

Hans Wocken

**CONTRA**

**Inklusionskritik**

Eine Apologie der Inklusion

**FELDHAUS**

# **Contra Inklusionskritik**

Eine Apologie der Inklusion



**Lebenswelten und Behinderung      Band 21**

Herausgegeben von Karl Dieter Schuck und Ulrich Bleidick

---

Hans Wocken

# **CONTRA Inklusionskritik**

Eine Apologie der Inklusion

Mit einem Beitrag von

Pablo Pineda

**FELDHAUS**

ISBN **XXXXXXXXXXXX**

**Alle Rechte vorbehalten**

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung bedarf der schriftlichen Zustimmung des Verlages. Nachdrucke, Fotokopien, elektronische Speicherung oder Verbreitung sowie Bearbeitungen – auch auszugsweise – sind ohne diese Zustimmung verboten! Verstöße können Schadensersatzansprüche auslösen und strafrechtlich geahndet werden.

© 2018 EDITION HAMBURGER BUCHWERKSTATT  
FELDHAUS VERLAG GmbH & Co. KG  
Postfach 73 02 40  
22122 Hamburg  
Telefon +49 40 679430-0  
Fax +49 40 67943030  
post@feldhaus-verlag.de  
www.feldhaus-verlag.de

Druck und Verarbeitung: WERTDRUCK, Hamburg

**Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

## **Vorwort der Reihenherausgeber**

Kaum ist der sechste Band der Häuser Reihe von Hans Wocken auf dem Markt, folgt nun als Band 21 der weißen Reihe eine Apologie, eine Verteidigung der Inklusion. Brauchen wir ein solches Contra gegen die Inklusionskritik? Denn viele Bundesländer haben sich doch auf den Weg begeben, die UN-Behindertenrechtskonvention um zu setzen und Hamburg hat gar ein flächendeckendes, inklusives Schulsystem eingeführt. Jedoch es gibt ein unüberhörbares Lager der Inklusionskritiker, die bereits eine Pause im allenthalben laufenden Implementationsprozess der inklusiven Bildung als Ultima Ratio zur Überwindung der vielfältigen, tatsächlich nicht durch die Inklusion bedingten Probleme im Bildungswesen fordern und lautstark in der Tagespresse die Inklusion als Sündenbock präsentieren.

Hans Wocken setzt sich in mehreren Texten mit dem Lager der „Inklusionsopponenten“ mit seinen ihm eigenen Argumentationsfiguren und mit deutlichen Widerworten auseinander, wirft ihnen zu Recht fehlende Redlichkeit, einen Unwillen zur fachlichen Auseinandersetzung und einen interessengeleiteten, unfairen und nichtrationalen Duktus der Formen der Auseinandersetzung vor. Dem identifizierten Ziel der Inklusionsopponenten, die Inklusion aus der Welt schaffen zu wollen, möchte Hans Wocken mit seiner neuesten Textsammlung, die mit einem Prolog von Pablo Pineda, einem spanischen Lehrer mit Down-Syndrom, eröffnet wird, entgegen treten und für eine inklusive Bildung für alle Schülerinnen und Schüler erneut werben.

Dabei ist der erfahrungswissenschaftliche Begründungshintergrund der „Inklusionsproponenten“ für ein inklusives Bildungssystem so eindeutig. Die Unzahl vorliegender nationaler und internationaler empirischer Untersuchungen zu den Wirkungen separierender und (vormals) integrativer Bildung führte bis heute für die quantitativ häufigsten Beeinträchtigungen nämlich im Lernen in der Sprache und in der emotional-sozialen Entwicklung immer wieder zu den gleichen Ergebnissen, die schon 1997 in einem Sammelreferat von Ahrbeck, Schuck und Bleidick nach zu lesen waren: Der gemeinsame Unterricht ist sowohl für die schulleistungsschwachen wie auch für die normallernenden Kinder förderlicher. Es besteht aber die Gefahr der stärkeren emotionalen Belastung und der sozialen Randständigkeit lernschwacher Schülerinnen und Schüler in integrativen Kontexten. Dem sei jedoch – so die Schlussfolgerungen der Autoren aus den analysierten Studien - mit veränderten pädagogischen Bedingungen in einer integrationsfähigen Schule zu begegnen. die einen radikalen Wertewandel zu vollziehen habe und unter veränderten pädagogischen Konzepten eine Schule heterogener Lerngruppen und individueller Bewertungsmaßstäbe zu sein hätte. Dem entsprechen ebenso vielfältige, wissenschaftlich fundierte Belege der positiven Effekte gemeinsamer Unterrichtung bei „speziellen“ Behinderungen.

Viele der von Hans Wocken neuerlich präsentierten empirischen Untersuchungen und aktueller Metastudien befinden sich im Einklang mit diesem Credo und erheben nichts anders zum aktuellen Erkenntnisstand. Vor diesem Hintergrund und mit Blick auf die bekannten Folgen separierender Bildungseinrichtungen sowie als bekennender Konstruktivist kann ich nur feststellen, dass der gemeinsame Unterricht im gesamten individuellen, sozialen und kulturellen Heterogenitätsspektrum erfolgreich für die Persönlichkeitsentwicklung Aller gelingen kann. Die konstituierenden Bedingungen eines solchen Erfolgs sind weitgehend bekannt und müs-

sen einfach nur hergestellt und in ihren Wirkungen beständig evaluiert werden. Allein es fehlt vielfach noch am politischen Willen und am Mut, im Neuen das Alte zu überwinden. Dass die Transformation eines über lange Jahrzehnte eingeschliffenen gegliederten Schulsystems und in zahllosen gesetzlichen Regelungen, Erlassen und Verordnungen materialisierten Verwaltungsapparats nicht ohne Probleme und Verwerfungen gelingen kann und zu Widerständen bei den Akteure in Erziehung und Bildung führen muss, sollte Ansporn genug sein, eben jene strukturellen und vor allem unterrichtlichen Bedingungen unbeirrt Wirklichkeit werden zu lassen, die für ein erfolgreiches gemeinsames Lernen ohne Separierung und Diskriminierung notwendig sind und die neue Erfahrungen, Einsichten und Überzeugungen zur Weiterentwicklung des Bildungssystems schaffen können. Wer dazu nach Anregungen sucht, wird in diesem Band und in der vorangegangenen „Häuser Reihe“ von Hans Wocken fündig.

Hamburg im März 2018

Karl Dieter Schuck

# 1. Inklusion – meine Vision!

von Pablo Pineda

\*

*Pablo Pineda Ferrer ist ein spanischer Lehrer. Er ist der erste Europäer mit Down-Syndrom, der einen Universitätsabschluss hat. Er arbeitet als Autor, Referent und war der Star des Spielfilms „Me too – wer will schon normal sein?“ aus dem Jahr 2009.*

*Pablo Pineda war Schirmherr des Kongresses „Eine Schule für alle. Inklusion schaffen wir“ (Köln 2017) und hat am 9. September 2017 per Liveschaltung die nachfolgende Rede gehalten.*

\*

Auf diesem Kongress geht es um Inklusion. Deshalb würde ich gerne meine Vision von Inklusion darlegen: Was ich darunter verstehe, welche Vorteile die Inklusion meiner Meinung nach mit sich bringt und welche positive Wirkung sie haben kann.

Für mich ist Inklusion das Streben nach einer neuen Gesellschaft, eine Gesellschaft, die Vielfalt als etwas Normales betrachtet; etwas, das zum Menschsein und zur Gesellschaft einfach dazu gehört. Inklusion ist ein Gewinn für die Gesellschaft, etwas das sie bereichern und besser machen wird.

Dass wir Menschen verschieden sind, ist nicht schlecht, ganz im Gegenteil, es bereichert uns alle. Inklusion ist die Akzeptanz der Vielfalt als Wert, und die Betrachtung derjenigen Menschen, die anders sind, als das, was wir sind: als Menschen. Wenn man uns als Menschen sieht, wird man auch versuchen, uns kennen zu lernen, uns zu verstehen, zu begreifen. An diesem Punkt fängt die richtige Inklusion an.

Von hier an können wir versuchen, dass aus den Mitgliedern dieser großen Gemeinschaft sogenannter “Menschen mit Behinderung“ erfüllte, voll entfaltete und vor allem glückliche Menschen werden.

Dafür müssen wir alle Hindernisse und Barrieren beseitigen, die uns im Wege stehen, und von diesen Barrieren gibt es viele.

Fangen wir bei der Familie an. Die Familie ist der Grundstein, die Basis jedes Kindes; dies gilt umso mehr, wenn es eine Behinderung hat. Deswegen muss sich als Erstes die Familie darüber im Klaren sein, dass dieses Kind ihr Kind ist,



unabhängig von seinen Lebensumständen, und deswegen muss sie an ihre und an seine Möglichkeiten glauben. Der Schlüssel dafür ist eine stetige Förderung und die Bildung.

Man muss ein Kind mit Behinderung nicht überbehüten, ganz im Gegenteil, man muss die Selbstständigkeit in jeder Hinsicht unterstützen.

Das ist der wichtigste Schlüssel dazu, damit dieses Kind selbst an seiner Zukunft arbeiten kann. Die Familie ist der wichtigste Rückhalt, damit das Kind, nach seinen Möglichkeiten so weit wie möglich kommt. Hier müssen Eltern realistisch sein. Man darf das Kind weder überschätzen noch unterschätzen. Das Wichtigste im Leben ist ja nicht, Albert Einstein zu werden, sondern eine glückliche Person. Das ist das Ziel.

Zum zweiten ist es die Bildung. Hier möchte ich vier wichtige Punkte thematisieren, die für mich wichtig sind und ich schätze für Euch auch. Deswegen seid ihr hier und hört mir zu:

- die Qualifikation der Lehrer
- die inklusive Bildung, die Bedeutung der Bildung,
- die Erziehung in Sondereinrichtungen,
- die Kürzungen im Bildungswesen.

Für mich ist die inklusive Bildung ein neues Modell. Es bedeutet, die alten Hierarchien hinter sich zu lassen mit ihren starren Ansätzen und Methoden, der Trennung und der fehlenden Partizipation.

Wir brauchen ein anderes Modell, das einer Schule, die eine Lerngemeinschaft ist, in der jeder von jedem lernt und es deswegen keine Hierarchie mehr gibt. In der gemeinsam gelernt wird und alle die gleichen Chancen haben; in der Lernen sich an den Bedürfnissen der Schüler orientiert, ohne deshalb den Lehrplan zu ändern.

### *(1) Die Lehrer*

Nun zur Qualifizierung der Lehrer: Ich denke, dass die Lehrer Schlüsselfiguren sind: für die Entwicklung einer neuen sozialen Zukunft, für die Bildung einer neuen Generation. Einer Generation, die uns in einigen Jahren regieren wird.

Deswegen betone ich, dass die Lehrer eine entscheidende Rolle spielen. Ich möchte eine neue Lehrerschaft, die vorbereitet ist auf die neuen Herausforderungen, die uns die jetzige und die zukünftige Gesellschaft stellen.

Deshalb brauchen wir eine pädagogische Erneuerung, sowohl in der Theorie als auch in der Methodik. Wir brauchen eine neue Didaktik, die auf der Vielfalt aufbaut. Weil nicht alle Kinder gleich lernen und auch nicht in der gleichen Geschwindigkeit lernen.

Diese Didaktik muss flexibel und motivierend sein. Meiner Meinung nach hängt das heutige Problem des Schulversagens eng zusammen mit der Inflexibilität der Lehrerschaft und mit der Idee, dass alle Schüler das Gleiche lernen müssen, nach der gleichen Methodik. Das ist für Kinder langweilig. Kinder brauchen neue interessante Themen, die an das alltägliche Leben anknüpfen.

Deswegen ist es so wichtig, dass die Lehrerschaft sich weiterbildet, damit sie sich an die neue Realität des 21. Jahrhundert anpassen kann. An eine globalisierte und vielfältige Realität, die einen Wechsel sowohl in der Theorie als auch in der Methodik verlangt.

Das ist der Grund, warum die Lehrerschaft sich erneuern muss und sich mit den neuesten Methoden vertraut machen muss.

In einer Gesellschaft der Vielfalt, in Schulen der Vielfalt ist es sehr wichtig, das Bild der Behinderung und das Bild des Schülers mit Behinderung zu verändern. Unser Bild von Menschen mit Behinderung ist ein sehr willkürliches Konzept, denn es gibt so viele Behinderungen und Begabungen wie es Menschen gibt.

Wir müssen begreifen, dass die Behinderung – auch wenn das für Viele ein ungewohnter Gedanke ist – auch viel mit Begabung zu tun hat. Das Eine kann nicht ohne das Andere existieren. Deswegen werden wir den Begriff der Behinderung entmystifizieren und aus unserem Wortschatz, sogar aus unseren Gedanken streichen, denn wie Chomsky sagt: „Die Sprache gestaltet die Gedanken“.

Die Lehrer sollten *Schüler mit anderen Begabungen* nicht als belastend oder störend sehen. Als diejenigen, die die Entwicklung des Unterrichts im Klassenraum verlangsamen. Vielmehr als eine zweifache Chance, sowohl für Lehrer als auch für die anderen Schülerinnen.

Für den Lehrer ist dieser Schüler Ansporn, ein besserer Lehrer zu werden - weil der Lehrer, der einen Schüler mit anderen Begabungen unterrichten kann, jeden unterrichten kann. Man muss uns also als berufliche Herausforderung sehen. Der Lehrer kann uns erforschen, unsere Potenziale entdecken und so erkennen, wie man uns am besten unterrichten kann.

Auch die anderen Schüler profitieren davon, uns kennen zu lernen, letztendlich geht es dabei um das wichtigste Fach: das Zusammenleben.

Der wichtigste Auftrag eines Lehrers ist nicht der, Fächer zu unterrichten. Der wichtigste Auftrag ist, den Kindern Werte zu vermitteln. Denn die Kinder verbringen den größten Teil ihrer aktiven Zeit in der Schule.

Deswegen muss der Lehrer den Kindern Werte vermitteln, wie den Respekt vor der Vielfalt, Solidarität, Demokratie. All dies kann man nicht nur im theoretischen Unterricht lernen, dies muss vorgelebt werden. Deswegen muss der Lehrer als Erster diese Werte vertreten.

## *(2) Bildung*

Mir fehlen nur noch drei sehr wichtige Punkte, um das Thema der Bildung zu beenden.

Einer ist die ungemeine Bedeutung von Bildung an sich. In unserer Gesellschaft wird immer mehr verlangt, der Wettbewerbsdruck wird immer größer. Wir, die Menschen mit anderen Begabungen, dürfen nicht zurückbleiben, damit wir die Möglichkeiten haben zu zeigen, was wir wert sind und was wir zur Gesellschaft beisteuern können.

Wenn jemand heutzutage denkt, dass Unwissenheit uns glücklich mache, der irrt sich. Unwissenheit isoliert uns und macht uns auf lange Sicht unglücklich, und deswegen leiden auch die Personen um uns herum.

## *(3) Sondereinrichtungen*

Der zweite Punkt ist die Bildung in Sondereinrichtungen. Ich bin nicht gegen diese Einrichtungen. Ganz im Gegenteil, ich finde, sie haben eine wichtige Rolle, sowohl hier als auch in Spanien. Aber ich denke, dass diese Einrichtungen nicht das Ziel und kein Selbstzweck sein können.

Sie dürfen nicht das höchste Ziel von Eltern für ihre Kinder sein, Eltern sollten immer mehr wollen. Sondern sie [diese Einrichtungen] sind nur ein weiteres Werkzeug, um das große Ziel zu erreichen: Die tatsächliche Inklusion des Kindes in die Gesellschaft.

Inklusion in die Gesellschaft wird nur durch die öffentliche Bildung möglich. Und ich meine nicht die staatliche Schule, sondern ich meine die Schule gemeinsam mit anderen Kinder. Lernen funktioniert in der Interaktion mit verschiedenen Menschen, und das kann man ihnen nicht verweigern.

#### *(4) Kürzungen*

Im letzten Punkt geht es um die Kürzungen in der allgemeinen Bildung. Ich hoffe, dass keiner sich gekränkt fühlt durch das, was ich jetzt sagen werde, denn das ist nicht meine Absicht. Ich glaube, mehr in die Segregation zu investieren, egal wie gut sie technisch und finanziell ausgestattet ist, nutzt den Kindern nicht.

Es nutzt gerade den Kindern mit anderen Begabungen nicht. Dadurch werden sie nur isoliert, man kreiert für sie eine ideale und fiktive, künstliche Welt, weit weg von der Realität, um sie von Kummer fern zu halten.

Man denkt nicht darüber nach, dass sie ohne Inklusion letztendlich später wirklich leiden werden, denn sie werden nicht gesellschaftsfähig, weil sie nicht wissen, was die Welt bedeutet.

Das will ich nicht. Ich möchte, dass wir – die Personen, die anders sind – Teil der Gesellschaft sind, aber nicht ein passiver Teil, sondern aktiv, mit unseren Rechten, die in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte stehen.

Für die anderen Kinder ist die Segregation auch nicht gut, weil sie nicht wissen, wie wir sind oder wie sie mit uns umgehen sollen. Und so werden sie nicht wissen, was Vielfalt bedeutet und was diese zur Gesellschaft beitragen kann. Deswegen wird ihre Bildung verkümmert sein.

Ich denke, dass Bildung ganzheitlich sein muss. Es geht nicht nur um theoretischen Fachunterricht, hier zählen auch der emotionale Aspekt, das Selbstbewusstsein, das Selbstvertrauen, die Werte. Das ist alles sehr wichtig für die Erziehung. Das lernt man nur, wenn man mit Kindern mit anderen Begabungen interagiert. Ihr werdet Euren Kindern keinen Gefallen tun, wenn ihr denkt, die ausgesonderte Erziehung sei besser als die inklusive.

Ihr dürft nicht denken, dass – wenn mehr in Sonderschulen investiert wird – die deutsche Gesellschaft besser würde. Ganz im Gegenteil. Sie wird eine verkümmerte Gesellschaft sein, weil wir, die Menschen, die anders sind mit unseren verschiedenen Beiträgen, Euch fehlen werden.

Sie wird eine homogenisierte Gesellschaft sein, weil ihr alles, was anders ist ausblendet und dies wird Euch gesellschaftlich ärmer machen. Ihr werdet zu einer elitären Gesellschaft, mit Bürgern der ersten und zweiten Klasse, in der Unterschiede sich in Ungleichheit verwandeln und Menschen in bloße Zahlen.

Das wünsche ich mir nicht, ich möchte eine inklusive deutsche Gesellschaft, in der wir alle die gleichen Möglichkeiten und dieselben Rechte haben.

Eine heterogene Gesellschaft, die von allen Menschen lernt, die im Land leben oder dazu gekommen sind, um es zu bereichern. In der die Chancengleichheit das Ziel ist, in der alle Menschen so respektiert werden, wie sie sind, mit ihrer Würde und ihren Rechten.

## **2. Bewältigung von Andersartigkeit**

Untersuchungen zur Sozialen Distanz in verschiedenen Schulen<sup>1</sup>

### **1. Einleitung: Das soziale Lernen ist Weg und Ziel integrativer Erziehung zugleich.**

Zunächst: Das soziale Lernen ist der Königsweg integrativer Erziehung. Kinder mit und ohne Behinderungen sollen in integrativen Gruppen durch gemeinsame Lernsituationen gefördert werden. Sie sollen mit- und voneinander lernen. Eine gemischte Gruppe von Kindern mit unterschiedlichen Fähigkeiten bietet vielfältige Möglichkeiten gegenseitiger Anregung und fruchtbare Gelegenheiten sozialen Lernens. Integrative Erziehung nutzt die natürlichen erzieherischen Kräfte, die dem Bildungsgefälle einer gemischten Kindergruppe innewohnen und von dem stimulierenden Vorbild kindlicher Miterzieher ausgehen. Kinder lernen von anderen Kindern und mit ihnen zusammen. Die Heterogenität ist nicht ein störendes Hindernis, sondern im Gegenteil eine unterstützende Kraft für Lernprozesse von Kindern.

Sodann: Das soziale Lernen ist auch ein wesentliches Ziel integrativer Erziehung. Der Begriff umfasst dabei ein sehr breites Bedeutungsspektrum. Mit sozialem Verhalten verbinden wir Vorstellungen wie Abbau von Vorurteilen, Toleranz, Hilfsbereitschaft, Unbefangenheit im Umgang miteinander, gegenseitige Wertschätzung, Rücksichtnahme, Verständigungsbereitschaft und Verständigungstechniken, emotionale Zuwendung, humane Akzeptanz, mitmenschliche Solidarität, prosoziales, hilfreiches Verhalten, und anderes mehr. Der Begriff des sozialen Lernens umfasst sowohl das konkrete Sozialverhalten, also soziale Kompetenzen, als auch emotionale Dispositionen, also gefühlsmäßige Beziehungen und soziale Motivationen, als auch kognitive, rationale Einsichten und Vorstellungen, also mitmenschliches Verstehen und bewusste Wertüberzeugungen.

Eltern nichtbehinderter Kinder erwarten von integrativer Erziehung, dass ihre Kinder Verständnis für behinderte Kinder entwickeln, ohne Scheu und Ängstlichkeit auf sie zugehen, auf überhebliche und kränkende Zurücksetzungen verzichten, situative Hilfsbedürftigkeit erkennen und erforderliche Hilfen geben können. Die Eltern behinderter Kinder haben die Hoffnung, dass ihre Kinder in integrativen Gruppen von den anderen Kindern angenommen werden, dass sich kameradschaftliche Beziehungen zwischen ihnen entwickeln, dass ihre Kinder am Leben und Treiben der anderen Kinder teilhaben können und nicht aus dem sozialen Netz der Gleichaltrigen herausfallen, dass in der Schule und auch in der Freizeit lebendige Kontakte zwischen den Kindern gepflegt werden.

---

<sup>1</sup> In: Gehrman, Petra /Hüwe, Birgit (Hrsg.): Forschungsprofile der Integration von Behinderten. Bochumer Symposium 1992. Essen: Neue Deutsche Schule 1993, 86-106

Das soziale Lernen ist so innig mit dem Anliegen der Integration verknüpft, dass beide Begriffe gelegentlich in einem Atemzug genannt werden. Statt von Integration ist von sozialer Integration die Rede. Der Arbeitskreis Integration in der Steiermark hat sich den Namen „Initiative Soziale Integration“ gegeben. Und Schulversuche zur integrativen Erziehung tragen der Deutlichkeit halber den Namen „Sozialintegrative Schule“. In dem Faltblatt „Sozialintegrative Klassen in der Steiermark“ wird als Ziel hervorgehoben: „Ein Schwerpunkt liegt auf dem Gebiet des sozialen Lernens.“ Fast scheint es so, als sei soziales Lernen unauflöslich mit integrativem Lernen verknüpft, als meinten beide das Gleiche oder doch etwas sehr Ähnliches, als sei Integration ohne soziales Lernen nicht möglich und soziales Lernen nur in integrativen Gruppen denkbar.

Dem sozialen Lernen als Erziehungsziel kommt eine herausragende Bedeutung zu. Bei der Eröffnung des gesamtösterreichischen Integrationssymposiums hat Schilcher dem sozialen Lernen einen zentralen Stellenwert für das Überleben der Menschheit eingeräumt. Der Nationalstaat vergangener Tage, dem eine einheitliche Kultur und eine homogene Volksgemeinschaft von „Einheimischen“ eigen war, gehört der Vergangenheit an. Im ausgehenden 20. Jahrhundert entwickeln sich alle Staaten zu multikulturellen Gesellschaften. Auf dem Lande wie in der Stadt leben heutigen Tags Menschen unterschiedlicher Religion, verschiedener Hautfarbe, anderer Muttersprache und anderer Herkunft zusammen. Sie finden sich am gleichen Arbeitsplatz, sitzen in den Schulbänken nebeneinander, treffen sich in Vereinen und gesellschaftlichen Organisationen, sie heiraten und haben gemeinsame Kinder. Die Vielfältigkeit ist zum gesellschaftlichen Normalfall geworden. Deshalb, so Schilcher, sei „Miteinanderkönnen“ eine Schlüsselqualifikation des heutigen Menschen. Das Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Rassen, Religionen, Kulturen, Sprachen und Völker erfordert unabdingbar, dass die Menschen miteinander auskommen und miteinander können. Nicht Sympathie ist gefragt, sondern Akzeptanz, die wechselseitige Respektierung und Wertschätzung des anderen als einen gleichwertigen Mitmenschen.

Adorno hat als das erste und höchste Ziel der Erziehung bezeichnet, „dass Ausschwitz sich nicht wiederholt“. Mit anderen Worten: Das höchste Ziel der Erziehung ist, dass der eine den anderen wegen seiner Andersartigkeit nicht umbringt, sondern trotz seiner Verschiedenheit als gleichwertig akzeptiert. Integration, also die gemeinsame Erziehung verschiedener Kinder in einer Gruppe, ist das pädagogische Bemühen darum, den Umgang mit Andersartigkeit zu lernen und einzuüben. Die gelebte Gemeinsamkeit ungleicher Kinder bietet unersetzbare Chancen, das „Miteinander der Verschiedenen“ (Buber) einzuüben und zu lernen. Das Ziel integrativer Erziehung ist die „Bewältigung der Andersheit in der gelebten Einheit“ (Buber). In diesem Sinne ist integrative Erziehung Friedenserziehung par excellence. In plakativer Form könnte die Losung lauten: Frieden schaffen durch gemischte Klassen.

Wenn also das soziale Lernen anerkanntermaßen ein herausragendes Erziehungsziel ist, und wenn ferner integrative Erziehung dem eigenen Anspruch nach gerade diesem Ziel dienen will, dann ist es auch geboten, mit wissenschaftlichen Methoden kritisch zu überprüfen, inwieweit integrative Erziehung diesen Anspruch einlöst. Die Behauptung allein, integrative Erziehung fördere das soziale Lernen, genügt nicht. Es bedarf erfahrungswissenschaftlicher Belege, dass integrative Erziehung tatsächlich die in heterogenen Gruppen angelegten Chancen zu sozialem Lernen nutzt und in den Kindern wünschenswerte soziale Wertvorstellungen und Verhaltenskompetenzen hervorbringt. Ob Integration tatsächlich das hält, was sie verspricht, das ist das Thema und die Fragestellung meines Beitrages.

Einige Worte noch zum Begriff der Sozialen Distanz. Die Untersuchungen gelten der Frage, welches Verhältnis Schüler verschiedener Schulformen und -arten zu Schülern mit Andersartigkeiten haben. Dieses zwischenmenschliche Verhältnis von Schülern zueinander wird mit dem sozialpsychologischen Begriff Soziale Distanz gekennzeichnet. Liebe und Hass, Intimität und Antipathie sind psychische Erscheinungsformen sozialer Distanz. Soziale Distanz meint Gedanken, Gefühle und Einstellungen, die in zwischenmenschlichen Beziehungen anwesend sind und die den „Abstand“ zwischen diesen Menschen charakterisieren. Die Distanz kann zwischen größerer und geringerer Nähe variieren. Distanz ist keineswegs von vorneherein etwas Negatives. Um unserer Identität willen ist es sogar zwingend erforderlich, zu bestimmten Menschen auf Distanz zu gehen und sie uns vom Leibe zu halten. Wir empfangen nicht jeden als Gast unseres Hauses und setzen uns nicht mit jedermann an einen Tisch. Distanzlose Menschen werden als lästig und unangenehm empfunden. Sich von anderen abgrenzen und zu anderen auf Distanz gehen, ist ein völlig normales Verhalten, das unser privates Selbst schützt und unsere Identität sichert. Bedenklich werden Distanzierungen allenthalben dann, wenn sie sich unterschiedslos und pauschal auf eine ganze Gruppe richten. Wenn wir zum Beispiel jedweden Kontakt mit Ausländern ablehnen, wenn wir rundherum die Nähe behinderter Menschen unerträglich empfinden, wenn wir in Bausch und Bogen Menschen anderer Religionen abwerten, dann ist Soziale Distanz bedenklich. Pauschalierende Distanzierungen schlagen leicht um in Diffamierung, Ausgrenzung, Verbannung, Ghettoisierung.

Es geht also darum, in welcher Beziehung Schüler zu Schülern mit Andersartigkeiten stehen, ob sie miteinander zu tun haben möchten oder lieber Abstand halten wollen.

## **2. Methode der Untersuchung**

### **2.1 Das Untersuchungsinstrument**



Zur Untersuchung der Sozialen Distanz wurde ein neues Untersuchungsinstrument entwickelt, der "Fragebogen Soziale Distanz" (FSD). In Anlehnung an traditionsreiche Distanzskalen aus der sozialpsychologischen Forschung wurden Fragen formuliert, die sich auf die Nähe von Kindern untereinander beziehen. In langwierigen Voruntersuchungen erwiesen sich die folgenden Fragen als tauglich:

Kannst du dir vorstellen, ...

- 1) dass du in der Klasse neben X sitzt.
- 2) dass X an einem Wochenende bei dir übernachtet.
- 3) dass X dein bester Freund / deine beste Freundin ist.
- 4) dass du X zu deiner Geburtstagsfeier einlädst.
- 5) dass du mit X schwimmen gehst.
- 6) dass du X ein Geheimnis erzählst.
- 7) dass X in deiner Klasse ist.

Bei der Durchführung der Untersuchung wird das X jeweils durch den persönlichen Namen der abgebildeten Kinder ersetzt. Die Fragen erfassen augenscheinlich, welche Nähe Kinder zu anderen Kindern zuzulassen bereit sind.

Abbildung 1: Testvorlage „Körperbehinderung“ - Mädchen



*Text: Eva kann nicht gut laufen. Sie hat eine Schiene am Bein.*

Abbildung 2: Testvorlage „Geistige Behinderung“ - Jungen



*Text: Alexander ist geistig behindert. Er kann vieles nicht richtig verstehen, und er ist nicht so geschickt und so selbständig wie andere Kinder. überhaupt sieht Alexander ein bisschen komisch aus, sein Mund steht meistens offen.*

Diese sieben Distanzfragen werden nun jeweils auf Kinder mit verschiedenen Andersartigkeiten bezogen. Als „Andersartigkeit“ sollen Abweichungen aller Art gelten: Kinder mit abweichendem Lern-, Sprach- oder Sozialverhalten; Kinder anderer Nationalität; Kinder mit körperlichen oder geistigen Behinderungen usw. Die Erprobungsfassung bezieht sich auf lernbehinderte, verhaltensgestörte, körperbehinderte, geistigbehinderte und ausländische Kinder.

Jede Andersartigkeit wird im Fragebogen jeweils durch ein Bild sowie durch einen erläuternden Text präsentiert. Dabei sind alle wesentlichen Informationen in dem beschreibenden Text enthalten. Das Bild hat die Funktion, die Andersartigkeit zu veranschaulichen (soweit das überhaupt möglich ist, z. B. bei einer Lernbehinderung), im Wesentlichen dient es dazu, den Test in einer anregenden, kindgemäßen Form zu präsentieren. Aus Raumgründen werden im Folgenden nur die Abbildungen und Texte für Kinder mit körperlichen und geistigen Behinderungen wiedergegeben (Abbildungen 1 und 2).

Der Fragebogen Soziale Distanz ist gedacht für Kinder der Klassenstufen 3 bis 9. Für Jungen und Mädchen liegen unterschiedliche Formen vor. Durch die Vorlage geschlechtsspezifischer Fragebögen soll gewährleistet werden, dass die

Kinder ausschließlich zur Andersartigkeit Stellung beziehen und ihre Antworten nicht von der Einstellung zum anderen Geschlecht abhängen.

Wie die Befragung der Schüler vonstatten ging, kann aus den schriftlichen Hinweisen zur Durchführung entnommen werden, die jedem Untersuchungsleiter ausgehändigt wurden:

„Der Fragebogen SD wird als Gruppentest durchgeführt. Die Durchführung dauert etwa eine halbe Stunde.

Die Befragung erfolgt völlig anonym.

Auf der Titelseite tragen die Kinder lediglich die Schule (z. B. Goethe-Schule) und die Klasse (z. B. 4b) ein.

Die Titelseite enthält ferner 3 Aufgabenbeispiele.

Das Antwortverhalten kann folgendermaßen eingeübt werden:

„Ich werde Euch gleich einige Fragen stellen. Ihr sollt diese Fragen jedes Mal mit „ja“ oder mit „nein“ beantworten. Macht um Eure Antwort immer einen Kreis (einen Kringel), so wie ich es Euch jetzt an der Tafel zeige.“

Frage 1) „Ich bin ein Mädchen.“

Frage 2) „Ich habe schwarzes Haar.“

Frage 3) „Ich esse gerne Spinat.“

Im Gespräch mit den Kindern ist besonders darauf hinzuweisen, dass es keine richtigen und falschen Antworten gibt. „Jeder soll so antworten, wie er es richtig findet. Weil jeder seine ganz persönliche Antwort geben muss, kann man auch nicht bei dem Nachbarn abgucken.“

Die Durchführung der Befragung beginnt jeweils mit dem Betrachten des Bildes. Daran anschließend werden die erläuternden Sätze zweimal vorgelesen.

Die Testfragen werden dann Satz für Satz vom Testleiter vorgelesen und von den Kindern sofort beantwortet. Die einzelnen Testfragen werden zweimal laut vorgelesen. Die Beantwortung soll rasch und zügig erfolgen, ohne längeres Verweilen und auch ohne kommentierende Erläuterungen. Es ist darauf zu achten, dass die Schüler keine Fragen überspringen und auslassen.“

## **2.2 Hypothesen der Untersuchungen**

Bevor die Untersuchungsergebnisse dargestellt werden, seien einige Überlegungen angestellt, wie denn die Ergebnisse mit einiger Wahrscheinlichkeit aussehen könnten. Die Untersuchungen gehen von der schlichten Annahme aus, dass das Erleben von Vielfältigkeit auch die Akzeptanz von Andersartigkeit begünstigt. Wer in gemischten Wohngebieten aufgewachsen ist, wem der Umgang mit Behinderten vertraut ist, wer andere Länder und Kulturen kennengelernt hat, der dürfte auch eine geringere Soziale Distanz zu andersartigen Menschen haben. Menschen mit Abweichungen sind ihm dann nicht mehr fremd, sie lösen keine Angst und Unsicherheit bei ihm aus, er ist es gewohnt,

Andersartige genauso in seiner Nähe zu ertragen wie gewöhnliche Durchschnittsmenschen. Das Maß der Sozialen Distanz ist also abhängig vom Maß der erlebten Vielfältigkeit.

Diese generelle Hypothese kann nun zweifach aufgegliedert und differenziert werden: Es wird angenommen, dass das Maß der Sozialen Distanz im Wesentlichen von 2 Bedingungsfaktoren abhängig ist:

1. „Varianzerleben“: Erleben von Unterschiedlichkeit  
Das Maß der Sozialen Distanz ist von der erlebten Unterschiedlichkeit innerhalb der eigenen Schülergruppe abhängig. Heterogene Schülergruppen äußern eine geringere Soziale Distanz als homogene Schülergruppen.
  
2. „Devianzerleben“: Erleben von Andersartigkeit  
Das Maß der Sozialen Distanz ist von der erlebten Andersartigkeit innerhalb der eigenen Schülergruppe abhängig. Schülergruppen mit Betroffenen äußern eine geringere Soziale Distanz als Schülergruppen ohne Betroffene.

Abbildung 3: Untersuchungsdesign

	Devianzerleben	
Varianzerleben	Gruppen mit Betroffenen	Gruppen ohne Betroffen
Homogene Gruppen	Sonderschulen	Hauptschulen Gymnasien
Heterogene Gruppen	Integrationsklassen	Grundschulen Gesamtschulen

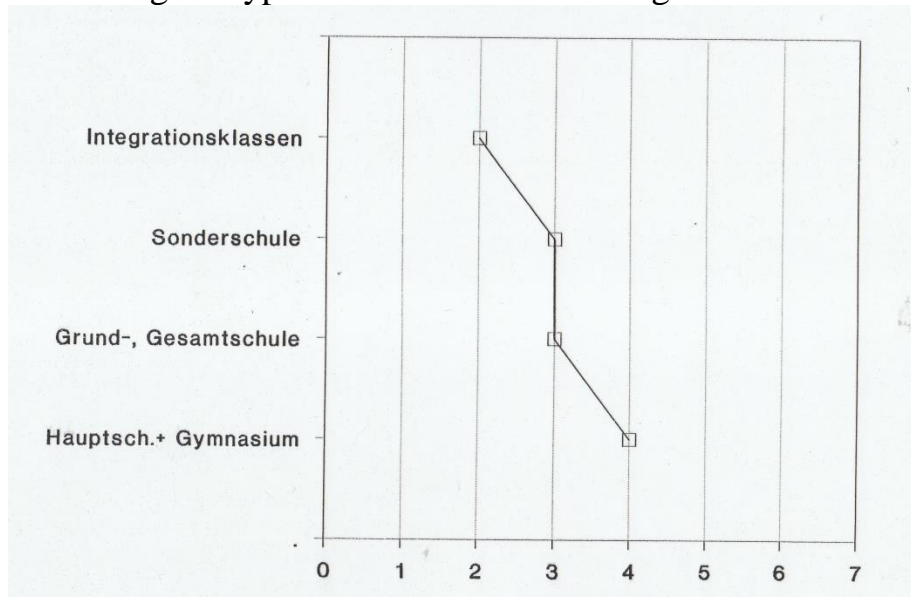
Wenn diese Annahmen über den Zusammenhang von erlebter Vielfältigkeit und dem Ausmaß Sozialer Distanz richtig sind, dann dürfen wir folgende Rangreihe erwarten:

- Schüler in Integrationsklassen erleben sowohl Unterschiedlichkeit als auch Andersartigkeit. Aufgrund dieser günstigen Voraussetzungen müssten wir bei Schülern aus integrativen Klassen das geringste Maß an Sozialer Distanz vorfinden.
- Schüler in Hauptschulen und in Gymnasien (AHS) erleben weder Unterschiedlichkeit noch Andersartigkeit. Weil Hauptschüler und Schüler höherer Schulen keinerlei günstige Umgangserfahrungen haben, werden sie vermutlich das größte Maß an Sozialer Distanz aufweisen.
- Schüler in Sonderschulen erfahren in der Schule zwar Andersartigkeit, aber nicht Unterschiedlichkeit. Schüler aus Grundschulen und Gesamtschulen dagegen werden wohl mit Unterschiedlichkeit vertraut, haben aber keine



regelhaften Erfahrungen mit Andersartigkeit. Bei Sonderschülern, Grundschülern und Gesamtschülern ist also jeweils nur eine einzige vorteilhafte Bedingung für eine geringe Ausprägung Sozialer Distanz gegeben. Sie werden daher im Vergleich zu den Anderen Schülerkategorien ein mittleres Maß an Sozialer Distanz zeigen. Abbildung 4 zeigt zusammenfassend die erwartete Rangreihe im Maß Sozialer Distanz.

Abbildung 4: Hypothesen der Untersuchung



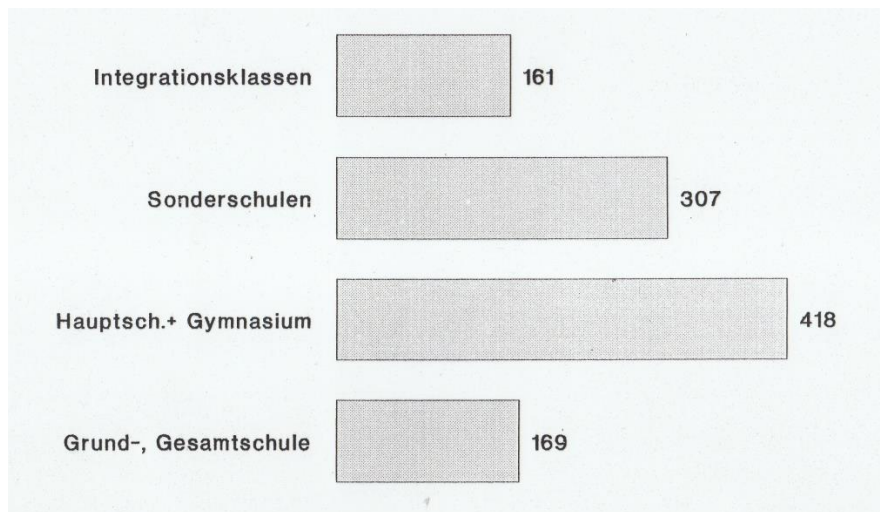
Als Anmerkung sei ergänzt, dass Homogenität und Heterogenität selbstverständlich relative Begriffe sind. Auch Schulklassen an Sonderschulen oder Hauptschulen sind heterogen, aber im Vergleich mit Integrationsklassen oder Grund- und Gesamtschulen ist die Spannbreite und Unterschiedlichkeit der Schüler geringer.

### 2.3 Stichprobe der Untersuchung

Der Untersuchungsanlage zufolge müssen aus nahezu allen Schulformen des Schulsystems Schüler in die Untersuchung einbezogen werden. Entsprechend groß ist die Stichprobe. Zum derzeitigen Stand des Forschungsvorhabens umfasst die gesamte Stichprobe 1055 Schüler.

Abbildung 5 schlüsselt die Untersuchungsstichprobe nach einzelnen Schulen auf. Die Teilstichproben für die einzelnen Schulkategorien haben mittlerweile eine solche Größe, dass verlässliche Ergebnisse erwartet werden können und keine anderen Ergebnisse aufgrund von Stichprobenverzerrungen angenommen werden müssen.

Abbildung 5: Stichprobe der Untersuchung



Die Fragestellung der Untersuchung ist entwickelt, die Begriffe sind geklärt, die Methode offengelegt und die Hypothesen benannt - der Weg ist nun frei für die Darstellung der Ergebnisse.

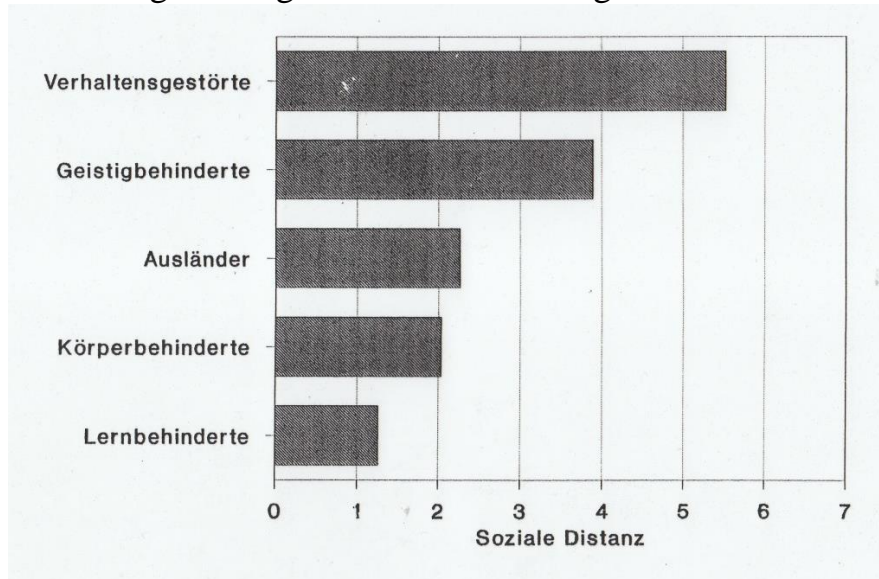
### 3. Ergebnisse

Die Untersuchungsergebnisse können in aller Knappheit ohne ausschweifende Kommentierungen dargestellt werden. Die Bilder sprechen für sich. In den folgenden Abbildungen ist auf der Waagerechten (x- Achse) jeweils die Skala Soziale Distanz abgetragen. Die Antworten der Schüler auf die 7 Fragen wurden mit 0 Punkte für ja = keine Soziale Distanz und 1 Punkt für nein = Soziale Distanz bewertet. Die Summenwerte ergeben folglich den Gesamtwert für Soziale Distanz. Das Minimum 0 bedeutet keine Soziale Distanz, das Maximum 7 weist auf große Distanz hin.

#### 3.1 Rangreihe der Andersartigkeiten

In der gesamten Untersuchungsstichprobe ergab sich eine eindeutige Rangreihe der Sozialen Distanz zu Andersartigkeiten. „Verhaltensgestörte“ stoßen bei allen Schülern durchweg auf eine sehr starke Ablehnung. Ihnen folgen an zweiter Stelle mit einer beachtlichen Abgrenzungstendenz die „Geistigbehinderten“. Das Schlusslicht bilden die „Lernbehinderten“.

Abbildung 6: Rangreihe der Andersartigkeiten



Die durchgängige und kompromisslose Zurückweisung der „Verhaltensgestörten“ überrascht nicht. „Verhaltensgestörte“ sind nach übereinstimmenden Erfahrungen aus integrativen Schulversuchen diejenige Schülergruppe, die am schwierigsten zu integrieren ist. Schüler mit Verhaltensproblemen machen es den anderen Schülern und auch den Pädagogen wahrlich schwer, sie zu akzeptieren. Wer die Normen eines friedfertigen sozialen Miteinanders nachhaltig verletzt, kann nicht als Gegenleistung auf soziale Akzeptanz in dieser Gemeinschaft rechnen. Der sozial unverträgliche, aggressive Schüler ist auch der Schüler, der rigoros abgelehnt wird und dem sozialer Ausschluss, Desintegration droht.

Der Distanzwert der „Geistigbehinderten“ muss als recht hoch veranschlagt werden. Obwohl in diesen Tagen Ausländerfeindlichkeit um sich greift und Konjunktur hat, halten die Schüler zu „Geistigbehinderten“ größere Distanz als zu „Ausländern“.

Der niedrige Ablehnungswert der „Lernbehinderten“ mag auf den ersten Blick verwundern, ist aber durchaus erklärlich. In der alltäglichen Wirklichkeit sind Lernbehinderte gemeinhin soziale Außenseiter und von Diskriminierungen betroffen. Lernbehinderungen sind in der Realität in den allermeisten Fällen mit sozialen Benachteiligungen und mit Verhaltensproblemen gepaart und erfahren deshalb eine geringe Wertschätzung. Im Fragebogen Soziale Distanz wurde aber die „reine“ Lernbehinderung präsentiert ohne sonstige Beimengungen von unerwünschten Merkmalen. Lernschwächen und Lernversagen gibt es in allen Schulen und in allen Klassen, sie sind allgegenwärtig. Diese „bereinigte“ Lernbehinderung ist daher für die Schüler kein Problem.

### 3.2 Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen

Abbildung 7: Soziale Distanz von Jungen und Mädchen

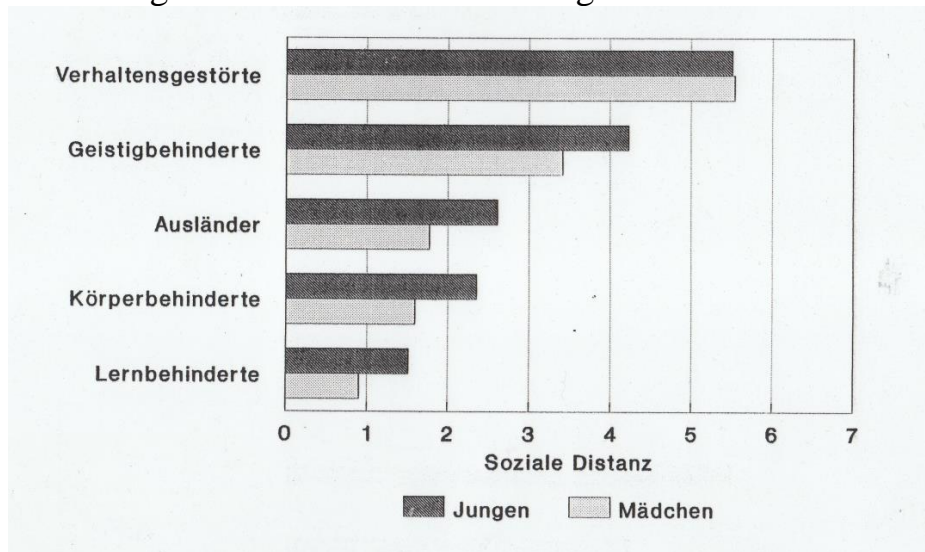
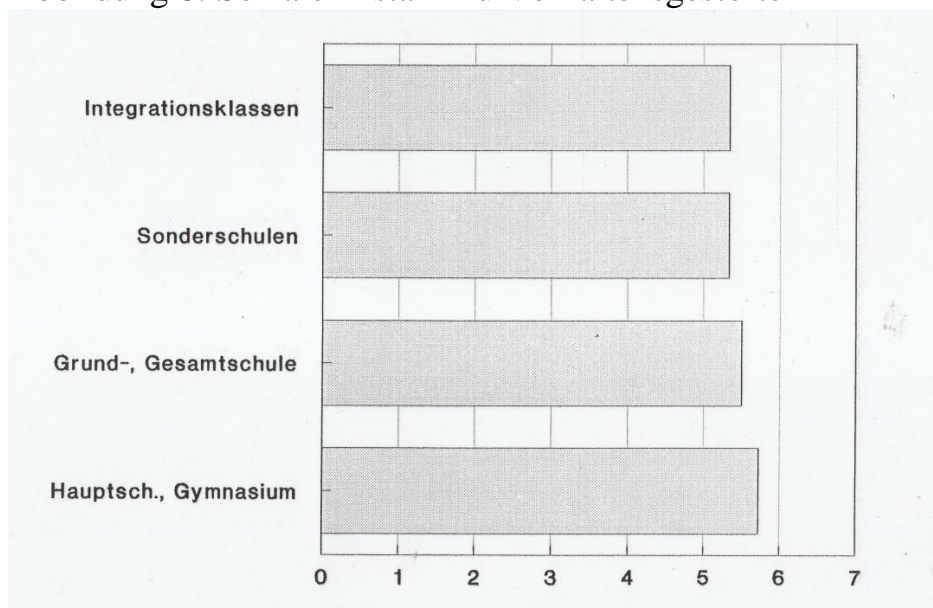


Abbildung 7 zeigt die Mittelwerte der Sozialen Distanz von Jungen und Mädchen. Mädchen lassen durchweg eine größere soziale Nähe zu Schülern mit Andersartigkeit zu als Jungen. Ausgenommen von der geringeren Sozialen Distanz der Mädchen sind allerdings die „Verhaltensgestörten“. Die Erklärung für die geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Sozialen Distanz dürfte in der unterschiedlichen Sozialisation von Jungen und Mädchen zu suchen sein. Mädchen werden eher zur Gutmütigkeit, Nachsicht, Hilfsbereitschaft erzogen, den Jungen wird dagegen eher das Ausagieren aggressiver Impulse zugestanden.

### 3.3 Soziale Distanz zu „Verhaltensgestörten“

Abbildung 8: Soziale Distanz zu Verhaltensgestörten

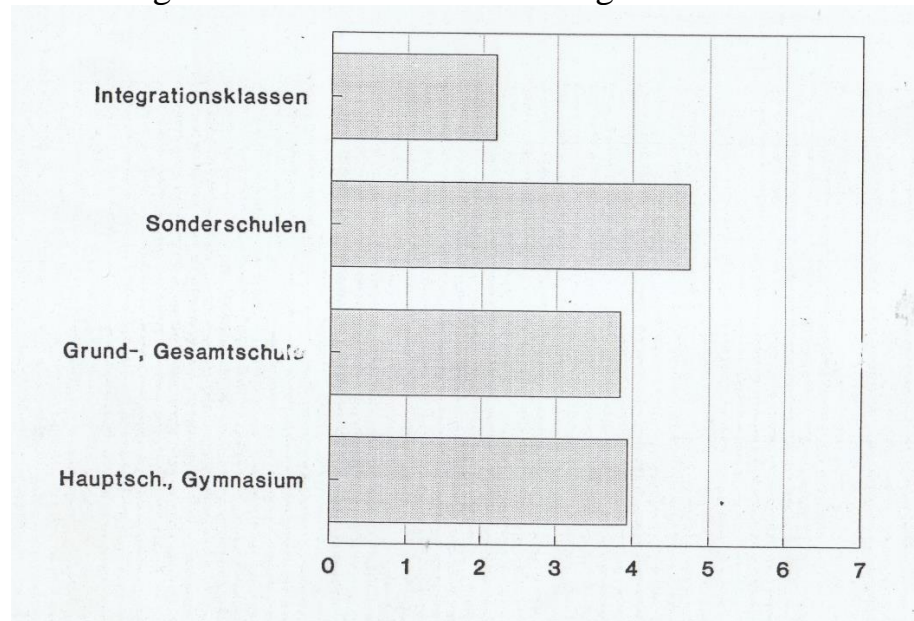




Die entschiedene und durchgängige Zurückweisung von Verhaltensgestörten ist schon aus den vorherigen Ergebnissen bekannt. In der sozialen Reaktion auf „Verhaltensgestörte“ sind auch keinerlei Unterschiede zwischen Schülern verschiedener Schulen festzustellen.

### 3.4 Soziale Distanz zu „Geistigbehinderten“

Abbildung 9: Soziale Distanz zu Geistigbehinderten



Bei der Sozialen Distanz zu „Geistigbehinderten“ treffen wir erstmals auf markante Unterschiede zwischen Schülern verschiedener Schulen. Schüler aus Integrationsklassen äußern - hypothesengemäß - die geringste Soziale Distanz zu „Geistigbehinderten“. Eine mittlere Soziale Distanz ist bei Schülern aus Grund- und Gesamtschulen sowie aus Hauptschulen und Gymnasien zu beobachten. Völlig entgegengesetzt zu den Untersuchungserwartungen liegen dagegen die Ergebnisse für Sonderschüler. Sonderschüler, die selbst von Andersartigkeit betroffen sind und tagtäglich Andersartigkeit erleben, weisen „Geistigbehinderte“ brüsk ab.

### 3.5 Soziale Distanz zu „Ausländern“, „Körperbehinderten“ und „Lernbehinderten“

Das gleiche Ergebnismuster, das bei der sozialen Reaktion auf „Geistigbehinderte“ festzustellen war, wiederholt sich nun bei „Ausländern“, „Körperbehinderten“ und „Lernbehinderten“. Regelhaft sind bei Schülern aus Integrationsklassen die geringsten und bei Sonderschülern die höchsten Distanzwerte zu beobachten. Gleichauf liegen die Schüler aus Grund- und Gesamtschulen sowie aus Hauptschulen und Gymnasien; sie nehmen in der

Sozialen Distanz zu Andersartigen eine mittlere Position zwischen Integrationsklassen und Sonderschulen ein.

Abbildung 10: Soziale Distanz zu Ausländern

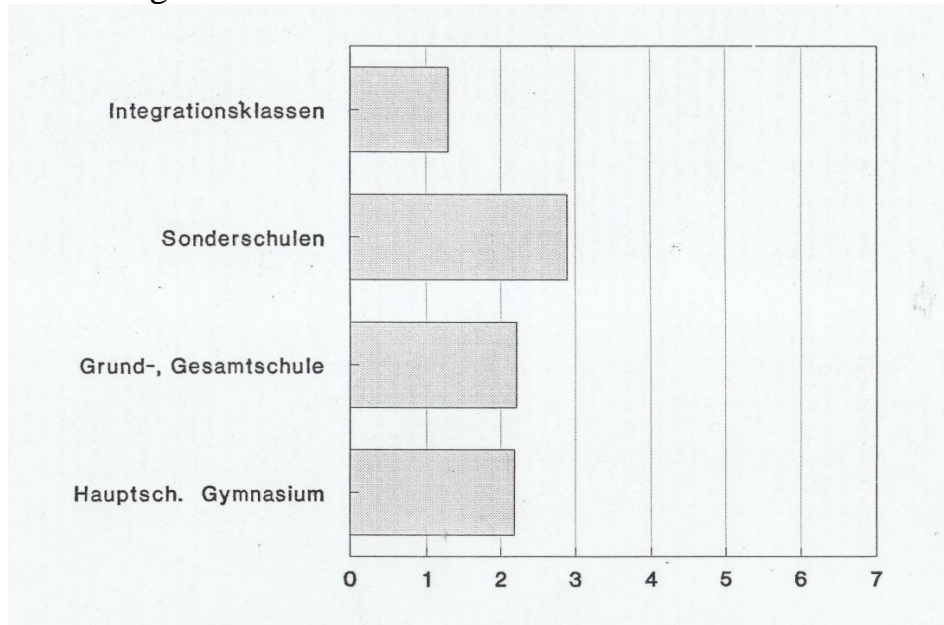


Abbildung 11: Soziale Distanz zu Körperbehinderten

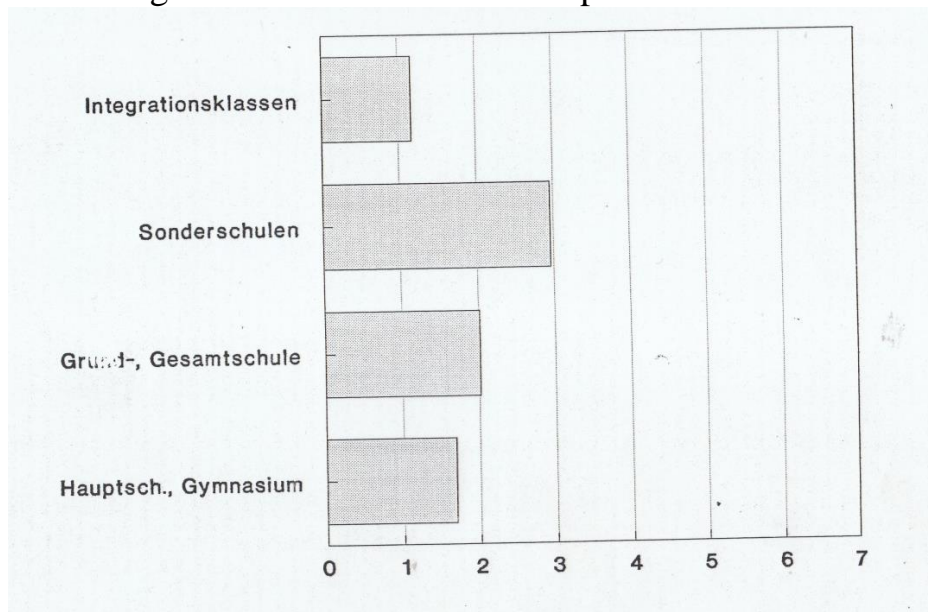
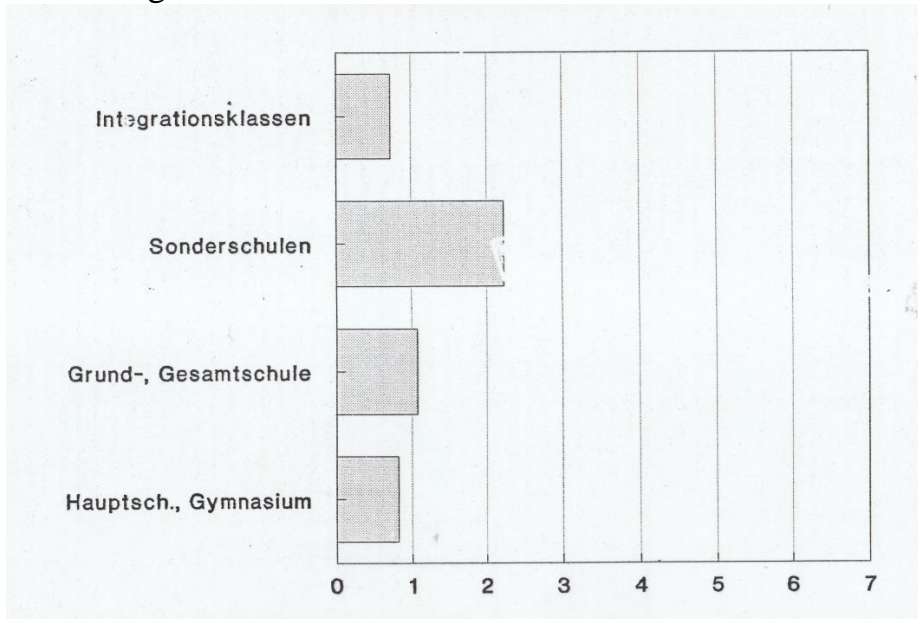


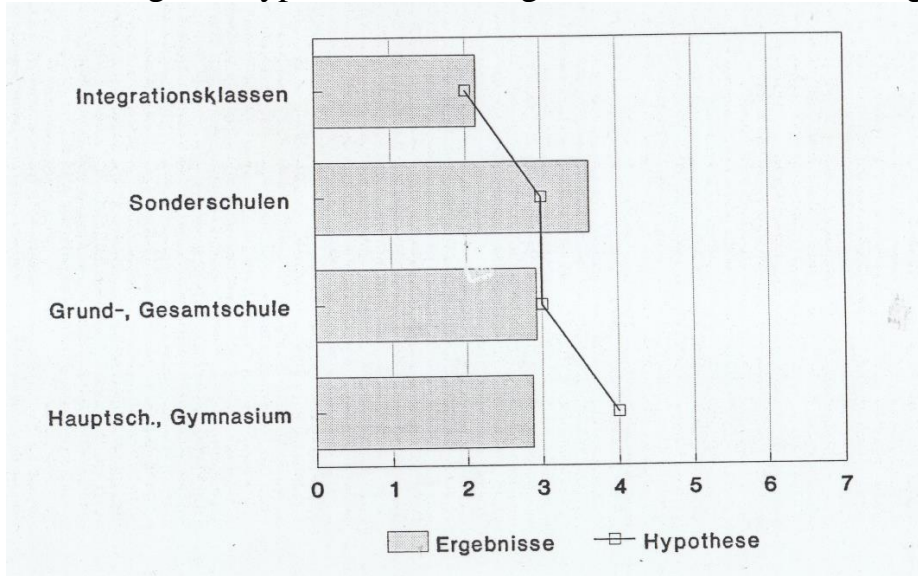
Abbildung 12: Soziale Distanz zu Lernbehinderten



### 3.6 Zusammenfassung der Ergebnisse

Addiert man die Punkte für die Skalen „Verhaltensgestörte“, „Geistig-behinderte“, „Ausländer“, „Körperbehinderte“ und „Lernbehinderte“, so erhalten wir einen Gesamtwert für Soziale Distanz. Mit Hilfe dieses Summenwertes können die Untersuchungsergebnisse kompakt dargestellt werden.

Abbildung 13: Hypothesen und Ergebnisse der Untersuchung



In der Sozialen Distanz zu Schülern mit Andersartigkeiten ergibt sich eine klare Rangreihe:

1. Integrationsklassen,
2. Grund- und Gesamtschulen; Hauptschulen und Gymnasien
3. Sonderschulen.

Konfrontiert man die Untersuchungsergebnisse mit den eingangs formulierten Untersuchungserwartungen, so lassen sich Übereinstimmungen und Abweichungen feststellen. Prognostiziert wurde die folgende Rangreihe:

1. Integrationsklassen
2. Grund- und Gesamtschulen; Sonderschulen
3. Hauptschulen und Gymnasien.

Nicht erwartungskonform sind die Resultate für Hauptschulen und Gymnasien sowie insbesondere für Sonderschulen. Wie ist das zu erklären?

#### **4. Interpretation der Untersuchungsergebnisse**

Zunächst zu den Hauptschulen und Gymnasien. Hauptschulen und Gymnasien sind homogene Schülergruppen, die weder Andersartigkeit noch Unterschiedlichkeit erleben. Da Hauptschüler und Gymnasiasten also keine Vielfältigkeit erleben, müssten sie eigentlich den Untersuchungshypothesen zufolge die größte Soziale Distanz zeigen. Dies ist, wie wir nun wissen, nicht der Fall. Die Erklärung dieser Diskrepanz ist nicht einfach. Folgende Erklärungsmöglichkeit sei angeboten: Hauptschüler und Gymnasiasten kennen Schüler mit Andersartigkeiten zumeist nur aus flüchtigen und oberflächlichen Begegnungen, jedenfalls nicht aus tagtäglichen Umgangserfahrungen in der Schule. Sie sind mit Andersartigkeit nicht hautnah konfrontiert, müssen sich nicht damit auseinandersetzen. Das Problem der Andersartigkeit tangiert sie nicht, es brennt ihnen nicht unter den Nägeln. Weil Andersartigkeit für sie kein wirkliches, sie berührendes Thema ist, können Hauptschüler und Gymnasiasten sich eine großzügige, sozial erwünschte Antwort leisten. Sie geben sich großmütig und äußern demonstrativ Toleranz und Menschenfreundlichkeit. Was würde wohl passieren, wenn das freundliche Gebaren der Hauptschüler und Gymnasiasten auf die Probe gestellt würde, wenn sie in eine existentielle Berührung mit Andersartigkeit kämen?

Die hohe Soziale Distanz der Sonderschüler ist bestürzend. Schüler mit Behinderungen, die die negativen Folgen von Andersartigkeit am eigenen Leibe erfahren, gehen zu ihresgleichen und ähnlich Betroffenen auf deutliche Distanz. Behinderte reagieren abweisend, aversiv auf Behinderte.

Die hohe Soziale Distanz der Sonderschüler kann auf zweifache Weise

erklärt werden. Erstens könnte man annehmen, dass das Sich-Distanzieren eine typische Eigenart, ein Persönlichkeitsmerkmal von Behinderten ist. Dieser Erklärung zufolge wäre es ein psychologischer Wesenszug von Behinderungen, keine Nähe zuzulassen, auf Distanz zu anderen Menschen zu gehen und sich selbst zu isolieren. Eine weitere Erklärung bestünde darin, die Sonderschulen als Verursacher der hohen Sozialen Distanz auszumachen. Die Sonderbeschulung, die institutionelle Ausgrenzung aus der Normalität, erzeugt als Wirkung bei den Ausgegrenzten Isolierungs- und Distanzierungstendenzen. Die Sonderschule bereitet behinderte Schüler also gerade nicht auf ihre spätere gesellschaftliche Integration psychologisch vor, sondern begünstigt und verfestigt im Gegenteil die Bereitschaft zur Abgrenzung von anderen und damit zur sozialen Selbstisolation. Desintegration wäre so gesehen der psychologische Effekt der Sonderbeschulung.

Dem Design der vorliegenden Untersuchungen zur Sozialen Distanz lassen sich keinerlei abgesicherte und wissenschaftlich haltbare Argumente entnehmen, welche der alternativen Erklärungsmöglichkeiten zutrifft. Eine beweiskräftige Entscheidung wäre nur dann möglich, wenn das Maß der Sozialen Distanz von behinderten Schülern in Integrationsklassen und in Sonderschulen erhoben und miteinander verglichen würde. Weil die Untersuchungsanlage für eine Entscheidung der alternativen Interpretationen nicht zureicht, sei aus wissenschaftlicher Verantwortung eine ausdrückliche Warnung ausgesprochen: Es ist nicht statthaft, unter Berufung auf diese Untersuchung die Sonderschulen als den Bösewicht hinzustellen und sie für die Selbstdistanzierung der Sonderschüler verantwortlich zu machen.

Trotz der ausdrücklichen Zurückweisung eines Schuldvorwurfes an die Adresse der Sonderschulen sind die Ergebnisse für die Sonderschulen keineswegs schmeichelhaft. Die Untersuchungen geben Anlass, das Selbstverständnis der Sonderschulen als heilpädagogische Schonräume kritisch zu hinterfragen. Behinderte reagieren aversiv auf Andersartigkeit, so der Befund. Man kann sich leicht vorstellen, was diese kräftige Distanzierungstendenz von Behinderten für das Leben in Sondereinrichtungen bedeutet. Die gern gehegte Vorstellung, Sonderschulen seien Schutz- und Schonräume mit einem heilklimatischen Milieu, wird durch die vorliegenden Untersuchungsergebnisse nicht gestützt. Im Gegenteil: Nirgendwo stoßen Behinderte auf mehr Ablehnung, Unverständnis, Zurückweisung als ausgerechnet dort, wo sie mit ihresgleichen zusammen sind, nämlich in der Sonderschule selbst. Es bedarf wohl keiner Begründung, dass ein hochgradig aversives Klima weder förderlich noch zumutbar ist, für Schüler mit Behinderungen allemal nicht.

Die Untersuchungen zur Sozialen Distanz vermitteln zuguterletzt eine ermutigende Botschaft. Das Erleben von Vielfältigkeit, von Andersartigkeit und Unterschiedlichkeit, vermag auch die Akzeptanz von Andersartigkeit zu fördern. Die nichtbehinderten Schüler aus Integrationsklassen, die in ihrem Schulalltag mit Andersartigkeit existentiell konfrontiert sind und sich nicht mit sozial erwünschten Antworten, mit der Demonstration von Mitmenschlichkeit

herausreden können, - sie haben in der Tat gelernt, eine größere Nähe zu andersartigen Schülern zu ertragen und zuzulassen. Die Untersuchungen können daher als wissenschaftlicher Beleg gewertet werden, dass integrative Erziehung dem eigenen Anspruch gerecht wird. Integrative Erziehung fördert soziales Lernen und humane Akzeptanz.

*Anmerkung*

Die „Untersuchungen zur Sozialen Distanz“ wurden 1998 von Ulf Preuss-Lausitz mit dem gleichen Untersuchungsinstrument und mit ähnlichen Ergebnissen repliziert.

Preuss-Lausitz, U. (1998): Bewältigung von Vielfalt - Untersuchungen zu Transfereffekten gemeinsamer Erziehung. In: Hildeschiedt, A./ Schnell, I. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim/München: Juventa, S. 223-240

### 3. **Fördert Förderschule?**

Eine empirische Rundreise durch Schulen für „optimale Förderung“<sup>1</sup>

1. Fragestellung
2. Methode
3. Förderschule - Schule der Chancengleichheit?
  - 3.1 Chancengleichheit der Länder?
  - 3.2 Chancengleichheit der Geschlechter?
  - 3.3 Chancengleichheit der Kulturen?
  - 3.4 Chancengleichheit des soziokulturellen Status?
  - 3.5 Chancengleichheit des sozioökonomischen Status?
  - 3.6 Zusammenfassung
4. Förderschule - Schule für optimale Förderung?
  - 4.1 Fragestellung und Methode
  - 4.2 Ergebnisse
  - 4.3 Interpretation

#### 1. **Fragestellung**

Schulen sind seit geraumer Zeit gehalten, ein Schulprofil zu entwickeln und dieses auch schriftlich zu dokumentieren. Diese literarischen Zeugnisse sind eine vorzügliche Quelle, etwas über das Selbstverständnis der Schulen und einer Schulart zu erfahren. Die Kerngehalte von Schulprofilen finden auch Eingang in Prospekte und Flyer sowie insbesondere in die Selbstdarstellungen von Schulen im Internet. Die Homepages von Förderschulen sind ein schier unerschöpfliches empirisches Material, das einer inhaltsanalytischen Aufarbeitung wert wäre. Wie versteht sich die Förderschule selbst, wie möchte sie von anderen gesehen und verstanden werden, wie outet sie sich selbst? Sichtet man einmal ganz unsystematisch eine kleine Stichprobe von Internetauftritten der Förderschulen, begegnet man immer wieder einer bestimmten Vokabel: „Optimale Förderung“! Aus der häufigen Verwendung des Begriffs „optimale Förderung“ kann gefolgert werden, dass die Förderschule für Lernbehinderte die exzellente Qualität der pädagogischen Förderung als das Markenzeichen ihrer Einrichtung ansieht. Der Slogan soll eine zentrale Botschaft transportieren: Die Förderschule ist die bessere Schule! Optimal bedeutet, konkurrenzlos gut und besser als jede erdenkliche Alternative zu sein. In der ewigen Debatte um die Legitimation der Förderschule wäre „optimale Förderung“ wahrlich eine erlösende Zauberformel, wenn die behauptete bestmögliche Förderung auch tatsächlich zuträfe und wissenschaftlich erweisbar wäre. Der empirische Wahrheitsgehalt der Rechtfertigungsformel „optimale Förderung“ ist nun aber genau das große Problem. Die wissenschaftliche Lernbehindertenpädagogik ist bis auf den heutigen Tag nicht in der Lage, die beanspruchte optimale Effizienz der Förderschule zweifelsfrei zu belegen (vgl. Hildes Schmidt/Sander 1996). Eher das Gegenteil ist der Fall. Der einschlägige Forschungsstand sei durch den Hinweis auf renommierte Forschungsarbeiten exemplarisch aufgezeigt. Tent hat in einer sorgsam austarierten Kontrolluntersuchung die Wirksamkeit von Hauptschule und Sonderschule miteinander verglichen und resümiert: „Sog. Lernbehinderte werden trotz objektiv günstigerer Lernbedingungen an der SfL (Schule für Lernbehinderte) nicht wirksamer gefördert, als dies an den Grund- und Hauptschulen der Fall wäre, wenn man sie dort beließe“ (vgl. Tent u.a. 1991a,

---

<sup>1</sup> Quelle: Demmer-Dieckmann, Irene /Textor, Annette (Hrsg.) (2007): Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog. Bad Heilbrunn, 35-60



329; Tent u.a. 1991b). Haerberlin untersuchte in der Schweiz die Effektivität integrierter versus segregierter Förderung und kommt bezüglich der kognitiven Förderung Lernbehinderter zu dem Schluss: „Die Fortschritte schulleistungschwacher Schüler sind in Regelschulen unbezweifelbar besser als in Sonderschulen für Lernbehinderte“ (Haerberlin 1989, 390; Haerberlin u.a. 1999).

Auch wenn die zitierten Aussagen an Klarheit kaum zu wünschen übriglassen, geht der folgende Bericht erneut der Frage nach: Fördert Förderschule? Die aufgeworfene Frage nach der Fördereffizienz der Förderschule (Sonderschule für Lernbehinderte) wird im vierten Kapitel des Berichts erörtert. Im dritten Kapitel wird die Wirklichkeit der Förderschule nach ausgewählten deskriptiven Merkmalen beschrieben. Als Beurteilungskriterium für die vorgefundene Verfassung der Förderschule dient die Frage, inwieweit die Förderschule dem Anspruch einer Schule für Chancengerechtigkeit entspricht. Die Darstellung gliedert sich also in die beiden großen Abschnitte „Förderschule: Schule der Chancengleichheit?“ (Kapitel 3) und „Förderschule: Schule der optimalen Förderung?“ (Kapitel 4).

## 2. Methode

Die folgenden Befunde speisen sich nicht aus einem einzigen Untersuchungsvorhaben, sondern entstammen mehreren Forschungsprojekten. Das Projekt LAUF-HH (Lernausgangslage an Förderschulen in Hamburg) wurde 1999 in allen 7. Schuljahren an Förderschulen in Hamburg durchgeführt (vgl. Wocken 2000). Die LAUF-HH-Studie konnte sodann in Brandenburg mit Unterstützung des Kultusministeriums wiederum in 7. Jahrgangsklassen an Förderschulen mit dem gleichen Instrumentarium repliziert werden; das Projekt LAUF-BB (Brandenburg) beruht auf einer kriteriengeleiteten, repräsentativen Stichprobe (vgl. Wocken 2005). Die empirische Vergleichsbasis für die beiden LAUF-Studien ist LAU 5, ein Evaluationsprojekt, das im Auftrag der Hamburger Schulbehörde in allen 5. Schuljahren an allgemeinbildenden Schulen durchgeführt wurde (vgl. Lehmann u. a. 1997). Die Ergebnisse von LAU 5 werden – wenn möglich – im Folgenden ebenfalls wiedergegeben, um vor dieser Folie eine bessere Einordnung der Förderschuldaten zu ermöglichen. Zu guter Letzt schöpft der Bericht aus dem Forschungsprojekt „KESS in Förderschulen“ (KESS.iF), das in Kooperation mit der Schulbehörde wiederum in 7. Schuljahren an Förderschulen in Hamburg realisiert wurde. Die Vergleichsdaten zu KESS.iF stammen aus dem Grundschulprojekt KESS 4 (vgl. Bos/ Pietsch 2005). Details zur Untersuchungsmethodik sind den publizierten Forschungsberichten zu entnehmen. Tabelle 1 gibt die Größe der Stichproben und die Verteilung der Geschlechter wieder.

**Tabelle 1:** Stichprobengröße und Geschlechterverteilung

	FS-KESS	FS-BB	FS-HH	HR	GY
Weiblich	263	150	225	1672	2775
Männlich	377	256	288	1994	2646
Gesamt	640	406	513	3666	5421

Legende: HH = Hamburg; BB = Brandenburg; FS = Förderschule;  
GY = Gymnasium; HR = Haupt- und Realschule

## 3. Förderschule: Schule der Chancengleichheit?

In demokratischen Gesellschaften ist das Schulwesen der Chancengleichheit verpflichtet. Welche Schulen Kinder besuchen, soll nicht mehr wie in Stände- und Klassengesellschaften von Geburt, Besitz und Status der Eltern abhängig sein. Die Zielsetzung der Chancengleichheit findet

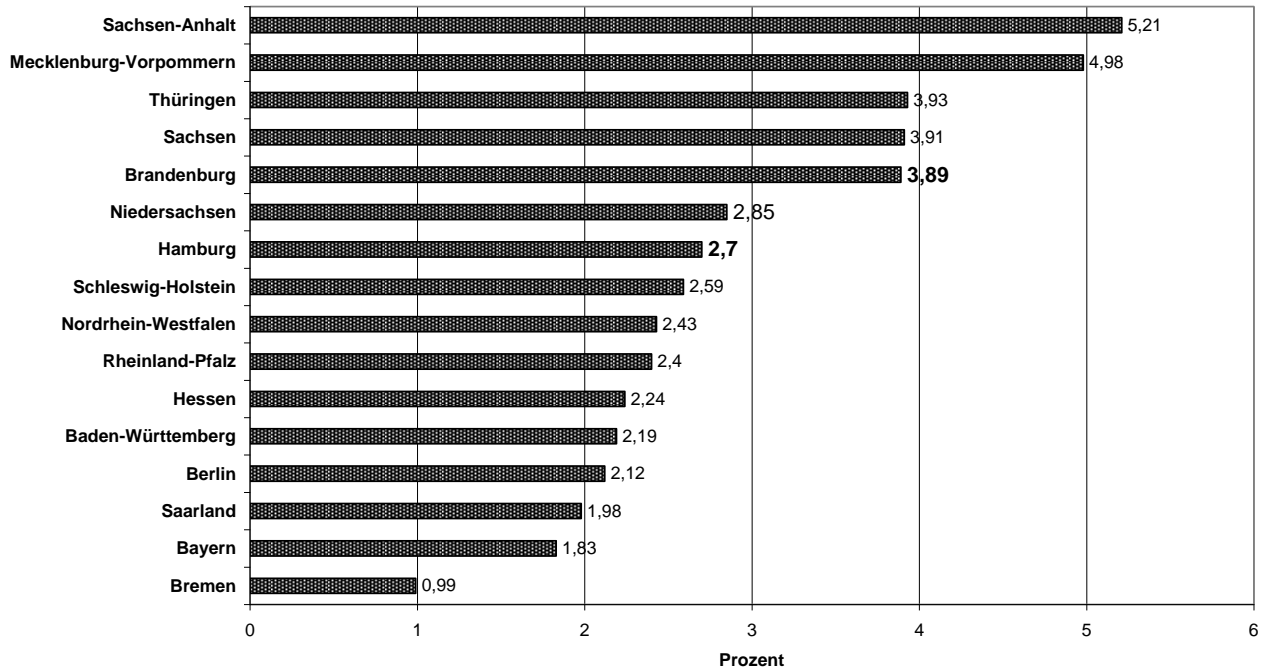


sich in den Schulgesetzen aller Bundesländer wieder. In §3, Absatz 1 des Brandenburgischen Schulgesetzes heißt es: Die Schulen sind „so zu gestalten, dass gleicher Zugang unabhängig von der wirtschaftlichen Situation und sozialen Lage, der nationalen Herkunft, der politischen und religiösen Überzeugung und des Geschlechts gewährleistet wird“. Sehr ähnlich ist das Schulgesetz in Schleswig-Holstein: „Die Bildungswege sind so zu gestalten, dass jungen Menschen unabhängig von der wirtschaftlichen oder gesellschaftlichen Stellung oder der nationalen Herkunft ihrer Eltern und unabhängig von ihrer Geschlechtszugehörigkeit der Zugang zu allen Schularten eröffnet und ein Schulabschluss ermöglicht wird, der ihrer Begabung, ihren Fähigkeiten und ihrer Neigung entspricht.“ Schließlich formuliert das Schulgesetz von Hamburg knapp und prägnant: „Unterricht und Erziehung sind auf den Ausgleich von Benachteiligungen und auf die Verwirklichung von Chancengleichheit auszurichten“ (Art. 3,3). Die ausgewählten Verweise machen deutlich, dass Chancengleichheit für alle Schulen, auch für Sonderschulen, eine normative Zielvorgabe höchster Priorität ist. In diesem Kapitel wird nun nachgefragt, wie es mit der Verwirklichung von Chancengleichheit in der Förderschule aussieht.

### **3.1 Chancengleichheit der Länder?**

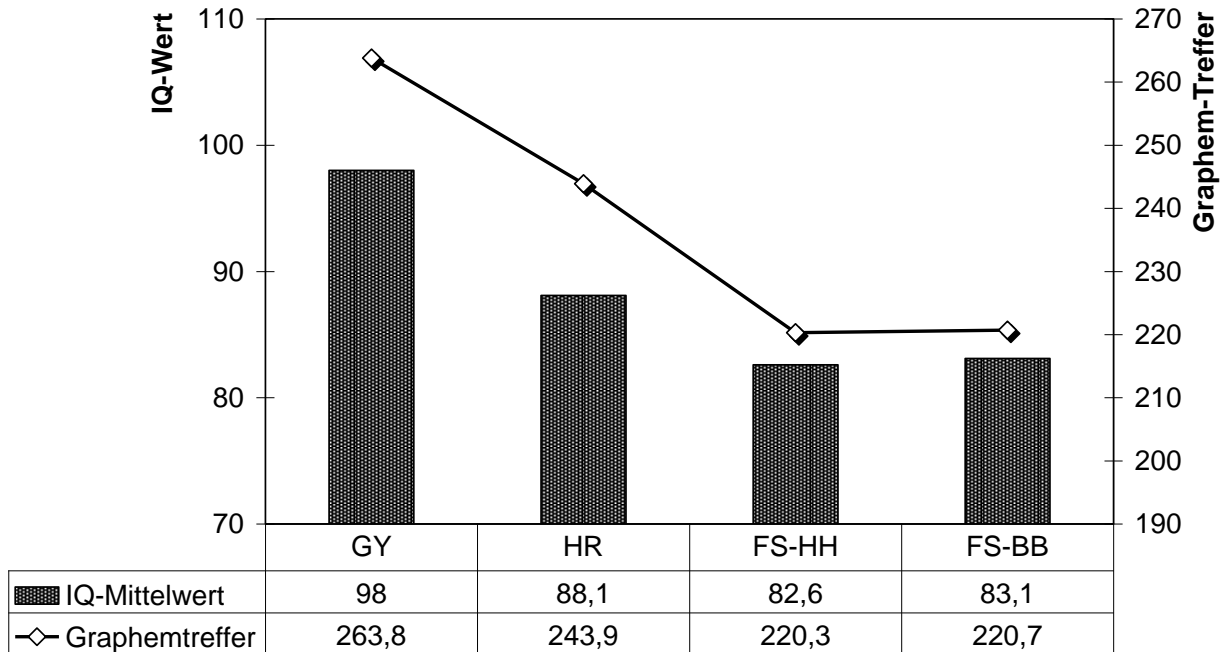
Gemäß Grundgesetz Art. 107, Abs. 1 muss „ein angemessener finanzieller Ausgleich zwischen leistungsfähigen und leistungsschwachen Ländern“ hergestellt werden. Den zugrundeliegenden Gedanken annähernd gleicher Lebensverhältnisse wird man auch auf das Bildungssystem übertragen dürfen. Die Bildungschancen für Kinder sollen in allen Bundesländern vergleichbar sein. Schaut man auf die Förderschülerquoten in den Ländern der Bundesrepublik, so wird eine gravierende Differenz deutlich (Abb. 1). Die Prävalenzraten liegen in den neuen Ländern allesamt über 3%, in den alten Ländern unterhalb dieser Marke. Bei einer höheren Förderschülerquote müsste logischerweise auch die rekrutierte Schülerklientel bessere Leistungsvoraussetzungen haben. Als Hypothese kann formuliert werden: Förderschüler in Ländern mit höheren Förderschülerquoten übertreffen in den Schulleistungen und in den kognitiven Potenzialen Förderschüler aus Ländern mit niedrigen Quoten.

## Förderschülerquoten



**Abb. 1:** Förderschülerquoten in den Bundesländern (KMK 2003)

## Rechtschreiben und Intelligenz



**Abb. 2:** Rechtschreibleistungen und Intelligenz nach Schulformen (Mittelwerte)

Diese Vermutung trifft aber weder für „Rechtschreiben“ noch für „Intelligenz“ zu. Die Brandenburger Förderschüler erzielen trotz einer höheren Förderschülerquote und trotz eines sehr geringen Anteils von Schülern anderer Ethnien *keine* besseren Rechtschreibresultate als die

Schüler in Hamburg (vgl. Abb. 2). Der Ländervergleich demonstriert im Übrigen weitgehende Gemeinsamkeiten der Schüler und Schulen in den Bundesländern Brandenburg und Hamburg. Dieser Gleichstand erfüllt mithin das eingeforderte Kriterium gleicher Bildungschancen. Unterhalb der Länderebene, also auf der lokalen Ebene einzelner Schulen und der regionalen Ebene von Städten und Kreise sind in Brandenburg gleichwohl erhebliche Unterschiede in den Variablen Rechtschreiben und Intelligenz zu verzeichnen (vgl. Wocken 2005).

### 3.2 Chancengleichheit der Geschlechter?

Das Grundgesetz fordert in Art. 3 die Gleichberechtigung der Geschlechter; diese wäre im Schulwesen einzulösen durch gleiche Bildungschancen für Jungen und Mädchen.

#### Rechtschreiben und Geschlecht

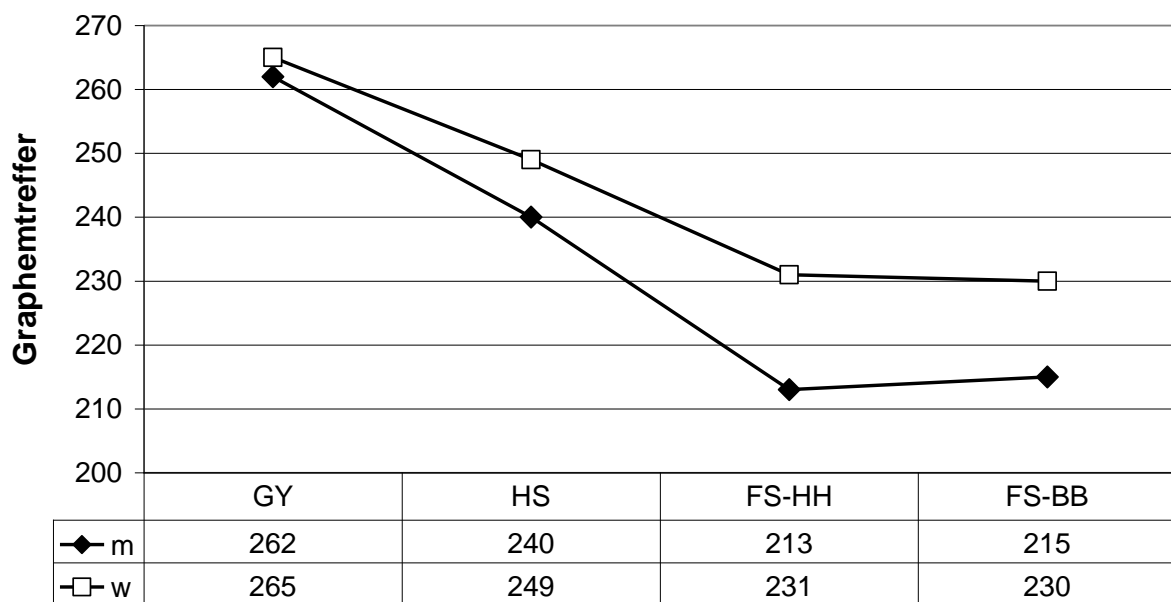
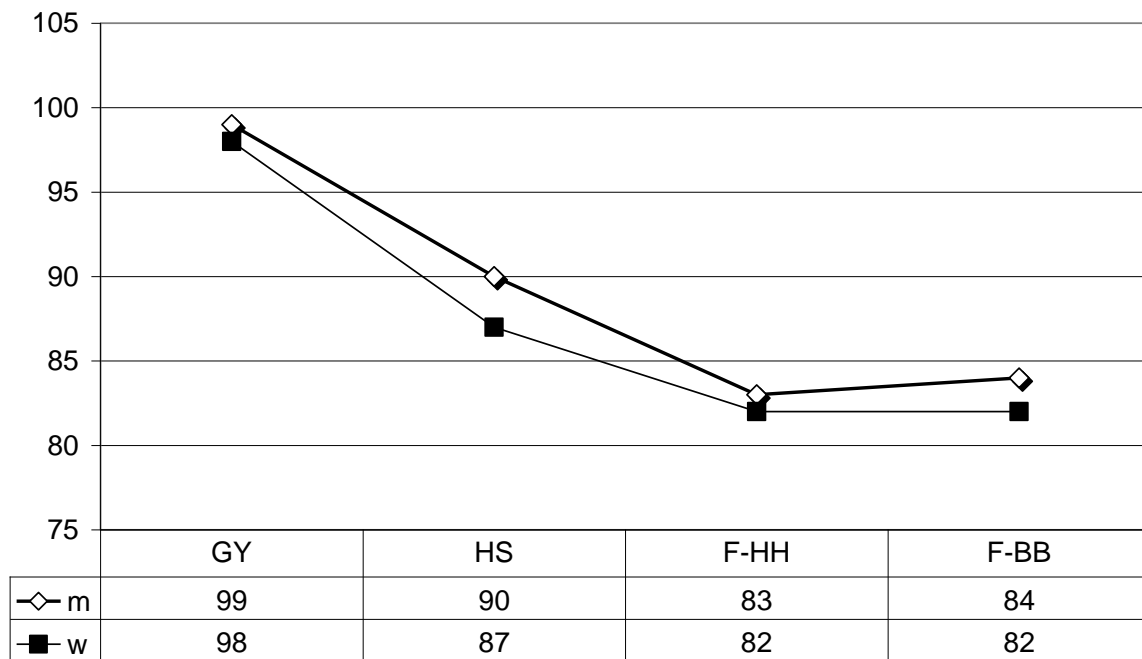


Abb. 3: Rechtschreiben und Geschlecht

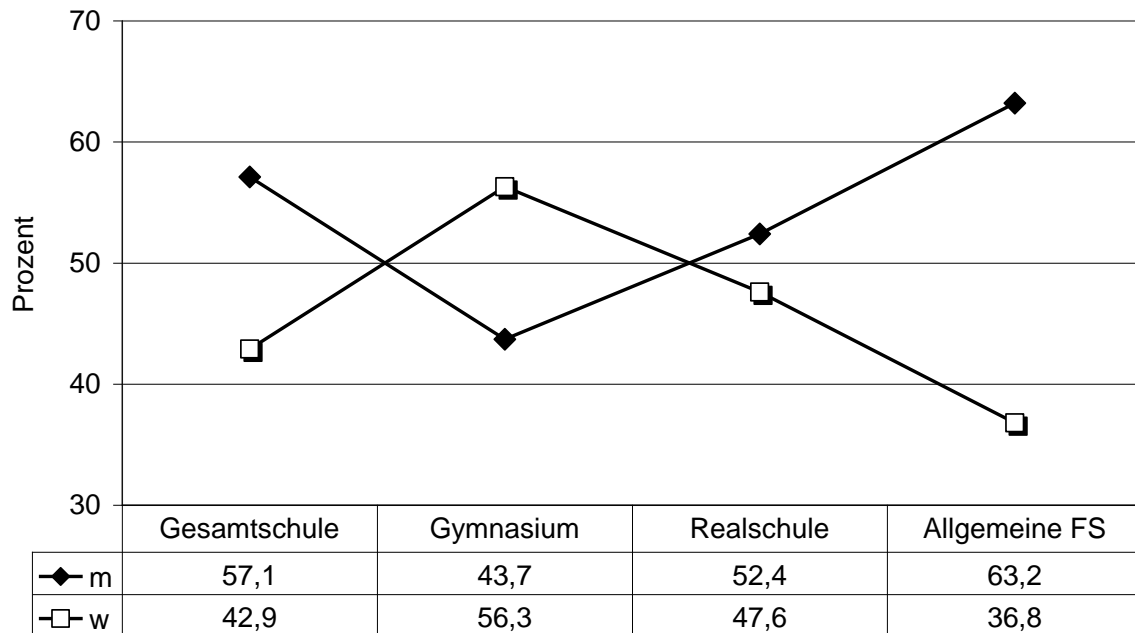
## Intelligenz und Geschlecht



**Abb. 4:** Intelligenz und Geschlecht

Die Untersuchungen in den Förderschulen Brandenburgs und Hamburgs bestätigen bekannte Sachverhalte. Die Mädchen erzielen trotz (nicht signifikant) geringerer, also ähnlicher Intelligenz (vgl. Abb. 4) überzufällig bessere Rechtschreibleistungen (vgl. Abb. 3). Die Leistungsdifferenz zwischen Jungen und Mädchen fällt dabei in den Sonderschulen drastischer aus als in den allgemeinbildenden Schulen.

## Verteilung der Geschlechter



**Abb. 5:** Verteilung der Geschlechter auf die Schulformen in Brandenburg

Für das Land Brandenburg können vollständige Angaben über die Verteilung der Geschlechter auf die Schularten gemacht werden (Abb. 5). Die Geschlechter sind deutlich disproportional auf die verschiedenen Schulformen verteilt. Die traditionelle Benachteiligung der Mädchen ist durch eine Benachteiligung der Jungen abgelöst worden. Zusammenfassend ist festzustellen: (Auch) die Förderschule verstößt gegen das Gebot der Geschlechtergerechtigkeit.

### 3.3 Chancengleichheit der Kulturen?

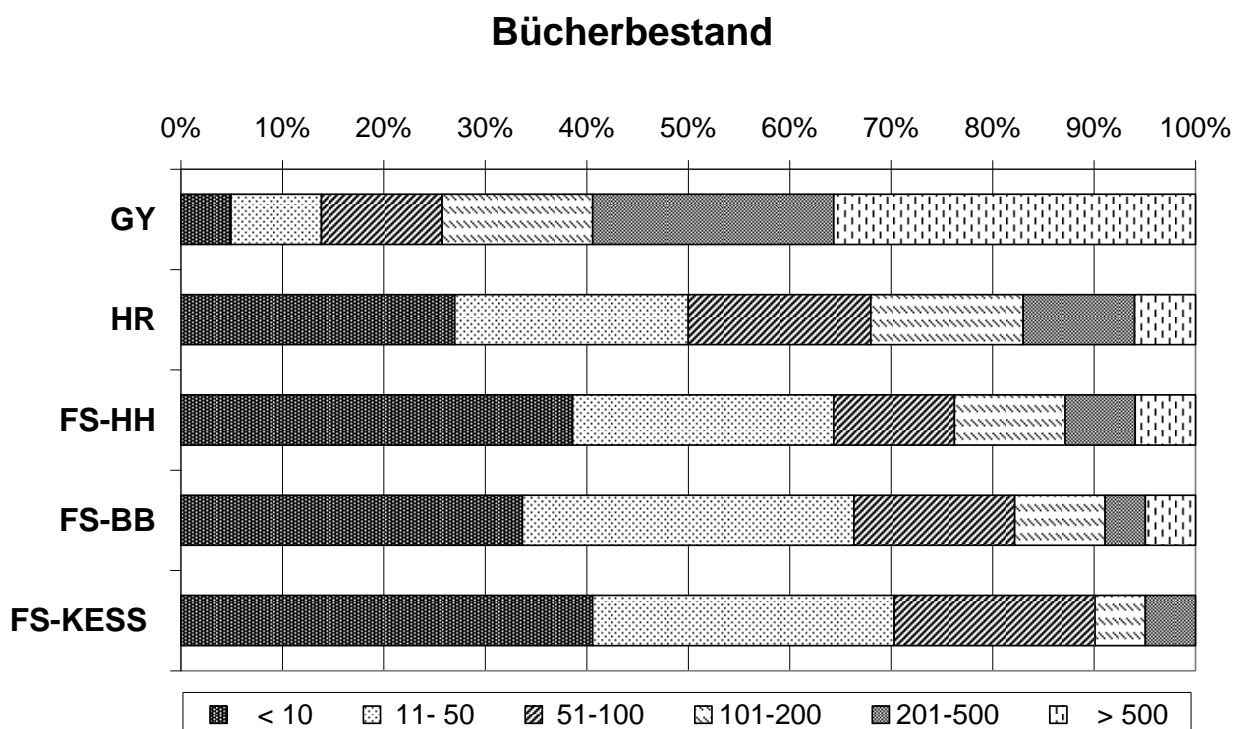
Auch die Chancengleichheit der Kulturen wird vom Grundgesetz eingefordert. Art. 3,3 bestimmt: „Niemand darf wegen seines Geschlechts, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden.“ Ob die Förderschule sich durch Fairness gegenüber anderen Kulturen auszeichnet, wurde in den Untersuchungen durch eine Selbsteinschätzung der sprachlichen Kompetenz sowohl durch die Eltern als auch durch die Schüler operationalisiert. Auf die Frage: „Wie gut sprechen Sie Deutsch?“ konnten die Eltern eine zweistufige Antwort geben. Der Anteil der Eltern mit guter Sprachkompetenz nimmt proportional mit der Schulhierarchie ab (Tab. 2). Während etwa 80% der Eltern von Gymnasiasten sich selbst gute Deutschkenntnisse zuschreiben, sind es bei den Eltern Hamburger Förderschüler nur noch ca. 55%. Zu einem ähnlichen Resultat führt die Frage: „Wie häufig sprichst du zu Hause Deutsch?“ bei den Schülern (Tab. 2). Wiederum etwa 80% der Gymnasiasten sprechen zu Hause „fast immer“ Deutsch, dagegen nur gut die Hälfte aller Hamburger Förderschüler. Von diesen Ergebnistrends ist die Brandenburger Förderschule generell ausgenommen. Die Förderschule in BB hat einen sehr geringen Ausländeranteil und ist nahezu monokulturell strukturiert. Ungeachtet des Sonderfalls Brandenburg kann die zusammenfassende Feststellung getroffen werden: (Auch) die Förderschule verstößt gegen das verfassungsmäßige Gebot der Chancengleichheit der Kulturen.

**Tabelle 2:** Sprachlicher Hintergrund der Schüler nach Schulformen

	Gute Sprachkompetenz		Deutsch als Verkehrssprache
	Vater	Mutter	Schüler
GY HH	85%	81%	78%
HR HH	70%	64%	67%
FS HH	62%	53%	61%
FS BB	77%	94%	95%

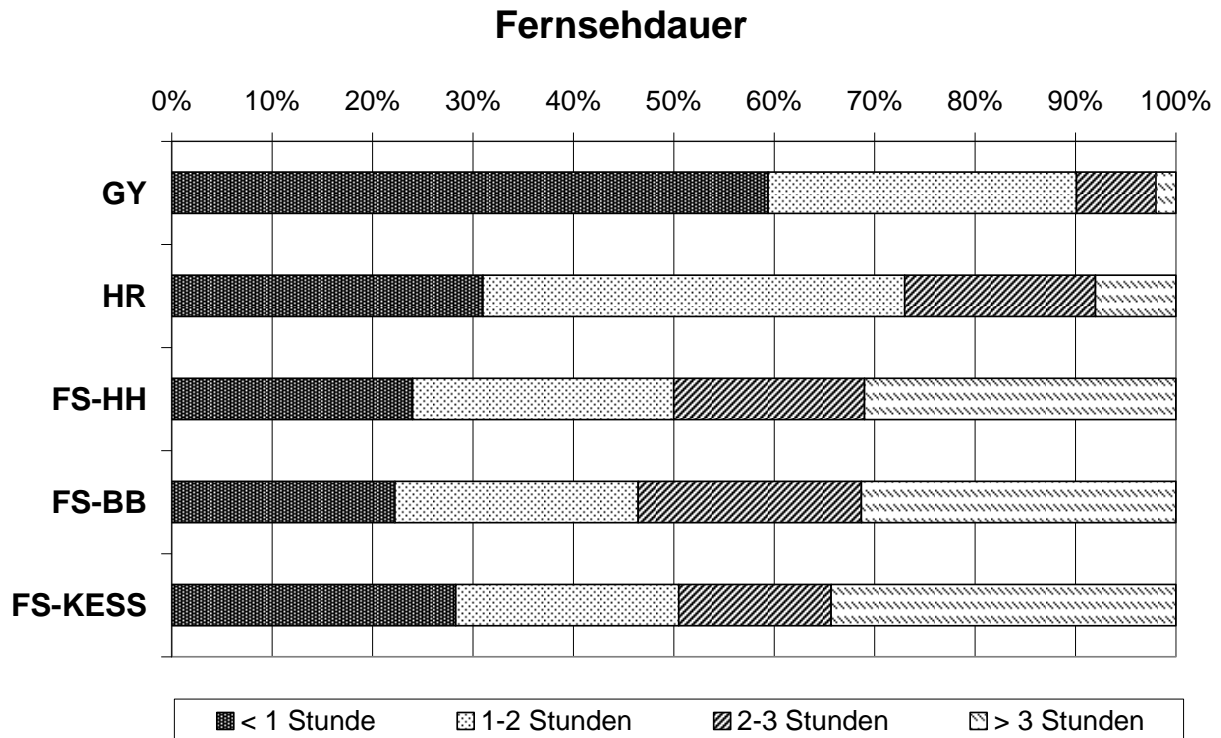
### 3.4 Chancengleichheit des soziokulturellen Status?

Der soziokulturelle Status wurde in den Untersuchungen durch mehrere Variablen abgebildet. Exemplarisch werden an dieser Stelle der Bücherbestand, der Fernsehkonsum und die Kinderzahl als soziokulturelle Indices herangezogen. Die Ergebnisse können mit wenigen Sätzen beschrieben werden:



**Abb. 6:** Bücherbestand in den Familien nach Schularten

*Bücherbestand:* Der Bücherbestand korreliert linear mit dem Status der Schulart in der Schulhierarchie. Etwa 60% der Gymnasiasten finden in ihrem Elternhaus 200 und mehr Bücher vor, bei den Förderschülern sind es dagegen im Durchschnitt nur etwa 10% (Abb. 6)



**Abb. 7:** Fernsehkonsum der Schüler nach Schularten

*Fernsehkonsum:* Auch hinsichtlich des alltäglichen Fernsehkonsums (von Montag bis Freitag) gibt es einen linearen Zusammenhang zwischen Fernsehzeit und Schulart. Je niedriger die Schulart, desto länger verweilen die Schüler vor dem Fernsehen. Etwa 30% der Förderschüler sehen an einem gewöhnlichen Wochentag drei Stunden und länger fern. Bei den Gymnasiasten beträgt dieser Anteil gerade mal 3% (Abb. 7).

**Tabelle 3:** Anzahl der Kinder nach Schularten

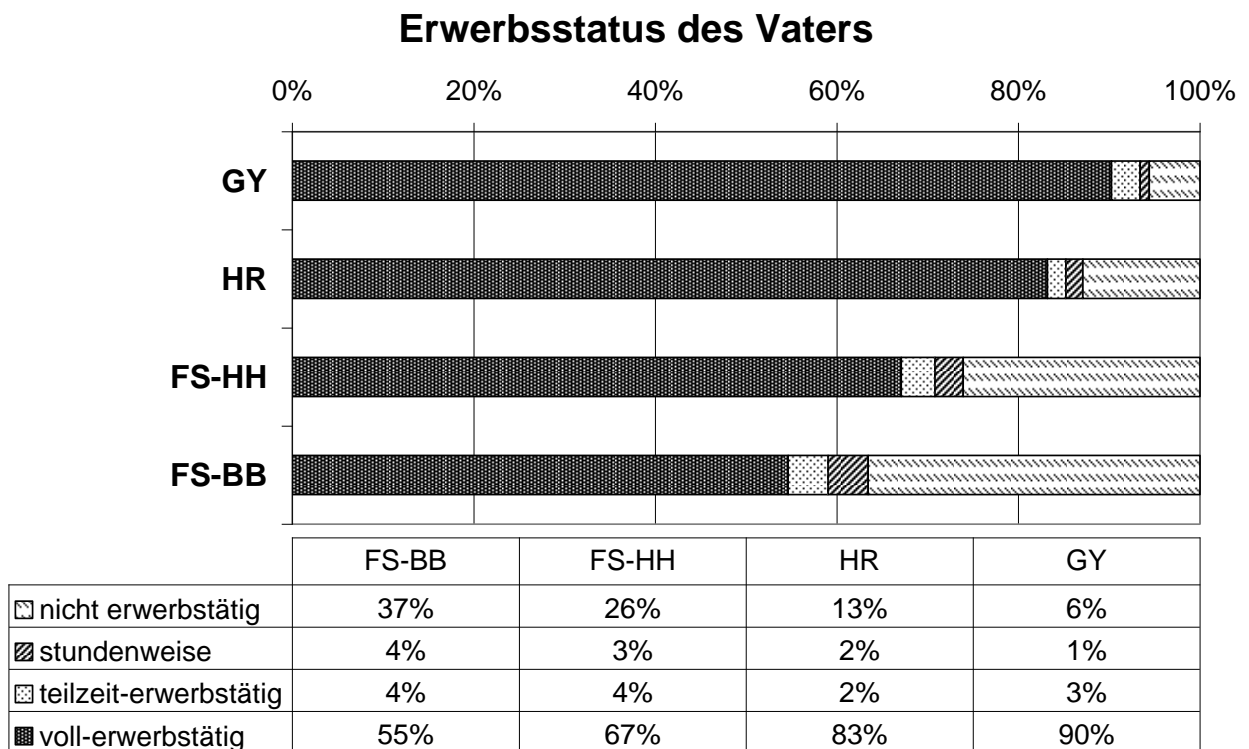
Stichprobe	FS-KESS	FS-BB	FS-HH	HR	GY
Mittelwert	3,0	2,4	2,7	1,6	1,2

*Kinderzahl:* Förderschulfamilien zählen zu den kinderreichen. In Förderschulfamilien gibt es mit durchschnittlich 2,7 Kindern ein Kind mehr als in den Elternhäusern von Hauptschülern (1,6 Kinder) und Gymnasiasten (1,2 Kinder) (Tab. 3).

Die soziokulturelle Lage von Förderschüler ist durch Illiteralität, durch eine unvorteilhafte Kombination von geringem Bücherbesitz auf der einen und beträchtlichem Fernsehkonsum auf der anderen Seite gekennzeichnet. Der Kinderreichtum dürfte in Verknüpfung mit geringem Familieneinkommen (siehe unten) und bescheidenen Wohnraumverhältnissen nicht als förderliche Entwicklungsumgebung gewertet werden. Die soziokulturellen Verhältnisse von Schülern, operationalisiert durch die Variablen Literalität und Kinderzahl, sind im deutschen Schulwesen offensichtlich ungleich. Der soziokulturelle Status der Förderschüler spiegelt damit ungleiche Chancen wider.

### 3.5 Chancengleichheit des sozioökonomischen Status?

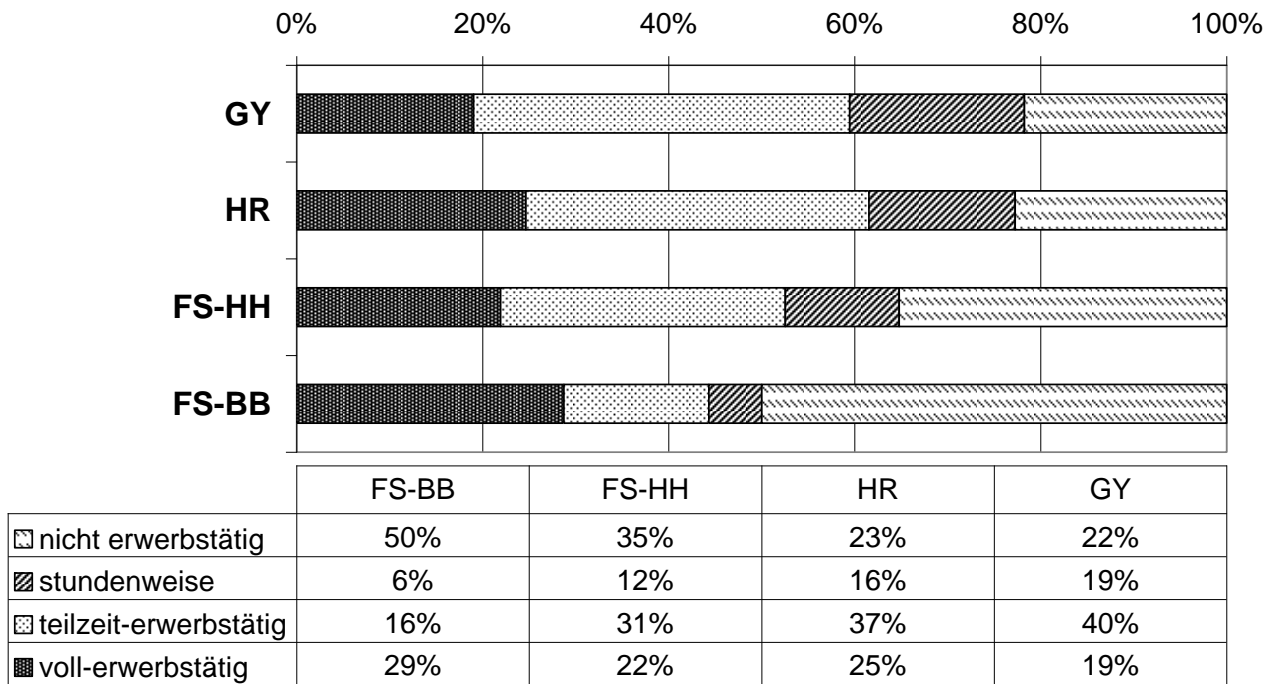
Die Bildungswege von Schülern sollen von den wirtschaftlichen Verhältnissen der Eltern unabhängig sein – so fordern es die einschlägigen Passagen des Grundgesetzes und der Länderverfassungen. Der Zugang zu allen Schularten soll Kindern von wohlhabenden und einkommensschwachen Eltern gleichermaßen offenstehen. Laut Verfassung soll das Bildungssystem einkommens- und besitzneutral sein. Art. 7, Absatz 4 GG bestimmt ausdrücklich: „Das Recht zur Errichtung von Schulen wird gewährleistet, wenn dadurch ... eine Sonderung der Schüler nach den Besitzverhältnissen der Eltern nicht gefördert wird.“ Ein Schul- und Bildungswesen, das sich nach sozioökonomischen Schichten und Klassen strukturiert, ist nicht mit den normativen Vorgaben der Verfassung kompatibel.



**Abb. 8:** Erwerbsstatus des Vaters

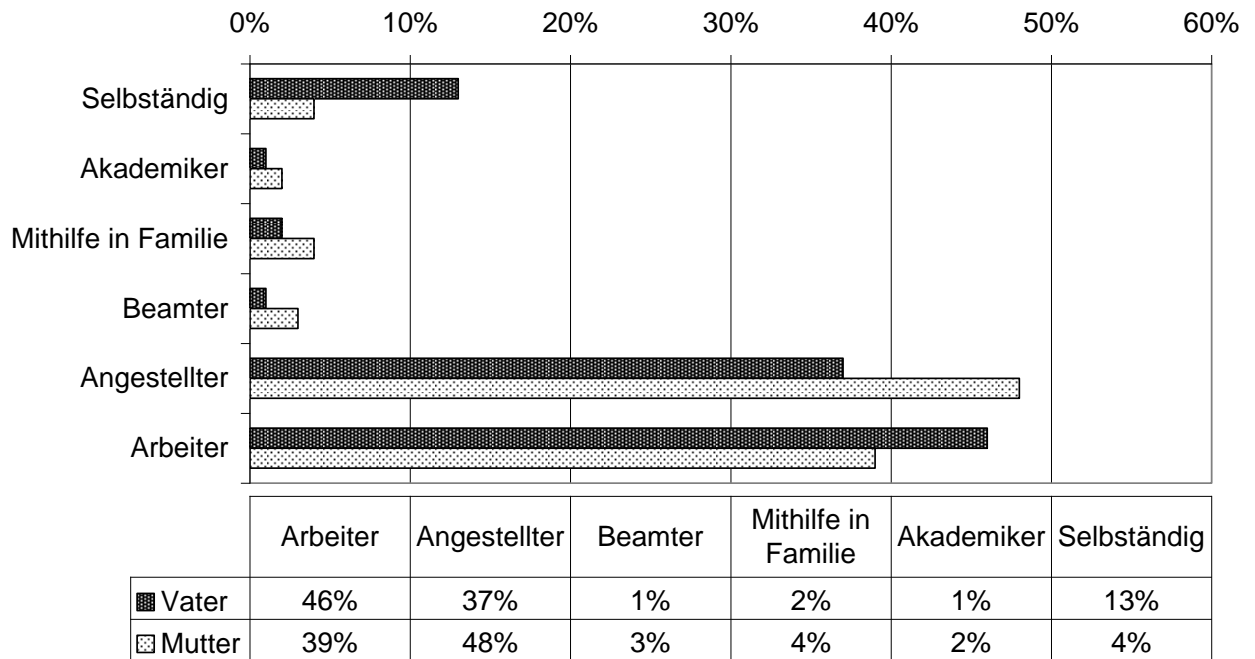


## Erwerbsstatus der Mutter



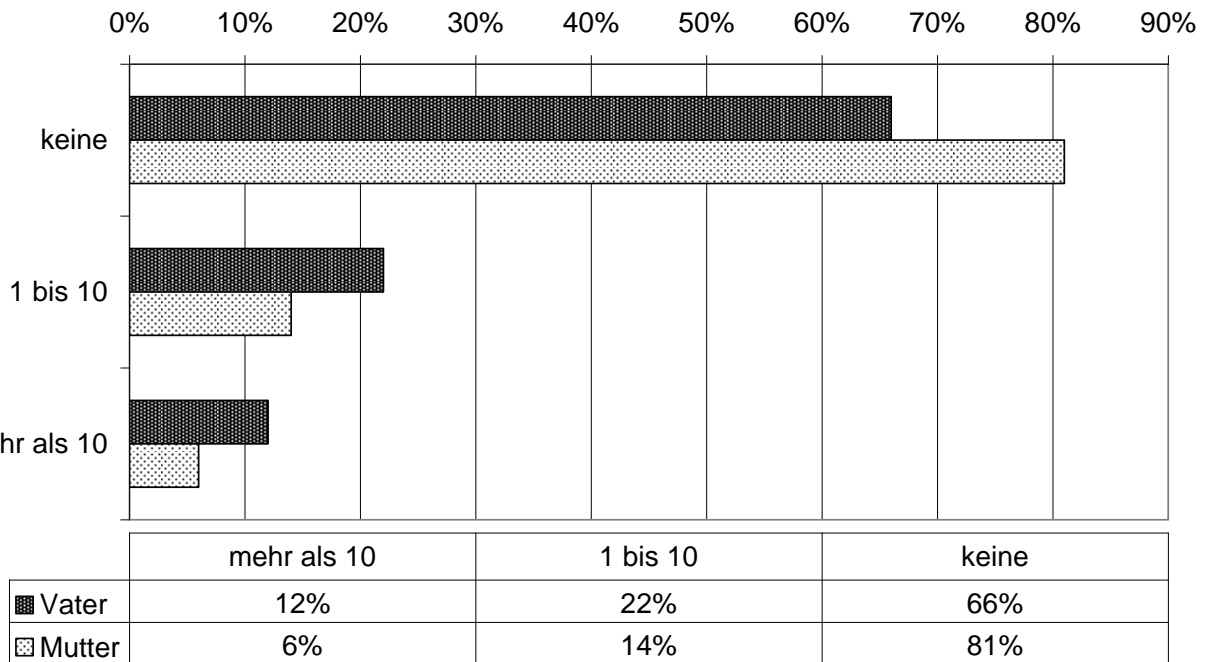
**Abb. 9:** Erwerbsstatus der Mutter

## Berufsgruppe der Eltern



**Abb. 10:** Berufsgruppe der Eltern von Förderschülern in KESS.iF

## Berufsrang der Eltern



**Abb. 11:** Anzahl der Mitarbeiter, für die die Eltern der Förderschüler weisungsbefugt sind

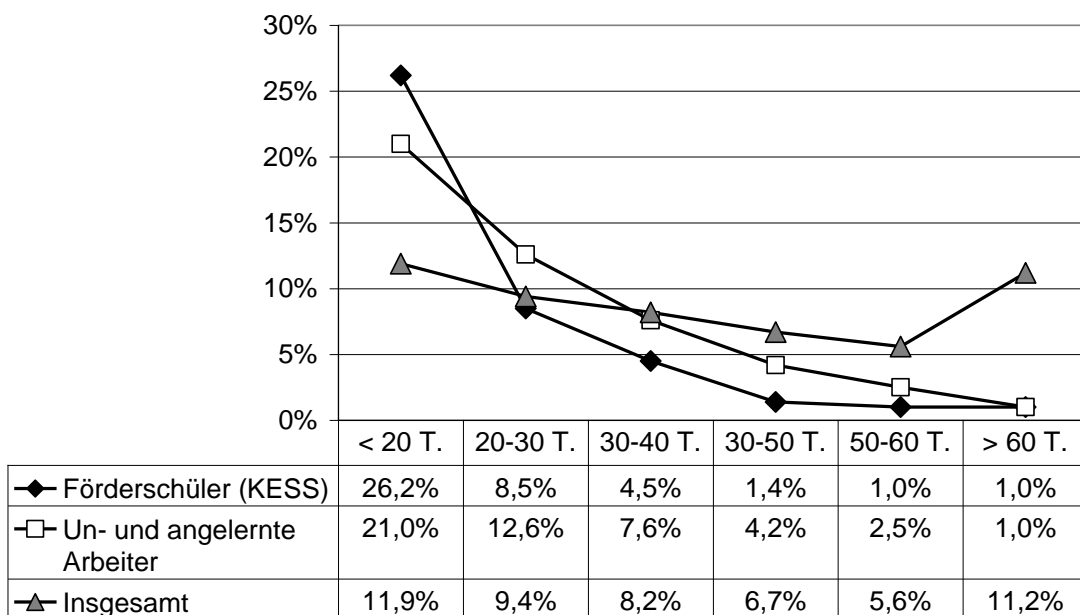
In den LAUF-Studien wurde nach dem Erwerbsstatus des Vaters und der Mutter gefragt. Die in den Abbildungen (Abb. 8 und 9) präsentierten Ergebnisse müssen an dieser Stelle nicht im Einzelnen ausbuchstabiert werden. Zum Verständnis der Resultate genügt es, sich die Kategorie „nicht erwerbstätig“ anzusehen. Arbeitslosigkeit verläuft parallel zum hierarchisch gegliederten Schulsystem. In gerundeten Zahlen formuliert, beträgt die Arbeitslosigkeit der Väter im Gymnasien 7%, in der Hauptschule 14% und in der Förderschule Hamburg 28%. Bedingt durch die wirtschaftliche Lage des Landes stellt Brandenburg mit 38% arbeitslosen Vätern den Negativrekord dar. Bei den Müttern sind wegen der geringen Berufstätigkeit und der verbreiteten Teilzeitarbeit die entsprechenden Werte für die Arbeitslosigkeit weniger dramatisch ansteigend: Gymnasium 25%, Hauptschule 25%, Förderschule Hamburg 34%, Förderschule Brandenburg 50%.

In KESS.iF wurde nicht der Erwerbsstatus ermittelt, sondern die Berufsgruppe (Abb. 10) und der berufliche Rang (Abb. 11). Etwa 80% der Väter wie auch der Mütter von Förderschüler gehören zu den Berufsgruppen Arbeiter und Angestellte. Einen noch deutlicheren Eindruck über den beruflichen Status von Förderschülern vermitteln die Antworten auf die Frage: „Wie viele Menschen arbeiten nach Ihren Anweisungen?“ 65% der Väter haben an ihrem Arbeitsplatz niemanden, der ihren Anweisungen folgen müsste; sie gehören zu denen, die nichts und niemandem etwas zu sagen haben. Vergleichsweise dazu nehmen die Mütter von Förderschülern einen um Nuancen niedrigeren beruflichen Rang ein. Die geringfügige Differenz in der beruflichen Statushierarchie ändert indes nichts an dem Gesamtbild, dass Väter und Mütter von Förderschülern auf der beruflichen Statusleiter „ganz unten“ stehen.

Die KESS.iF-Studie erlaubt es, abschließend einen Blick auf das Einkommen von Förderschulfamilien zu werfen und die Einkommensverteilung mit den entsprechenden Verteilungskurven von un- und angelernten Arbeitern sowie der berufstätigen Bevölkerung

insgesamt zu vergleichen (vgl. Bos/ Pietsch 2005) (Abb. 12). Die markanteste Differenz zwischen den drei Vergleichsgruppen tritt in der untersten Einkommensgruppe „weniger als 20 Tausend € im Jahr“ zutage. Zu dieser untersten Einkommensgruppe gehören gerundet 27% der Förderschulfamilien, 22% der un- und angelernten Arbeiter und nur 12% der Gesamtbevölkerung. Die geläufige Rede, Förderschüler entstammten der Arbeiterschicht, ist eher beschönigend und zu ungenau, sie bedarf angesichts der dargestellten Befunde einer pointierten Akzentuierung. Der durchschnittliche sozioökonomische Status von Förderschulfamilien liegt unterhalb des Niveaus der Arbeiterschicht; mit einigem Recht könnte man das Herkunftsmilieu durchaus als Sub-Proletariat kennzeichnen.

### Brutto-Jahreseinkommen der Familie



**Abb. 12:** Brutto-Jahreseinkommen der Familien von Förderschülern im Vergleich

Begemann hat in seiner Schrift „Die Erziehung der soziokulturell Benachteiligten“ (1970) die Förderschüler als „Kinder der armen, proletarischen, sozial rückständigen Unterschicht“ beschrieben. Und Jantzen (1974) charakterisiert die Förderschule im marxistischen Jargon als „Schule der potentiellen und tatsächlichen industriellen Reservearmee“. Man mag der Marx’schen Terminologie nicht folgen – die dargestellten Daten zur sozioökonomischen Lage von Förderschulfamilien bestätigen in einer bestürzenden Eindeutigkeit die soziologische Charakterisierung der Förderschule als „Armenschule“ (Hänsel/ Schwager 2003; Hänsel/ Schwager 2004).

Förderschulfamilien sind durch eine extreme sozioökonomische Deprivation charakterisiert: Sehr niedrige Berufspositionen der Eltern; sehr geringes Einkommen; hohe Arbeitslosigkeit. Von einer Chancengleichheit des sozioökonomischen Status kann nicht im Mindesten gesprochen werden. Die Förderschule verstößt folglich in einer eklatanten, nicht akzeptablen Weise gegen das Verfassungsgebot gleicher Bildungschancen für alle Kinder, ob arm oder reich, ob Kind von Arbeitern, Beamten, Akademikern oder Selbständigen.

### 3.6 Zusammenfassung

Schulen sollen laut Grundgesetz Chancengleichheit herstellen. Nicht Herkunft und Besitz, weder Sprache noch Nationalität noch Geschlecht sollen die Bildungswege von Kindern bestimmen. Die Fragestellung dieses Kapitels war, ob die Förderschule diesem Verfassungsgebot Genüge tut. Den vorstehenden Analysen zufolge finden wir in Förderschule vor:

- eine Überrepräsentanz der Jungen;
- eine Überrepräsentanz von Kindern mit Migrationshintergrund;
- eine Überrepräsentanz von Kindern kinderreicher Eltern;
- eine Überrepräsentanz von Kindern von Arbeitslosen;
- eine Überrepräsentanz von Armen.

Die festgestellten Mängel sind jeweils zweifelsfrei gegeben und in signifikanter Weise ausgeprägt. In der Summe kann und muss die Mängelliste zu dem klaren Urteil führen: Die Förderschule wird dem Verfassungsauftrag, Bildungsgerechtigkeit herzustellen, nicht gerecht; sie ist keine Schule der Chancengleichheit.

Die Feststellung von Mängeln darf nun aber nicht in einem Atemzuge mit einer Ursachenzuschreibung gleichgesetzt werden. Die Förderschule ist nicht der Verursacher dieser Mängel, sondern lediglich der Symptomträger. Es handelt sich bei den untersuchten Merkmalen nicht um Mängel, die die Förderschule selbst produziert hat. Weder die Förderschule als Institution noch gar ihre Lehrer sind Urheber der Defizite, weder die Förderschule noch die Förderschullehrer können für die faktisch gegebenen Disparitäten verantwortlich gemacht werden. Die Defizite sind samt und sonders nicht Fakten, die exklusiv der Förderschule eigen wären, sondern vielmehr ein Mängelkatalog, der für das gesamte Schulsystem Geltung hat. Die Benachteiligung von Jungen, von Migrantenkindern, von kinderreichen Familien, von Arbeitslosen und von Armen gilt nicht allein für die Förderschule, sondern für das Schulwesen insgesamt einschließlich des Gymnasiums und der Hochschulen. Die Mängel sind also als strukturelle Defizite zu verstehen. Die Förderschule erzeugt nicht die Mängel des Schulsystems, sondern bildet sie allenthalben als Spiegel der vorherrschenden Schulverhältnisse ab. Sie partizipiert als Mitglied des Systems gleichermaßen an den Mängeln eben dieses Systems, ihr wäre allenfalls Mittäterschaft vorzuwerfen.

Der Förderschule ist also von der Vorhaltung einer kausalen Urheberschaft für faktische Gleichheitsdefizite uneingeschränkt Entlastung zu erteilen. Die Identifikation der Mängel als strukturelle Mängel des Systems ist einerseits für die Förderschule entlastend; sie bedeutet andererseits aber auch, dass die Förderschule selbst sehr wenig ausrichten kann, um die beklagten Mängel zu beseitigen. Strukturelle Mängel können auch nur durch eine Änderung der Struktur, Systemdefizite nur durch eine Änderung des Systems behoben werden. Die Gleichheitsdefizite hat die Förderschule nicht verursacht, und sie kann sie mit eigenen Mitteln auch nicht beseitigen. Keine noch so gut gemeinte Qualitätsoffensive kann die Förderschule in die Lage versetzen, aus eigener Kraft eine Schule der Chancengleichheit zu werden. Systemmängel können nicht durch ein Kurieren am Symptomträger Förderschule, sondern nur durch eine Reparatur des Systems behoben werden.

## 4. Förderschule: Schule für optimale Förderung?

### 4.1 Fragestellung und Methode

Es ist nun an der Zeit, sich der zweiten, eingangs explizierten Fragestellung und dem Thema dieses Beitrags zuzuwenden: Fördert Förderschule? Die Effektivität einer Schule kann durch unterschiedliche empirische Untersuchungsdesigns überprüft werden. Im besten Falle administriert man eine Längsschnittuntersuchung mit Kontrollgruppenanordnung. Den eigenen Untersuchungen zur Wirksamkeit der Förderschule liegt kein experimentelles Design mit diversen Untersuchungsgruppen zugrunde, vielmehr handelt es sich um eine quasi-experimentelle Untersuchung ohne Kontrollgruppe. Die quasi-experimentelle Variable ist die Dauer des Förderschulbesuchs, gemessen in Förderschulbesuchsjahren. Förderschulen verstehen sich als Schulen für optimale Förderung. Wenn die Unterrichtung in einer Förderschule das Beste ist, was Schülern mit Lernbehinderungen widerfahren kann, dann darf man auch hoffen und erwarten, dass eine längere Förderschulzeit auch mit besseren Förderergebnissen einhergeht, dass „mehr“ Förderschule auch „mehr“ Effektivität bedeutet. Die Hypothese lautet also: Je länger ein Schüler eine Förderschule besucht, desto besser sind seine kognitiven Leistungen.

Als interessante Petitesse sei vermerkt, dass nicht der Verfasser selbst der Vater des gewählten Untersuchungsdesigns ist. Die Anregung, die Anzahl der Förderschuljahre als Kontrollvariable mit in das Design aufzunehmen, geht auf die Lehrerinnen und Lehrer, die an der Brandenburger Untersuchung teilgenommen haben, selbst zurück. Ihr ausdrücklicher Wunsch, diese Kontrollvariable zu erheben, dürfte sicherlich durch die Hoffnung motiviert sein, dass Förderschule sich auszahlt und eine längere Förderschulzeit mit einer merklich besseren Leistungsentwicklung einhergeht. Diese Erwartung ist durchaus nachvollziehbar; sie geht wohlmeinend von einer segensreichen Wirkung einer speziellen Förderung in kleineren Lerngruppen und durch qualifizierte Sonderpädagogen aus.

### 4.2 Ergebnisse

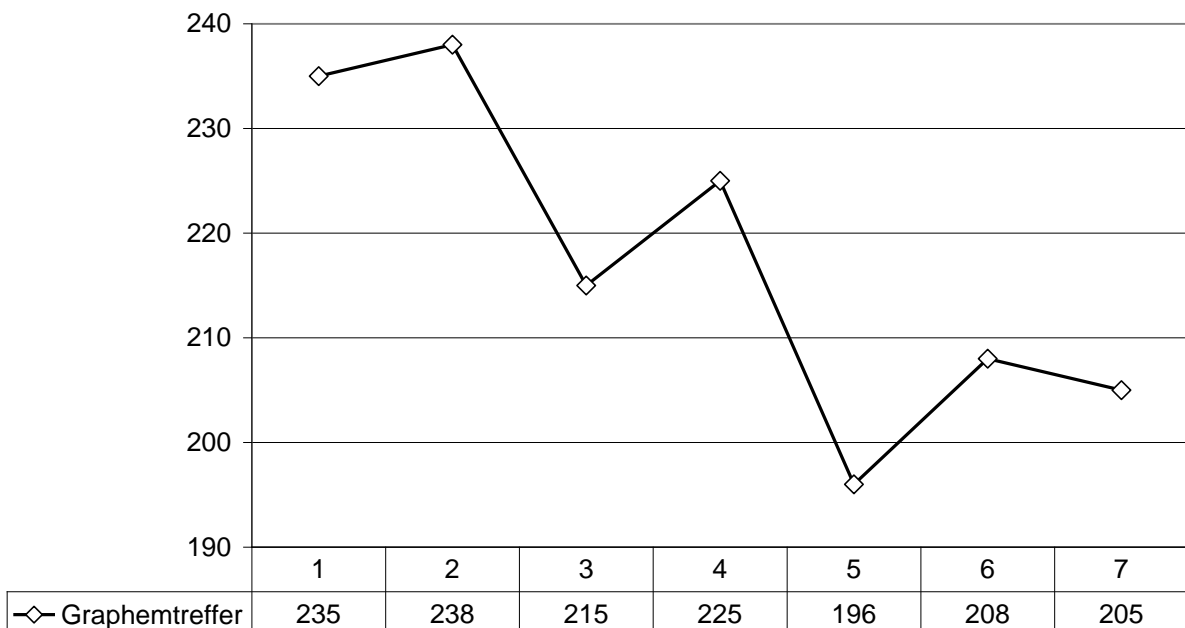
Die Variable „Förderschuljahre“ weist eine große Streuung auf (Tab. 4). Förderschule beginnt ja vielerorts erst mit dem dritten Schuljahr. Im Laufe der Zeit verzeichnen Förderschulklassen regelhaft Neuzugänge aus der Grund- und Hauptschule. In den untersuchten 7. Schuljahren ist deshalb hinsichtlich der Dauer ihrer „Betriebszugehörigkeit“ bei den Schülern eine große Varianz vorzufinden.

**Tabelle 4:** Förderschulbesuchsjahre der Schüler in der siebten Klasse der Förderschüler (Stichprobe BB)

Jahre	1	2	3	4	5	6	7
%	19,6	16,1	15,6	13,5	15,8	9,2	10,2

Die unabhängige Variable „Förderschulbesuchsjahre“ wird im Folgenden in Beziehung gesetzt zu den abhängigen Variablen „Graphentreffer“ (Abb. 13), „Intelligenzquotient“ (Abb. 14) und „Intelligenzentwicklung“ (Abb. 15). Die Ergebnisse haben viel Aufmerksamkeit gefunden, sind aber leider auch nicht selten fehlinterpretiert worden. Deshalb sei vorweg eine Warnung ausgesprochen: Die Befunde fußen nicht auf einer experimentellen Längsschnittuntersuchung! Die korrelativen Zusammenhänge dürfen daher nicht als kausale Wirkzusammenhänge interpretiert werden.

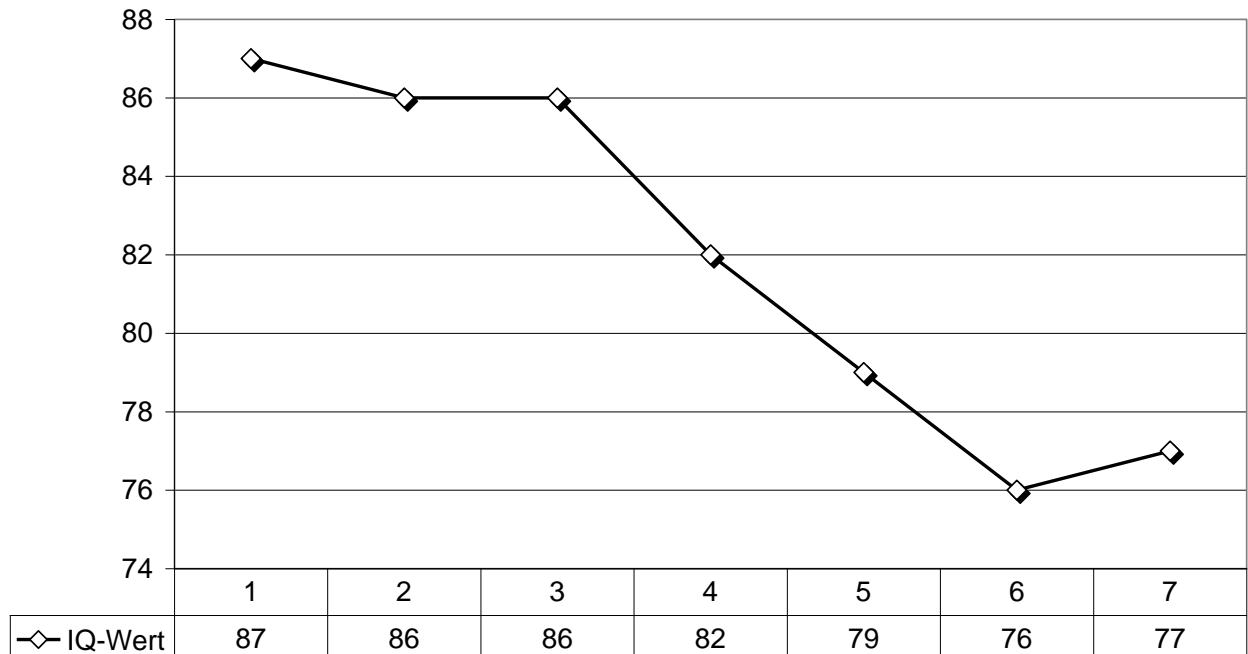
## Förderschuljahre und Rechtschreiben



**Abb. 13:** Graphemtreffer der Schüler, aufgeschlüsselt nach Förderschulbesuchsjahren

Zwischen den Rechtschreibergebnissen und der Förderschulverweildauer gibt es einen höchstsignifikanten Zusammenhang, allerdings entgegengesetzt zur optimistischen Hypothese einer förderlichen Auswirkung einer möglichst frühzeitigen Einschulung in die Förderschule (Abb. 13). Je länger die Schüler eine Förderschule besuchen, desto schlechter sind ihre orthografischen Leistungen. Das Faktum ist unzweifelhaft und eindeutig, die Interpretation eher schwierig. Muss man der Förderschule eine negative Effizienz zuschreiben und ihr gleichsam unterstellen, Förderschule mache „dumm“?

## Förderschuljahre und Intelligenz



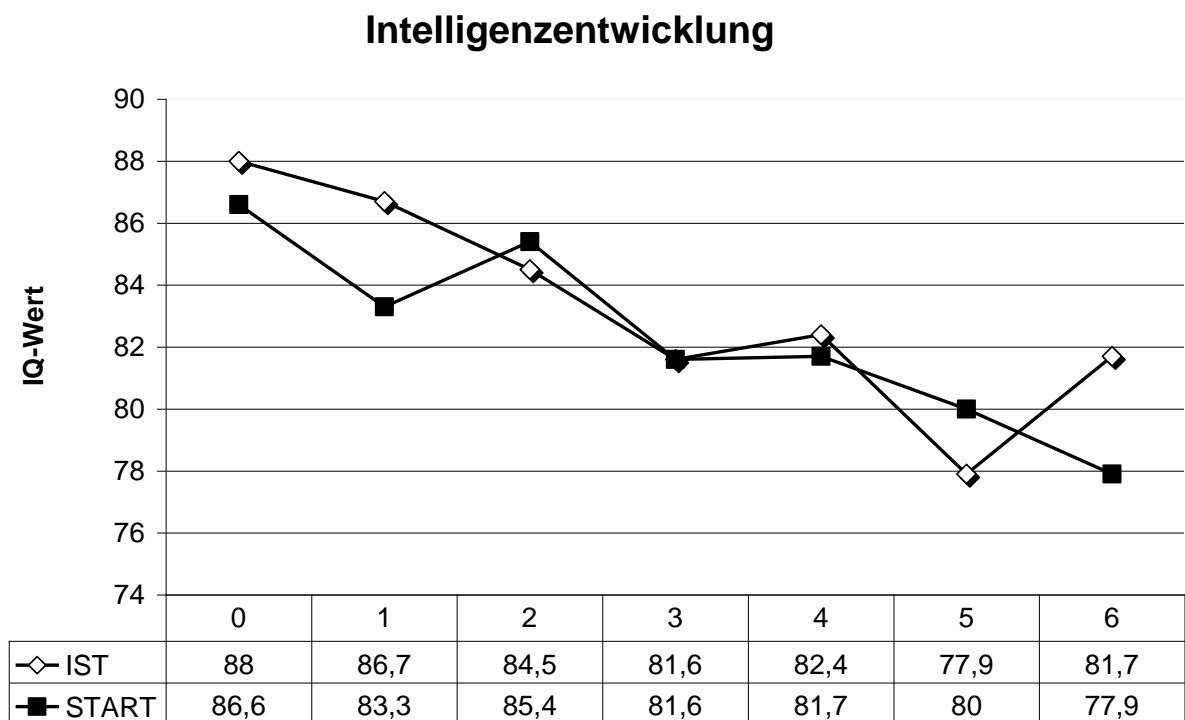
**Abb. 14:** Intelligenzquotient der Schüler, aufgeschlüsselt nach Förderschulbesuchsjahren

Eine erste naheliegende Erklärung könnte auf die unterschiedlichen intellektuellen Potenziale „älterer“ und „jüngerer“ Förderschüler verweisen. Man kann wohl mit Fug und Recht annehmen, dass intelligenzschwächere Schüler in der Grundschule auch früher auffällig werden. Wenn ein schwerwiegendes Leistungsversagen bereits eingetreten ist oder in Kürze wahrscheinlich wird, werden Schüler mit Lernbehinderungen baldmöglichst zu einer Überprüfung des sonderpädagogischen Förderbedarfs gemeldet. Von frühen Überweisungen zur Förderschule sind wohl in erster Linie die schwächsten Schüler, die Schüler mit gravierenden Lernbehinderungen, betroffen. In der Tat zeigt sich zwischen dem unabhängigen Faktor Förderschuljahre und der Kriteriumsvariable Intelligenz der gleiche negative Bedingungs-zusammenhang wie schon beim Rechtschreiben (Abb. 14). Der Zusammenhang ist durch einen linearen Abwärtstrend gekennzeichnet: Je länger Schüler eine Förderschule besucht haben, desto niedriger sind ihre Intelligenztestwerte!

Dieses Ergebnis mag zu einer Zwischenhypothese anregen. Der negative Zusammenhang zwischen Rechtschreibkompetenz und Schulzeit wird durch den ebenfalls negativen Zusammenhang zwischen Intelligenz und Schulzeit erklärt. Die schlechteren Leistungsergebnisse der „älteren“ Schüler sind nicht durch eine ungünstige Wirkung der Förderschule zu erklären, sondern sind intelligenzbedingt. Weil die „älteren“ Schüler eine niedrigere Intelligenz aufweisen, sind folgerichtig auch ihre orthografischen Schulleistungen schlechter.

Die Brandenburger Untersuchungsergebnisse zum Bedingungs-zusammenhang zwischen den drei Variablen Rechtschreiben, Intelligenz und Förderschuljahren sind kein einmaliger Ausreißer, kein Ergebnis, das nur für Brandenburg Gültigkeit hat. Im Folgeprojekt KESS.iF konnten die gleichen Befunde mit geringfügigen Nuancierungen repliziert werden. Bei KESS.iF war es außerdem möglich, nicht allein den derzeitigen Intelligenzstand zu erheben, sondern zugleich aus den Schülerakten den Intelligenzwert (CFT20) festzuhalten, der bei der Überweisung zur

Sonderschule diagnostiziert wurde. Durch den Vergleich der Intelligenztestwerte zu den beiden Messzeitpunkten „Aufnahme“ (START) und „Klasse 7“ (IST) ist es möglich, in einer Quasi-Längsschnittuntersuchung die Intelligenzentwicklung von Förderschülern zu erforschen.



**Abb. 15:** Intelligenzentwicklung im Laufe der Förderschulzeit

Die Ergebnislinien für den Start-Wert bei Sonderschulaufnahme und für den gegenwärtigen Ist-Wert in Klasse 7 sind – bei Glättung der geringfügigen Abweichungen – weitestgehend deckungsgleich (Abb. 15). Statische Prüfungen bestätigen den optischen Eindruck, dass zwischen Start-IQ und Ist-IQ keine überzufälligen Unterschiede bestehen. Die Förderschüler stagnieren in ihrer intellektuellen Entwicklung. Dies betrifft ausgerechnet auch die „älteren“ Förderschüler, die doch auf mehrere Jahre in Schulen für optimale Förderung zurückblicken können.

Die Befunde sind keineswegs schmeichelhaft. Keine Förderschule wird wohl die Grafiken als Nachweis optimaler Förderung erachten und mit Stolz im Foyer der Schule öffentlich präsentieren. Die Werbung für eine möglichst frühzeitige Aufnahme von Schülern mit Lern- und Leistungsdefiziten in Förderschulen entbehrt angesichts dieses Befundes einer empirischen Grundlage. Die empirischen Daten geben Anlass, die Losung „Je früher, desto besser!“ kritisch zu hinterfragen. Eine „heilende“, rehabilitative oder kompensatorische Effizienz der Förderschule ist jedenfalls nicht nachweisbar.

### 4.3 Interpretation

Versuchen wir nun abschließend eine zusammenfassende Würdigung der Ergebnisse und eine theoretische Erklärung ihres Zustandekommens. Die unerwarteten und unerwünschten Befunde wollen verstanden und einsichtig erklärt werden. Zu erklären ist insbesondere,

1. warum ältere Förderschüler schlechtere Schulleistungen als jüngere zeigen,
2. und warum die kognitive Entwicklung von Förderschülern stagniert.



Zunächst: Die schlechteren Leistungsergebnisse der Förderschüler können durchaus – wie bereits erörtert – auch auf ihre ungünstigere intellektuelle Ausstattung zurückgeführt werden. Diese Erklärung kann durchaus ein gerüttelt Maß an Plausibilität beanspruchen. Ungeachtet des zugestandenen Geltungsanspruchs kann aber die gegebene Erklärung dennoch nicht restlos befriedigen. Zu erklären ist nämlich nicht, warum die schwächeren Schüler frühzeitig gemeldet wurden, sondern zu erklären ist insbesondere, warum die schwächeren Schüler auch über die Jahre hinweg weiterhin die schwächsten Schüler geblieben sind, trotz intensiver, spezieller, „optimaler“ Förderung.

Die sehr stabile Position der schwachen Schüler, ihr Verharren auf dem unteren Leistungsniveau kann nicht allein ihnen selbst angelastet und mit ihrer niedrigen Intelligenz erklärt werden. Wir müssen uns mit dem Gedanken anfreunden, dass auch die Förderschule daran mitbeteiligt ist. Der bedeutsame negative Zusammenhang zwischen den kognitiven Merkmalen Rechtschreiben und Intelligenz sowie der Anzahl der Förderschuljahre ist auch als Indiz einer unzureichenden und unbefriedigenden Effizienz der Förderschule selbst zu werten. Das sei in aller Kürze begründet.

Man würde es sich wohl zu einfach machen, wenn man zur Erklärung der Entwicklungsstagnation einen statischen Begabungsbegriff bemühen und Intelligenz als eine unveränderliche, fixe Persönlichkeitsgröße ansehen würde. Insbesondere der Gutachtenband „Begabung und Lernen“ der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates hat einen dynamischen Begabungsbegriff propagiert. Begabung – so lautete die programmatische Botschaft – ist nicht nur Voraussetzung für Lernen, sondern auch dessen Ergebnis (vgl. Roth 1969, 22). Lernfähigkeit und Intelligenz sind nicht allein Voraussetzungen von Unterricht, sondern auch Ergebnisse von Unterricht. Schule macht begabt, Intelligenz ist lernbar und vermittelbar!

Und wie steht es nun um die Förderschule? Macht Förderschule intelligent? Hat der Besuch der Förderschule eine intelligenz- und leistungsoptimierende Wirkung? Die vorliegenden Untersuchungsbefunde stellen der Förderschule kein gutes Zeugnis aus, sie lassen berechtigte Zweifel aufkommen, ob der Förderschule eine entwicklungsoptimierende Wirkung zugesprochen werden kann. Die frühzeitig eingeschulten, schwächeren Förderschüler verharren auf ihrem niedrigen Niveau und sind weder in den Schulleistungen noch in der Intelligenz mit jenen Schülern konkurrenzfähig, die noch einige Jahre in der allgemeinen Schule verbleiben konnten und erst Jahre später zur Förderschule wechseln. Diese Positionsstabilität der schwachen Schüler mit Lernbehinderungen spricht unzweifelhaft gegen eine kompensatorische, rehabilitative Wirksamkeit der Förderschule. Bestenfalls kann angenommen werden, dass die Langzeit-Förderschüler auf ihrem kognitiven Niveau stehen geblieben sind und die Förderschule nichts mehr ausrichten konnte. Schlimmstenfalls muss befürchtet werden, dass die Förderschule zu dieser Niveaustabilisierung anteilig beigetragen oder sogar eine weitere Niveauabsenkung bewirkt hat.

Die traditionelle Hilfsschul- und Lernbehindertenpädagogik wird von Begemann (1970), Klein (1971), Kobi (1980), Kutzer (1973), Nestle (1976) und Werning/ Lütje-Klose (2003) als „reduktive Didaktik“ kritisiert. Die Förderschule passt sich in ihrem pädagogischen Konzept dem Leistungsvermögen der Schüler an. Dies geschieht vor allem durch eine Senkung den Anforderungen sowie durch eine Intensivierung der Hilfen. Weniger fordern und mehr behüten kann weniger fördern bedeuten. Schonraum-Pädagogik provoziert nicht Entwicklung, animiert nicht zur mühseligen Lernanstrengung. Kobi karikiert das Reduktionsprinzip der Hilfsschuldidaktik mit den Worten: „Dem Minus-Kind ist logischerweise ein Minus-Unterricht angemessen“ (1980, 149). Werning (1996, 462) bringt die Minus-Didaktik mit prägnanten

Sentenzen auf den Punkt: „Weniger als normal, konkreter als normal, kleinschrittiger als normal, langsamer als normal und intensiver als normal“.

Der didaktische Reduktionismus der Förderschule geht sodann mit einer weiteren ungünstigen Bedingung einher, nämlich mit der Konstruktion einer niveauihomogenen Lerngruppe. So heterogenen Förderschulklassen auch sein mögen, es fehlt ihnen die anregende Fruchtbarkeit des „Bildungsgefälles“ (Mieskes). In den Lerngruppen befinden sich alle Schüler mehr oder minder auf einem niedrigen Sockelniveau. Da gibt es wenige, die schon in der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Galperin) sind, die nachahmenswerte Modelle wären oder die als „Zugpferde“ den unterrichtlichen Alltag mit Schwung beleben könnten. Ein anregungsintensives Entwicklungsmilieu ist durch eine spannungsvolle, lebendige Vielfalt gekennzeichnet, und zwar sowohl in kognitiver wie in sozialer Hinsicht. In der Förderschule ist diese Vielfalt auf ein einfaches Level zusammengeschmolzen, und zwar zugleich auf ein niedriges Level wie auf eine eingeschränkte Variabilität. Entstanden ist ein niveaureduziertes, monotones Milieu, das die Entwicklung nicht mehr bestmöglich stimuliert, sondern eher Stagnation oder Retardation zur Folge hat. Die reduktive Didaktik ist kein zufälliges Beiwerk der Förderschule. Nach Feuser (1995, 167) bilden „reduktionistisch verengte und parzellierte Bildungsangebote“ ... den ‚harten Kern‘ des selektierenden und segregierenden Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems. Sie produzieren ... Selektion und Segregation“.

Zusammengefasst ist der Förderschule ein vierfacher Reduktionismus eigen:

1. *Didaktischer Reduktionismus*: Reduktion des Curriculums nach quantitativem Umfang und qualitativer Komplexität
2. *Methodischer Reduktionismus*: Reduktion der Vermittlungs- und Aneignungsprozesse auf gesteuerte und strukturierte Lernsituationen sowie auf weniger komplexe kognitive Operationen
3. *Sozialer Reduktionismus*: Reduktion des heterogenen Bildungsgefälles auf eine relativ leistungshomogene und niveaureduzierte Lerngruppe
4. *Zeitlicher Reduktionismus*: Häufigere Unterrichtsstörungen und vermehrter Schulabsentismus addieren sich zu einem erheblichen „Unterrichtsausfall“; es steht weniger Lernzeit zur Verfügung.

Der didaktische, methodische und soziale Reduktionismus ist damit als Kausalfaktor einer unzulänglichen, unbefriedigenden Leistungs- und Intelligenzentwicklung von Förderschülern namhaft zu machen. Für den ermittelten Zusammenhang zwischen Intelligenz, Rechtschreiben und Sonderschulbesuchsjahren wird zusammenfassend folgender Erklärungsansatz angeboten: Ein früher Eintritt in die Förderschule erfolgt gewiss auch wegen einer niedrigen Intelligenz, zugleich wirkt sich eine frühe Einschulung aber nachteilig auf die weitere Lern- und Intelligenzentwicklung aus. Die Förderschule ist ein anregungsreduziertes Entwicklungsmilieu, die didaktische Akkomodation steht im Vordergrund, die aktive Assimilation des Individuums wird im Schonraum zu wenig herausgefordert.

Die bildende, förderliche Wirkung der Förderschule steht damit weiterhin zur Diskussion (vgl. Hildes Schmidt/ Sander 1996). Der Selbstattribution einer optimalen Förderung fehlt heute wie ehemals die empirische Legitimation. Dieser empirische Nachweis einer optimalen Förderung ist aber unverzichtbar und muss ohne Wenn und Aber eingefordert werden. Ohne harte, belastbare Effektivitätsdaten bleibt der Slogan „optimale Förderung“ ein leeres, nicht eingelöstes Versprechen und ist nichts weiter als eine ideologische Beschwichtigungsformel. Die Förderschule kann sich nicht aus der Qualitätsdiskussion ausklammern und davonstehlen.

Der empirische Befund ist eindeutig und valide, die gegebene Interpretation ist hypothetisch. Es mag durchaus andere Erklärungen geben, sie müssten artikuliert werden und sich im kritischen Diskurs beweisen. Die Dramatik des Befundes verlangt unabweisbar nach einer plausiblen Erklärung, mit Relativierungen und Bagatellisierungen kann die begründete Vermutung eines reduktiven Einflusses der Förderschule nicht aus der Welt geschaffen werden.

Alle, die gehofft hatten, müssen maßlos enttäuscht sein. Das Ergebnis ist unerwünscht, unbefriedigend, „beschämend“ (Bundespräsident Köhler am 21.09.2006 in Berlin). Wenn die Förderschule weder dem verfassungsmäßigen Auftrag zur Chancengleichheit genügen kann, noch den eigenen Anspruch einer optimalen Förderung erfüllt, dann ist Handlungsbedarf gegeben. Die diskreditierenden Befunde können nicht einfach negiert und hinweggefegt werden. Einwände und Bedenken beleben den Diskurs, aber sie reichen nicht aus. Gefragt und erforderlich sind realwissenschaftliche Fakten. Die Förderschule ist aufgefordert, sich um ihre Akkreditierung als legitime schulische Einrichtung für Schüler mit Lernbehinderungen zu sorgen.

*Anmerkung:*

Der vorliegende Text ist die Nachschrift eines Vortrages, den der Verfasser auf der Integrationsforschertagung in Rheinsberg und auf Fortbildungsveranstaltungen in Rendsburg (Schleswig-Holstein) gehalten hat. Die Niederschrift folgt weitgehend dem ursprünglichen Genre eines freien Vortrags.

## **Literatur**

- Begemann, Ernst (1970): Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler. Hannover: Schrödel
- Bos, Wilfried/ Pietsch, Markus (Hrsg.) (2005): KESS 4. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern Jahrgangsstufe 4. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport & Universität Hamburg
- Feuser, Georg (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Haeblerlin, Urs (1989): Die Integration von lernbehinderten Schülern. Ergebnisse des Freiburger INTSEP-Projekts. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 58. Jg., Heft 4, 354-361
- Haeblerlin, Urs/ Bless, Gérard/ Moser, Urs/ Klaghofer, Richard (Hrsg.) (31999): Die Integration von Lernbehinderten. Bern: Paul Haupt
- Hänsel, Dagmar/ Schwager, Hans-Joachim (2004): Die Sonderschule als Armenschule. Vom gemeinsamen Unterricht zur Sondererziehung nach Braunschweiger Muster. Frankfurt a.M.: Peter Lang
- Hänsel, Dagmar/ Schwager, Hans-Joachim (2003): Einführung in die sonderpädagogische Schultheorie. (Beltz Studium) Weinheim: Beltz
- Hildeschiedt, Anne/ Sander, Alfred (1996): Zur Effizienz der Beschulung sogenannter Lernbehinderter in Sonderschulen. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lernbehinderungen. Aneignungsprobleme – Neues Verständnis von Lernen – Integrationspädagogische Lösungsansätze. Weinheim: Beltz, 115-134
- Jantzen, Wolfgang (1981): Soziologie der Sonderschule. Analyse einer Institution. Weinheim, Basel: Beltz
- Klein, Gerhard (1971): Kritische Analyse gegenwärtiger Konzeptionen der Sonderschule für Lernbehinderte. In: Sonderpädagogik, Jg. 1, Heft 1, 1-13
- Kobi, Emil E. (21980): Die Rehabilitation der Lernbehinderten. München: Reinhardt

- Kultusministerkonferenz (2003): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1993 bis 2002. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 170. Dezember 2003
- Kutzer, Reinhard (1973): Das Erfordernis einer Neuorientierung gegenwärtiger Didaktiken der Schule für Lernbehinderte als Voraussetzung für eine Emanzipation der Sonderschüler und eine Beseitigung sozialer Randständigkeit. In: Abé, Ilse/ Probst, Holger/ Graf, Susanne/ Kutzer, Reinhard/ Walter, Gerhard/ Klode, Wilfried/ Wagner, Helmut (Hrsg.): Kritik der Sonderpädagogik. Gießen: Achenbach, 310-342
- Lehmann, Rainer H./ Peek, Rainer (1997): Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1996. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung
- Nestle, Werner (1976): Didaktik und Sonderpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 27. Jg., Heft 3, 167-180
- Roth, Heinrich (Hrsg.) (1969): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen. Stuttgart: Klett
- Tent, Lothar/ Witt, Mathias/ Zschoche-Lieberum, Christiane/ Bürger, Wolfgang (1991a): Über die pädagogische Wirksamkeit der Schule für Lernbehinderte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 42. Jg., Heft 5, 289-320
- Tent, Lothar/ Witt, Mathias/ Zschoche-Lieberum, Christiane/ Bürger, Wolfgang (1991b): Ist die Schule für Lernbehinderte überholt. In: Heilpädagogische Forschung, 17. Jg., Heft 1, 3-13
- Wocken, Hans (2000): Leistung, Intelligenz und Sozillage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchungen an Förderschulen in Hamburg. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 51. Jg., Heft 12, 492-503
- Wocken, Hans (2005): Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen.  
URL: <http://www.hans-wocken.de>

## **4. Inklusive Bildung auf dem Prüfstand**

### Kritische Forschungsbilanz und ungehaltene Forschungskritik

#### 1. Einleitung

- 1.1 Fragestellungen
- 1.2 Methode

#### 2. Kontroverse: Inklusion versus Separation

- 2.1 HH-IK (1987): Schulleistungen in Integrationsklassen
- 2.2 TENT (1991): Wirksamkeit der Schule für Lernbehinderte
- 2.3 INTSEP (1991): Die Integration von Lernbehinderten
  - 2.3.1 Lernbehinderte Schüler
  - 2.3.2 Begabte Schüler
  - 2.3.4 Heilpädagogische Schülerhilfe
- 2.4 HH-IR (1998/2007): Schulleistungen in Integrativen Regelklassen
  - 2.4.1 Die Studie HH-IR-1998
  - 2.4.2 Die Studie KESS 4
- 2.5 BELLA (2009): Berliner Erhebung arbeitsrelevanter Basiskompetenzen
- 2.6 PING (2015): Brandenburger Inklusive Grundschule
- 2.7 RIM (2016): Das Rügener Inklusionsmodell
- 2.8 IQB-BILDUNGSTREND (2014/2017): IQB-Ländervergleiche
  - 2.8.1 IQB-Bildungstrend 2014
  - 2.8.2 IQB-Bildungstrend 2016
- 2.9 BELIEF (2015/2017): Bielefelder Längsschnittstudie
- 2.10 Fazit

#### 3. Kritik der Unterrichtsforschung

- 3.1 Multikriteriale Output-Analyse: Bildung ist mehr als Leistung!
- 3.2 Multifaktorielle Bedingungsanalyse: Unterricht ist mehr als Outcomes!
- 3.3 Kritische Bilanz der gegenwärtigen Forschungspraxis

#### 4. Schluss

*"Die PISA-Studie testet die Fähigkeiten von Schülern, fragt jedoch nicht, warum diese besser oder schlechter geworden sind."  
(Prenzel 2013)*

## **1. Einleitung**

### **1.1 Fragestellungen**

In schul- und bildungspolitischen Diskursen stehen die Schulleistungen der Schüler\*innen im Mittelpunkt des öffentlichen Interesses. Die Qualität eines Schulsystems oder einer Schule wird vornehmlich daran gemessen, ob sie Schüler\*innen hervorbringen, die die Schüler\*innen anderer Schulsysteme und anderer Schulen in ihren Schulleistungen übertreffen. Jene Schulsysteme gelten als exzellent, die in internationalen Vergleichsstudien (PISA, TIMMS, IGLU usw.) mindestens in dem oberen Drittel der Ranking-Liste aufgeführt werden. Auf der Schulebene genießen etwa jene Grundschulen besonderes Ansehen, die möglichst viele Schüler zum Gymnasium führen können. Natürlich gibt es noch manch andere Kriterien für Schulqualität. Der Deutsche Schulpreis geht von einem „umfassenden Verständnis von Lernen und Leistung“ aus und benennt sechs Qualitätsbereiche: (1) Leistung, (2) Umgang mit Heterogenität, (3) Unterrichtsqualität, (4) Verantwortung, (5) Schulleben, Schulklima und außerschulische Partner und (6) Schule als lernende Institution. Im öffentlichen Diskurs sind indessen die Schulleistungen das alles überragende, nahezu monopolistische Qualitätskriterium.

Aber nicht allein in der gesellschaftlichen Öffentlichkeit, sondern auch in privaten Lebenszusammenhängen und -plänen spielen die Schulleistungen der Kinder eine alles überragende Bedeutung. Der Soziologe Helmut Schelsky hat bekanntlich die Schule als „die zentrale soziale Dirigierungsstelle und bürokratische Zuteilungsapparatur von Lebenschancen“ (Schelsky 1957, 17) identifiziert und damit das primäre und dominante Regulativ für die Funktionsweise moderner, meritokratischer Gesellschaften beschrieben. In einer meritokratischen Leistungsgesellschaft erfolgt die ungleiche Verteilung von Gütern und Einkommen, Macht und Status nach den individuell erbrachten Leistungen in Schule und Ausbildung. Während die Kinder der Reichen und Mächtigen wie in feudalistischen Zeiten ihren gesellschaftlichen Status von ihren Eltern qua Besitz und Stand erben, müssen die Kinder der mittleren und unteren Schichten sich ihren gesellschaftlichen Status durch eigene „Leistung“ verdienen.

Das Leistungsprinzip kann als die weithin unstrittige und anerkannte Legitimationsgrundlage einer modernen Gesellschaftsordnung gelten. Der hehre Sinn des Leistungsprinzips ist die Herstellung von Gerechtigkeit und Chancengleichheit. Der Platz in der Gesellschaft wird nicht mehr durch Stand und Geburt definiert, sondern durch eigene Anstrengungen und den Erweis von Leistungsbereitschaft und Leistungskompetenzen erworben – so jedenfalls die Idee.

Ungeachtet der vollen Anerkennung des egalitären Gerechtigkeitsmotivs ist das Leistungsprinzip mit ungewollten Nebenwirkungen verbunden. Das Leistungsprinzip hat die Schule, die doch von ihren Ursprüngen her eine Stätte der Muße und zweckfreien Bildung sein will, in eine Art Wettkampfbahn verwandelt. Weil schon in der Schule die späteren Plätze in der Gesellschaft verteilt werden, schwebt über allen Lernprozessen das Damoklesschwert der Konkurrenz. Es geht darum, besser zu sein als die anderen, in den Leistungskonkurrenzen zu gewinnen und eine möglichst optimale Startposition für den späteren Ernst des Lebens zu erobern. Die Kultur der heutigen Schule mit ihren hierarchisierenden Ritualen und Praktiken (Noten, Sitzenbleiben usw.) legt beredtes Zeugnis davon ab, dass es in der Schule nicht allein um mußevolle Bildung geht; sie ist immer zugleich auch geprägt vom „Kampf ums Dasein“, vom „survival of life“. Der heimliche Lehrplan (hidden curriculum) der Schule ist sozialer Klassenkampf, der über individuelle Leistungskonkurrenz ausgetragen wird.

Es ist insbesondere die bildungsbeflissene Mittelschicht, die von panischen Ängsten um den Stuserhalt getrieben wird und den sozialen Aufstieg durch individuelle Leistung und soziale Konkurrenz sichern will. Die Seelenverfassung heutiger Eltern und die Hintergrundmelodie der „Leistungsschule“ hat der Soziologe Heinz Bude in seinem Essay „Bildungs-panik. Was unsere Gesellschaft spaltet“ feinsinnig und einleuchtend beschrieben. Und Clemens Knobloch dechiffriert die unauflösliche, unkündbare Verstrickung des Themas Leistung mit sozialer Mobilität und gesellschaftlicher Statusallokation: „Wer über Bildung zu sprechen glaubt, der spricht tatsächlich, ob er will oder nicht, über die Risiken des sozialen Abstiegs und über die Chancen des sozialen Aufstiegs“ (Knobloch 2015, 1).

Auf dieses meritokratische Selbstverständnis der Gesellschaft und auf diese gesellschaftlich induzierte Seelenlage der Menschen trifft nun das Reformvorhaben Inklusion. Die Menschen spüren sehr wohl die Spaltung, die der Konkurrenzkampf in den Klassenzimmern erzeugt; sie wünschen sich keineswegs eine Schule, die als Ellbogengesellschaft en miniature verfasst ist und schwache und benachteiligte Kinder aus dem Rennen drängt; sie wollen durchaus mehr Gemeinsinn und mehr Zusammenhalt. Zugleich können sie sich

dem unerbittlichen gesellschaftlichen Zwang, im Wettbewerb mitzumischen und sich durchzuboxen – wenn es sein muss, auf Kosten anderer – nicht entziehen. Diese skizzenhaften Anmerkungen machen die überragende Bedeutung des Themas Schulleistungen deutlich, sowohl auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene der Bildungspolitik wie auf der persönlichen Ebene subjektiver Lebensentwürfe und Karriereambitionen von Kindern und ihren Eltern. Mit der kaum hinterfragten und hinterfragbaren schicksalshaften Lebensbedeutsamkeit von möglichst vorzüglichen Schulleistungen wird auch inklusive Bildung konfrontiert – und Inklusion muss sich diesem Thema unausweichlich stellen.

Sind inklusive Bildung und Leistungsorientierung miteinander verträglich? Ist Inklusion in einer Schule, die dem meritokratischen Leistungsprinzip verpflichtet ist, überhaupt möglich? Sind Schüler mit Behinderungen, die mehrheitlich als Schüler\*innen mit verminderten, subnormalen Leistungsmöglichkeiten und -fähigkeiten anzusehen sind, in einer auf Leistung ausgerichteten Schule willkommen, tolerierbar und förderbar? Inklusion und Leistung gelten gemeinhin wohl kaum als „ziemlich beste Freunde“, sondern eher als unvereinbare, konträre pädagogische Orientierungen. Inklusion wird in aller Regel mit mancherlei anderen pädagogischen Motiven und Zielen verbunden. Das Thema Schulleistungen habe dagegen – so geläufige Meinungen und Annahmen – innerhalb einer inklusiven Bildung eher einen nachgeordneten Stellenwert, ja mitunter wird Inklusion gar als leistungsfeindlich angesehen.

Zu dem als heikel empfundenen Verhältnis von Inklusion und Leistung seien vorab wenige klärende Worte gesagt. Ausgangspunkt und Fundament eines inklusiven Bildungsverständnisses sind das Grundanliegen, dass alle Menschen ohne jegliche Ausnahme „ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen“ können (BRK, Art. 24,1). Zu einer umfassenden und ganzheitlichen Bildung gehört ohne Einschränkungen und Relativierungen auch die Ausbildung aller kognitiven Potentiale, damit auch die bestmögliche Entwicklung schulischer Kompetenzen und Leistungen. Inklusion wendet sich also keineswegs gegen eine bestmögliche Entfaltung aller intellektuellen Potentiale und akademischen Kompetenzen, sondern – und das ist der Punkt – vertritt den Anspruch, dass diese anspruchsvollen Zielsetzungen auch in inklusiven Settings und durch einen inklusiven Unterricht erreicht werden können und sollen. Inklusion stellt nicht das Ziel einer optimalen Leistungsförderung in Frage, sondern behauptet, dieses Ziel unter Verzicht auf Exklusion aus dem allgemeinen Bildungswesen mindestens gleichwertig mit der Unterrichtung in separierenden Schulformen erreichen zu können – und dies zugleich auch im Interesse der Nichtdiskriminierung und der Chancengleichheit.



Das ist der hohe Anspruch eines inklusiven Bildungswesens, einer inklusiven Schule und einer inklusiven Bildung. Freilich: Inklusive Pädagogik kann es keinesfalls mit der Proklamation hoher Ziele und der Selbstzuschreibung einer inklusiven, gleichwohl konkurrenzfähigen pädagogischen Praxis bewenden lassen. Die angestrebte und behauptete Güte inklusionspädagogischer Praxis will belegt und bewiesen werden. Es bedarf konkreter belastbarer Erfahrungen, möglichst intersubjektiver Urteile und wissenschaftlicher, empirischer Evidenzen.

Ist inklusive Bildung (auch) ein nachweislich effektives Konzept zur Förderung schulischer Leistungen – das ist die zentrale Fragestellung dieses Literatur- und Forschungsberichtes. Es geht um die Evaluation der Systemkonkurrenz Inklusion versus Separation: Sind die Lern- und Leistungsentwicklungen von Schüler\*innen mit und ohne Behinderungen in inklusiven Settings (Schulen oder Lerngruppen) mindestens gleichwertig mit den entsprechenden Lern- und Leistungsentwicklungen von Schüler\*innen in separierenden Settings (Schulen oder Lerngruppen)?

Die hypothetischen Erwartungen zum Ausgang der Kontroversen Inklusion versus Separation und Heterogenität sind außergewöhnlich konträr. Die Erwartungen werden weitestgehend determiniert durch die Zugehörigkeit zu den bildungspolitischen Lagern, die sich a priori eh schon für dieses oder jenes theoretische Basis-Axiom entschieden haben und in aller Regel daran – komme, was da kommen mag – unerschütterlich festhalten werden. Aufgrund der existentiellen Interessen an der Erhaltung und Überlegenheit des jeweils eigenen Systems werden die Agenten der widerstreitenden Lager Integration versus Separation allen empirischen Evidenzen zum Trotz weiterhin das bekennen und glauben, was sie um den Preis ihrer Selbstaufgabe bekennen und glauben müssen. Die Sehnsucht nach einem Triumph der eigenen Wahrheit gehorcht dem Marx'schen Lehrsatz: ‚Das Sein bestimmt das Bewusstsein‘ (Kritik der politischen Ökonomie, MEW 13, 99. Sollte möglicherweise ein „Patt der konkurrierenden Systeme“ (Wocken 1987) die adäquate wissenschaftliche Antwort mit der größten Wahrscheinlichkeit sein?

## **1.2 Methode**

Der vorliegende Forschungsreport präsentiert keine eigene Untersuchung, sondern sichtet, beschreibt und analysiert einschlägige empirische Studien zu der Systemkontroversen Inklusion versus Separation. In diesen Forschungsreport finden lediglich solche empirischen Forschungsarbeiten Eingang,

- die die Schulleistungen bzw. die Leistungsentwicklung

- von Schüler\*innen mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen
- in inklusiven versus separativen schulischen Settings
- aus deutschsprachigen Ländern

zum Thema haben. Aus dem Report werden ausdrücklich ausgeschlossen

- alle Untersuchungen, die sich lediglich auf sozial-emotionale Schüler- oder Klassenmerkmale beziehen (z.B. Huber 2009; Preuss-Lausitz 1998; Wocken 1993, u.a.);
- alle Untersuchungen, die sich ausschließlich oder schwerpunktmäßig auf andere Förderschwerpunkte als Lernen beziehen (z.B. Ellinger/Stein 2012; u.a.);
- alle Berichte von Wissenschaftlichen Begleitungen oder Schulentwicklungsprojekten (z.B. Laubenstein u.a. 2015; u.a.);
- die zahlreichen Befragungsprojekte von Eltern und Lehrern (z.B. Ahrbeck u.a. 2015; Hollenbach-Biele 2015; Henry-Huthmacher u.a. 2015; BLLV 2012; FORSA 2017; GEW-NRW 2015; Lelgemann 2012; u.a.);
- ob ihrer geringen Zahl auch Untersuchungen zur Integration /Inklusion in der Sekundarstufe (Dumke u.a. 1993; Feyerer 1998; Maikowski 1998).

In dem Literaturbericht werden öfters Abkürzungen benutzt, die in der Textbox Nr. 1 aufgelistet sind. Die Begriffe Förderschule und Sonderschule werden im Folgenden synonym gebraucht.

<b>SS</b>	= Schüler*innen
<b>SFB</b>	= Sonderpädagogischer Förderbedarf
<b>SFB-L</b>	= Sonderpädagogischer Förderbedarf „Lernen“
<b>GU</b>	= Gemeinsamer Unterricht /Integration
<b>SfL</b>	= Sonderschule für Lernbehinderte

Textbox 1: Liste der verwendeten Abkürzungen

## **2. Kontroverse: Inklusion versus Separation**

### **2.1 HH-IK (1987): Schulleistungen in Integrationsklassen**

Den Forschungsüberblick eröffnen soll die älteste vergleichende Untersuchung der Effekte von integrativer versus separativer Unterrichtung im deutschsprachigen Raum: Die Studie „Schulleistungen in Hamburger Integrationsklassen“ (HH-IK; Wocken 1987). Diese Pioniertat mag die nostalgische Erinnerung an die schon etwas betagte Untersuchung rechtfertigen.

In den 80er Jahren gab es in den deutschsprachigen Ländern nur sehr wenige Integrationsklassen: Berlin, Bonn, Bremen, Hamburg. Die Entscheidung der damaligen Eltern für eine Integrationsklasse war ein wagemutiges Experiment, weil ja keinerlei verlässliche Erfahrungen über die Erfolgsaussichten integrativer Erziehung vorlagen. Vor allem die Eltern von nichtbehinderten Kindern beschlich nach anfänglichem Urvertrauen dann doch die Sorge, ob denn die Schulleistungen nicht behinderter Kinder in Integrationsklassen genauso gut sein würden wie in Regelklassen. Diese verständliche Besorgnis der Eltern war der genuine Anlass für die erste empirische Untersuchung der Frage, ob die nichtbehinderten Kinder in Integrations- und Regelklassen gleichviel lernen und vergleichbare Schulleistungen erbringen.

Zur empirischen Überprüfung der Schulleistungen von nichtbehinderten Schüler\*innen wurden alle Integrationsklassen an Hamburger Grundschulen in eine vergleichende Kontrollgruppenuntersuchung einbezogen. Die Stichprobe bestand aus 20 Integrationsklassen (1. Schuljahr: 13 Klassen; 2. Schuljahr: 7 Klassen) und 10 Kontrollklassen. Die behinderten Kinder in den Integrationsklassen waren überwiegend den Förderschwerpunkten Geistige und Körperlich-motorische Entwicklung zuzuordnen; sie wurden nicht in die Untersuchungen einbezogen. Die Kontrollgruppe bestand aus Parallelklassen der gleichen Grundschulen, an denen auch die Integrationsklassen angesiedelt waren. In den ersten Klassen wurde mit einem standardisierten Test die "Lesefertigkeit" von 13 Integrationsklassen mit den Ergebnissen der Teststichprobe und in den zweiten Klassen das "Zahlenrechnen" und das "Leseverständnis" von 7 Integrationsklassen mit 10 Kontrollklassen verglichen. Die Untersuchungsergebnisse lassen sich knapp zusammenfassen:

- Im Vergleich mit den jeweiligen Kontrollgruppen erreichen die Integrationsklassen signifikant bessere Mittelwerte und statistisch bedeutsam geringere Streuungen der Schulleistungen. Die ermittelten klaren Leistungsvorteile von Integrationsklassen sind zwar statistisch überzufällig, aber als quantitativ geringfügig zu bewerten.
- Der statistisch abgesicherte, aber eher geringfügige Leistungsvorsprung der Integrationsklassen wird nicht zum Anlass genommen, in der Förderung schulischer Leistungen etwa eine Überlegenheit des integrativen Unterrichts zu postulieren. Anstelle ungewisser Überlegenheitsbehauptungen wird der Ausgang der Vergleichsuntersuchungen zurückhaltend („konservativ“) als ein „Patt der konkurrierenden Systeme“ (Wocken 1987, 304) interpretiert: Zwischen integrierten und regulären Grundschulklassen gibt es in den schulischen Leistungen der nichtbehinderten Kinder keine systematischen Unterschiede, sondern ein Patt.

- Mit dem Patt-Ergebnis wird der integrationspädagogische Anspruch einer mindestens gleichwertigen Leistungsförderung in einer soliden Weise einschließlich einer beruhigenden Sicherheitsmarge eingelöst. Durch die Anwesenheit von behinderten Kindern wird das Leistungsniveau in integrierten Grundschulklassen weder gesenkt noch nivelliert. Entgegen ängstlichen Befürchtungen und pessimistischen Prognosen stören oder hemmen behinderte Kinder die Leistungsentwicklung nichtbehinderter Kinder in integrierten Klassen nicht.
- Die eigentlichen Unterschiede sind den Untersuchungsergebnissen zufolge nicht zwischen den Systemen "Integrationsklasse" und "Regelklasse", sondern innerhalb der Systeme zu finden. Den Eta-Kennwerten zufolge ist die Unterschiedlichkeit der Schulleistungen etwa zu 20 Prozent auf den Faktor Schulklasse und nur zu 5 Prozent auf den Faktor Schulsystem zurückzuführen. Der durchschlagende Effekt ist also nicht der Systemeffekt, sondern der Klasseneffekt. Vom System selbst geht kein entscheidender Einfluss auf die Leistungsentwicklung nichtbehinderter Kinder aus.
- Die Pathhypothese bringt die Kritiker schulischer Integration in Argumentationsnöte. Wenn nämlich integrative Erziehung für die Leistungsentwicklung nichtbehinderter Schüler nicht nachteilig ist, warum sollten dann behinderte Kinder als "Ballast" ausgesondert werden? Die Ausgrenzung behinderter Kinder aus Grundschulen kann jedenfalls mit etwaigen Beeinträchtigungen der Leistungsentwicklung von nichtbehinderten Kindern nicht begründet und legitimiert werden.

Gewiss, die HH-IK-Studie mag überaltert sein, ihre Ergebnisse sind es nicht. Die beiden zentralen Befunde „Patt der konkurrierenden Systeme“ und „Klasseneffekte gehen vor Systemeffekten“ sind sogar „trendy“ und durchaus mit dem heutigen einschlägigen Forschungsstand kompatibel – was im Folgenden zu demonstrieren wäre.

## **2.2 TENT (1991): Wirksamkeit der Schule für Lernbehinderte**

Die Studie von Lothar Tent und Mitarbeitern kann als eine der ersten Untersuchungen in der Geschichte der Lernbehindertenpädagogik gelten, die in einer recht anspruchsvollen Weise die Wirksamkeit der Schule für Lernbehinderte überprüft hat. Die Untersuchung geht der Frage nach, „ob die Schule für Lernbehinderte ihrem pädagogischen Anspruch gerecht wird und ihre Schüler (1) im Schulleistungsbereich, (2) im emotionalen Bereich (Angst, Schulunlust, Selbstkonzept, Aggressivität) und (3) auf Verhaltensebene (insbesondere im Arbeits- und Sozialverhalten) besser fördert als dies in der Regelschule der Fall wäre“ (Tent u.a. 1991; hier: 2011, 175). Aus einer Ausgangsstichprobe von N=118 wurde durch ein sehr strenges

Parallelisierungsverfahren und durch Paarbildung schließlich eine Untersuchungsstichprobe von N=18 Schülerpaaren gebildet, die die 5. bis 8. Klassenstufe einer Schule Lernbehinderte oder einer Hauptschule in Hessen besuchten. „Die beiden Gruppen unterscheiden sich weder nach Alter, Geschlecht und Sozialschicht, noch nach Schulbesuchsjahren und Intelligenz und Grundschulnoten, so dass von einer vollständigen Parallelisierung zu sprechen ist“ (Tent u.a. 2011, 181). Für die Erfassung der Schulleistungen, der Intelligenz, der emotionalen Merkmale, des Arbeits- und Sozialverhaltens wurden standardisierte Testinstrumente eingesetzt.

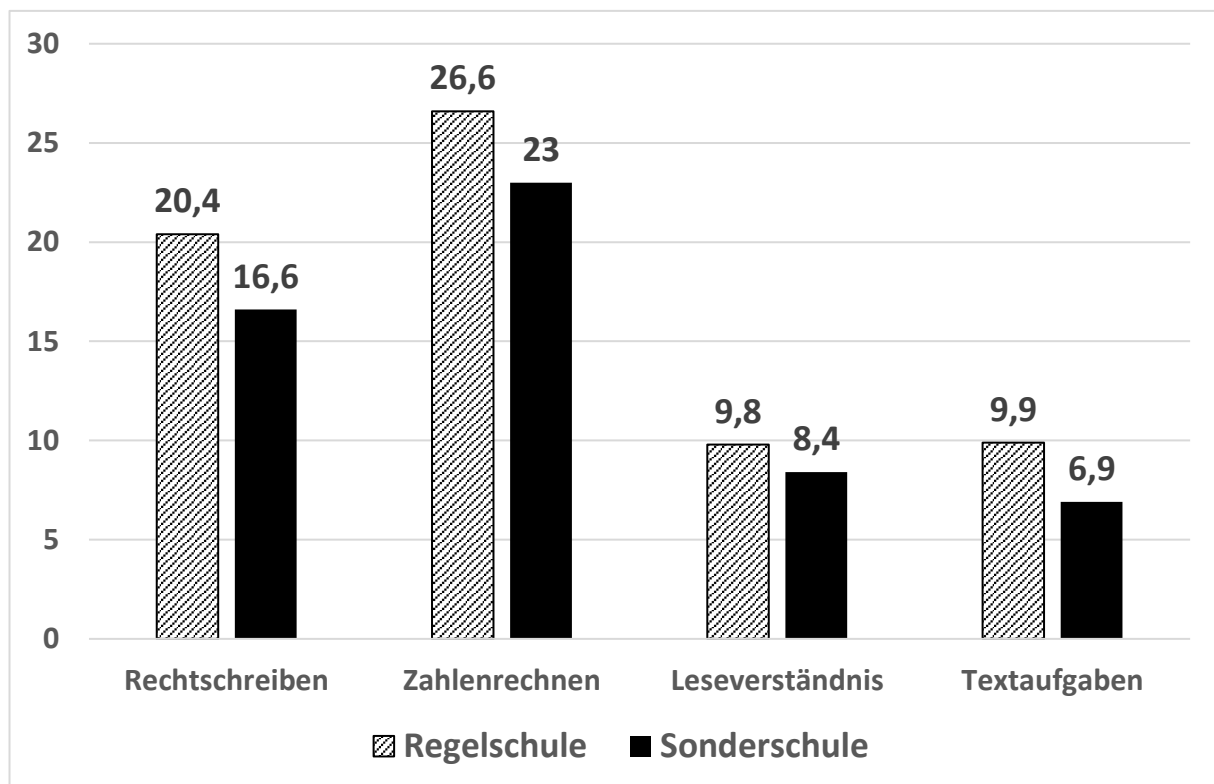


Abb. 1: Schulleistungstestergebnisse von Schüler\*innen mit SFB-L in Regelschulen und Sonderschulen (Tent 2011,189)

Die varianzanalytische Auswertung ergab außer für das Leseverständnis hochsignifikante Unterschiede in den Schulleistungstests. Der Faktor Schulart klärt dabei jeweils 50% der Testvarianz auf.

Bei den nicht-kognitiven Domänen liegen zum Teil Befunde vor, die für die Sonderschule für Lernbehinderte sprechen. Für die Merkmale ‚Prüfungsangst‘, ‚Selbstwertgefühl‘ und ‚Arbeitsverhalten‘ sind durchgängig positive Effekte des Sonderschulbesuchs nachzuweisen. Für die mangelnde Wirksamkeit der SfL bezüglich der kognitiven Förderung macht die Tent-Studie „eine zu starke Homogenisierung“ der Lerngruppe verantwortlich, der pädagogische „Mitzieh-Effekte“ abhandengekommen sind.

Bezüglich der sozial-emotionalen Vorteile der SfL werden Zweifel geäußert, ob diese stark genug sind, um einerseits die Stigmatisierungseffekte zu kompensieren, und stabil und nachhaltig genug sind, um andererseits die Schulzeit zu überdauern.

Die Studie zieht zusammenfassend folgendes Fazit:

„Nach Lage der Dinge werden leistungsschwache Schüler (sog. Lernbehinderte) trotz der objektiv günstigeren Lernbedingungen an der SfL nicht wirksamer gefördert, als dies an den Grund- und Hauptschulen der Fall wäre, wenn man sie dort beließe. ... Die SfL wird am ehesten ihr pädagogischen Schonraumfunktion gerecht: Die homogene Lerngruppe und die größere Chance, positive Rückmeldung zu erhalten, mildern offenbar den Leistungsdruck; sie senken das Angstniveau der Schüler, fördern ihr Selbstwertgefühl und haben ein günstigeres Arbeitsverhalten im Gefolge“ (Tent u.a. 2011, 207).

### **2.3 INTSEP (1991): Die Integration von Lernbehinderten**

Seit 1986 wird am Heilpädagogischen Institut der Universität Freiburg (CH) unter dem Kürzel INTSEP (INTegration – SEParation) ein mehrteiliges, fortlaufendes Forschungsprogramm durchgeführt, das die Wirkungen integrierender und separierender Schulformen untersucht. Die ersten Ergebnisse des vom Schweizerischen Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung (SNF) finanzierten Forschungsprogramm wurden 1991 in dem Buch „Die Integration von Lernbehinderten“ (Haeblerlin /Klaghofer /Bless 1991) publiziert. Dass das Buch trotz seiner erheblichen Ansprüche an forschungsmethodische Kenntnisse eine vierte Auflage erleben konnte, kann als ein Beleg für die hohe Güte und bleibende wissenschaftliche Bedeutung dieser Studie gewertet werden.

#### **2.3.1 Lernbehinderte Schüler**

Die Längsschnittuntersuchung zielte auf die Leistungsentwicklung in den Fächern Deutsch und Mathematik sowie auf das Selbstkonzept und die soziale und motivationale Integration von leistungsschwachen Schülern (IQ 70-100). In die Untersuchungen wurden drei verschiedene schulische Organisationsformen einbezogen: 1. Besuch einer Sonderschule bzw. Sonderklasse für Lernbehinderte, 2. Besuch einer Regelklasse mit integrierter sonderpädagogischer Förderung durch einen Heilpädagogen (Sonderschullehrer), 3. Besuch einer Regelklasse ohne besondere Unterstützungsmaßnahme („stille Integration“). Die Ausgangstichprobe umfasste annähernd 2000 Schüler\*innen des vierten und fünften Schuljahres. Die Vergleichbarkeit der Stichproben aus den verschiedenen Organisationsformen wurde methodisch durch eine strenge Parallelisierung nach

Geschlecht, Sozialschicht, Intelligenz (IQ) und Schulleistung zum ersten Messzeitpunkt abgesichert. Zwischen den beiden Messzeitpunkten der Längsschnittstudie lagen eineinhalb Jahre.

Variable	Separation versus Inklusion
Soziale Integration	S = I
Selbstkonzept der Begabung	S > I
Emotionales Wohlbefinden	S = I
Schulleistungen	S < I

Tab. 2 Ergebnisse der INTSEP-Vergleichsstudie (Haeberlin 1991)  
(S = Sonderschule; I = Integration; > besser als; < schlechter als)

Die Ergebnisse der vergleichenden Längsschnittstudie sind durchaus überraschend und weichen von den Erwartungen, die üblicherweise mit Integration verbunden werden, deutlich ab. Die Tabelle 2 vermittelt eine komprimierte Übersicht.

- Schulleistungsschwache Schüler gehören in leistungsheterogenen Regelklassen in den soziometrischen Messungen signifikant häufiger zu den unbeliebten und abgelehnten Schülern in einer Klasse und sie schätzen sich auch selbst in dem Fragebogen Soziale Integration als weniger gut sozial in die Klasse integriert ein als nichtschulleistungsschwache Schüler. Dieser Befund gilt unabhängig von der schulischen Organisationsform sowohl für Grundschulklassen als auch für Sonderschulklassen. Leistungsschwache Schüler\*innen sind also sowohl in den integrierten Regelklassen als auch in Sonderschulklassen weniger gut in das soziale Beziehungsnetz einer Klasse integriert als ihre Mitschüler. Diese ungünstige soziale Integration der schulschwachen Schüler\*innen vermag auch die in den Schweizer Integrationsversuchen praktizierte Heilpädagogische Schülerhilfe nicht zu ändern.
- Die schulleistungsschwachen Schüler\*innen, die in den Regelschulen integriert sind, schätzen die eigenen Fähigkeiten negativer ein als ihre Mitschüler. Ihre Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten ist auch tiefer als jene von vergleichbaren schulleistungsschwachen Hilfsschülern. Am tiefsten ist das Selbstkonzept der Begabung bei jenen schulschwachen Schüler\*innen, die in Grundschulen integriert sind und dort sonderpädagogische Förderung erhalten.
- Das emotionale Wohlbefinden ist bei den integrierten schulleistungsschwachen Schülern ähnlich ausgeprägt wie bei den guten Mitschüler\*innen. Vergleichbare schwache Schüler haben in einer

Hilfsklasse in etwa ein gleich gutes subjektives Wohlbefinden wie in Regelklassen mit oder ohne Heilpädagogische Schülerhilfe.

- Die Schulleistungen von vergleichbar schulschwachen Kindern in Grundschulklassen sind signifikant besser als in Sonderschulklassen für Lernbehinderte. Im O-Ton lautet die Feststellung: „Die Fortschritte schulleistungsschwacher Schüler sind in Regelschulen mit oder ohne Heilpädagogische Schülerhilfe unbezweifelbar besser als in Sonderschulen für Lernbehinderte“ (Haeberlin 1989, 361). Zwischen Grundschulklassen mit integrierten sonderpädagogischen Maßnahmen für schulschwache Kinder und Grundschulklassen ohne sonderpädagogische Unterstützung wurden keine Unterschiede festgestellt. Mit anderen Worten: Zwischen „stiller Integration“ und sonderpädagogisch unterstützter Integration ergaben sich bezüglich der Schulleistungsentwicklung keine Unterschiede.

Die vergleichende Forschungsstudie wird begleitet durch einen sehr gediegenen Literaturüberblick über amerikanische und europäische Forschungsarbeiten zur Schulleistungsentwicklung lernschwacher Schüler\*innen in integrierten Klassen und in Sonderklassen. Der internationale Forschungsstand bis 1990 wird folgendermaßen zusammengefasst:

„Die Rechtfertigung der Sonderschule für Lernbehinderte bezog sich bisher immer auf den Vorteil von leistungshomogenen Klassen für die Leistungsförderung von schwachen Schülern. Die zahlreichen empirischen Untersuchungen zur Frage, ob schwache Schüler in Sonderklassen mehr lernen als in leistungsheterogenen Regelklassen, entlarven den leistungsbezogenen Vorteil von leistungshomogenen Sonderklassen durchgehend als Vorurteil. Es kann keine Untersuchung gefunden werden, welche die Überlegenheit der Sonderschule gegenüber der Regelschule für die Förderung der Schulleistungen von schwachen Schülern empirisch nachgewiesen hätte“ (Haeberlin 1991, 179).

Im Einklang mit dem internationalen Forschungsüberblick beschließt Haeberlin die INTSEP-Studie mit einem generalisierenden Resümee, das vollständig wiedergegeben werden soll:

„Die These, daß ‚Lernbehinderte‘ in leistungshomogenen Sonderklassen besser gefördert werden können als in leistungsheterogenen Regelklassen oder Integrationsklassen, findet keine empirische Bestätigung; es gibt im Gegenteil gut abgesicherte Belege dafür, daß die Leistungsförderung von schwachen Schülern in heterogenen Klassen günstiger verläuft. In leistungsheterogenen Regelklassen oder Integrationsklassen haben ‚Lernbehinderte‘ in der Regel jedoch einen tieferen soziometrischen Status und ein tieferes Begabungskonzept als ‚Lernbehinderte‘ in Sonderklassen. Außerdem gibt es einige Hinweise darauf, daß sich ‚Lernbehinderte‘ in Sonderklassen eher besser sozial und emotional integriert einschätzen als ‚Lernbehinderte‘ in leistungsheterogenen Klassen“ (Haeberlin 1991, 181).



Die weniger günstigen Ergebnisse von integrierten leistungsschwachen Schülern in den sozial-emotionalen Variablen (Soziale Integration; Selbstkonzept) werden bezugsgruppentheoretisch und durch die unveränderte Dominanz einer sozialen Bezugsnorm erklärt. Je näher allerdings das Ende der Pflichtschulzeit rückt und der Übertritt ins Berufsleben bevorsteht, desto stärker sinkt das relativ gute Begabungsselbstkonzept der Sonderschüler wieder ab und gleicht sich der Selbsteinschätzung eigener Fähigkeiten von leistungsschwachen Schüler\*innen in Regelklassen wieder an.

Zweierlei bemerkenswerte Ergebnisse sollen besonders hervorgehoben werden:

- Entgegen geläufigen Erwartungen kann eine gute bis bessere Leistungsentwicklung von lernbeeinträchtigten Schüler\*innen in inklusiven schulischen Settings angenommen und erwartet werden. Das pädagogische Problem bei einer integrierten schulischen Unterrichtung von lernbeeinträchtigten Schüler\*innen scheint damit weniger die Förderung der schulischen Leistungen und kognitiven Kompetenzen zu sein, sondern eher eine zufriedenstellende Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung; sie bedürfen einer besonderen pädagogischen Aufmerksamkeit. Auf dieses Erfordernis weisen auch die empirischen Studien von Annedore Prengel (2013) und Huber (2009) hin.
- Die Mitwirkung von Sonderpädagogen in inklusiven Klassen, die ja im Inklusionsdiskurs einhellig und lautstark gefordert wird, kann in der INTSEP-Studie keineswegs durch überzeugende positive Effekte beeindrucken. Dieses wenig schmeichelhafte Ergebnis war in der Schweiz Anlass für eine breite Diskussion über Nutzen und Notwendigkeit von sonderpädagogischer Assistenz in inklusiven Settings. In künftigen Forschungen sollten die spezifischen Handlungsfelder und besonderen Unterstützungsmaßnahmen von Sonderpädagogen differenzierter untersucht und beschrieben werden.

### **2.3.2 Begabte Schüler**

Bless/Klaghofer (1991) nehmen die „ängstliche Besorgnis ..., dass die Eingliederung schwacher oder behinderter Kinder in die Regelschule Nachteile für die ‚guten‘ Schüler haben könnte“ (1991, 215) zum Anlass, in einer ergänzenden Studie der Frage nachzugehen, ob sich die Integration von Schüler\*innen mit Lernbehinderungen negativ auf die Entwicklung von durchschnittlichen und begabten Schüler\*innen auswirkt. Die unter 2.31 beschriebene INTSEP-Studie bildete die Ausgangsstichprobe. Nach Eliminierung von Schülern mit fehlenden Daten und nichtdeutscher

Muttersprache verblieben schließlich 391 Regelschüler und 205 Integrationsschüler des vierten Schuljahres.

Es wurden vier Gruppen gebildet und miteinander verglichen: Schüler in Regelklassen mit einem IQ > 115 beziehungsweise IQ < 115 und Schüler in „Regelklassen mit Heilpädagogischer Schülerhilfe“ mit einem IQ > 115 beziehungsweise IQ < 115. Die Schülergruppen beider Schulformen wurden nach den Schulleistungstests beim ersten Messzeitpunkt parallelisiert. Abhängige Variablen waren wie in der INTSEP-Studie Schulleistungen, soziometrischer Status, Selbsteinschätzungen der Begabung, der sozialen Integration und des schulischen Wohlbefindens.

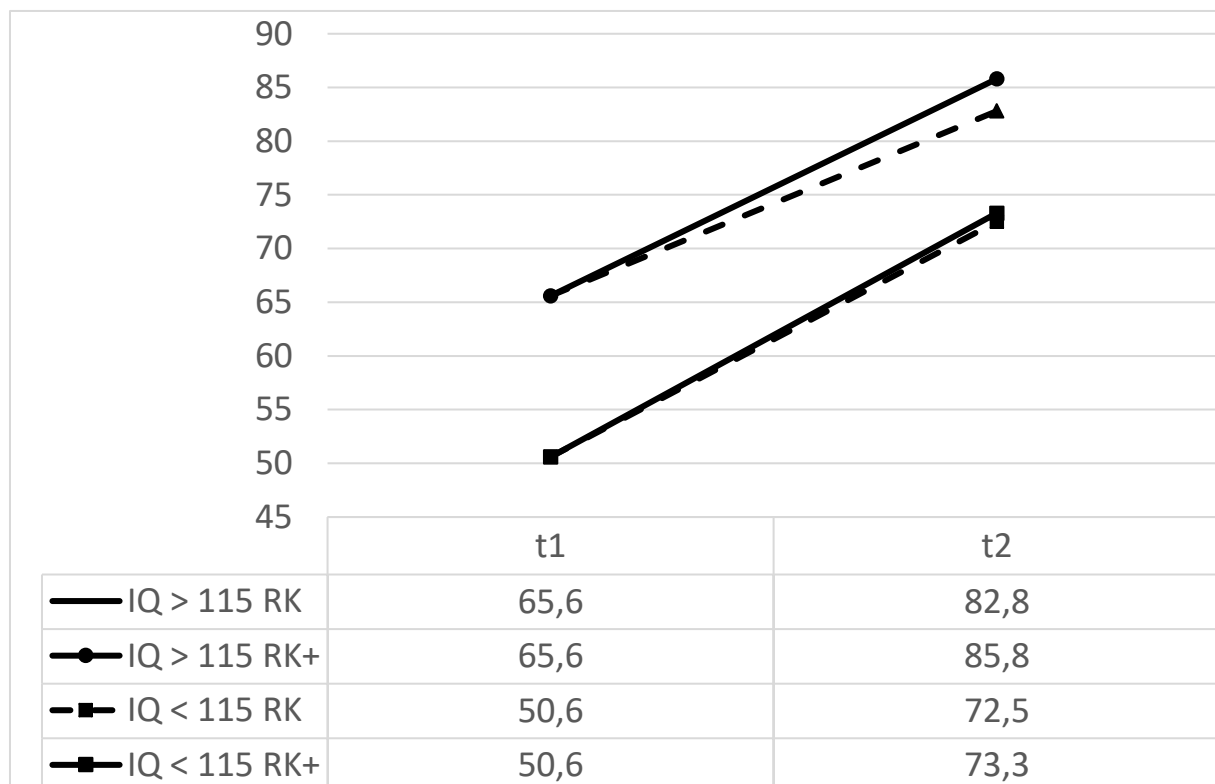


Abb. 2: Entwicklung der Schulleistungen von begabten und durchschnittlichen Schülern (IQ > 115 bzw. IQ < 115) in Regelklassen mit und ohne Heilpädagogischer Schülerhilfe (RK+ bzw. RK)

Mit Hilfe einer dreifachen Varianzanalyse wurden die Effekte den Faktoren Schulform, Intelligenz und Testzeitpunkt und ihren Wechselwirkungen zugeordnet. Die hypothesenprüfende Wechselwirkung Abhängige Variable X Schulform erwies sich bei allen abhängigen Variablen als nicht signifikant. Das bedeutet: Sowohl in integrierenden wie in separierenden Schulen hat die Anwesenheit von Schülern mit Lernbehinderungen keinen nachteiligen Einfluss auf die Leistungen der begabten Schüler wie auch auf ihre sozial-emotionale Entwicklung.

Die Autoren konstatieren: Die Untersuchungsergebnisse liefern „keinerlei Anhaltspunkte dafür, dass begabte Schüler in Integrationsklassen im Vergleich zu begabten Schülern in gewöhnlichen Regelklassen bezüglich Schulleistung, sozialer Stellung, subjektivem Wohlbefinden (Schulunlust) und Einschätzung der eigenen schulischen Fähigkeiten (Begabungsselbstkonzept) benachteiligt sind“ (Bless /Klaghofer 1991, 215).

### **2.3.3 Heilpädagogische Schülerhilfe**

In den Untersuchungen über „Die Wirkungen separierender und integrierender Schulformen auf lernbehinderte Kinder“ (Haerberlin u.a. 1991) haben weder die Heilpädagogische Schülerhilfe noch die Sonderklassen für Lernbehinderte durch Effizienz überzeugen können. In der öffentlichen Diskussion gerieten die Heil- und Sonderpädagogik in der Schweiz unter einen erheblichen Legitimationsdruck. Wenn die heilpädagogischen Maßnahmen und Organisationsformen nicht in erwünschten Maße wirksam seien, könne man auch auf sie verzichten und alle schulleistungsschwachen und lernbehinderten Kinder auch in gewöhnliche Regelklassen integrieren.

Der öffentliche Zweifel an der Notwendigkeit und Wirksamkeit heilpädagogischer Interventionen war ein Motiv für die Folgeuntersuchung von Gérard Bless, die sich ebenfalls als ein Teil des INTSEP-Programms verstand. Die präzise Fragestellung der quasi-experimentellen Studie lautete: „Erweist sich die Heilpädagogische Schülerhilfe in der Unterstufe der Regelklasse im Hinblick auf die Lernförderung schulleistungsschwacher und lernbehinderter Kinder in den schulischen Kernfächern im Vergleich zur integrierten Beschulung ohne heilpädagogische Stützmaßnahme als effizient?“ (Bless 1995, 12).

Unter einer „Heilpädagogischen Schülerhilfe“ muss man sich eine Art mobilen sonderpädagogischen Dienst vorstellen. Ein „Heilpädagoge“ (Hilfs- oder Sonderschullehrer) betreut etwa 16 Kinder aus Klassen von mehreren Schulhäusern und mitunter auch mehreren Schulorten.

Aus einer großen Ausgangsstichprobe von 1256 Schüler in integrierenden Regelklassen (RK) und 706 Schülern aus integrierenden Regelklassen mit Heilpädagogische Schülerhilfe (RK+) wurden durch eine strenge Parallelisierung (Variablen: Alter, Geschlecht, Gesamtschulleistung, Intelligenzquotient) zwei Vergleichsgruppen gebildet; die RK-Gruppe und die RK+-Gruppen umfassten jeweils 24 Paarlinge. Der Untersuchungszeitraum zwischen den Messzeitpunkte t1 und t2 betrug lediglich 20 Schulwochen.

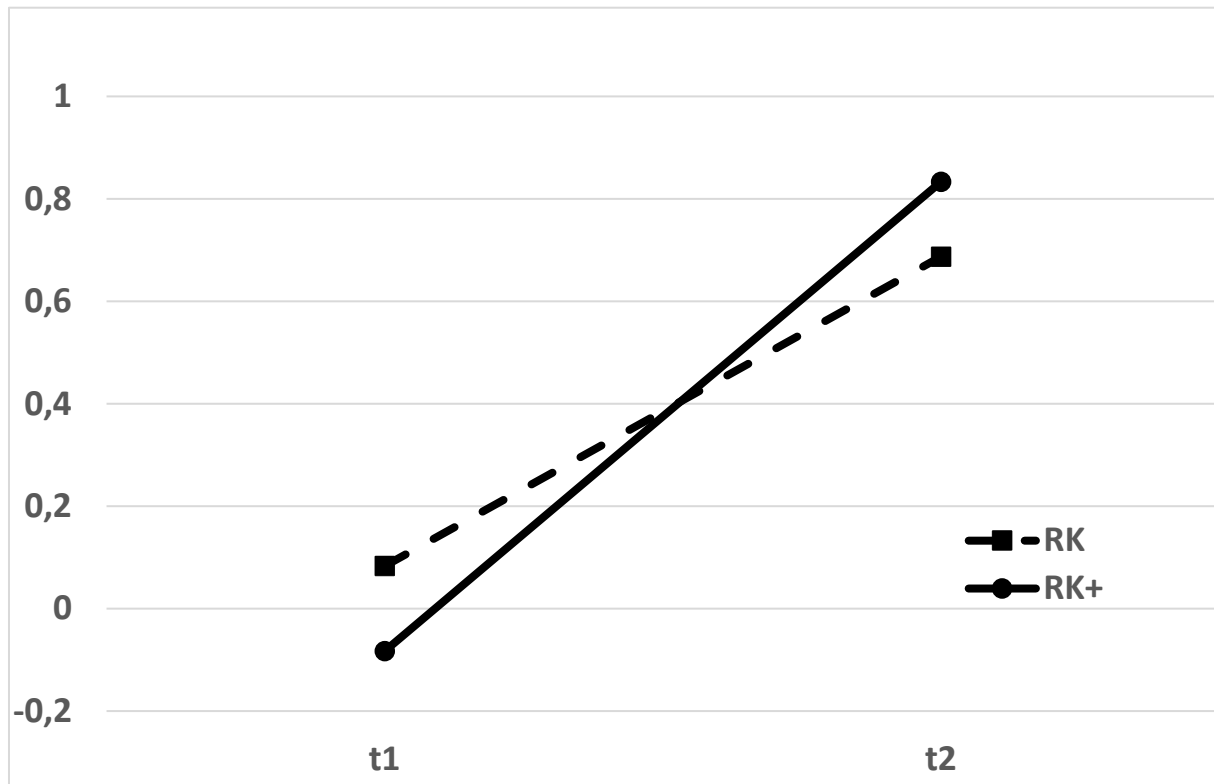


Abb. 3: Lernentwicklung der Schüler mit Heilpädagogischer Schülerhilfe (RK+) und ohne Heilpädagogische Schülerhilfe (RK)

Durch eine Varianzanalyse mit Messwiederholung wurden zwei Effekte als signifikant gesichert:

1. Beide Untersuchungsgruppen RK und RK+ haben innerhalb des Untersuchungszeitraumes signifikante Lernfortschritte in Deutsch und Mathematik erzielt.
2. Die signifikante Wechselwirkung zwischen Untersuchungsgruppe und Messzeitpunkt zeigt an, dass der Lernfortschritt in beiden Gruppen unterschiedlich war, und zwar zugunsten der Kinder mit Heilpädagogischer Schülerhilfe (RK+). Abb. 3 veranschaulicht die Lernentwicklungen in den Gruppen.

Die Effekte mögen nicht herausragend erscheinen, was aber angesichts der kurzen Intervalls von 20 Wochen kaum anders erwartet werden kann.

Die Untersuchung von Bless (1995) gehört im strengen Sinne nicht zu dem Genre „Vergleich von schulischer Integration und Separation“; sie ist eher eine Interventionsstudie, die die Effektivität von Heilpädagogischer Schülerhilfe experimentell überprüft. Sie kann immerhin nachdrücklich belegen, dass bloße Integration allein nicht genügt und zusätzliche „heilpädagogische“ Unterstützung notwendig und förderlich ist.

## **2.4 HH-IR (1998/2007): Schulleistungen in Integrativen Regelklassen**

Der Hamburger Schulversuch „Integrative Regelklassen“ ist der Nachfolger des Schulversuchs „Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen“; er ist durch drei Alleinstellungsmerkmale gekennzeichnet:

### **1. Dekategorisierung**

In „Integrative Regelklassen“ werden ausschließlich „behinderte“ Kinder der Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und Verhalten aufgenommen. Die Integration dieser „behinderten“ Kinder erfolgt dabei ohne jegliche vorgängige Statusdiagnose und ohne explizite Etikettierung als „behindert“ (Dekategorisierung). Die „Integrativen Regelklassen“ haben mithin schon 1991 „Inklusion“ praktiziert, noch bevor dieser Terminus in der bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskussion von sich reden machte.

### **2. Systemische Ressourcenzuweisung**

Die „Integrativen Regelklassen“ erhalten als eine „sonderpädagogische Grundausstattung“ eine halbe Sonderpädagogen-Stelle pro Klasse. Diese Ressourcenzuweisung erfolgt nicht ad personam für einzelne Kinder mit der Diagnose „Behinderung“, sondern „systemisch“ für ganze Klassen und Schulen. Die systemische Ressourcenzuweisung löst das bekannte Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma (Wocken 1996).

### **3. Inklusion in sozialen Brennpunkten**

Während die Integrationsklassen ihren Ursprung in Elterninitiativen haben, sind die „Integrativen Regelklassen“ (IR) aus Schulinitiativen hervorgegangen. Der Schulversuch verfolgte ausdrücklich das sozialpolitische Anliegen der Chancengleichheit. Die Fragestellung wird von der Wissenschaftlichen Begleitung so beschrieben: „Gelingt gemeinsamer Unterricht auch dann, ... wenn nicht engagierte Eltern aus privilegierten Wohngebieten die integrative Unterrichtung unterstützen, sondern Eltern aus sozialen Brennpunkten und benachteiligten Wohngebieten beteiligt sind und für Integration gewonnen werden müssen?“ (Hinz u.a. 1998, 13). In der Inklusionskritik (Ahrbeck 2011) wird sowohl der sozialpolitische Impetus als auch das kompensatorische Anliegen des Schulversuchs übersehen.

### **2.4.1 Die Studie HH-IR-1998**

Die Entstehungsgeschichte des Schulversuchs erklärt auch das Design des Untersuchungsplans, der zwei klar unterscheidbare Varianten von „Integrativen

Regelklassen“ (IR) unterscheidet: Einerseits „Integrative Regelklassen“ an Grundschulen mit Integrationsklassen (IR1), andererseits „Integrative Regelklassen“ an Grundschulen in sozialen Brennpunkten (IR2). Die entscheidende Differenz zwischen den beiden Varianten von „Integrativen Regelklassen“ (IR) ist das unterschiedliche Einzugsgebiet. Die IR1-Klassen sind in einem gut gemischten, bürgerlichen Milieu angesiedelt, die IR2-Klassen dagegen in benachteiligten Wohngebieten mit hohen Anteilen an Migranten und Beziehern von Transferleistungen. Neben den beiden beschriebenen „Experimentalgruppen“ IR1 und IR2 wurden als dritte Versuchsgruppe Grundschulen ohne Integrationsklassen und ohne Integrative Regelklasse untersucht. Die Grundschulklassen der Kontrollgruppe (KG) wurden durch die Schulbehörde ausgewählt.

Die Versuchsergebnisse sind in dem Band „Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse eines Hamburger Schulversuchs“ (Hinz u.a. 1998) detailreich dargestellt. In der wissenschaftlichen Begleitforschung wurde die Schulleistungsentwicklung durch direkte Leistungstests in Deutsch (Hamburger Schreibprobe) und Mathematik untersucht. Die Längsschnittüberprüfung der Leistungsentwicklung umfasste drei Messzeitpunkte, und zwar jeweils das Ende des ersten, zweiten und dritten Schuljahres. Weil die erste Leistungsmessung erst am Ende des 1. Schuljahres erfolgte, ist die Lernausgangslage am Schulanfang nicht bekannt - ein folgenreicher Umstand, weil damit eine präexperimentelle Vergleichbarkeit der Untersuchungsgruppen nicht belegbar ist. Für den anstehenden Diskussionszusammenhang seien hier lediglich in Auswahl einige relevante Befunde stichwortartig referiert:

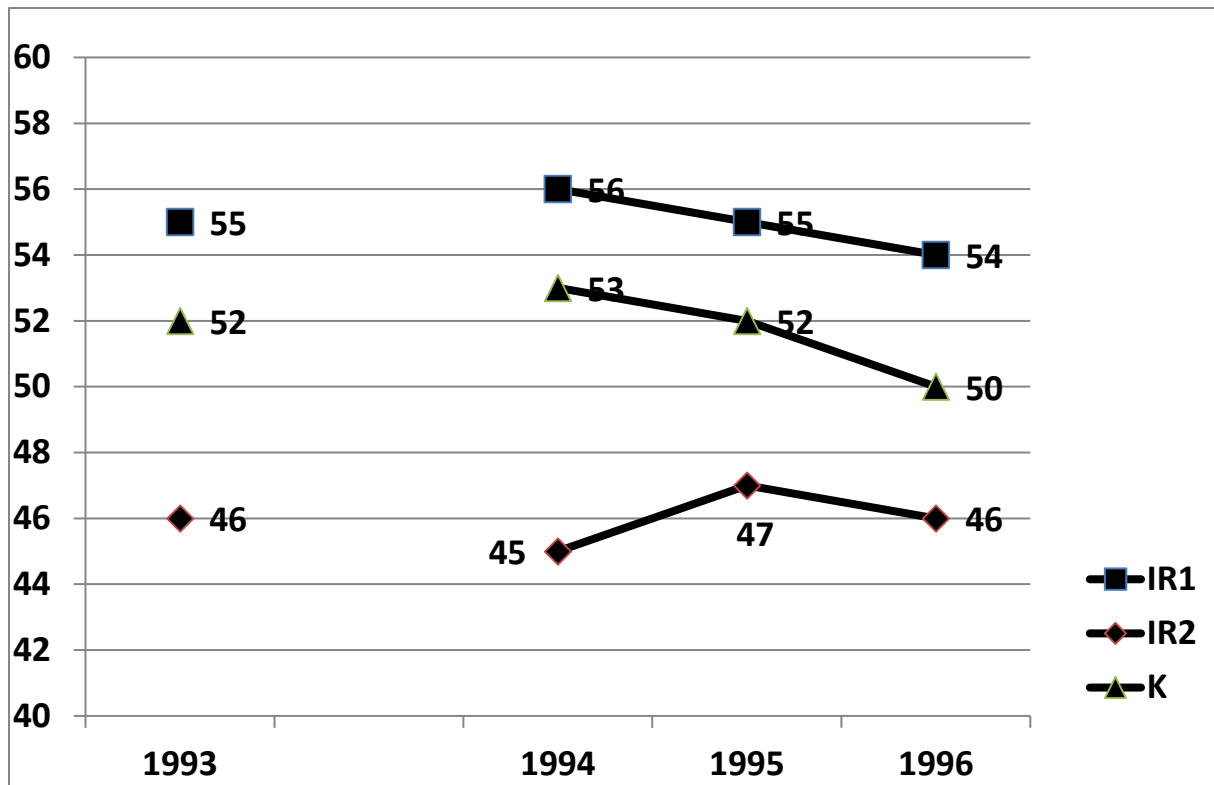


Abb. 4: Entwicklung der Mathematik-Leistungen des Einschulungsjahrgang 1993 der dreie Versuchsgruppen IR1, IR2 und KG (T-Werte)

### 1. Schulleistungen

- Exemplarisch sei die Leistungsentwicklung des Einschulungsjahrgangs 1992 im Fach Mathematik grafisch dargestellt; das ausgewählte Beispiel stellt dabei den Ergebnistrend durchaus repräsentativ dar. (Abb. 4).
- Die IR2-Klassen sind den Kontrollklassen (KG) in den beiden Leistungstests Deutsch und Mathematik deutlich unterlegen. Die Leistungsdifferenz hat sich im Verlaufe von 3 Jahren deutlich verringert; es ist kein Schereneffekt beobachtbar. Die Mitglieder der Wissenschaftlichen Begleitung bewerten den durchschnittlich niedrigeren Leistungsstand der IR2-Klassen übereinstimmend als „einen besorgniserregenden Befund“ (Hinz u.a. 1998, 131).
- Aus dem Leistungsvergleich zwischen den Untersuchungsgruppen IR1, IR2 und K gehen die Integrativen Regelklassen IR1 aus bürgerlichen Wohnbezirken zu allen drei Messzeitpunkten mit deutlichem Vorsprung als klare Sieger hervor.
- Die Schulleistungen der förderbedürftigen Schüler mit Lern-, Sprach- und Verhaltensproblemen sind in den IR2-Klassen etwas niedriger als in den

Versuchsgruppen; die Leistungsunterschiede sind allerdings selten statistisch signifikant (Hinz u.a. 1998, 96).

- Die gymnasialen Empfehlungen, die von den Lehrerinnen und Lehrern am Ende der Grundschulzeit ausgesprochen werden, können als globale Erfolgsmaße gewertet werden. Die Integrativen Regelklassen in sozialen Brennpunkten (IR2) empfehlen durchschnittlich nur 11 Prozent der Kinder für das Gymnasium. Die Kontrollschulen (KG) attestieren etwa einem Viertel ihrer Kinder (24 Prozent) eine gymnasiale Eignung. Die Integrativen Regelklassen an Grundschulen mit bürgerlichem Einzugsgebiet (IR1) schließlich stellen jedem dritten Kind (31 Prozent) eine gymnasiale Empfehlung aus.
- Die Anzahl jener Kinder, die von den Integrativen Regelklassen IR1 und IR2 am Ende der Grundschule und von den Kontrollgruppen während und am Ende der Grundschulzeit auf Förderschulen überwiesen worden sind („Selektionsquoten“), entsprechen sich vollständig. Das bedeutet: Die Integrativen Regelklassen haben die „Sonderschulbedürftigkeit“ von Kindern mit Entwicklungsproblemen weder vermindern noch vermeiden können. An der relativen Quote „sonderschulbedürftiger“ Kinder ändert sich trotz Integration nichts. Die Integrative Grundschule hat also keine kompensatorischen Effekte gehabt. Im Kontext sozialer Brennpunkte hat Integration keine nachholende Förderung, kein Aufholen von Entwicklungsverzögerungen und keine Prävention von „Sonderschulbedürftigkeit“ bewirkt.

## 2. *Emotionale und soziale Variablen*

- Beim „Selbstkonzept der Begabung“ bestehen im Mittel zwischen den Kindern der IR2-Klassen aus sozialen Brennpunkten und den Kontrollklassen keine Unterschiede. Das gleiche Selbstbild der eigenen Fähigkeiten überrascht insofern, weil doch objektiv deutliche Leistungsunterschiede zwischen den Versuchsgruppen bestehen (Hinz u. a. 1998, 89).
- Auch in der Selbsteinschätzung der emotionalen Befindlichkeit und der sozialen Situation in der Klasse zeigen sich zwischen dem IR2-System und der Kontrollgruppe (KG) keine gravierenden Unterschiede (Hinz u.a. 1998, 130).
- In allen Versuchsgruppen zeigt sich als durchgängiger Trend, dass die Kinder der Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und Verhalten das Lern- und Sozialklima in ihren Klassen wie auch ihr Fähigkeitsselbstkonzept etwas niedriger einschätzen als ihre nichtbehinderten Mitschüler. Diese Differenzen in den Selbsteinschätzungen sind aber nicht sehr kräftig ausgeprägt (Hinz u.a. 1998, 97).
- Schüler mit Entwicklungsbeeinträchtigungen in den Bereichen Lernen, Sprache und Verhalten gehören eher zu den unbeliebten Schülern mit



einem niedrigen soziometrischen Status. Dieser Befund gilt allerdings unterschiedslos für alle Untersuchungsgruppen (IR1, IR2, K) gleichermaßen.

- In den integrativen Regelklassen der Variante IR2 ist der Zusammenhang zwischen dem Schulleistungsstatus und dem soziometrischen Sozialstatus deutlich abgeschwächt! Entwicklungsbeeinträchtigungen haben damit in integrativen Settings nicht automatisch ungünstige Sozialrollen zur Folge.
- Die Wissenschaftliche Begleitung resümiert die Befunde mit der Feststellung, „dass die emotionale und soziale Integration von SchülerInnen mit Lern-, Sprach- und Verhaltensproblemen im IR2-System weitgehend gelungen ist“ (Hinz 1998, 111).

### *3. Interpretation des Versuchs*

Die Wissenschaftliche Begleitung hat in voller Einmütigkeit die Versuchsergebnisse zu den Schulleistungen so wahrgenommen wie sie sind, nämlich als enttäuschend. Zur Erklärung der unerwarteten, ungünstigen Schulleistungsentwicklung in den IR2-Klassen werden von der Wissenschaftlichen Begleitung zwei alternative Hypothesen angeboten.

Die Mehrheit der Wissenschaftlergruppe (Katzenbach, Rauer, Schuck, Wudtke) favorisiert die sog. Risikohypothese: Das Modell der Integrativen Regelklasse ist der These zufolge „mit dem deutlich höheren Risiko des Scheiterns belegt“ (Hinz u.a. 1998, S. 131). Das Risiko liege in einer Komplexitätserhöhung durch (1.) die Heterogenität der Schülerschaft, (2.) die Kooperation im pädagogischen Team und (3.) durch das Erfordernis eines anspruchsvollen, integrativen Unterrichtskonzepts erhöht (Hinz u.a. 1998, 115). Die Ursache für den signifikanten Leistungsrückstand der Untersuchungsgruppe IR2 liegt der Risikohypothese zufolge letztlich in einem unzulänglichen Unterricht. Da die Wissenschaftliche Begleitung weder Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt hat noch auch den realisierten Unterricht empirisch analysiert und dokumentiert hat, ist diese Ursachenerklärung schwer nachvollziehbar. Die Begleituntersuchungen hatten eine systematische Erhebung der Unterrichtsbedingungen und -abläufe gar nicht zum Gegenstand. Für die Anschuldigung eines unzulänglichen Unterrichts, der der Risiken nicht Herr geworden ist, können also nicht Spuren eines wissenschaftlichen Beweises vorgelegt werden.

Eine Minderheit der Wissenschaftler (Hinz und Wocken) hat als alternative Erklärungsmöglichkeit eine sog. Milieuthese formuliert. Die Milieuthese nimmt an, dass die Schüler\*innen der Versuchsgruppe IR2 und der Kontrollgruppe aus unterschiedlichen sozialen Milieus stammen. Differente Entwicklungsmilieus erzeugen in der frühen Kindheit auch differente Lernausgangslagen. Die Schüler\*innen der Versuchsgruppe IR2 und der Kontrollgruppe (KG) verfügten

der Milieuthese zufolge schon bei Schulbeginn auch über unterschiedliche Lernstände und sachbezogenes Vorwissen. Die Wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs hat es nun leider versäumt, die soziale und kognitive Differenz der drei Versuchsgruppen IR1, IR2 und K auch durch harte empirische Daten zur sozialstrukturellen Lage und zur Lernausgangslage zu belegen. Ein folgenreiches Versäumnis. Denn es gibt in der Tat Anlass für die Annahme, dass die Versuchsgruppen schon bei Schulbeginn verschieden waren und damit ungleiche Ausgangslagen hatten.

Ein manifester Hinweis für präexperimentelle Unterschiede ist der unterschiedliche Anteil der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache und Verhalten. In den Integrativen Regelklassen (IR1 und IR2) sollen sich konzeptgemäß im Durchschnitt zwei behinderte Kinder pro Klasse befinden; dies entspricht je nach Klassenfrequenz acht bis zehn Prozent. Nach Angaben der befragten Pädagoginnen befinden sich in den Versuchsgruppen nun folgende Anteile an Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Integrative Regelklassen (IR1) = 13 Prozent; Integrative Regelklassen (IR2) = 22 Prozent; Kontrollklassen (KG) = 8 Prozent. Während also in den Klassen der Kontrollgruppe durchschnittlich 2 Kinder mit Lern-, Sprach- und Verhaltensproblemen vorfindbar sind, sind es in den Integrativen Regelklassen (IR2) durchschnittlich 5,2 Kinder pro Klasse. Die Differenz zwischen IR2 und K. beträgt also 14 Prozent und überschreitet damit das erwartbare Maß hoch signifikant. Der überproportionale Anteil der Kinder mit Lern-, Sprach- und Verhaltensproblemen in den Integrativen Regelklassen (IR2) kann als ein deutlicher Indikator einer ungleichen Ausgangslage angesehen werden. Die Kontrollgruppe (K) ist mit einem Anteil von nur 8 Prozent an Kindern mit manifesten Lern-, Sprach- und Verhaltensproblemen klar im Vorteil; ihre privilegierte Ausgangssituation ist am ehesten mit den Integrativen Regelklassen in gut gemischten Wohngebieten (IR1) vergleichbar.

Im Hamburger Schulversuch zeigen sich schon am Ende des 1. Schuljahres zwischen den drei Versuchsgruppen nennenswerte Leistungsdifferenzen, die dann über die gesamte Schulzeit erhalten bleiben. Zu fragen ist: Waren diese Gruppen wirklich am allerersten Schultag in ihrer Lernausgangslage vergleichbar? Dies kann kaum angenommen werden. Die Kinder der Versuchsgruppen sind nicht erst im Verlaufe des 1. Schuljahres ungleich geworden, sondern sie waren es schon, bevor die Schule überhaupt begann. Die Untersuchungsergebnisse spiegeln mithin nicht die Wirkungen eines integrativen Unterrichts, sondern sind nichts weiter als ein Abbild der unterschiedlichen Startpositionen zu Schulbeginn. Vermutlich waren die Ausgangslagen so, wie sie in Abb. 4 für das Jahr 1993 angezeigt werden. Die Kinder aus den Integrativen Regelklassen und den Kontrollklassen haben mit einiger Wahrscheinlichkeit am ersten Schultag nicht an der gleichen Startlinie

Aufstellung genommen. Es verwundert deshalb auch nicht, dass die ungleich gestarteten Läufer schließlich auch mit einem ähnlichen Abstand ins Ziel einlaufen. Alle Kinder sind gleich schnell gelaufen, der Zieleinlauf entsprach genau den Startpositionen. Die Kinder aus den Kontrollklassen waren nur deshalb besser als die Kinder der IR2-Klassen, weil sie von der pool position gestartet sind. Und die Kinder aus den Integrativen Regelklassen sind durch Integration nicht "schlechter" geworden, sondern sie haben allenfalls den von Anbeginn an gegebenen Rückstand über die Jahre nicht aufholen können.

Die Integrativen Regelklassen in der Variante IR2 haben also bezüglich der Schulleistungen Chancengleichheit, Prävention und Kompensation nicht bewirken können. „Die optimistische Hoffnung der kompensatorischen Erziehung, die einen pädagogischen Ausgleich gesellschaftlicher Nachteile erwartet, ist damit nicht in Erfüllung gegangen. Aus den Ergebnissen des Schulversuchs muss die wenig erfreuliche Schlussfolgerung gezogen werden, dass die pädagogische Kompensation gesellschaftlicher Benachteiligungen eine schwerlich realisierbare Aufgabe ist“ (Wocken 2001, 400). Es ist daher falsch, die unzulänglichen kompensatorischen Effekte in den IR2-Klassen als ein Scheitern inklusiver Unterrichtung zu deuten. Der Interpretation von Ahrbeck (2011) u.a. wird damit nachhaltig widersprochen.

Eine gründliche und redliche Analyse des Hamburger Schulversuchs legt es nahe, bezüglich einer „Kompensation“ von Entwicklungsbehinderungen sich in Zurückhaltung und Bescheidenheit zu üben. Entwicklungsbehinderungen sind keine passageren Beeinträchtigungen, die kurzfristig und in nennenswertem Umfang durch sonderpädagogische Künste oder durch integrative Maßnahmen kuriert und geheilt werden können. In ähnlicher Weise resümiert Reiser (1997, 267) Untersuchungen, in denen „sich empirisch die relative Resistenz von Lernbeeinträchtigungen gegen gezielte Instruktionen“ zeigte. Die Rehistorisierung des Hamburger Schulversuchs Integrative Regelklassen bekräftigt jene Feststellung, die schon seinerzeit als Quintessenz geäußert wurde: „Nicht die Idee der Integration hat Risse bekommen, sondern das Zutrauen in die Idee der Kompensation ist geringer geworden“ (Wocken 2001, 400).

#### **2.4.2 Die Studie KESS 4**

Im Rahmen der großen Studie „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 2“ (KESS 4) wurden im Jahr 2003 in allen vierten Klassen an Hamburger Grundschulen umfangreiche Untersuchungen durchgeführt. Weil auch die formelle Integrationsform der Grundschulen erhoben wurde, ergab sich die Möglichkeit, in einer Zusatzstudie

(Rauer /Schuck 2007) die Kompetenzen und Einstellungen der Grundschüler\*innen in den verschiedenen Grundschulvarianten zu untersuchen.

Aufgrund der fortgeschrittenen Integrationsentwicklung unterscheidet die Zusatzstudie nunmehr drei Varianten:

1. 12 Grundschulen G(IK), die jeweils eine Integrationsklasse (IK) pro Jahrgang führen; an diesen Grundschulen G(IK) sind die Parallelklassen Regelschulklassen (KG);
2. 15 Grundschulen G(IR1), die pro Jahrgangsstufe eine Integrationsklasse IK(+IR) haben und alle Parallelklassen als Integrative Regelklassen (IR1) führen;
3. 21 Grundschulen G(IR2), in denen alle Klassen eines Jahrgangs als Integrative Regelklassen (IR2) organisiert sind.

	G(HH)	G(IK)	G(IR1)	G(IR2)
Migrationsstatus				
- beide Eltern in D geboren	61	67	65	49
- ein Elternteil in D geboren	13	15	10	11
- beide Eltern nicht in D geboren	27	18	25	40
EGB-Klassen (in %)				
- obere und untere Dienstklasse	39	46	35	31
- un- und angelernte Arbeiter	21	17	24	26
Haushaltsbruttoeinkommen (%)				
- weniger als 30.000 €	40	40	41	54
- mehr als 50.000 €	31	31	28	20

Tab. 3: Sozialstatische Daten der drei Grundschulvarianten und aller Hamburger Grundschulen (G)

Bezüglich ausgewählter sozialkultureller Hintergrundmerkmale zeigen sich recht deutliche Unterschiede zwischen den drei Integrationsvarianten. Schulen mit Integrationsklassen (G(IK)) zählen hinsichtlich ihrer Zusammensetzung der Schülerschaft „eindeutig zu den privilegierten Grundschulen Hamburgs“ (224); dies spiegelt die Herkunft der Integrationsklassen aus Elterninitiativen in bürgerlichen, bildungsnahen Milieus wieder. Jene Grundschulen (G(IR1)), die sowohl einen Zug Integrationsklassen als auch Integrative Regelklassen (IR1) führen, entsprechen in den sozialkulturellen Merkmalen in etwa dem Durchschnitt aller Hamburger Schulen (G(HH)). Grundschulen (G(IR2)), die nur IR2-Klassen haben, „weisen die deutlich ungünstigste Zusammensetzung ihrer Schülerschaft auf“ (224). Die ermittelte erhebliche sozialkulturelle Differenz der drei Integrationsvarianten entspricht genau der Befundlage aus der

oben dargestellten HH-IR-Studie. Die Beheimatung der drei Integrationsvarianten in differenten sozialen Milieu hat ja die Minderheit der Wissenschaftlichen Begleitung veranlasst, die sog. „Milieuthese“ als zentrale Erklärung für die Leistungsunterschiede und Lernstände anzusehen.

Und in der Tat bilden sich die sozial-ökonomischen Lagen fast vollständig in den Untersuchungsergebnissen ab. Die Lernstände in den fünf Kompetenzbereichen gehen mit den sozialkulturellen Differenzen zwischen den Integrationsvarianten Hand in Hand. Die Leistungsdifferenzen sind gleichsam ein Spiegelbild der Herkunftslagen.

Die Autoren Rauer und Schuck haben zur Absicherung und Differenzierung der Befunde die Leistungsdaten einer multiplen Regressionsanalyse zugeführt, in die eine Reihe familiärer Hintergrundmerkmale und individueller Schülermerkmale einbezogen wurde. Auf eine Darstellung dieser weiterführenden statistischen Analyse wird hier verzichtet. Im Ergebnis zeigte der Vergleich der regressionsanalytischen Erwartungswerte mit den tatsächlich erreichten Leistungswerten weitgehend jene Ergebnistrends, die schon anhand der Tab. 3 aufgezeigt wurden. Die Profile der Soziallage und die Kompetenzprofile sind in so hohem Maße kongruent, dass man nahezu von einer Koppelung sprechen kann.

Nicht unerwähnt bleiben soll, dass auch in der KESS 4-Vollerhebung aller Hamburger Grundschulen sich erneut, wie schon zuvor in der HH-IR-Studie, bestätigt werden konnte, dass die Integrativen Regelklassen im sozial-emotionalen Bereich (Klassenklima, Schulzufriedenheit, Lehrer-Schüler-Verhältnis) bemerkenswert gute Ergebnisse erzielen konnten. Angesichts des niedrigeren Leistungsniveaus der Integrativen Regelklassen ist das ein erfreuliches Ergebnis: „Damit ist nicht nur der Einfluss sozialer Hintergrundvariablen gebrochen, sondern zugleich die Kopplung zwischen niedrigen Leistungen und negativen Einstellungswerten aufgehoben“ (249).

Die Autoren Rauer und Schuck erklären die Untersuchungsergebnisse, wie nicht anders zu erwarten, erneut mit der sog. „Risiko-Hypothese“ und berufen sich dabei auf das Theorem von Schümer von der „doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulsystem“ (Schümer 2004): „Schüler, die unter ungünstigen sozialen und kulturellen Bedingungen aufwachsen und dementsprechend häufiger als andere Schulschwierigkeiten haben, werden noch einmal benachteiligt, wenn sie extrem ungünstig zusammengesetzten Schülerpopulationen angehören“ (Schümer 2004, 102). Mit allem kollegialen Respekt halte ich unverändert meine „Milieuthese“ für ebenso gut begründet oder noch erklärungskräftiger: Die Inklusiven Regelklassen sind nachweislich mit den ungünstigsten Sozial- und Lebenslagen

assoziiert, diese prekären Milieus evozieren dann unvorteilhafte Lernausgangslagen (erste Benachteiligung). In den Integrativen Regelklassen treffen dann diese Kinder aus bildungsfernen Milieus ähnlich benachteiligte und belastete Kinder, die zusammen dann ein schwieriges, problematisches und unvorteilhaftes Klassenmilieu konstituieren (zweite Benachteiligung). Die doppelte Deprivation durch das familiäre Milieu und die schulische Klassenkomposition sind jene Wirkfaktoren, die das ungünstigere Abschneiden der Integrativen Regelklassen erklären können. Aber dies mögen Spitzfindigkeiten sein. Der Dissens zwischen der Mehrheit und der Minderheit der Wissenschaftlichen Begleitung, also der Streit zwischen der Risiko- und der Milieuthese ist mittlerweile nicht mehr Außenstehenden vermittelbar. Die Lektüre der Zusatzstudie von Rauer und Schuck hat bei mir nicht den überzeugenden Eindruck hinterlassen können, dass es sich bei dieser Kontroverse wirklich um alternative theoretische Erklärungen handelt. Vielleicht lassen sich die Antithesen mit einer salomonischen Formel miteinander versöhnen: Ungünstige familiäre und schulische Milieus sind für schulische Bildung ein pädagogisches Risiko!

Die Herausgeber des Sammelbandes Bos, Gröhlich und Pietsch sollen das Schlusswort in der Sache haben:

Es lassen sich „zwischen den integrativ organisierten Lerngruppen deutliche Leistungsdifferenzen ausmachen. Diese Unterschiede führen die Autoren vor allem auf eine unterschiedliche Zusammensetzung der jeweiligen Schülerschaften zurück, die sich hinsichtlich ihrer familiären Milieus zwischen den verschiedenen Arten der Integrationsorganisation deutlich unterscheiden. Schülerschaften, mit günstiger sozialer Herkunft profitieren dabei am meisten von der zusätzlichen pädagogischen Ausstattung, die den Lerngruppen zur Verfügung steht. Demgegenüber finden sich in Schülerschaften, die hinsichtlich ihrer sozialen Lage weniger günstig zusammengesetzt sind, zum einen vergleichsweise niedrigere mittlere Leistungen, zum anderen scheinen Schulen in bestimmten Einzugsgebieten sozialisationsbedingte Nachteile der Schülerschaften auch durch den Einsatz zusätzlicher pädagogischer Ressourcen nicht kompensieren zu können“ (Bos /Gröhlich /Pietsch 2007, 6).

Die Inklusionskritik (Ahrbeck 2011, Felten 2017) hat übrigens diese Zusatzstudie von Rauer und Schuck bislang nicht zur Kenntnis genommen. Die schlechteren Leistungsresultate der Integrativen Regelklassen (IR2) werden wie eine bare Münze aufgenommen und unflektiert, wenn nicht gar genüsslich als einen empirischen Beleg für eine angeblich mindere Leistungsfähigkeit der integrativen Unterrichtung ausgegeben. Die Relevanz der Hamburger IR-Studie für die hochbedeutsame Frage der Chancen und Grenzen einer „Kompensierbarkeit“ sozialer Benachteiligung von sozial bedingten Benachteiligung wird bislang von der gesamten scientific community nicht erkannt (vgl. Kontroverse zwischen Katzenbach 2001 und Wocken 2001).

## 2.5 BELLA (2009) Berliner Erhebung arbeitsrelevanter Basiskompetenzen

Die „Berliner Erhebung arbeitsrelevanter Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf „Lernen“ ist primär der Frage nachgegangen, ob die sogenannten Schülerfirmen, die an Berliner Förderschulen verbreitet sind, die „arbeitsrelevanten Basiskompetenzen“ nachweislich stärken und fördern. Dieser inhaltliche Aspekt wird hier nicht weiter verfolgt. Die Untersuchungen boten zugleich die Möglichkeit, die Lernstände von Schüler\*innen mit SFB „Lernen“ an Förderschulen mit den Lernständen von Schüler\*innen mit SFB „Lernen“, die im Gemeinsamen Unterricht an Haupt-, Real- und Gemeinschaftsschulen unterrichtet wurden, zu vergleichen.

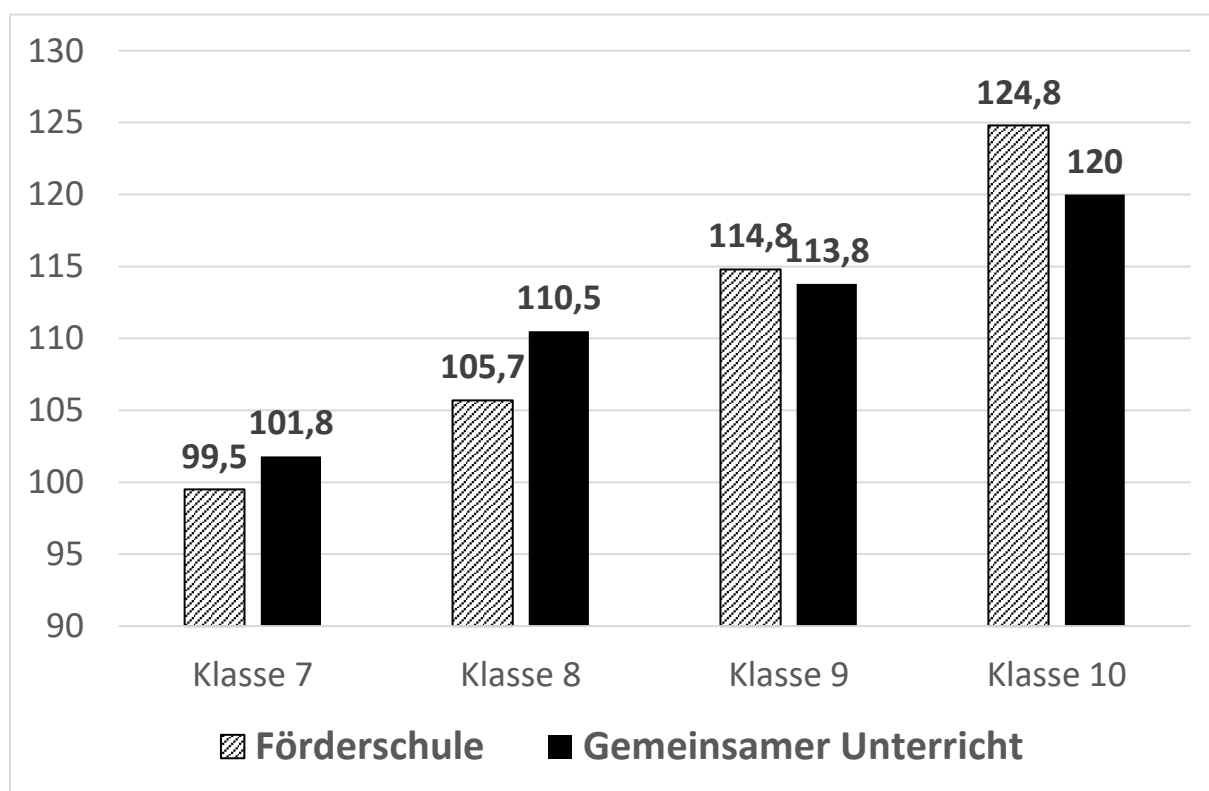


Abb. 5: Allgemeine Fachleistung nach Schulform und Klassenstufe

Die Untersuchungsdaten stammen von 3.162 Schüler\*innen aus Förderschulen und 623 Schüler\*innen aus dem Gemeinsamen Unterricht. Ein zentraler Befund, der für viel Diskussionen sorgte, ist in Abb. 5 dargestellt.

In den Klassenstufen 7 und 8 übertreffen Schüler\*innen aus dem Gemeinsamen Unterricht in den allgemeinen Fachleistungen – ein kombinierter Leistungsindex aus Kompetenzen in Deutsch, Mathematik und Verstehen von Grafiken, Karten und Tabellen – die intelligenzgleichen Schüler\*innen aus den Förderschulen. In der Klassenstufe 9 gleichen sich die Leistungsstände der beiden

Untersuchungsgruppen an. In der Klassenstufe 10 schließlich übertreffen die Schüler\*innen aus den Förderschulen diejenigen aus dem gemeinsamen Unterricht. Die Ergebnisse werden als Leistungszuwächse interpretiert, obwohl es sich um unterschiedliche Kohorten und nicht um Längsschnittdaten handelt. Der Vergleich der Leistungsstände in den vier Kohorten scheint die Vermutung nahezulegen, dass die Förderschüler\*innen „Spätzünder“ sind und im letzten Schuljahr kurz vor dem Zieleinlauf noch die Leistungswerte der integrierten Schüler mit SFB-L einholen und sogar übertreffen können.

Die BELLA-Studie kann gewiss als ein Beleg angesehen werden, dass auch in Förderschulen nennenswerte Qualifikationsprozesse möglich sind. Die Untersuchungsbefunde dürfen jedoch nicht als eine Überlegenheit der separierten Förderung in Förderschulen interpretiert werden, wie insbesondere Ulf Preuss-Lausitz (2009) in einer kritischen Rezension der Studie dargelegt hat. Folgende Daten und Gründe sprechen gegen eine solche Annahme einer effektiveren Förderung von Schüler\*innen mit SFB „Lernen“ in Förderschulen:

- Im Gemeinsamen Unterricht (GU) befinden sich mehr Schüler mit Migrationsstatus. Der Migrationsstatus trägt in der GU-Stichprobe am meisten zur Varianzaufklärung der Leistungsunterschiede bei (Beta = -0.41).
- Die beiden Untersuchungsgruppen weisen sehr unterschiedliche Anteile von Schüler\*innen aus den Stadtteilen Ost- und Westberlin auf (Förderschule: Ost 56%, West 44%; GU: Ost 20%, West 80%). Diese Differenz ist deshalb von Bedeutung, weil aufgrund einer mehr als doppelt so hohen Förderschüler-Quote sich in den Förderschulen Ost-Berlins auch deutlich leistungsstärkere Schüler\*innen befinden.
- Im Gemeinsamen Unterricht werden in Berlin in den Klassen 9 und 10 die besonders leistungsstarken Schüler\*innen mit SFB „Lernen“ „umgewidmet“, d.h. ihnen wird der Status Förderschüler aberkannt. Das bedeutet in der Konsequenz: Leistungsstarke Förderschüler\*innen verbleiben weiterhin in der angestammten Stichprobe Förderschule, leistungsstarke GU-Schüler\*innen fallen dagegen aus der Stichprobe Gemeinsamer Unterricht heraus. Die „umgewidmeten“ Schüler\*innen wurden nicht mehr untersucht und nicht in die GU-Stichprobe einbezogen. Die erhebliche Verzerrung der Vergleichsgruppen ist auch an den Fallzahlen abzulesen. Während die Förderschüler-Stichprobe nahezu konstant bleibt, sinken die Fallzahlen im GU drastisch (Jahrgang (N)=7(214); 8(215); 9(125); 10(69)). Die umwidmungsbedingte Schwächung der GU-Stichprobe macht einen Leistungsvergleich mit der Förderschul-Stichprobe höchst fraglich bis sinnlos. Jens Möller urteilt: „Falls hier die leistungsstärkeren Schüler ausfielen (etwa weil ihr besonderer Förderstatus nicht mehr bestand), sind die Leistungsvorteile



nicht mehr zu interpretieren“ (Möller 2013, 19). Ähnlich argumentiert Preuss-Lausitz: „Dass gerade die guten Schüler aus dem Vergleich herausfallen, macht die Aussagen über das 9. und 10. Schuljahr kaum verwertbar“ (Preuss-Lausitz 2009, 47).

Damit ist eigentlich alles gesagt: Als Beweis einer höheren Effizienz der Förderschule ist die BELLA-Studie völlig ungeeignet. Umgekehrt sprechen die Leistungsvorteile der GU-Schüler\*innen im 7. und 8. Schuljahrgang eher zugunsten einer integrativen Förderung.

## 2.6 PING (2015): Brandenburger Inklusive Grundschule

Die PING-Studie (Spörer, Schröder-Lenzen, Vock, Maaz 2015) gehört zu dem Forschungs-Genre „Wissenschaftliche Begleitung“.

PING steht für „**P**ilotprojekt **I**inklusive **G**rundschule“ im Bundesland Brandenburg. Zur Umsetzung der Inklusion hat das Land Brandenburg mit dem Schuljahr 2012/13 ein Pilotprojekt auf den Weg gebracht, an dem insgesamt 84 Grundschulen beteiligt waren, von denen für die wissenschaftliche Begleitung eine repräsentative Stichprobe von 34 Grundschulen ausgewählt wurde. Die teilnehmenden Grundschulen haben Kinder des jeweiligen Schuleinzugsbereichs unabhängig von möglichen Beeinträchtigungen der Kinder in den Bereichen Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache (LES) aufgenommen. Jeder Schule stand eine zusätzliche personelle Ausstattung in einer Höhe von 3,5 Lehrerwochenstunden für fünf Prozent der Gesamtschülerzahl der jeweiligen Schule zur Verfügung. Die Schule konnte selbst darüber entscheiden, wie oder wo sie diese Ressourcen einsetzen will. Für besondere Problemlagen existierte ein zentraler Stundenpool, auf den die Schulen als zusätzliche Unterstützung zurückgreifen konnten. Zudem wurden die Klassenfrequenzen in der Regel auf 23 Schüler\*innen, maximal auf 25 Schüler\*innen begrenzt. Die Kolleginnen und Kollegen der Pilotschulen nahmen während der Pilotphase an einer reformbegleitenden Lehrerfortbildung im LISUM teil. Soweit die Rahmenbedingungen des Projekts.

Dem Forschungsprojekt lag eine geschichtete Stichprobe mit zwei Kohorten zugrunde. Tab. 4 gibt eine Übersicht über einige Stichprobenmerkmale.

	Jahrgang	Klassen	N	N - SFB
1. Kohorte	2	30	725	5,1 %
2. Kohorte	3	31	652	6,3 %

Tab. 4: Stichprobenmerkmale der PING-Studie

Die beiden Kohorten mit insgesamt 1435 Schüler\*innen wurden über einen Zeitraum von zwei Schuljahren begleitet. Die Schülerkompetenzen wurden in drei Testungen erfasst, und zwar in den Quartalen 4/2012, 2/2013 und 2/2014. Die Effekte der inklusiven Grundschulen wurden u.a. durch mehrteilige Testbatterien in den Kompetenzbereichen Deutsch (Lesegeschwindigkeit, Leseverständnis und Rechtschreiben) und Mathematik (Addition und Subtraktion) ermittelt.

Es verdient besonderer Erwähnung, dass die Wissenschaftliche Begleitung über die Feststellung der kognitiven Kompetenzentwicklung der Schüler hinaus zahlreiche Struktur- und Kontextvariablen der Schulen erhoben und dokumentiert hat. Es wurden nicht nur die Merkmale der Schüler\*innen erfasst, sondern auch Merkmale der Schulen, der Lehrkräfte und des Unterrichts. Zur Veranschaulichung der komplexen, multikriterialen Prozessbeobachtung seien genannt:

- Motivationale Kompetenzen und soziale Integration;
- Einschätzungen der Lehrer\*innen zum inklusiven Unterricht;
- Einschätzungen der Schüler\*innen zur Unterrichtsgestaltungen;
- Lernumgebungen in inklusiven Grundschulen;
- Fortbildung und Beratung der Lehrer\*innen.

Diese multiperspektivischen Zugänge und Ergebnisse finden im Folgenden nur dann Beachtung, wenn in den Untersuchungsberichten signifikante Zusammenhänge zwischen den Effektvariablen Deutsch und Mathematik und den Kontextvariablen bestehen.

Den Längsschnittuntersuchungen lag kein experimentelles Kontrollgruppendesign zugrunde. Deshalb wurden die Untersuchungsergebnisse mit den Testergebnissen der jeweiligen Eichstichproben verglichen. Die Abbildung 5 veranschaulicht exemplarisch, wie die Kompetenzentwicklung der Kohorte 2 im Leseverständnis verlaufen ist. Die Kompetenzen haben sich in den beiden Kohorten und in den beiden Leistungsdomänen nicht einheitlich entwickelt.

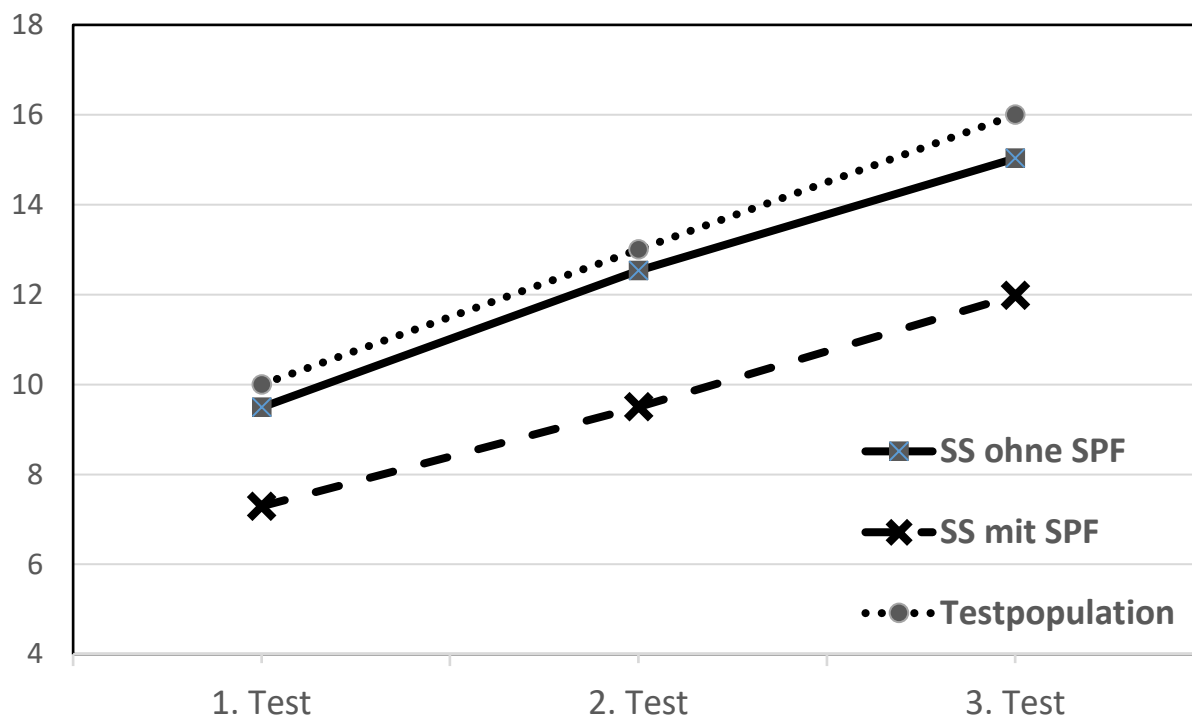


Abb. 6: Entwicklung des Leseverständnisses in den Versuchsgruppen der PING-Studie

Ungeachtet eher geringfügiger Variationen lassen sich in verallgemeinernder Form die wesentlichen Ergebnistrends folgendermaßen beschreiben:

- Die Testleistungen der Schüler\*innen ohne Sonderpädagogischen Förderbedarf (SFB) lagen in beiden Leistungsdomänen und zu allen drei Testzeitpunkten durchschnittlich etwa eine halbe Standardabweichung unterhalb der Testwerte der Normstichproben. Bei der Untersuchungsstichprobe handelt es sich demnach eher um leicht unterdurchschnittliche Grundschulklassen.
- Die Kompetenzentwicklung der PING-Schüler\*innen ohne SFB verlief in den beobachteten zwei Schuljahren weitgehend parallel zu den Entwicklungsverläufen der Normstichprobe. Schereneffekte, d.h. ein Auseinanderdriften der Leistungskurven der Versuchs- und der Normstichprobe waren bei den Schüler\*innen ohne SFB nicht zu konstatieren. Das Ausbleiben eines Schereneffekts kann durchaus als ein Erfolg inklusiver Bildung gewertet werden. Die skeptische Vermutung, dass durch die Anwesenheit leistungsschwacher Kinder die Leistungsentwicklung der leistungstärkeren Kinder beeinträchtigt wird, findet damit keine Bestätigung. Beide Kohorten verzeichnen im Vergleich mit der Normstichprobe ähnliche Lernzuwächse, so dass von einer

altersgemäßen Entwicklung nichtbehinderter Kinder in inklusiven schulischen Kontexten ausgegangen werden kann.

- Die Schulleistungen der Schüler\*innen mit SFB in Deutsch und Mathematik liegen zu allen drei Testzeitpunkten deutlich unterhalb der Entwicklungsverläufe der Schüler\*innen ohne SFB. Die Entwicklungen in beiden Kohorten und für beide Leistungsdomänen zusammenfassend ist ein moderater Schereneffekt festzustellen. Die Schüler\*innen mit SFB können sehr wohl über den Zeitraum von zwei Jahren in den Leistungsbereichen Deutsch und Mathematik deutliche Leistungsfortschritte erzielen. Kompensatorische Effekte im Sinne eines Leistungsausgleichs oder einer Leistungsakzelleration sind allerdings nicht gegeben. Ob die Leistungsentwicklung der Schüler\*innen mit SFB in den inklusiven Grundschulen besser oder ungünstiger ist als bei vergleichbaren Schüler\*innen in Förderschulen, kann mangels einer Kontrollgruppe nicht beantwortet werden.
- Bezüglich der Kompetenzentwicklung vermeldet das PING-Projekt damit für alle Schüler\*innen mit und ohne SFB weder besonders vorteilhafte noch nachteilige Effekte. Die Autoren des Forschungsberichts konstatieren eine insgesamt „altersgemäße Kompetenzentwicklung“ für die untersuchten Schüler\*innen. In der Sprache dieses Forschungsberichts: Inklusive Bildung ist bezüglich der Leistungsförderung weder besser noch auch schlechter, sondern durchaus ebenbürtig und gleichwertig.
- Die deutsch- und mathematikbezogenen Selbstkonzepte der Schüler\*innen mit SFB waren schwächer ausgeprägt als die Selbstkonzepte der Peers und nahmen im Verlaufe der zweijährigen Untersuchungszeit teilweise eine ungünstige, negative Entwicklung. Die tendenziell wachsende Diskrepanz der kognitiven Selbstkonzepte von Schüler\*innen mit und ohne SFB kann auf den zunehmenden Einfluss von Bezugsgruppenvergleichen zurückgeführt werden.

Das PING-Projekt hat ja, wie erwähnt, über die kognitive Kompetenzentwicklung hinaus weitere Effekte untersucht, über die hier nicht en detail berichtet werden kann. Bezüglich des Klassenklimas und sozialer Effekte werden aufs Ganze gesehen erfreuliche Befunde mitgeteilt. Im Untersuchungsbericht werden aber auch Ergebnisse erwähnt, die nicht zufrieden stellen können.

- Im Unterschied zu kognitiven Selbstkonzepten konnten bei sozialen Variablen recht erfreuliche Effekte festgestellt werden. Bezüglich des sozialen Selbstkonzepts, der sozialen Integration und des wahrgenommenen Klassenklimas zeigten sich zwischen Schüler\*innen mit und ohne SFB keine oder relative geringe Differenzen.

- Schließlich ist der überraschende Befund mitzuteilen, dass in beiden Untersuchungsjahren und in beiden Kohorten die Schüler\*innen mit SFB sich im Durchschnitt durch ihre Lehrer\*innen weniger angenommen fühlten. Diese Beobachtung ist bedenkenswert; sie macht darauf aufmerksam, dass in inklusiven Kontexten der Gestaltung und Förderung der sozialen Beziehungen und Prozesse eine besondere pädagogische Aufmerksamkeit geschenkt werden muss.

## **2.7 RIM (2016): Das Rügener Inklusionsmodell**

### *1. Das Rügener Modellvorhaben*

Mecklenburg-Vorpommern (M-V) ist seit vielen Jahren das Bundesland mit der höchsten Exklusionsquote! Exklusionsquote meint jenen prozentualen Anteil an Schüler\*innen mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf, die in Sonder- oder Förderschulen unterrichtet werden. Im Jahre 2008, einem Jahr vor der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), betrug die Exklusionsquote in M-V 8,84 Prozent, in Deutschland 4,92 Prozent. Der wenig rühmliche Spitzenplatz auf der Exklusionsrangliste indizierte Handlungsbedarf, dieser wurde noch verstärkt durch die UN-BRK, die Deutschland kraft der Ratifizierung im Jahre 2009 zum Aufbau eines inklusiven Bildungswesens verpflichtet.

Schon im Folgejahr richtete Mecklenburg-Vorpommern auf der Insel Rügen ein Modellvorhaben zur Inklusion ein, das unter dem Namen „Rügener Inklusionsmodell“ von sich reden machen sollte. Seit dem Schuljahr 2010/11 werden auf Rügen keine Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lernen, emotional-soziale Entwicklung und Sprache (LES) mehr in Sonderklassen oder Förderschulen eingeschult. Gleichzeitig wurden bisherige sonderpädagogische Organisationsformen wie Diagnoseförderklassen (DFK), Lese-Rechtschreibklassen, Grundschulklassen an Sprachheilschulen, Leseintensivmaßnahmen nach und nach abgewickelt.

Das Konzept des Rügener Inklusionsmodells wurde von einer Projektgruppe der Universität Rostock unter Leitung von Prof. Dr. Bodo Hartke entwickelt. Der Implementation des Konzepts gingen umfängliche und intensive Fortbildungen voraus, um die beteiligten Lehrer\*innen aus den Grund- und Sonderschulen auf die inklusive Unterrichtung von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarfen in den LES-Bereichen vorzubereiten. Die Forschungsgruppe der Universität Rostock hat die Umsetzung und Implementation des Konzepts von Anfang an begleitet sowie kontinuierlich und umfassend evaluiert.

Die bisherige Beschreibung lässt bereits einige Konzeptmerkmale erkennen, die hervorgehoben werden sollen:

*Merkmal 1: Regional statt lokal*

In den Anfängen der Integrationsentwicklung waren Integrationsklassen und –schulen eher partielle Nischen und kleine Enklaven inmitten einer strukturell unveränderten Schullandschaft. Auf der Insel Rügen waren dagegen ausnahmslos alle Grundschulen in das Modellprojekt eingebunden. Die Implementation des Rügener Inklusionsmodells war eine Gemeinschaftsleistung der Schulleitungen der Rügener Grundschulen, der Schulaufsicht und der Universität Rostock.

*Merkmal 2: Integration statt Separation*

Auf Rügen wird seit 2010 die schulische Förderung von Kindern mit Lern-, Sprach- und Verhaltensproblemen (LES) im Primarbereich vollständig in die allgemeinen Grundschulen verlagert; die sonderpädagogische Förderung der LES-Kinder erfolgt damit integriert in allgemeinen Schulen und nicht mehr in separierenden sonderpädagogischen Institutionen, die parallel mit der fortschreitenden Entwicklung des Modellversuchs abgebaut werden. Für die Integrations- und Inklusionsentwicklung im Allgemeinen ist dagegen eher typisch, dass die Einrichtung von inklusiven Klassen und Schulen nicht begleitet wurde durch einen gleichzeitigen Rückbau bestehender sonderpädagogischer Organisationsformen und –schulen. Ein solcher Rückbau von sonderpädagogischen Institutionen ist u.a. mit dem Vorteil verbunden, dass durch die Umschichtung sonderpädagogischer Ressourcen Einsparungen erzielt werden, die der Finanzierung der Inklusionsreform zugutekommen. In allen Bundesländern wurden inklusive Schulen aber nicht als Ersatz bisheriger Sonderschulen, sondern als ergänzende, alternative Lernorte eingerichtet.

Die simultane Realisierung der beiden Reformstrategien „Region statt Einzelschule“ sowie „Umbau statt Anbau“ können als hervorstechende Alleinstellungsmerkmale des Rügener Inklusionsmodells gewürdigt werden. Die Rügener Reform ist bildungspolitisch dem eigenen Bekunden zufolge zwar eher einem „gemäßigten“ Inklusionsverständnis verpflichtet. Der Doppelstrategie „Umbau der Schullandschaft in einer Region“ kann gleichwohl eine beträchtliche Stringenz attestiert werden.

*Merkmal 3: Prävention vor Inklusion*

Zu den beiden genannten Konzeptmerkmalen gesellt sich noch ein drittes Alleinstellungsmerkmal, das das Rügener Inklusionsmodell in besonderer Weise charakterisiert: „Prävention vor Inklusion“. Das RIM ist strategisch primär auf die Prävention von Lern- und Entwicklungsproblemen ausgerichtet und fühlt sich dann in zweiter Hinsicht dem Anliegen der Inklusion verpflichtet: Das

Rügener Inklusionsmodell „fokussiert dementsprechend zunächst auf Prävention und erst im zweiten Schritt auf die zieldifferente inklusive Beschulung bei sonderpädagogischem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Lernen, emotional-soziale Entwicklung und Sprache“ (Hartke, in: Voß/Blumenthal u.a. 2016, 7).

Das dritte Konzeptmerkmal „Prävention vor Inklusion“ wird realisiert durch eine sehr konsequente Orientierung an dem US-amerikanischen „Response-to-intervention-Ansatz“ (RTI). Der RTI-Ansatz steht deutlich im Vordergrund des Forschungsinteresses, so sehr, dass mitunter die Inklusionsthematik in den Hintergrund zu rücken scheint. Der abschließende Evaluationsbericht (Voß u.a. 2016) bringt die Rangfolge deutlich zum Ausdruck. Dem Haupttitel „Der Response-to-Intervention-Ansatz in der Praxis“ wird der Untertitel „Evaluationsergebnisse zum Rügener Inklusionsmodell“ unter- und nachgeordnet. Weil der RTI-Ansatz im Rügener Modellvorhaben in inklusiven schulischen Kontexten eingebettet ist und realisiert wird, und weil er zugleich der Prävention und Inklusion dienlich sein will, kann das Rügener Forschungsprojekt mit guten Gründen dem hier verhandelten Genre „Untersuchungen zur Effektivität schulischer Inklusion“ zugerechnet werden. Dem besseren Verständnis des Rügener Inklusionsmodells soll vorab eine knappe Darstellung des RTI-Ansatzes dienen.

## *2. Der RTI-Ansatz*

Der US-amerikanische RTI-Ansatz ist mittlerweile in vielen Publikationen dargestellt worden (Huber /Grosche 2009; Huber /Grosche /Schütterle 2013; Limbach-Reich 2015; Hartke 2017; Voß /Blumenthal u.a. 2016; Wocken 2016)). Es gibt allerdings nicht „den“ RTI-Ansatz. Das Rügener Inklusionsmodell weicht in einigen Elementen doch von einem konsensualen RTI-Verständnis ab. Die folgende Beschreibung des RTI-Ansatzes ist deshalb allein für das Rügener Inklusionsmodell gültig.

Der Rügener RTI-Ansatz besteht aus drei Kernelementen:

1. Mehrebenenprävention
2. Evidenzbasierte Unterrichts- und Förderpraxis
3. Lernverlaufsdiagnostik und Lernfortschrittsdokumentation

### *1) Mehrebenenprävention*

Das Mehrebenenmodell des RTI-Ansatzes ist ein pragmatischer Organisationsrahmen, der für die Lernbereiche Lernen, emotional-soziale Entwicklung sowie sprachliche Entwicklung (LES) drei gestufte Förderebenen ausweist, die Aufgaben und Rahmenbedingungen dieser

Förderebenen festlegt und die professionellen Zuständigkeiten bestimmt. Das regulative Prinzip des Modells ist die Responsivität der Schüler. Die „Antworten“ der Schüler\*innen zeigen an, ob Unterricht und Förderung bei ihnen „angekommen“ sind, sie davon profitiert haben und sich erwartungsgemäß entwickeln. Die diagnostische Feststellung einer „Nicht-Responsivität“ bildet den Ausgangspunkt für eine Modifikation und Optimierung der unterrichtlichen Förderung. Sofern unterschiedliche diagnostische Verfahren Probleme in den Lern- und Entwicklungsbereichen Deutsch, Mathematik, Verhalten oder Sprache anzeigen, wird zusätzlich zur aktuellen Förderebene eine weitere Förderstufe aktiviert. „Reichen die Maßnahmen auf einer Ebene nicht aus, erfolgt demnach eine intensivere pädagogische Zuwendung auf der nächsthöheren Förderebene durch die Erhöhung der Frequenz bzw. der Verlängerung der Förderdauer, die Verringerung der Gruppenstärke, die Unterstützung durch eine Sonderpädagogin oder einen Sonderpädagogen bzw. weiteres Fachpersonal sowie durch die Zunahme der Frequenz des progress monitoring“ (Voß /Blumental u.a. 2016, 29).

#### *Förderebene I: Hochwertiger Unterricht (primäre Prävention)*

Auf der Förderebene I wird hochwertiger Unterricht erteilt, an dem alle Kinder teilnehmen. Maßgeblich für den Unterricht sind die Richtlinien, Lehrpläne und Stundentafeln der Grundschule. Der Unterricht ist zielgleich ausgerichtet, enthält aber differenzierende Anteile für leistungsstarke und leistungsschwache Schüler. Die verwendeten Lehrgänge, Lehr- und Lernmaterialien müssen sich in wissenschaftlichen Untersuchungen als „evidenzbasiert“ bewährt haben. Etwa dreimal im Jahr werden Schulleistungs- und Verhaltensscreenings durchgeführt. Bei identifizierten Risikoschülern werden die Lernfortschritte zusätzlich durch eine Lernverlaufsdiagnostik ermittelt und dokumentiert. Verantwortlich für den Unterricht ist die Grundschullehrkraft, die bei Risikoschülern von dem Sonderpädagogen beraten wird.

#### *Förderebene II: Intensive Förderung (Sekundäre Prävention)*

Für ungefähr 20 Prozent der Kinder reicht die unterrichtsintegrierte Förderung auf Förderebene I nicht aus; sie gelten als „Non-responser“. Auf Förderebene II findet eine intensive, evidenzbasierte Förderung in Kleingruppen von ca. vier bis sechs Schüler\*innen für einen Zeitraum von zehn bis zwanzig Schulwochen statt. Verantwortlich für die Förderung ist auch auf der Förderebene II die Grundschullehrkraft, die die Kleingruppen in zusätzlichen Förderstunden über einen Zeitraum von etwa zehn Schulwochen intensiv fördert. Die Förderung wird begleitet durch eine engmaschige Lernverlaufsdiagnostik mit curriculumbasierten Kurztests (CBM). Die Förderinhalte und -materialien orientieren sich am



Regelunterricht der Förderebene I. Die Grundschullehrkräfte werden für die Förderarbeit auf Stufe II besonders fortgebildet.

	Deutsch	Mathematik
Klasse 1	3 h	2 h
Klasse 2	2 h	1 h
Klasse 3	1 h	1 h
Klasse 4	1h	1 h

Tab. 5: Förderstunden auf Förderebene II im RIM

### *Förderebene III: Spezifische Förderung und Einzelfallhilfe*

Das RIM untergliedert die Förderstufe III in zwei Phasen.

Phase 1: Wenn ein Kind sich trotz der zusätzlichen Förderung nicht wie erwartet entwickelt und sich seine Leistungen bzw. sein Verhalten deutlich von der Altersnorm unterscheiden, gelangt es in die Förderstufe III (Non-Responder der Förderebene II). Dies trifft auf etwa fünf Prozent aller Grundschulkinder zu. Eine Sonderpädagogin /ein Sonderpädagoge fördert nun die Non-Responder der Förderebene II in einem Zeitraum von mindestens zehn Schulwochen entweder im Einzelunterricht oder in Kleinstgruppen von maximal drei Kindern. Der sonderpädagogischen Fachkraft stehen für die Förderung zusätzlich etwa vier Stunden pro Woche zur Verfügung. Die Fördermaßnahmen und der Förderverlauf werden wiederum kontinuierlich evaluiert und dokumentiert. Grundlage der Förderarbeit ist ein Förderplan mit individuellen Zielen und angepassten Massnahmen, der auch eine zieldifferente Förderung auf den Förderstufen I und II beschreibt.

Phase 2: Wenn ein Kind trotz intensiver Förderung nicht Anschluss an den Klassenunterricht findet und nicht die Mindeststandards der Grundschule erreicht, werden im Wege einer kooperativen Fallberatung alle diagnostischen Erkenntnisse in einem Präventionsgutachten gebündelt, das dann die Grundlage für eine weitere zehnwöchige Förderphase bildet. Ca. zwei Prozent aller auf Förderstufe III geförderten Kinder erreichen schließlich nicht den Anschluss an das Leistungsniveau der Klasse. In diesen Fällen ist schulrechtlich die formale Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs geboten. Die Kinder verbleiben im Klassenverband der Grundschule und werden auf den Förderebenen I und II zieldifferent gefördert.

## 2) Evidenzbasierte Unterrichts- und Förderpraxis

Auf allen drei Förderebenen sollen soweit derzeit möglich nur pädagogische Konzepte, Materialien und Maßnahmen Anwendung finden, deren Wirksamkeit in wissenschaftlichen Studien nachgewiesen wurde. Die „evidenzbasierten“ Unterrichts- und Fördermaterialien werden zentral vom Projektteam ausgewählt und den Lehrkräften zu Verfügung gestellt. Durch die verbindliche Vorgabe von Konzepten und Materialien im Lesen, Rechtschreiben und Mathematik sind der Klassen- und Förderunterricht ist ein Stück weit „vorprogrammiert“ und die Freiheitsgrade des pädagogischen Handelns eingeschränkt.

### 3) Lernverlaufsdagnostik und Lernfortschrittsdokumentation

Nach Hattie (2013) ist kontinuierliches und systematisches Feedback eine der wirksamsten pädagogischen Maßnahmen. Eine elaborierte Lernverlaufsdagnostik und Lernfortschrittsdokumentation kann als das herausragende Markenzeichen und die Erkennungsmelodie des RTI-Ansatzes gelten. Für die wiederholten Screenings kommen standardisierte Testverfahren, für die kontinuierliche, engmaschige Lernverlaufsdagnostik spezielle curriculumbasierte Kurztests (CBM) zum Einsatz. Die Lernentwicklungen aller Kinder werden detailliert dokumentiert und in anschauliche Lerngraphen umgesetzt. Die Lernverlaufsdagnostik dient sowohl der Förderebenenzuweisung als auch der datenbasierten Förderplanung.

### 3. Untersuchungsdesign

Untersuchungsgruppe	N <sub>Schulen</sub>	N <sub>Klassen</sub>	N <sub>Schüler</sub>	Funktion
Rügen	12	23	441	Treatmentgruppe
Stralsund	8	20	385	Kontrollgruppe
Rostock	1	2	22	Kontrollgruppe Sprache

Tab. 6: Untersuchungsgruppen

Die Evaluation des Rügener Inklusionsmodells erfolgte nach einem quasi-experimentellen Kontrollgruppendedesign. Die Tabelle 6 enthält einige quantitative Angaben zu den Untersuchungsgruppen. Im Förderschwerpunkt Lernen wurde zu den Stralsunder Diagnose- und Förderklassen (DFK) durch Parallelisierung eine vergleichbare Untersuchungsgruppe der Region Rügen („DFK-Zwillinge“) gebildet. Als weitere Charakteristika der Untersuchungsgruppen sind erwähnenswert:

- Vergleiche der Leistungsstände in Deutsch und Mathematik mit den bundesweiten Vergleichsarbeiten VERA haben ergeben, dass die Leistungsniveaus der Schüler\*innen in Stralsund etwa dem Landesdurchschnitt entsprachen, in Rügen in einigen Bereichen leicht unterhalb des Landesdurchschnitts lagen.
- Zwischen den Regionen bestehen erhebliche Unterschiede im schulischen und beruflichen Ausbildungsniveau der Eltern. Der Anteil von Familien mit einem hohen schulischen und beruflichen Bildungsniveau ist in Stralsund etwa doppelt so hoch wie auf Rügen. Mit den signifikanten Unterschieden im Hinblick auf das Bildungsniveau der Eltern korrespondiert auch ein tendenziell höherer Anteil von Eltern mit hohem Einkommen in Stralsund.
- Außerschulische Förderangebote (z. B. Dyskalkulie- bzw. LRS-Therapie) wurden in Stralsund von 16,7 %, auf Rügen jedoch nur von 5,6 % der Schüler\*innen in Anspruch genommen.
- In beiden Regionen galten während des Versuchszeitraums die gleichen schulrechtlichen Rahmenbedingungen. Dementsprechend waren die Unterrichtsversorgung und der Einsatz personeller Ressourcen in beiden Regionen vergleichbar.

Die Evaluationsstudie zum RIM erstreckte sich über vier Jahre. Neben der Erhebung der Lernvoraussetzungen zu Schulbeginn im Jahr 2010 wurden jeweils am Ende eines jeden Schuljahrs die mathematischen sowie die schriftsprachlichen Fähigkeiten sowie der sprachliche und emotional-soziale Entwicklungsstand aller in die Untersuchung einbezogenen Kinder mit standardisierten Testverfahren erfasst. Die emotional-soziale Situation wurde von der Lehrkraft und den Schülern selbst eingeschätzt. Für die Einschätzung der sprachlichen Entwicklung fand eine umfassende Untersuchung betroffener Schüler mit standardisierten Testverfahren in Einzeldiagnostik statt.

#### *4. Ergebnisse*

Die Evaluationsergebnisse des Rügener Inklusionsmodells werden umfangreich und differenziert in dem Schlussbericht der Forschungsgruppe (Voß /Blumenthal u. a. 2016) beschrieben. Eine bündige Kurzfassung ist einem Zeitschriftenaufsatz (Voß /Marten u.a. 2016) nachzulesen.

Die Untersuchungsergebnisse werden in dem Forschungsbericht sehr detailreich dargestellt. Sie werden für folgende abhängige Variablen bzw. Effektvariablen ausdifferenziert:

- für die Lernbereiche Lesen, Rechtschreiben, Mathematik;
- für die Entwicklungsbereiche sozial-emotionale und sprachliche Entwicklung;
- für die Prävalenzen von sonderpädagogischen Förderbedarfen und Teilleistungsstörungen.

Die Effekte des RIM werden wiederum in dreifacher Differenzierung dargestellt:

- nach den Messzeitpunkten drittes oder viertes Schuljahr;
- Vergleich aller Schüler\*innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf der Versuchsgruppe Rügen mit der Kontrollgruppe Stralsund;
- Vergleich der Schülerinnen mit sonderpädagogischen Förderbedarf der Versuchsgruppe Rügen mit der Kontrollgruppe Stralsund, jeweils differenziert nach den Förderbedarfen Lernen, sozial-emotionale Entwicklung und Sprache (LES).

Die zahlreichen Vergleiche und Differenzierungen kumulieren zu einer hochkomplexen Ergebnislage. Die Komplexität der Ergebnislage findet auch darin Ausdruck, dass die empirischen Vergleiche recht uneinheitlich sind und mal die Rügener Untersuchungsgruppe und mal die Stralsunder Kontrollgruppe im Vorteil sehen. Die Ergebnislage ist insgesamt recht differenziert. Das macht die Sache nicht gerade einfach, weil man vor lauter Bäumen gelegentlich den Wald nicht mehr sieht. Im Rahmen des vorliegenden Forschungsreferats ist ein Verzicht auf Details und Differenzierungen unumgänglich und geboten; ein Interesse an sehr spezifischen Einzelfragen muss durch ein genaues Studium des Schlussberichts der vierjährigen wissenschaftlichen Begleitstudie befriedigt werden. Stattdessen sollen im Folgenden die signifikanten, stabilen und relevanten Ergebnisse fokussiert und in einer bilanzierenden, „summativen“ Gesamtschau aufgelistet werden.

	Variable		Rügen versus Stralsund			
1.	<i>Zwillingsgruppenvergleiche</i>					
1.1	Mathematik		<b>Rügen</b>	</=	<b>Stralsund</b>	
1.2	Deutsch		<b>Rügen</b>	=/<	<b>Stralsund</b>	
2.	<i>Förderschwerpunkte</i>					
2.1	- Lernen		<b>Rügen</b>	>	Stralsund	
2.2	- emotional-soziale E.		<b>Rügen</b>	>/=	Stralsund	
2.3	- Sprache		<b>Rügen</b>	=	Stralsund	
	-					
3.	<i>Prävalenzraten</i>					
3.1	- SFB „Lernen“	1,0 %	<b>Rügen</b>	=	Stralsund	2,1 %
3.2	- SFB „emotional-soziale E.“	2,7 %	<b>Rügen</b>	<	Stralsund	8,4 %
3.3	- SFB „Sprache“	0,0 %	<b>Rügen</b>	=	Stralsund	1,8 %
3.4	- Summe 3.1, 3.2, 3.3	3,8 %	<b>Rügen</b>	<	Stralsund	12,3 %
3.5	- Klassenwiederholungen	5,4 %	<b>Rügen</b>	=	Stralsund	5,0 %
3.6	- Teilleistungsstörungen	6,7 %	<b>Rügen</b>	=	Stralsund	7,2 %

Tab. 7: Ausgewählte Ergebnisse des Vergleichs zwischen der Treatmentgruppe Rügen und der Kontrollgruppe Stralsund (Fettgedruckte Ortsnamen weisen auf die bessere Gruppe hin)

Die solidesten Ergebnisse können durch die Zwillingsgruppenvergleiche erwartet werden. Für die Lernbereiche Mathematik und Deutsch sowie für die Förderschwerpunkte Lernen, Sozial-emotionale Entwicklung und Sprache wurden jeweils variablenbezogene Zwillingsgruppen gebildet; d.h. es wurden aus den Untersuchungsgruppen Rügen und Stralsund Kinder zu statistischen Zwillingen erklärt, die bei der Einschulung gleiche oder ähnliche Ausgangslagen in den jeweiligen Variablen aufwiesen.

### *Schulleistungen*

- *Lernbereich Mathematik (Zeile 1.1)*

Der Vergleich der mathematischen Leistungsdaten zwischen den Zwillingsgruppen zeigt einen Trend zu besseren Werten in der Stralsunder Kontrollgruppe. Der Vorteil der Stralsunder Kinder geht insbesondere auf bessere Leistungsentwicklungen im oberen Leistungsquartil zurück. Zwillinge der mittleren Quartile und des unteren Quartils erzielen im Mittel nach vier Schuljahren in etwa gleiche Leistungsstände.

- *Lernbereich Deutsch (Zeile 1.2)*

Die Kinder *ohne* sonderpädagogischen Förderbedarf (SFB) erreichen in beiden Gruppen annähernd identische Leseleistungen. Die Leseleistungen der beiden Zwillingsgruppen *mit* SFB (DFK) liegen im Durchschnittsbereich und unterscheiden sich nicht statistisch signifikant. Signifikante Unterschiede bei einer geringen Effektstärke zeigen sich zugunsten Stralsunds bei Kindern *ohne* SFB im Rechtschreiben. Die Rechtschreibleistungen der Zwillingsgruppen *mit* SFB unterscheiden sich nicht signifikant voneinander.

- *Fazit: Schulleistungen*

Die Schulleistungen der beiden Untersuchungsgruppen liegen im Vergleich mit den Eichstichproben der Tests im durchschnittlichen Bereich. Die Zwillingsgruppenvergleiche bezogen auf Schulleistungen zeigen bei dem Vergleich zwischen dem RIM und der Kontrollgruppe Stralsund leichte Vorteile zugunsten des traditionellen Unterrichts. Im Hinblick auf die Förderung von Schülern mit ungünstigen Voraussetzungen für schulisches Lernen kann das Rügener Inklusionsmodell tendenziell bessere Lernerfolge betroffener Schüler vorweisen.

Die unauffälligen Schulleistungswerte auf Rügen sprechen nach Ansicht der Autoren „gegen negative Effekte auf die Schulleistungsentwicklung von Schülern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen. Ein negativer Einfluss des RIM auf die schulischen Leistungen von Kindern ohne einen besonderen Förderbedarf ist demzufolge nicht festzustellen“ (Voß /Marten u.a. 2016, 144).

Der annähernde Gleichstand bei den Schulleistungen zwischen Rügen und Stralsund ist aus meiner Sicht eine Enttäuschung. In der Treatmentgruppe Rügen wurde ein „hochwertiger“ Unterricht realisiert, der in den Leistungsfächern Deutsch und Mathematik ausschließlich „evidenzbasierte“ Materialien und Programme verwendete. Von einem „hochwertigen, evidenzbasierten“ Unterricht muss man wirklich mehr erwarten. Ein Gleichstand in der Leistungsförderung löst nicht das anspruchsvolle Versprechen eines hochwertigen, besseren Unterrichts ein.

### *Sonderpädagogische Förderbedarfe*

- *SFB Lernen (Zeile 2.1)*  
Die Rügener DFK-Zwillinge weisen in den Fächern Mathematik und Deutsch bereits nach drei Schuljahren den Leistungsstand auf, den die untersuchten Stralsunder DFK-Schüler erst nach vier Schulbesuchsjahren erreicht haben! Ein beachtliches Ergebnis! Das sozial-emotionale Erleben der beiden Gruppen unterscheidet sich nicht.

- *SFB Emotional-soziale Entwicklung (Zeile 2.2)*  
Die Gesamtgruppe Rügen entwickelt sich unter emotional-sozialen Gesichtspunkten signifikant besser und macht positivere Schulerfahrungen (bezüglich des Gefühls des Angenommenseins, des Klassenklimas, des Selbstkonzepts der Schulfähigkeit und der sozialen Integration).

Allerdings: Die Zwillingsgruppen mit anfänglichen Risiken aus beiden Regionen unterscheiden sich in ihrer emotional-sozialen Situation nicht signifikant voneinander. Für beide Zwillingsgruppen mit Risiken in der emotional-sozialen Entwicklung wird ein Gesamtproblemwert ermittelt, der als grenzwertig einzuordnen ist. Auch die schulischen Leistungen der beiden Risikogruppen sind unterdurchschnittlich oder ungünstig.

Diese Ergebnisse sprechen insgesamt für das präventiv ausgerichtete Rügener System. Bei einem deutlich geringer ausgeprägten Gesamtproblemwert ‚Soziale Entwicklung‘ zeigt die Treatmentgruppe Rügen ein besseres prosoziales Verhalten und deutlich positivere emotional-soziale Schulerfahrungen.

- *SFB Sprache (Zeile 2.3)*  
Bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen zeigen sich zwischen den Regionen Rügen und Stralsund keine deutlichen Unterschiede im Hinblick auf die sprachliche und leistungsbezogene Entwicklung. Die

schulischen Leistungen der Schüler\*innen mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen sind nur im Lesen durchschnittlich, im Rechtschreiben und in Mathematik unterdurchschnittlich.

Die emotional-sozialen Schulerfahrungen betreffend, ist die Lernfreude und Schuleinstellung der Schüler in Sprachheilgrundschulklassen besser ausgeprägt als in Rügener Klassen, bei einer ansonsten sehr ähnlichen emotional-sozialen Situation in beiden Kindergruppen (Gesamtproblemwert, prosoziales Verhalten, Gefühl des Angenommenseins, Anstrengungsbereitschaft, Klassenklima, Selbstkonzept der Schulfähigkeit und soziale Integration).

- *Fazit: Förderschwerpunkte*

Im Förderschwerpunkt Lernen zeigen sich eindeutig Vorteile zugunsten des RIM, im Förderschwerpunkt Emotional-soziale Entwicklung fallen die Ergebnisse tendenziell zugunsten des Rügener Konzepts aus, im Förderschwerpunkt Sprache sind die unterschiedlichen Fördersysteme als weitgehend gleich wirksam anzusehen.

*Prävalenzraten (Zeilen 3.1 bis 3.6)*

Es bestehen deutliche Unterschiede in den Häufigkeiten von formal festgestellten Förderbedarfen in Rügen und in Stralsund. Betrachtet man nur die Häufigkeiten sonderpädagogischer Förderbedarfe mit den Förderschwerpunkten Lernen, Emotional-soziale Entwicklung und Sprache, erreicht Stralsund eine dreifache Häufigkeit der sonderpädagogischen Förderbedarfe im Vergleich zu Rügen (Rügen 3,8 % vs. Stralsund 12,3%).

Die Quote der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich der Emotional-sozialen Entwicklung auf Rügen (Gesamtprävalenz 2,7 %) liegt signifikant unterhalb der Quote der Region Stralsund (Gesamtprävalenz 8,3 %). Diese deutliche Differenz trägt entscheidend zu signifikanten Unterschieden der Gesamtquoten der sonderpädagogischen Förderbedarfe in den Bereiche Lernen, emotional-soziale Entwicklung und Sprache bei (Zeile 3.4).

- *Fazit: Prävalenzraten*

Bei einem Vergleich der Häufigkeiten von formal festgestellten Förderbedarfen fallen die relevanten Vergleichswerte deutlich zugunsten des Rügener Konzepts aus. Das Rügener System führt zu nur einem Drittel der in Stralsund festgestellten Häufigkeiten an sonderpädagogischem Förderbedarf in den Förderbereichen Lernen,

Emotional-soziale Entwicklung und Sprache, bei fast gleichen Häufigkeiten von Klassenwiederholungen und Teilleistungsstörungen.

### *Lehrer- und Elternbefragung*

Die Akzeptanz des Rügener Inklusionsmodells und des Konzepts der Mehrebenenprävention ist insbesondere bei den Schulleitungen und den Sonderpädagogen sehr hoch. Dagegen ist nur die Hälfte der Grundschullehrer grundsätzlich davon überzeugt, dass förderbedürftige Kinder mit evidenzbasierten Methoden und Materialien Schüler erfolgreicher gefördert werden können. Etwa ein Viertel der befragten Grundschullehrer gibt inklusionsskeptische Aussagen zu Protokoll und möchte förderbedürftige Kinder nicht selbst unterrichten.

Über 90% der befragten Eltern äußern sich positiv zu dem Rügener Projekt. Sie berichten, dass ihr Kind gern in die Schule geht und sie selbst mit der pädagogischen Arbeit zufrieden sind. Angesichts einer tendenziell konservativ ausgerichteten politischen Kultur Rügens war die außerordentlich hohe Akzeptanz des Inklusionsprojekts so nicht erwartet worden.

### *5. Gesamtfazit*

Die gemischte und durchwachsene Ergebnislage macht ein Gesamtfazit nicht gerade leicht, aber umso dringlicher.

Vorab soll die beeindruckende Leistung der wissenschaftlichen Projektgruppe gewürdigt werden. Sie verdient volle Anerkennung für die vorbereitende und begleitende Lehrerfortbildung, für die Konzipierung der Förderkonzepte, für die Auswahl und Zusammenstellung evidenzbasierter Materialien und Programme, für die Bereitstellung diagnostischer Verfahren, insbesondere der curriculumbasierten Messverfahren (CBM) sowie schließlich für eine sehr sorgfältige, transparente und auch selbstkritische Dokumentation der Projektevaluation.

Bezogen auf die Konzeption des Rügener Inklusionsmodells sollen noch einmal die Merkmale „Regional statt lokal“ und „Integration statt Separation“ würdigend hervorgehoben werden. Nicht zuletzt ist die Nachhaltigkeit des Projekts wertzuschätzen. Nach dem offiziellen Ende des Schulversuchs haben die Grundschulen auf Rügen die Kernelemente des RTI-Ansatzes weitergeführt und die Regionalen Sekundarschulen haben zentrale Konzeptelemente übernommen.



Das dritte Merkmal des RIM „Prävention vor Inklusion“ scheint mir indessen einer kritischen Erörterung wert. Den RTI-Ansatz insgesamt habe ich in einer früheren Abhandlung ausführlich dargestellt und kritisch analysiert (Wocken 2016); hierauf wird ergänzend verwiesen.

Das Gesamtfazit soll mit drei kritischen Anmerkungen beschlossen werden.

(1) Eine erste kritische Relativierung bezieht sich auf die empirische Effizienz des Mehrebenenmodells. Nach meiner Einschätzung kann das RIM durch die Förderebenen II und III am ehesten überzeugen. Die deutliche Reduktion der Prävalenzraten für die Förderbedarfe Lernen, sozial-emotionale Entwicklung und Sprache auf der Insel Rügen sind hierfür ebenso ein exzellenter Beleg wie die beeindruckenden Erfolge der DFK-Zwillinge, die in nur drei Jahren gleiche Leistungsentwicklungen zeigen wie die DFK-Zwillinge in Stralsund in vier Jahren. Ferner hat das RIM durchgängig mit leichten bis guten Fördererfolgen in der sozialen-emotionalen Entwicklung der Schüler\*innen aufwarten können.

Nicht überzeugen kann dagegen nach meinem subjektiven Dafürhalten die erste Förderstufe des Mehrebenenmodells; hier gehe ich nicht mit den Einschätzungen der Autorengruppe konform. Der RTI-Ansatz wirbt ja mit dem Argument, auf der ersten Förderstufe einen „hochwertigen“ Unterricht auf der Basis „evidenzbasierter“ Programme und Materialien zu realisieren. Die Effekte dieses hochwertigen, evidenzbasierten Unterrichts reichen aber bei der Gesamtgruppe aller Kinder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf (SFB) nicht vollumfänglich und zufriedenstellend an das Leistungsniveau der Stralsunder Kontrollgruppe heran, in der lediglich „konventioneller“ Unterricht stattgefunden hat. Auch angesichts der großen Verheißungen, die mit dem magischen Zauberwort „Evidenzbasierung“ ausgesprochen werden, ist der annähernd gleiche Leistungsstand der Untersuchungsgruppen eine Enttäuschung. Eine Werbung für „Evidenzbasierung“ sind die Evaluationsergebnisse der Rügener Inklusionsmodells nach meinem Dafürhalten wohl nicht, wenn auch ein ganz gewöhnlicher, konventioneller Unterricht in der Leistungskonkurrenz mithalten kann.

Die kritischen Anmerkungen zwei und drei beziehen sich weniger auf die konkrete Praxis des Rügener Inklusionsmodells, sondern eher allgemein auf den RTI-Ansatz.

(2) Der zweite kritische Einwand zu dem RTI-Merkmal „Prävention vor Inklusion“ bezieht sich auf das hierarchisierende Verständnis der Konzepte Prävention und Inklusion. Die Hierarchie „Prävention vor Inklusion“ ist recht misslich. Sie bewirkt erstens eine Spaltung aller Schüler\*innen mit Behinderungen bzw. mit sonderpädagogischen Förderbedarf in zwei Gruppen, in

Responser und Nicht-Responser. Und zweitens wird durch die Hierarchisierung „Prävention vor Inklusion“ die Inklusion in eine recht unerfreuliche Schmutzdecke gedrängt, in der sich all diejenigen versammeln, bei denen Prävention nicht erfolgreich war oder aussichtslos ist. In einer früheren Arbeit habe ich diese hierarchisierende Spaltung von Prävention und Inklusion folgendermaßen kritisiert:

„Die Beschränkung auf die Zielgruppen Lernen, Sprache und Verhalten ergibt sich folgerichtig aus dem Präventionsansatz. Andere Förderschwerpunkte und Behinderungsarten sind der Prävention nicht zugänglich. Im O-Ton heißt es: „So gehen insbesondere Sinnesschädigungen, komplexe Körperbehinderungen oder geistige Behinderungen auf Ursachen zurück, die nicht durch eine präventive Ausrichtung beeinflussbar sind. Das RTI-Konzept ist somit nur in Bereichen sinnvoll anwendbar, in denen eine Eskalation von Lern- und Verhaltensentwicklungen frühzeitig verhindert werden kann“ (Huber u.a. 2013, 89). ...

Besonders schmerzlich ist die Beschränkung des Präventionsansatzes auf die Entwicklungsproblematiken Lernen, Sprache und Verhalten. Der RTI-Ansatz nimmt ausschließlich jene Lern-, Verhaltens- und Entwicklungsprobleme in den Blick, wo Prävention möglich ist. Das präventive Interesse erlischt schlagartig bei all jenen Schülern, die für Prävention unzugänglich sind und durch frühzeitige Interventionen nicht mehr auf ein Normalitätsniveau getrimmt werden können. Jene Schüler sind für Prävention uninteressant, sie werden fallen gelassen und lieblos an die Inklusion weitergereicht.

Diese Aufspaltung der Schülerschaft ist bitter und folgenreich. Nicht ausgesprochen und explizit, aber de facto wird eine neue „Zwei-Gruppen-Theorie“ in die Welt gesetzt und die gesamte Schülerschaft dichotomisiert in Responser und Nichtresponser, in reparable und nicht reparable Entwicklungsstörungen. Es wäre sehr fahrlässig, vor dieser erwartbaren, unheilvollen Entwicklung, die sich – gewollt oder nicht gewollt – einschleichen wird, die Augen zu verschließen. Das ist das Doppelgesicht der Prävention. Auf der einen Seite kann eine wirksame Prävention viele Schüler vor dauerhaften Entwicklungsstörungen und vor sozialem Ausschluss bewahren, auf der anderen Seite fallen dann alle nicht-responsiven, irreparablen Fälle einer „Rest-Population“ anheim, die dann als nicht inkludierbar gilt. Die Paradoxie eines erfolgreichen Präventionsansatzes ist die Wiedereinführung des unheilvollen Begriffs „Integrationsfähigkeit“; genauer: Der Präventionsansatz verrückt ein wenig die Grenze der „Integrationsfähigkeit“ in Richtung einer größeren Normalitätsakzeptanz, aber er hebt sie nicht auf“ (Wocken 2016, 187f).

Der RTI-Ansatz könnte – ungewollt und unbedacht – zu einer Spaltung führen; zu einer Spaltung der Schülerschaft in „Responser“ und „Nicht-Responser“ und zu einer Spaltung der Pädagogik in Prävention, die lohnende und aussichtsreiche Arbeit macht, und in Inklusion, der die Aufgabe der caritativen Umhegung zugedacht wird. Es bedarf noch erheblicher theoretischer Anstrengungen, Prävention und Inklusion weder zu trennen noch zu hierarchisieren, sondern

unter einem gemeinsamen Dach als gleichwertige Verbündete zusammenzuführen.

(3) Eine letzte kritische Anmerkung betrifft die Akzeptanz der Rügener Inklusionsmodells bzw. des RTI-Ansatzes; sie ist bei den Grundschullehrern, auf die es ja schließlich ankommt, nicht in wünschenswerter Weise ausgeprägt. Nach meiner persönlichen Interpretation könnte auch die neue Lehrerrolle, die der RTI-Ansatz den Regelschullehrern zumutet, ursächlich für die mangelnde Akzeptanz sein. Ich zitiere wiederum eine längere Passage aus der früheren Studie:

„Die neue Rolle, die Lehrer im RTI-Konzept einnehmen, kann man zum Teil schon aus dem Selbstverständnis des Konzepts als einer durch und durch standardisierten Strategie entnehmen. Ein charakteristischer Satz mag die neue Lehrerrolle noch einmal ins Scheinwerferlicht rücken: „Weil standardisierte Trainingsmanuale verwendet werden, ist die Förderung relativ leicht und ökonomisch durchzuführen“ (Huber u.a. 2013, 81). Klingt doch sehr sympathisch, nach Entlastung von Lehrern und perfekter Versorgung? Schauen wir ein wenig genauer hin. Der neue RTI-Lehrer unterrichtet nicht mehr nach eigenem Gusto, sondern ist eine Art Unterrichtssoldat. Damit der Unterricht auch wirklich nach Fahrplan abläuft, ist nicht allein das Unterrichtsprogramm genormt, sondern ihm ist zur Sicherheit auch noch ein detailreiches Manual beigegeben, in dem genau vorgeschrieben wird, wie denn der Unterricht zu exekutieren ist. Das RTI-Konzept misstraut der pädagogischen Kompetenz des Lehrers und macht das unterrichtliche Vorgehen deshalb sicherheitshalber „teacher-proof“, also lehrer-sicher. Das Programm selbst gilt, weil evidenzbasiert, als absolut perfekt, das einzige Sicherheitsrisiko ist der Lehrer. Im RTI-Konzept ist der perfekte Lehrer derjenige, der „Dienst nach Vorschrift“ vollzieht. Ein guter Lehrer ist ein guter Vollstrecker. Im RTI-Modell ist der neue Lehrer nichts weiter als ein Macher und Handlanger, die eine vorgestanzte Pädagogik wie ein Drehbuch manualgetreu in die Tat umsetzt“ (Wocken 2016, 196 f.). Die Lehrer sind im RTI-Ansatz nicht mehr kreative Gestalter von Pädagogik, sondern eine Art didaktische Vollzugsbeamte, die weisungsgemäß „evidenzbasierte“ Interventionen verabreichen.

Die beiden kritischen Einwände – Spaltung von Prävention und Inklusion sowie neue Rolle der Lehrkräfte im RTI-Ansatz – beziehen sich eher abstrakt und grundsätzlich auf das RTI-Konzept als solches und nicht konkret auf die Praxis des Rügener Inklusionskonzepts; sie beschreiben also eher mögliche Gefahren und mutmaßliche Fehlentwicklungen, die mit der Umsetzung von RTI-Konzepten verbunden sein können, die ja laut Literatur auch recht unterschiedlich konsequent oder rigide ausgeprägt sein können. Die Einwände sind also als vorsorgliche Befürchtungen und nicht etwa als Kritik an der realen Praxis des Rügener Inklusionsmodells zu verstehen.

Der RTI-Ansatz hat im Rügener Inklusionsmodell ein beachtliches präventives Potential empirisch unter Beweis stellen können; er ist aus der

Konzeptdiskussion um den Aufbau eines inklusiven Schulsystems nicht mehr wegzudenken. Der konzeptionelle Weg zur Inklusion ist indes noch ein gutes Stück weit entfernt.

## **2.8 IQB-Bildungstrend (2014/2017): IQB-Ländervergleiche**

Für die Zwecke des Bildungsmonitorings hat die Kultusministerkonferenz die regelmäßige Durchführung von Ländervergleichen beschlossen. Ziel der Ländervergleichsstudien ist es festzustellen, inwieweit Schülerinnen und Schüler in Deutschland die für alle Länder verbindlichen Bildungsstandards erreichen. Die entsprechenden Erhebungen finden in der Primarstufe in den Fächern Deutsch und Mathematik alle fünf Jahre statt. Die wissenschaftliche Gesamtverantwortung für die IQB-Ländervergleichsstudien liegt beim Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) an der Humboldt-Universität zu Berlin. Die beiden Studien der Autorengruppe Kocjai u.a. (2015 und 2017), über die im Folgenden berichtet werden soll, beruhen auf den Daten des IQB-Ländervergleichs aus den Jahren 2011 und 2016. Weil die Untersuchungsergebnisse mit unterschiedlichen statistischen Parametern berichtet werden, werden sie hier getrennt dargestellt.

### **2.8.1 IQB-Bildungstrend 2014**

Die Sonderauswertung bezieht sich auf eine Teilstichprobe von Schülerinnen und Schüler mit diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf (SFB), für die gültige Testwerte in den Fächern Deutsch (N=1071) und Mathematik (N=1053) vorlagen. Von den insgesamt 1071 Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf wurden 658 Kinder in 348 Grundschulen und 413 Kinder in 46 Förderschulen unterrichtet. Die Stichprobengrößen variieren für die Fächer Deutsch und Mathematik geringfügig.

Als abhängige Variablen fungieren in der Untersuchung die Schulleistungen in Deutsch (Subtests Lesen und Zuhören) und Mathematik (5 Subtests), die mittels standardisierter Testverfahren erfasst wurden. Als unabhängige Kontroll- und Moderatorvariablen gingen in die Untersuchung ein

- kognitive Grundfähigkeiten (Subtest aus dem KFT4-12);
- Soziokultureller Hintergrund;
- Kindergarten- oder Vorschulbesuch und Schuleintrittsalter;
- Diagnostizierte Teilleistungsstörungen (ADHS, Dyskalkulie, LRS).

Die Datenanalyse erfolgte durch ein mehrstufiges Verfahren mit einer hochkomplexen statistischen Auswertungsmethodik. Der einfache Vergleich der beiden Stichproben förderte folgende Ergebnisse zutage: Die Kinder mit einem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf (SFB), die an Grundschulen

unterrichtet wurden, wiesen höhere intellektuelle Grundfertigkeiten, einen höheren sozialen Status und höhere Bildungsaspirationen der Eltern auf. Die Kinder mit SFB in Förderschulen haben durchgängig eine längere Zeit im Kindergarten verbracht. Diese Befunde deuten nach Aussagen der Autoren auf eine „differenzielle Eingangselektivität“ (Kocaj 2017, 177) hin.

Wegen der nennenswerten, „präexperimentellen“ Differenzen in leistungsrelevanten Kontrollvariablen wurden zur Parallelisierung der Versuchsgruppen komplexe statistische Matching-Prozeduren administriert, in die die identifizierten Einflussgrößen als Kovariaten eingingen. In die endgültige Stichprobe gingen nur die parallelisierten, „statistischen Zwillinge“ ein. „Da sich beide Untersuchungsgruppen nach dem Matching im Idealfall nur noch durch Art ihrer Beschulung und nicht mehr in Bezug auf andere leistungsdeterminierende Merkmale unterscheiden, können Schulleistungsdifferenzen mit höherer Plausibilität auf die Art der Beschulung durchgeführt werden“ (Kocaj 2017, 174). Die Ergebnisse werden in Tabelle 8 in vereinfachender Form wiedergegeben.

	Deutsch	Mathematik
Alle Kinder mit SFB	p = 0,001	p = 0,001
Kinder mit SFB Lernen	p = 0,001	p = 0,001
Kinder mit SFB Sprache	p = 0,001	p = 0,42

Tab. 8: Differenzen in den Kompetenzbereichen Deutsch und Mathematik zwischen den Untersuchungsgruppen nach der Parallelisierung

Die Ergebnisse lassen sich folgendermaßen verdichten:

- Schüler mit SFB, die in einer Regelschule unterrichtet wurden, weisen in allen Untersuchungsbereichen signifikant bessere Leistungen auf als Schüler mit SFB in Förderschulen.
- Die Leistungsvorsprünge von Kindern mit SFB in Grundschulen entsprechen über alle Förderschwerpunkte hinweg etwa dem Lernzuwachs von einem halben Schuljahr in Lesen und Mathematik und von annähernd einem ganzen Schuljahr im Zuhören. Gemäß statistischen Kriterien handelt es sich es sich je nach Kompetenzbereich um geringe bis mittlere Effekte zugunsten des Besuchs einer Regelschule.
- Schüler\*innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen profitieren bei der Aneignung kognitiver Kompetenzen am meisten vom dem Besuch der Regelschule. Förderschüler mit SFB Lernen, die in Förderschulen unterrichtet wurden, sind doppelt benachteiligt (vgl. Schümer 2004). Ihre Herkunft aus sozial schwachen Familien geht mit ungünstigeren Lernausgangsbedingungen einher. Die herkunftsbedingten

Bildungsnachteile werden durch die Förderschule nicht ausgeglichen, sondern institutionell verstärkt.

- Im Förderschwerpunkt Sprache waren die Leistungsdifferenzen zwischen Regel- und Förderschülern insgesamt geringer, in Mathematik ist kein signifikanter Leistungsunterschied mehr nachzuweisen.
- Die Schüler\*innen mit dem SFB emotionale und soziale Entwicklung wurden von den Analysen wegen zu geringer Stichprobengröße ausgenommen.

## 2.8.2 IQB-Bildungstrend 2016

Die Teilstichprobe von Schüler\*innen mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf umfasste in der zweiten Ländererhebung insgesamt N=2456. Von diesen besuchten 1260 Schüler\*innen eine Grundschule und 1196 Schüler\*innen eine Förderschule. Außer den Leistungstests in Deutsch und Mathematik wurden auch die Variablen Selbstkonzept der Begabung und das fachliche Interesse an den Fächern Deutsch und Mathematik erhoben. Die Analysestichprobe wurde nach dem gleichen Parallelisierungsverfahren wie in 2011 gebildet. Die umfangreiche Stichprobe erlaubte zudem eine differenzierte Auswertung nach den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und sozial-emotionale Entwicklung.

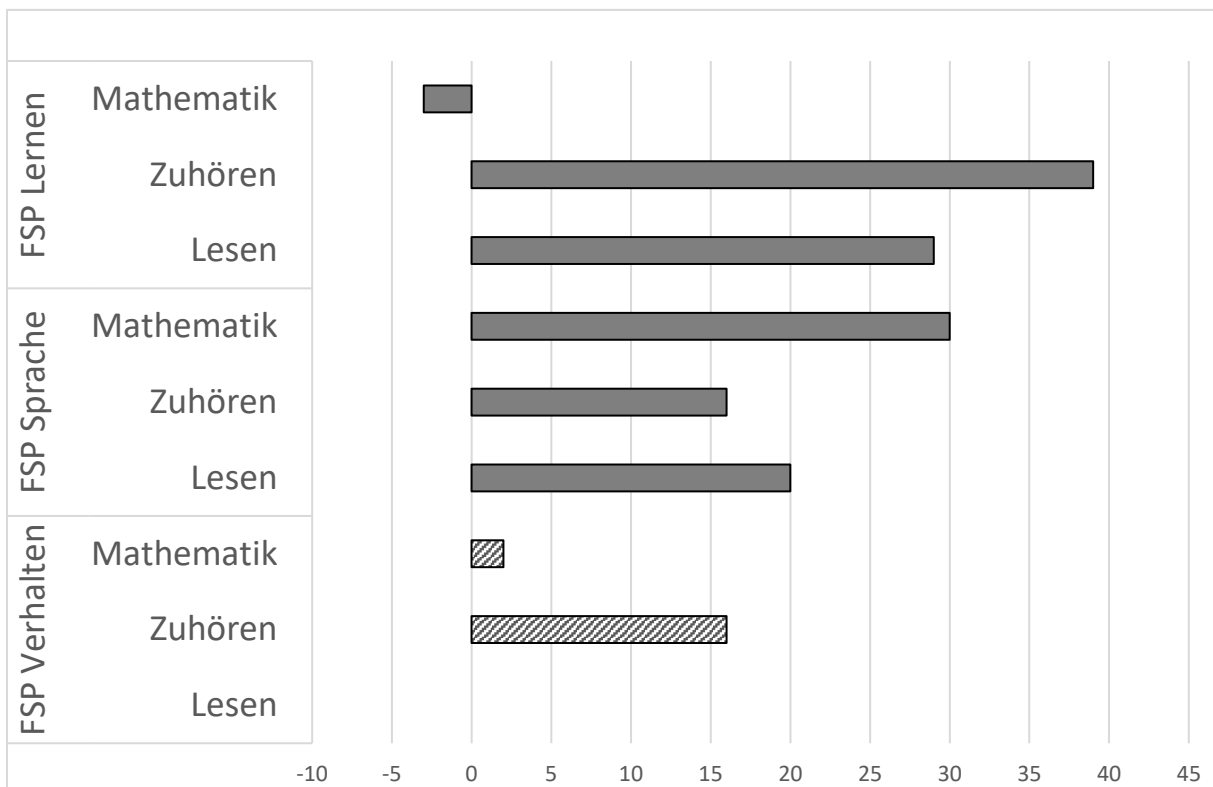


Abb. 7: Unterschiede in den schulischen Kompetenzen zwischen Kindern mit SFB in Förderschulen und in allgemeinen Schulen (Schraffierte Balken zeigen eine nicht signifikante Differenz an).

In den Abbildungen 6 und 7 bedeuten positive Werte (rechte Seite der Diagramme) Vorteile zugunsten der allgemeinen Schulen, negative Werte (linke Seite der Diagramme) Vorteile zugunsten der Förderschule.

Schüler\*innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen in der Grundschule erreichen in den Kompetenzbereichen Lesen und Zuhören signifikant höhere Kompetenzwerte als vergleichbare Schüler\*innen in Förderschulen. Im Förderschwerpunkt Sprache fallen die Kompetenzunterschiede zugunsten einer Unterrichtung in allgemeinen Schule etwas geringer als im Förderschwerpunkt Lernen. Im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung lassen sich keine statistisch signifikanten Effekte zwischen den Schularten nachweisen.

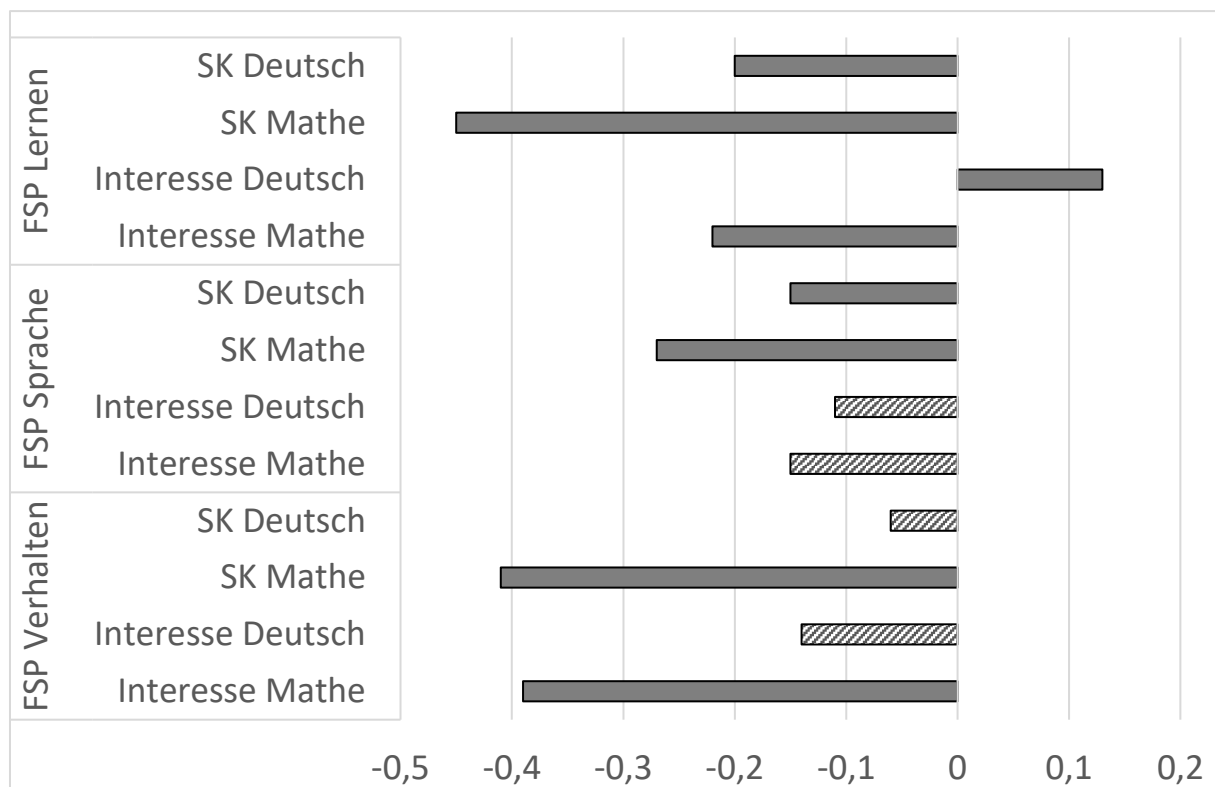


Abb. 8: Unterschiede in Merkmalen der schulischen Motivation zwischen Kindern mit SFB in Förderschulen und in allgemeinen Schulen (Schraffierte Balken zeigen eine nicht signifikante Differenz an).

Im Gegensatz zu den schulischen Leistungskompetenzen weisen Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Förderschulen höhere Selbstkonzepte und höhere fachspezifische Motivationen auf als vergleichbare Schüler\*innen in

allgemeinen Schulen. Diese motivationalen Vorteile zugunsten von Förderschulen zeigen sich in allen Förderschwerpunkten, sie sind jedoch bei den Förderschwerpunkten Lernen und sozial-emotionale Entwicklung tendenziell stärker ausgeprägt als im Förderschwerpunkt Sprache.

Die Untersuchungsbefunde der beiden IQB-Studien ähneln recht stark dem Ergebnisprofil der Schweizer INTSEP-Untersuchung: Deutliche Vorteile für die inkludierten Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den kognitiven Domänen, dagegen klare Vorteile für die Förderschüler\*innen aus den Sonderschulen bei den emotionalen und sozialen Variablen.

Die beiden IQB-Studien dürfen aufgrund der umfänglichen, bundesweiten Stichproben und insbesondere wegen der komplexen Auswertungsstrategie zu den besten einschlägigen Untersuchungen gezählt werden. Die statistische Kontrolle individueller Schüler- und Statusmerkmale erlaubte eine differenzierte Abschätzung und Isolierung des Effektes, der von der besuchten Schulform abhängt.

## **2.9 BeLieF (2015/2017) Bielefelder Längsschnittstudie**

Die „Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements“ (BeLieF) gehört zu den wenigen empirischen Studien, in denen die Schüler\*innen in den konkurrierenden Settings nicht nur in Querschnitten miteinander verglichen, sondern in ihrer Lern- und Leistungsentwicklung begleitet und beschrieben werden. Die erste Studie (Wild u.a. (2015)) beschreibt die Ausgangslage der Vergleichsgruppen, die zweite Studie (Wild u.a. (2017)) berichtet über die längsschnittlichen Entwicklungen. Die Beschreibung der Stichprobe ist in den beiden Studien leider nicht einheitlich; diesem Bericht liegt überwiegend die zweite Studie zugrunde.

An den Untersuchungen nahmen insgesamt N=410 Schüler aus 166 Klassen teil; 51 Klassen stammten aus Förderschulen „Lernen“, 115 Klassen aus Grundschulen in NRW. Es wurden lediglich Schüler\*innen mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“ in die Stichprobe aufgenommen. Die Schüler\*innen wurden zu drei Messzeitpunkten untersucht: Anfang der dritten Klasse, Anfang der vierten Klasse und Ende der vierten Klasse. Untersucht wurden die Leistungsdomänen Lesen und Rechtschreiben und die psychosozialen Merkmale Selbstwirksamkeit, schulisches Wohlbefinden und soziale Integration. Als Kontrollvariablen dienten der sozioökonomische Status, das Geschlecht, der Migrationshintergrund und die Intelligenz.



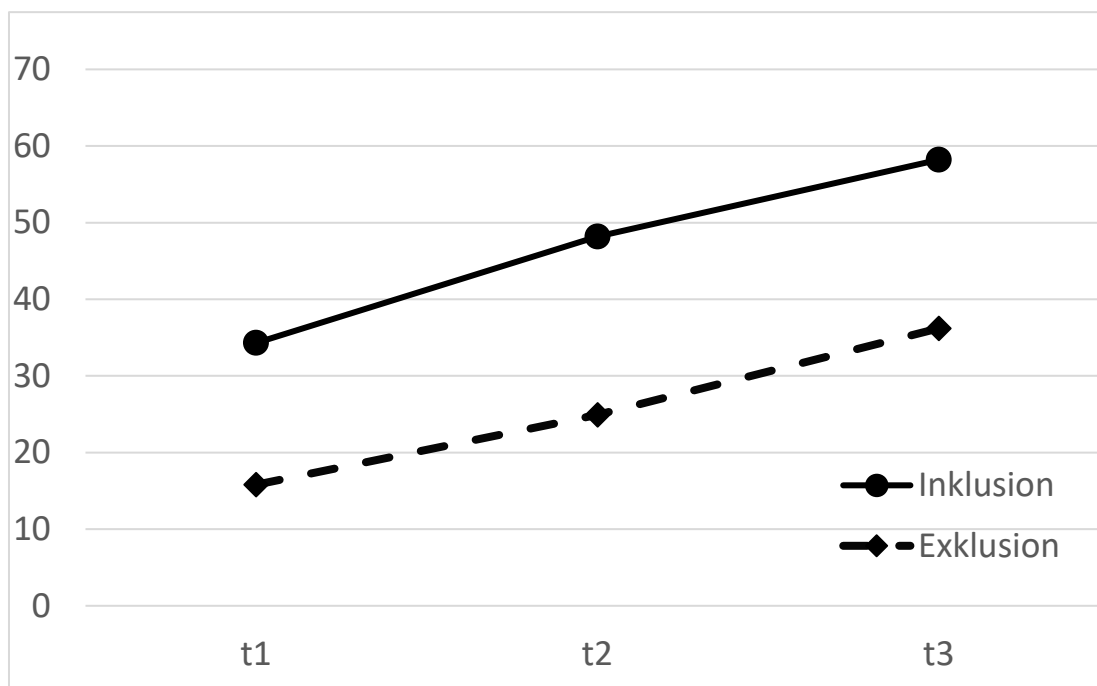


Abb. 9: Entwicklung der Leseleistungen von inklusiv und exklusiv unterrichteten Schüler\*innen mit SFB „Lernen“

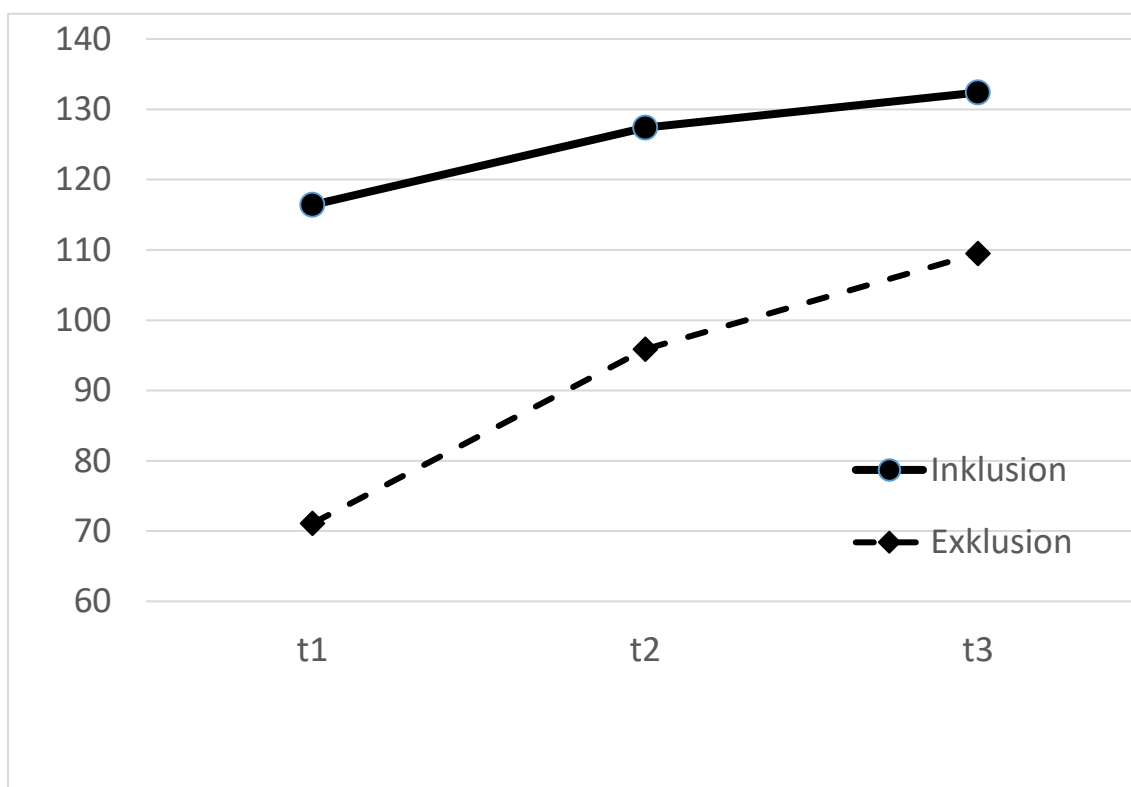


Abb. 10: Entwicklung der Rechtschreibleistungen von inklusiv und exklusiv unterrichteten Schüler\*innen mit SFB „Lernen“

Die Ergebnisse der BeLieF-Studie:

- Die Schüler\*innen der Inklusionsstichprobe weisen signifikant höhere Intelligenztestwerte auf als ihre Peers in der Exklusionsstichprobe. Dies deutet auf Selektionseffekte bei der Wahl der Schulform und auf ungleiche Lernausgangslagen bei Schulbeginn hin.
- Der sozioökonomische Status der Eltern und der Migrationshintergrund der Schüler\*innen ist in beiden Untersuchungsgruppen vergleichbar.
- Die Schüler\*innen der Inklusionsgruppe weisen zu allen drei Untersuchungszeitpunkten signifikant höhere Lese- und Rechtschreibleistungen auf als die Schüler\*innen in der Exklusionsgruppe.
- Ungeachtet der unterschiedlichen Leistungshöhe sind die Leistungs- und Lernzuwächse beider Untersuchungsgruppen in etwa vergleichbar. In beiden Untersuchungsgruppen werden nennenswerte Leistungszuwächse erzielt. Die inklusiv beschulten Schüler\*innen mit SFB-L weisen einen signifikant stärkeren Leistungszuwachs im Lesen, die exklusiv beschulten Schüler\*innen mit SFB-L einen signifikant stärkeren Leistungszuwachs im Rechtschreiben auf.
- Überraschenderweise waren bei den psychosozialen Variablen Selbstwirksamkeiten, Wohlbefinden und soziale Integration weder Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen noch auch bedeutsame Zusammenhänge mit der Leistungsentwicklung zu beobachten.

Die differenten Leistungsstände der Inklusions- und Exklusionsgruppe werden von den Autoren *nicht* als ein Beleg für eine höhere Effektivität von inklusiven Settings interpretiert, vielmehr werden Selektionseffekte als Ursache diskutiert. Aus anderen Untersuchungen ist bekannt, dass leistungstärkere Schüler\*innen mit SFB-L eher inklusiv beschult werden und leistungsschwächere Schüler\*innen mit SFB-L eher eine Förderschule besuchen. Die Leistungsunterschiede zwischen der Inklusions- und Exklusionsgruppe sind vermutlich durch unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen verursacht worden, die bereits vor der Auswahl der Schularten Grundschule oder Förderschule durch die Eltern bestanden haben. Diese Eingangsselektivität konnte in der BeLieF-Studie nicht kontrolliert und eliminiert werden. Einzig die in Kap. 2.7 beschriebene IQB-Studien, in denen ebenfalls eine nennenswerte Eingangsselektivität beobachtet wurde, konnte mittels eines besonderen statistischen Verfahrens die differenten Ausgangslagen neutralisieren und so die bereinigten Schulart-Effekte herausarbeiten. Aufgrund dieser Einschränkung wird eine zurückhaltende, „konservative“ Interpretation der Untersuchungsbefunde empfohlen; man darf aber sehr wohl mit einer recht soliden Wahrscheinlichkeit behaupten, dass das inklusive Setting mindestens dem exklusiven Setting ebenbürtig ist.

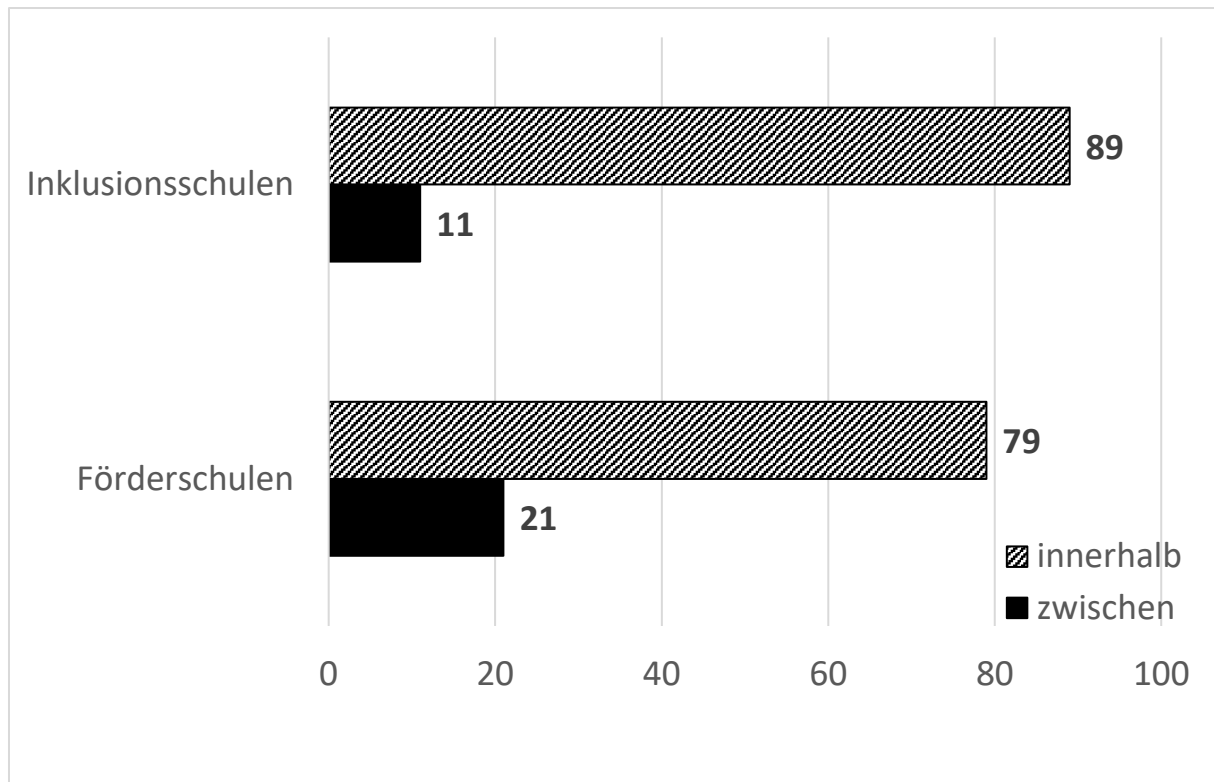


Abb. 11: Prozentuale Varianzanteile innerhalb und zwischen den Untersuchungsgruppen Inklusion und Exklusion

Ein bedeutsamer Befund aus der ersten BeLieF-Studie soll noch nachgetragen werden. Die Berechnung von Intraklassenkorrelationen ergab, dass in beiden Leistungsdomänen etwa 85 Prozent der Leistungsvarianz auf Unterschiede *innerhalb* der beiden Untersuchungsgruppen und nur 15 Prozent Leistungsvarianz auf Unterschiede *zwischen* den Konkurrenten Inklusion versus Exklusion zurückgehen. Die Abb. 11 veranschaulicht am Beispiel der Leseleistung die unterschiedlichen Varianzanteile innerhalb und zwischen den Untersuchungsgruppen Inklusion versus Exklusion.

## 2.10 Fazit

Empirische Forschungsberichte beginnen nicht selten mit einem Wehklagen über eine unzulängliche und uneinheitliche Forschungslage und enden mit eindringlichen Rufen nach weiteren Forschungen. Diesem Ritual soll hier nicht gefolgt werden. Gewiss, die Forschungsarbeiten zum Vergleich von inklusiven und segregierenden Unterrichtssettings sind quantitativ nicht gerade üppig und qualitativ nicht immer hochwertig. Gleichwohl liegt ein brauchbarer Bestand an respektablen empirischen Untersuchungen vor, der es ermöglicht, aus all den disparaten und differenziellen Befunden mit allem Bedacht und mit aller Vorläufigkeit erkennbare Ergebnistrends zu destillieren. Eine solche

Zusammenschau soll nach dem Referat von neun empirischen Studien hier versucht werden – wohl wissend, dass jede Zusammenfassung auf Details und Differenzierungen verzichten muss, damit die großen Linien und der substantielle Kern des gegenwärtigen Forschungsstandes umso deutlicher hervortreten können.

Effekte	Inklusion versus Separation	
	SS ohne SFB-L	SS mit SFB-L
kognitive Variablen	(1) I = S	(3) I > S
sozialemotionale Variablen	(2) I ? S	(4) I < S

Tab. 9: Effekte inklusiver versus separativer Settings auf kognitive und sozialemotionale Merkmale von Schüler\*innen mit und ohne SFB-L (I = Inklusion; S = Sonderschule; > = besser als; < = schlechter als)

Die Tabelle enthält eine verdichtete Zusammenfassung des gegenwärtigen Forschungsstandes zu den Effekten von inklusiven und separativen Settings. Die Tabelle ist zweidimensional angelegt. Sie unterscheidet auf der Schüler-Dimension zwischen Schüler\*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen (SFB-L) und auf der Merkmalsdimension zwischen kognitiven Variablen (Schulleistungen, Kompetenzen u.ä.) und sozialemotionalen Variablen (Selbstkonzept, Selbstwertgefühl, soziale Integration, Wohlbefinden, u.ä.). Die zusammenfassende Darstellung des Forschungsstandes soll nach den vier numerierten Ergebnisfeldern differenziert werden.

*(1) SS ohne SFB-L – kognitive Variablen*

Schüler\*innen ohne Lernbeeinträchtigungen lernen in inklusiven und separativen Settings gleich viel und gleich gut. Die weit verbreitete Sorge, dass nichtbehinderte, leistungsfähige Schüler\*innen die Inklusion von leistungsschwachen Schüler\*innen mit Einbußen und Minderungen der eigenen Leistungsentwicklung bezahlen müssen, kann durch die empirische Forschung nicht bestätigt werden. Die Botschaft der Leistungsgleichheit ist hoch erfreulich; sie widerspricht sowohl den geläufigen Alltagsannahmen als auch der Inklusionskritik, die der Inklusion eine Senkung der Leistungsstandards und eine Behinderung der Leistungsfortschritte von leistungsstarken Schüler\*innen unterstellt. Die gelegentlich geschürte Angst vor Leistungsnachteilen für die Schüler\*innen ohne SFB-L ist aus empirischer Sicht nicht gerechtfertigt.

### *(2) SS ohne SFB-L – sozial emotionale Variablen*

Zur sozial-emotionalen Entwicklung von Schüler\*innen ohne SFB-L in inklusiven, heterogenen Lerngruppen liegen bislang nur sehr spärliche Untersuchungsbefunde vor (vgl. Hinz u.a. 1998; Wocken 1994; Preuss-Lausitz 1998). Der mögliche und angenommene Zugewinn an sozialen Kompetenzen (Akzeptanz von Behinderungen; Empathie; Hilfsbereitschaft, u.ä.) sollte durch künftige Forschungsarbeiten untersucht und belegt werden.

### *(3) SS mit SFB-L – kognitive Variablen*

Schüler\*innen mit SFB-L erreichen in inklusiven Settings mindestens gleich gute, tendenziell sogar bessere Schulleistungen wie lernbeeinträchtigte Schüler\*innen in Förderschulen. Die Förderschule Lernen ist in der Förderung akademischer Leistungen von lernschwachen Schüler\*innen tendenziell der Beschulung in inklusiven Regelschulen unterlegen. Dieser Befund kann durch nationale und internationale Untersuchungen als gut abgesichert gelten. Hildeschiedt /Sander kommen nach einer Durchsicht der nationalen und internationalen Forschungsliteratur zu dem Ergebnis, „dass höchstens von einem Patt der Beschulungsarten (Integration versus Separation) und keinesfalls von einem Vorteil der Sonderschulen ausgegangen werden muss“ (1996, 122). Der Anspruch der Sonder- und Förderschulen, hinsichtlich der Leistungsförderung ein optimaler oder mindestens gleichwertiger Lernort für lern- und leistungsschwache Schüler\*innen zu sein, kann durch empirische Untersuchungen eher selten oder gar nicht belegt werden (Schnell /Sander /Federolf 2011).

### *(4) SS mit SFB-L – sozialemotionale Variablen*

Der Besuch einer Förderschule ist für lernschwache und –beeinträchtigte Schüler\*innen vielfach mit nennenswerten Vorteilen im sozialemotionalen Bereich verbunden: Bessere soziale Integration, positives Selbstkonzept und Selbstwertgefühl, höhere Schulfreude und Lernmotivation. Die Förderschule ist für viele Schüler\*innen mit SFB-L in der Tat ein „Schonraum“, der gute sozialemotionale Entwicklungen begünstigt. Dieser Befund erweist sich als relativ stabil und wird durch viele Untersuchungen bestätigt. Eine Ausnahme bilden die Hamburger Studien zu den Integrativen Regelklassen (IR).

Die vorteilhafte sozialemotionale Förderung von SS mit SFB-L in Förderschulen wird von der Forschung recht einheitlich mit sozialen Vergleichsprozessen (Bezugsgruppeneffekt) erklärt. Gegen Ende der Schulzeit geht die positive sozialemotionale Entwicklung der Förderschüler\*innen aufgrund erweiterter Bezugsgruppenvergleiche zunehmend dem Ende entgegen und gleicht sich dem Entwicklungsniveau von SS mit SFB-L in inklusiven Schulen wieder an. „Mit Blick auf den niedrigen Schulabschluss und die ungünstigen Lebens- und Berufsperspektiven sinken sowohl das Selbstkonzept

als auch die soziale Integriertheit zunächst allmählich und mit dem Schullaufbahnende abrupt wieder deutlich ab“ (Hildeschmidt /Sander 1996, 131). Es gibt ferner erste empirische Hinweise, dass die Qualität der sozial-emotionalen Entwicklung erheblich davon abhängt, in welchem Maße die individuelle statt der sozialen Bezugsnorm im Unterricht zur Geltung gebracht werden kann.

Die nicht zufriedenstellende Förderung der sozialemotionalen Entwicklung von Schüler\*innen mit SFB-L in inklusiven Schulen ist eine bedeutsame, bislang unterschätzte Herausforderung für inklusive Pädagogik. Inklusive Bildung kann damit bislang eine zentrale inklusionspädagogische Aufgabenstellung, das Zugehörigkeitsgefühl (sense of belonging) und das Selbstwertgefühl (sense of dignity) von Schüler\*innen mit SFB zu stärken und zu fördern, noch nicht in zufriedenstellender Weise erfüllen (s. Kapitel 4.1).

Die Literaturübersichten von Bless (2007) und Möller (2013) berücksichtigen auch die internationale Forschungsliteratur; den genannten Sammelreferaten zufolge kann „von einer noch stärkeren empirischen Bestätigung der bisher getätigten Aussagen ausgegangen werden“ (Bless 2007, 381).

Eine Würdigung der Effektivitätsbilanz von inklusiver und separativer Unterrichtung muss unter allen Umständen in Rechnung stellen, dass die berichteten Unterschiede in der Entwicklungsförderung von Schüler\*innen mit SFB-L in aller Regel recht gering sind und fast nie hoch bedeutsame und relevante Größenordnungen annehmen. Der australische Unterrichtsforscher John Hattie beziffert die Effektstärke eines inklusiven Unterrichts mit  $d = 0,28$ . Weil erst Effektstärken ab  $d > 0,40$  als wirklich relevant gelten, müssen auch die jeweiligen Vorteile oder Nachteile von Inklusion versus Separation durchgängig als marginal gewertet werden. Enthusiastische Siegesmeldungen sind ebenso wie untröstliche Versagensgefühle empirisch nicht indiziert und fehl am Platze.

Der Hinweis auf die geringfügigen Differenzen und ihre eher marginale Relevanz bedarf noch einer weiteren, sehr bedeutsamen Ergänzung, die bei einer Würdigung und Bewertung des Systemvergleichs Inklusion versus Separation unbedingt beachtet werden sollte: Eine ganze Reihe von Untersuchungen zum Systemvergleich von Inklusion versus Separation hat die unerwartete und überraschende Erkenntnis zu Tage gefördert, dass in aller Regel die Unterschiede *innerhalb* eines Systems größer sind als die Unterschiede *zwischen* den Systemen. Dieser Befund wird auch von der Inklusionskritik geteilt und anerkannt. Bei Bernd Ahrbeck heißt es: Es ist eindeutig belegt, „dass die Varianz der Leistungen und Effekte *innerhalb der Systeme* bedeutsamer ist als die Varianz *zwischen den Systemen*“ (Ahrbeck 2014,107). Ähnlich äußert sich Michael Felten: „Klasseneffekte sind allemal größer als Systemeffekte“ (Felten

2017, 117). Der erfreuliche Konsens der Inklusionsproponenten und -opponenten verhindert allerdings nicht, dass beide Lager verschiedene Schlussfolgerungen daraus ziehen. Wenn denn der Slogan „Klasse schlägt System“ stimmt, wofür einiges spricht, dann muss man wohl die beliebten Systemvergleiche zunehmend in Frage stellen und sie als obsolet ansehen. Wenn es gute und schlechte Klassen im inklusiven wie im separierenden Schulsystem gibt, dann sollte Forschung auch nicht die Systeme erforschen und dort nach den Gründen suchen, sondern dann muss Forschung in die Klassen reingehen und sich den Unterricht anschauen. Die Forderung für künftige Forschungen muss lauten: Klassenforschung statt Systemforschung. Dieser Gedanke wird in Kapitel 4 „Kritik der Unterrichtsforschung“ noch einmal vertiefend aufgegriffen.

Abschließend sei erneut daran erinnert, dass die Befunde lediglich für Schüler\*innen mit SFB-L gelten. Für andere Förderschwerpunkte können diese Befunde zwar ähnliche Hypothesen anregen, eine ungeprüfte Generalisierung ist indessen nicht angezeigt.

Zusammenfassend: Was ist also aus empirischer Sicht besser, Inklusion oder Sonderschule?

Hillenbrand (2013) konstatiert in seiner Forschungsbilanz zu der anstehenden Streitfrage vorab, dass die deutsche Integrationsforschung nicht dem internationalen Standard entspreche. Die unerfreuliche Lage im eigenen Haus veranlassen sodann zu einem Blick auf die angloamerikanische Forschungsliteratur. Die schönen Hoffnungen auf reichhaltige und qualifizierte Forschungsbefunde zerplatzen allerdings bei diesem Blick über den großen Teich wie eine Seifenblase: Eine vom Autor bemühte umfassende Metaanalyse konnte im Jahre 2007 zwar 1373 einschlägige wissenschaftliche Publikationen identifizieren, davon wurden aber lediglich 14 Studien, also 1 Prozent, als qualitativ hochwertig eingestuft – eine sehr karge Ausbeute und kein Zeugnis für wissenschaftliche Exzellenz. Die wenigen, qualitativ fundierten Studien aus dem angloamerikanischen Forschungslandschaft resümiert Hillenbrand dann wie folgt:

„In der Mehrzahl der Untersuchungen lassen sich keine Unterschiede in den akademischen wie in den sozial-emotionalen Entwicklungsverläufen im Vergleich von spezialisierten Organisationsformen zu ‚full inclusion‘ nachweisen. Nur wenige Studien berechnen positive, einige aber auch negative Effekte“ (Hillenbrand 2013, 31).

Die deutschsprachige Forschung nimmt den Gleichklang der Forschungsergebnisse gerne als Tröstung für ihre deklassierende Abwertung entgegen. Den gern zitierten Satz „Rivers of ideology, islands of reality“ könnte

man auch angesichts der recht bescheidenen angloamerikanischen Forschungsrealität durchaus abwandeln: „Rivers of empirical studies, islands of valid results“. Oder anders formuliert: Der Berg kreist, und gebiert eine Maus.

Hildes Schmidt /Sander (1996) fassen ihre Sichtung der deutschen und internationalen Untersuchungen folgendermaßen zusammen:

„Zahlreiche Forschungsergebnisse bezüglich der Schulleistungsentwicklung dokumentieren negative Effekte der SfL; bezüglich der sozialen Integration und der psychischen Entwicklung lassen sich keine bleibenden positiven Effekte der SfL nachweisen, die stark genug wären, die Stigmatisierungseffekte zu kompensieren“ (1996, 132).

Jens Möller schließlich beendet seine Sichtung der einschlägigen nationalen und internationalen Forschungen mit einem Resümee, das durch eine entwaffnende Gelassenheit und leidenschaftslose Nüchternheit beeindruckt:

„Wenn also die Entscheidung für die inklusive Beschulung als politisch-moralischen Gründen gefallen ist, kann man sie wirklich nur schwach mit positiven Effekten der Inklusion auf Schulleistungen und sozial-emotionalen Variablen untermauern, starke Argumente gegen Inklusion liefert die empirische Forschung aber ebenfalls nicht. Eher verstärkt sich der Eindruck, dass die Sonderbeschulung gerade im Bereich Lernen in der Vergangenheit nicht so erfolgreich gewesen ist, wie es wünschenswert gewesen wäre“ (Möller 2013, 34).

Dieses Zitat erinnert wieder an den Anfang des Kapitels über den Systemvergleich von Inklusion und Exklusion und stattet die einfache Rede von einem „Patt der konkurrierenden Systeme“ mit einer hohen Wahrscheinlichkeit und unwiderlegten Gültigkeit aus.

### **3. Kritik der Unterrichtsforschung**

Die empirische Forschung ist ausreichend zu Wort gekommen und auf ihre Antworten zu den aufgerufenen Kontroversen befragt worden. Im abschließenden Kapitel soll die Unterrichtsforschung selbst auf den Prüfstand gestellt werden. Die kritische Nachfrage lautet, ob sie in ihrem gegenwärtigen Erscheinungsbild den Anforderungen, die an eine anspruchsvolle, inklusionspädagogische Unterrichtsforschung gestellt werden müssen, vollauf genügen kann. Das Resultat der folgenden Überlegungen soll zur besseren Orientierung als *advance organizer* (eine vorangestellte Ordnung) thesenartig vorweggenommen werden. Eine inklusionspädagogisch valide Unterrichtsforschung sollte



1. inklusive Bildung in einem ganzheitlichen Sinne als „allseitige Bildung“, als eine Entfaltung aller menschlichen Potentiale und Begabungen verstehen und deshalb um eine multidimensionale Erfassung von Entwicklungs- und Lerneffekten bemüht sein. Die Entfaltungsmöglichkeiten von Schüler\*innen dürfen nicht reduktionistisch eingeengt und auf Schulleistungen reduziert werden (multikriteriale Output-Analyse).
2. inklusiven Unterricht als ein komplexes Wirkungsgefüge von Einflussfaktoren, Wirkungsebenen und Rahmenbedingungen empirisch analysieren, um die Verursachung der empirisch ermittelten Unterrichtsergebnisse inklusiven Unterrichts verstehen und kausal erklären zu können. Unterrichtsforschung darf Unterricht nicht als eine *black box* traktieren und sich auf die bloße Erfassung der Effekte von Unterricht („Outcomes“) beschränken (multifaktorielle Bedingungsanalyse; Mehrebenenanalyse).

### **3.1 Multikriteriale Output-Analyse: Bildung ist mehr als Leistung!**

#### *a) Bildung aus bildungstheoretischer Sicht*

Ein übersteigertes Bekenntnis zur Leistungs-idee lässt mitunter vergessen, dass Bildung nicht mit hoher Intelligenz, enzyklopädischem Wissen oder besonderem Expertentum gleichgesetzt werden darf. Bildung ist mehr als Leistung oder Kompetenz! Beispiele für ein halbiertes Verständnis von Bildung als Leistung wären etwa ein hochkompetenter Informatiker, dessen Fähigkeit zur sozialen Kontaktnahme und -pflege aber wenig entwickelt ist und der vor Bildschirmen zu vereinsamen droht. Oder jener herausragende Intellektuelle, der sprichwörtlich zwei linke Hände hat und manchen lebenspraktischen Herausforderungen unbeholfen gegenübersteht. Oder jener gewiefte Geschäftsmann, der im Umgang mit Geschäftspartnern und Kunden allein den eigenen Profit im Sinn hat und diesen skrupellos verfolgt. Die angeführten Beispiele – wenn es sie denn geben sollte – repräsentieren eher bedauernswerte Karikaturen von Halbbildung und lassen die Annahme, kognitive Exzellenz sei ein hinlänglicher Erweis von Bildung, zweifelhaft erscheinen. Bildung – so ein Zwischenfazit – ist mehr. Bildung darf keineswegs einer kognitiven Vereinseitigung erliegen, sondern erfordert ein „ganzheitliches“ Verständnis und lässt an einen vielseitig und wohlproportioniert entfalteten Menschen denken.

Die Ausführungen sind einem bildungstheoretischen Verständnis von Bildung verpflichtet, das Allgemeinbildung als „allseitige Bildung“ auslegt. Allseitige Bildung muss als „Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten verstanden werden“ (Klafki 2007, 54). Die Entfaltungsmöglichkeiten des Menschen dürfen nicht reduktionistisch eingeengt

und etwa auf verkopfte Bildung reduziert werden (vgl. Klafki 2007; Wocken 2016).

### *b) Bildung aus behindertenpädagogischer Sicht*

Zur Einordnung von Schulleistungen in ein umfassendes, „ganzheitliches“ Bildungsverständnis kann es auch nützlich sein, sich dem Sinn und der Aufgabe schulischer Bildung aus der Perspektive von Schüler\*innen mit Behinderungen zu nähern. Inklusive Bildung darf grundsätzlich nicht hinter die Qualität sonderpädagogischer Förderung in Sonderschulen zurückfallen. Inklusive Bildung und separative Bildung sollten in etwa gleichwertig sein. Diese Forderung einer Gleichwertigkeit von inklusiver und separativer Bildung muss sich aber auf alle Persönlichkeitsdimensionen beziehen und darf nicht nur eine vergleichbar gute Qualität der kognitiven Entwicklung meinen.

Wenige Beispiele sollen anschaulich vor Augen führen, dass eine einseitige Fokussierung der akademischen Leistungen den umfassenden Bildungsansprüchen von Kindern mit Behinderungen nicht gerecht werden kann.

Was nützt eine gleichwertige kognitive Förderung,

- wenn ein Kind mit einer geistigen Behinderung in der inklusiven Schule nicht gleichzeitig lebenspraktische Fähigkeiten erwerben kann;
- wenn Schüler\*innen der Förderschule dank des Förderschul-Stigmas keinen sozialen Umgang mit den Peers aus der Nachbarschaft mehr haben;
- wenn Schüler\*innen mit dem Förderschwerpunkt Hören in der inklusiven Schule keine gebärdensprachlichen Angebote bekommen;
- wenn Schüler\*innen mit sozial-emotionalen Problemen sich zwar in der Förderschule relativ unauffällig verhalten, aber zu einem kontrollierten und angemessenen Sozialverhalten in der alltäglichen sozialen Umwelt nicht befähigt sind;
- wenn Schüler mit Lernbeeinträchtigungen nicht zureichend auf die Berufswelt vorbereitet werden;
- wenn Schüler\*innen mit körperlich-motorischen Einschränkungen durch den Besuch der Förderschule weniger am geselligen Leben der Altersgruppe teilhaben mögen und sich sozial in die Eigengruppe Gleichbetroffener zurückziehen.

Der Sinn all dieser zufällig gewählten Beispiele soll sein, ohne abstrakte theoretische Erörterungen exemplarisch dazutun, dass eine gleichwertige kognitive Förderung allein kein ausreichendes Kriterium für eine wünschenswerte und zufriedenstellende inklusive Bildung ist. Pädagogik im

Allgemeinen und Sonderpädagogik im Besonderen müssen auf eine möglichst umfassende Entfaltung aller menschlichen Begabungen und Potentiale bedacht sein. Schulleistungen sind gewiss ein unverzichtbares, integrales Element schulischer Bildung, diese geht jedoch darüber hinaus und erweist sich in einer vielseitigen Ertüchtigung der gesamten menschlichen Persönlichkeit.

### *c) Bildung aus menschenrechtlicher Sicht*

Um eine Reduktion von Bildung auf Leistung abzuwehren, sei zu guter Letzt auf die Behindertenrechtskonvention (BRK) verwiesen. Die BRK enthält natürlich kein elaboriertes pädagogisches Programm, das ist auch nicht ihre Aufgabe. Implizit kann aus Geist und Buchstaben der BRK eine vierfache pädagogische Zielsetzung erschlossen werden:

#### 1. *Autonomieerleben*

Die Schüler\*innen erleben in inklusiven Gemeinschaften, dass ihnen wie allen anderen individuelle Autonomie zugestanden wird und sie die Möglichkeit haben, insbesondere an Entscheidungen, die sie unmittelbar betreffen, aktiv und selbstbestimmt mitzuwirken. Einem inklusiven Unterricht ist aufgegeben, das Recht auf Selbstbestimmung aller Schüler\*innen zu achten und ihre Selbstbestimmungsfähigkeit zu fördern (Präambel, n; Art. 3, 1).

#### 2. *Kompetenzerleben*

Eine inklusive Schule hat die Aufgabe, eine „hochwertige“ Bildung zu vermitteln. Alle Schüler\*innen müssen trotz aller Unterschiedlichkeit sich ihrem Vermögen gemäß als kompetent und leistungsfähig erleben. Zu einer hochwertigen Bildung gehört natürlich der Erwerb von schulischem Wissen und fachlichen Kenntnissen, insbesondere aber die Aneignung von Kompetenzen, die zu einer vollen und wirksamen Teilhabe am gesellschaftlichen Leben befähigen (Präambel, m und y; Art. 3c; Art. 24, 1b und 1c).

#### 3. *Zugehörigkeitsgefühl (sense of belonging)*

Eine inklusive Schule soll das elementare Grundgefühl der Schüler\*innen mit Behinderungen stärken und fördern, dass sie unverbrüchlich und verlässlich ihrer inklusiven Lerngruppe angehören, in ihrer Lerngruppe willkommen sind und als gleichwertig wertgeschätzt werden. Das Zugehörigkeitsgefühl (sense of belonging; Präambel, m) ist dabei als ein reziprokes Beziehungsverhältnis zu verstehen: Schülerinnen mit Behinderung erleben einerseits sich selbst als Teil einer Gruppe („Ich gehöre dazu!“) und werden andererseits auch von ihrer Gruppe als zugehörig erlebt („Du gehörst zu uns!“; Stähling/Wenders 2009).

#### 4. *Selbstwertgefühl (sense of self-worth; sense of dignity)*

Die Schüler\*innen erleben, dass sie als ein Teil der menschlichen Vielfalt anerkannt, ihre Identität respektiert und akzeptiert wird. Auf der Basis einer Anerkennung gleicher menschlicher Rechte entwickeln die Schüler\*innen ein persönliches Selbstwertgefühl (sense of self-worth; Art. 24, 1a) und ein subjektives Gefühl eigener Würde (sense of dignity; Art. 24, 1a).

Es wäre eine reizvolle Aufgabe, die textimmanenten, „erlesenen“ pädagogischen Ziele der BRK mit anderen pädagogischen Konzepten, etwa mit der Trias Selbstbestimmungsfähigkeit, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidarität der bildungstheoretischen Didaktik (Klafki 2007) oder mit der Selbstbestimmungstheorie von Deci /Ryan (1993), die das Bestreben nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit als menschliche Grundbedürfnisse identifiziert, vergleichend in Beziehung zu setzen. Dieser Verlockung kann hier jedoch nicht nachgegangen werden.

Ein anderer Aspekt verdient indessen besondere Beachtung. Nach Ansicht des Juristen Reinald Eichholz hat die Behindertenrechtskonvention „das bisherige Menschenrechtsverständnis weiterentwickelt und das gesamte Denken über Grund- und Menschenrechte revolutioniert. Sie betont, dass das Recht auf Inklusion nicht nur abstrakt zu gewährleisten ist, sondern dass es als „Gefühl der eigenen Würde“, des „Selbstwerts“ und als „Gefühl der Zugehörigkeit“ unmittelbar erlebbar sein muss.“ „Die Behindertenrechtskonvention erweitert damit die übliche Vorstellung von Rechtsgarantien um den wesentlichen Punkt, dass rechtliche Gewährleistungen, um im vollen Sinne Recht zu sein, das Rechtsgefühl erreichen müssen“ (Eichholz 2015, 148f.).

Inklusion hat eine äußere und eine innere Seite. Die äußere Seite der Inklusion meint die reale, faktische Zugehörigkeit zu einer inklusiven Gemeinschaft in einer inklusiven Schule. Die innere Seite meint das tiefergehende Erfordernis, dass die äußere Inklusion auch im unmittelbaren Erleben der Schüler\*innen als „Gefühl“ ankommt und dort als Autonomieerleben, Kompetenzerleben, Selbstwertgefühl und Zugehörigkeitsgefühl wirklich präsent ist und emotional gespürt wird. Die äußere und die innere Seite der Inklusion gehören unzertrennlich zusammen. Das konkrete „Dabeisein“ (äußere Seite) ist die Bedingung der Möglichkeit einer inneren, subjektiv erlebten und gefühlten Inklusion. Inklusion bliebe unvollständig und unvollendet, wenn sie lediglich ein zwar objektives, aber äußerliches Faktum wäre, jedoch das Innere der Menschen, ihre Gedanken und Gefühle nicht erreichen würde.

Was bedeuten nun diese essayistisch gehaltenen Überlegungen für eine valide, pädagogisch qualifizierte Unterrichtsforschung? Eine erste Anforderung an eine pädagogisch qualifizierte Unterrichtsforschung lautet:

*Unterrichtsforschung muss als multikriteriale Evaluation angelegt sein.*

Wenn Bildung als die vielseitige Entfaltung menschlicher Begabungen und Potentiale zu verstehen ist, dann muss eine empirische Evaluation inklusiver Bildung grundsätzlich multikriterial angelegt sein. Eine inklusive, pädagogische Unterrichtsforschung, die diesen Namen verdient, kann sich nicht eindimensional nur auf schulische Leistungen beziehen, sondern muss umfassend und unverkürzt die vielfältigen, multiplen Wirkungen (und Nebenwirkungen) von Unterricht in den Blick nehmen und empirisch erfassen. Die Güte schulischer Bildung erstrangig oder gar ausschließlich nach der Qualität schulischer Leistungsvermittlung und -aneignung zu beurteilen, verfehlt Sinn, Anliegen und Aufgabe von Pädagogik. Eine monothematische, allein auf die Messung und Bewertung von Schulleistungen reduzierte Unterrichtsevaluation verdient nicht den Namen pädagogische oder inklusive Unterrichtsforschung. Eine inklusive Unterrichtsforschung bliebe also auf halbem Wege stehen, wenn sie allein das reale Faktum der äußeren Inklusion registriert, aber nicht die innere Verfassung der Menschen, ihre mentalen Bewusstseinsinhalte und emotionalen Befindlichkeiten wahrnehmen würde.

### **3.2 Multifaktorielle Bedingungsanalyse: Unterricht ist mehr als Outcomes!**

Einer geläufigen Redensart nachgebildet kann eine einfache, forschungsrelevante Erkenntnis so formuliert werden: „Nicht überall, wo Inklusion draufsteht, ist auch Inklusion drin!“ Mitunter hat man in der inklusiven Unterrichtsforschung den Eindruck, als würden die Forscher entweder den amtlichen Auskünften der Schulbehörde oder den Selbstauskünften der Schule volles Vertrauen schenken und diese Attribuierungen dann ohne weitere Nachprüfungen zur Grundlage für die Zuordnung einer inklusiven Schulklasse zu einer inklusiven Stichprobe nehmen. Ob eine Schule oder eine Schulklasse sich rechtens inklusiv nennen darf und aufgrund welcher Merkmale und Indizien, bleibt nicht selten unüberprüft und wird ebenso selten in den Forschungsberichten informativ und nachvollziehbar mitgeteilt. Die Unterrichtsforschung traktiert die teilnehmenden Schulen und Schulklassen vielfach als eine Art „black box“; sie begnügt sich damit, dass als Etikett „inklusiv“ draufsteht, ein weitergehendes Forschungsinteresse an den tatsächlichen Inhalten dieser schwarzen Kästen, insbesondere an dem real stattfindendem Unterricht ist eher dürftig bis gar nicht vorhanden.

Dieses Unterkapitel will nachhaltig dafür plädieren, in der Unterrichtsforschung wirklich den zentralen Gegenstand selbst, nämlich den Unterricht, in den Blick zu nehmen und nicht vorschnell auf das Ende, nämlich die Endergebnisse des Lehrens und Lernens zu schauen. Unterricht ist mehr als Outcomes! Um die

herausragende Bedeutung einer analytischen Unterrichts-Innenschau zu plausibilisieren, sollen – wie schon in den vorangegangenen Unterkapiteln – wiederum einige konkrete Beispiele einführen.

Es macht zum Beispiel einen nennenswerten Unterschied,

- ob sich in einer inklusiven Lerngruppe zwei oder acht Schüler\*innen mit einem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf befinden;
- ob die inklusiven Lerngruppen grundsätzlich Kinder aller sonderpädagogischen Förderschwerpunkte aufnehmen oder ob in ihnen lediglich die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und sozial-emotionale Entwicklung vertreten sind;
- ob der Unterricht in einem hohen Maße Binnendifferenzierung, offenes Lernen und kooperative Lernmethoden praktiziert oder ob weiterhin ein stark lehrerzentrierter, frontaler Unterricht vorherrschend ist;
- ob die gesamte Lerngruppe und insbesondere die Schüler\*innen mit Förderbedarf eine professionelle Unterstützung durch Sonderpädagogen erfahren oder ob die inklusive Lerngruppe sich mit der zeitweiligen Unterstützung durch einen Inklusionshelfer begnügen muss;
- ob in der inklusiven Schulklasse ein spezifisches Unterrichtskonzept, zum Beispiel der RTI-Ansatz („response to intervention“) oder Montessori-Pädagogik oder Anthroposophische Pädagogik nach Rudolf Steiner oder Unterricht nach Konstruktivistischer Didaktik realisiert wird.

Dieses alles und anderes mehr hat Einfluss auf die Unterrichtsergebnisse. Will man schlussendlich bestimmte Unterrichtseffekte in redlicher und belastbarer Weise auf den experimentellen Faktor „Inklusiver Unterricht“ zurückführen, dann bedürfen alle anderen Einflussfaktoren einer pedantischen wissenschaftlichen Aufmerksamkeit und einer sorgfältigen Kontrolle.

Alle Unterrichtseffekte sind niemals (!) nur (!) von einem einzigen Wirkfaktor abhängig! Unterricht ist ein vielschichtiges, komplexes Wirkungsgefüge und bedarf einer multifaktoriellen Bedingungsanalyse. Heutigen Tags werden in der Unterrichtsforschung mehrere Analyseebenen unterschieden. Die Tabelle 9 listet beispielhafte relevante Analyseebenen auf und konkretisiert diese durch ausgewählte Stichwörter:

Analyseebene	Beispiele
Schüler	Vorwissen; Intelligenz; Leistungsmotivation; Interessen; Arbeitshaltung; Lernstrategien; Beeinträchtigungen; usw.
Elternhaus	höchste Bildungsabschlüsse; Erziehungsstile; Bildungsaspirationen; Anregungspotentiale; soziale Schicht;
Lerngruppe	Komposition der Lerngruppe: Klassengröße; Anzahl behinderter Schüler; Anzahl von Migranten; Sozialklima;

Lehrer	Ausbildung; Berufserfahrung; Inklusive Haltung; Unterrichtsstil; Lehrerteam; Sonderpädagogen-Stunden; Teamarbeit; Lehrer-Erwartungen
Unterricht	Theoretisches Unterrichtskonzept; Relation von gemeinsamen und individuellen Lernsituationen; Relation von lehrer- und schülergesteuertem Unterricht;
Schule	Inklusives Schulprofil; Schulklima; Vernetzung in der Kommune; Schulversammlungen und -feste
Schulsystem	Inklusion in der Exklusion; Praktiken der Selektion; Sitzenbleiben und Notensystem;

Tab. 10: Analyseebenen der Unterrichtsforschung

Wegen der vielschichtigen, multifaktoriellen Bedingtheit von Schulleistungen und Schulleistungsunterschieden werden heute von einer anspruchsvollen Unterrichtsforschung sogenannte „Mehrebenenanalysen“ als ein unabdingbares wissenschaftliches Erfordernis angesehen. Die unterschiedlichen ineinander geschachtelten und sich wechselseitig bedingenden und beeinflussenden Analyseebenen werden vielfach in einem sog. „Zwiebelmodell“ abgebildet. Ein mögliches Zwiebelmodell ist in Abb. 12 wiedergegeben.

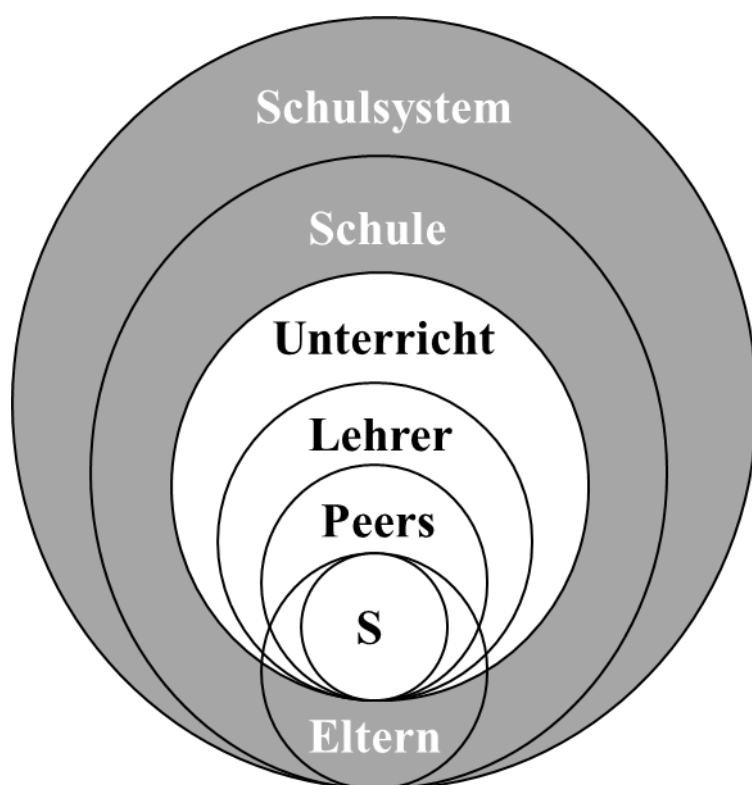


Abb. 12: Analyseebenen von Schulleistungen und Schulleistungsunterschieden (S = Schüler\*in)

Die Abbildung unterscheidet sechs Analyseebenen: Schüler, Eltern, Peers, Lehrer, Unterricht, Schule, Schulsystem. Man kann die Analyseebenen auch nach ihrer Bedeutung für die Entstehung individueller Schulleistungen in nahe (proximale) und ferne (distale) Faktoren unterscheiden. Als eine Art „Gesetz der Nähe“ ließe sich formulieren: Je näher eine Analyseebene am individuellen Schüler dran ist, desto bedeutsamer ist sein Einfluss auf die Schülerleistung. In der Grafik werden die Analyseebenen Schüler, Peers, Lehrer und Unterricht als proximale Faktoren, die Ebenen Eltern, Schule und System als distale Faktoren angesehen. Diese Unterscheidung der Einflussstärke ist allerdings recht grob und auch nur bedingt verifizierbar.

Es wäre Aufgabe einer pädagogisch belangvollen Unterrichtsforschung, dieses multivariate, mehrfaktorielle Bedingungs- und Wirkungsgefüge des Unterrichts zu erforschen und zu erhellen. Davon ist allerdings gegenwärtig die vergleichende Unterrichtsforschung, die sich um eine wissenschaftliche Klärung der Kontroversen Inklusion versus Separation und Heterogenität versus Homogenität bemüht, relativ weit entfernt. In der vergleichenden Unterrichtsforschung kommt der zentrale Forschungsgegenstand „Unterricht“ vielfach nur als „Outcomes“ vor. Der wissenschaftliche Vergleich unterschiedlicher pädagogischer Konzepte und Setting endet unvermittelt in der Veröffentlichung von Ranking-Listen, die die Sieger und Verlierer eines Wettbewerbs verkünden. Die neugierige pädagogische Öffentlichkeit erfährt genau, wer Erster und Zweiter und wer Vorletzter und Letzter geworden ist. Wenn dann aber die weitere, weitaus interessantere Nachfrage gestellt wird, warum die Sieger gewonnen und die Verlierer verloren haben, dann ist die Antwort der Vergleichsforschungen leider in allzu vielen Fällen ein vielsagendes Schweigen und ein beredtes Achselzucken: Die Forschungsberichte wissen es einfach nicht und können auf die Nachfragen, warum die Ergebnisse so sind wie sie sind, keine Antwort geben. Allzu gerne wüssten Schulen und Lehrer\*innen, warum etwas gut oder schlecht war. Leider schweigt sich die große Empirie genau zu dieser höchst relevanten Frage weitgehend aus.

Es ist hier der Ort, einen einschlägigen und hochkompetenten Experten zu diesem Problem zu befragen: Manfred Prenzel. Prenzel war viele Jahre in leitender Funktion an den PISA-Studien beteiligt. Manfred Prenzel äußerte sich zu der Frage, wie Leistungsunterschiede zwischen Schulsystemen und Unterrichtsettings zu erklären sind, mit entwaffnender, treuherziger Offenheit: "Die PISA-Studie testet die Fähigkeiten von Schülern, fragt jedoch nicht, warum diese besser oder schlechter geworden sind." (Prenzel 2013). Diese Antwort ist keineswegs falsch, aber doch recht ernüchternd und enttäuschend.



Die Antwort ist enttäuschend, weil Theorie und Praxis eines inklusiven Unterrichts nicht nur die Effekte wissen wollen, sondern vor allem die verursachenden Effektvariablen: Liegt es am Lehrer, an der Zusammensetzung der Lerngruppe, an dem Methodenrepertoire, an der professionellen Unterstützung? Die Antwort ist nicht falsch, weil die herrschende vergleichende Unterrichtsforschung über weite Strecken und in einem erschreckenden Ausmaß nichts anderes als reine Output- und Ranking-Forschung ist und den Unterricht, immerhin eine zentrale Erklärungsvariable, als völlige „black box“ traktiert. In dem einschlägigen Sammelband „Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen“ (Kuhl /Stanat u.a. 2015) ist nicht ein einziges Kapitel dem Unterricht gewidmet. Es ist recht widersprüchlich, wenn in der Nachfolge von Hattie zwar die Losung „Auf den Unterricht kommt es an!“ ausgegeben wird, in der Unterrichtsforschung aber weder die Unterrichtsgestaltung noch das didaktische Lehrerverhalten mehr als oberflächlich traktiert wird. Der IQB-Ländervergleich 2016 legt nach eigenem Bekunden „den Fokus auf deskriptive Analysen“ (IQB 2017, 278) und gesteht freimütig: „Analysen, die sich auf die Qualität von Lehr-Lern-Prozessen in Schulen beziehen, können anhand der erhobenen Daten nicht durchgeführt werden“ (IQB 2017, 279). Oder Eckhardt Klieme, Bildungsforscher am DIPF, erklärt: „Man kann aus PISA keinen Maßnahmen-Katalog ableiten, wie das Kompetenzniveau an einer Schule nachhaltig zu befördern sei“ (Klieme 2017). Man muss es sehr deutlich sagen: Die große Empirie von PISA, TIMMS bis zu IGLU & Co hat von Unterricht nur recht bescheidene Kenntnisse, weil sie zwar vielerlei untersucht, aber just das nicht, was sich in den Klassenzimmern abspielt. Lehrer\*innen können die Studien der großen Empirie folglich rauf und runter lesen, sie werden dadurch keinen Zuwachs an didaktischen Einsichten und unterrichtspraktischen Kompetenzen erfahren.

Ich kürze die ungehaltene Forschungskritik und das Wehklagen über die erheblichen Enttäuschungen, die von der gegenwärtigen Praxis der Vergleichsforschung ausgehen, ab und formuliere ein weiteres Postulat, dem eine pädagogisch belangvolle Unterrichtsforschung nachkommen sollte:

*Unterrichtsforschung muss nicht allein die Outcomes, sondern auch die Bedingungen und Einflussfaktoren schulischer Leistungen erforschen und benennen.*

Schulen und Lehrer\*innen wollen von vergleichenden Forschungen nicht nur wissen, wie gut sie sind oder ob sie möglicherweise schlecht sind, sondern sie wollen vor allen Dingen wissen, warum sie so sind wie sie jetzt sind. Just diese wahrlich interessante und pädagogisch relevante Frage kann die gegenwärtige Vergleichsforschung vielfach nicht beantworten, weil sie den Unterricht als die große Unbekannte behandelt und von dem realen Unterrichtsgeschehen, den

wirklichen Bedingungen und Einflussgrößen vor Ort keine Kenntnisse hat. Die gegenwärtige Vergleichs- und Unterrichtsforschung produziert nicht falsche Ergebnisse, sondern die produzierten Ergebnisse sind pure Output- und Ranking-Listen, die das Geheimnis der Wirkursachen nicht erklären und entschlüsseln können. Die Ergebnisse sind da, aber die Forschung weiß nicht, warum sie so sind wie sie sind.

Die Lehrer\*innen können von der Black-box-Forschung, die die zentrale Variable „Unterricht“ weitgehend unbeachtet lässt, nichts lernen, weil diese keine Auskunft gibt über die Stellschrauben, die für das Zustandekommen von Schulleistungen verantwortlich sind. Der pädagogischen Praxis ist mit einer Output-Ranking-Forschung recht wenig geholfen, sie benötigt eine „Optimierungsforschung“. Eine Optimierungsforschung kennt sich in dem Innenraum von Schule und Unterricht bestens aus und weiß, was wirkt, was unnütz ist und worauf es ankommt. Eine Optimierungsforschung kann den interessierten Schulen und Lehrer\*innen genau jene Stellschrauben benennen, an denen sie drehen müssen, wenn es besser werden soll. Wenn aber das Geheimnis der Wirkursachen von Schulleistungsunterschieden nicht bekannt ist, können auch keine Möglichkeiten der Optimierung gewusst werden.

Eine pädagogische relevante und nutzbringende Optimierungsforschung ist grundsätzlich mehrbenenanalytisch angelegt. Sie fokussiert dabei insbesondere die proximalen Ebenen Schüler\*in, Peers, Lehrer, Unterricht und versucht aufzuklären, welchen spezifischen Beitrag die verschiedenen Elemente und Komponenten des multivariaten und multifaktoriellen Wirkungsgefüges „Unterricht“ zu der Hervorbringung von Schulleistungen und Schulleistungsunterschieden leisten.

### 3.3 Kritische Bilanz der gegenwärtigen Forschungspraxis

	HH-IK (1987)	TENT (1991)	INTSEP (1991)	HH-IR (1998)	BELLA (2009)	RIM (2014)	PING (2015)	IQB (2014/2017)	BeLief (2015/2017)
Multikriteriale Output-Analyse	0	2	2	2	0	2	1	1	1
Multifaktorielle	0	0	0	0	0	2	1	0	0

Bedingungsanalyse									
-------------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Tab. 11: Rating von empirischen Untersuchungen nach den Kriterien „Multikriteriale Output-Analyse“ und „Multifaktorielle Bedingungsanalyse (2 = voll erfüllt; 1 = teilweise erfüllt; 0 = nicht erfüllt)

In der Tabelle 10 werden alle Untersuchungen, über die im zweiten Kapitel ausführlich berichtet wurde, danach bewertet, ob und inwieweit sie den beiden Masterkriterien „Multikriteriale Output-Analyse“ und „Multifaktorielle Bedingungsanalyse“ genügen können. Die vergebenen Punkte sind subjektive Bewertungen, die natürlich von anderen anders gesehen werden können. Auf keinen Fall will das Rating der Untersuchungen als ein Ranking ihrer wissenschaftlichen Qualität verstanden werden; für qualitative Wertschätzungen müssten andere Maßstäbe und umfassendere Gütekriterien geltend gemacht werden.

Die gegenwärtige Unterrichtsforschung fokussiert zwar in vielen Fällen die Förderung und Erbringung kognitiver Kompetenzen und fachlicher Schulleistungen, aber sie geht zunehmend darüber hinaus. Die Tabelle 10 kann deutlich machen, dass die empirische Erforschung der Wirkungen inklusiver Bildung mittlerweile durchaus nicht nur die kognitiven Variablen ins Visier nimmt, sondern vielfach auch Schülermerkmale aus der sozialemotionalen Domäne. Das kann als eine erfreuliche Feststellung vermerkt werden.

Anders liegen die Dinge indessen bei dem zweiten Masterkriterium „Multifaktorielle Bedingungsanalyse“. Die Erforschung des Kernbereiches Unterricht erfolgt in der gegenwärtigen Inklusionsforschung allenfalls in bescheidenem Umfang, in der ganzen Breite ist sie völlig ungenügend. Die Gesamtheit der unterrichtlichen Bedingungen, also die Förderbedingungen, die Förderkonzepte und die Förderressourcen werden kaum bis gar nicht erfasst und als entscheidende Wirkursachen empirisch analysiert. Die einzige Untersuchung, die dem Postulat einer multifaktoriellen Bedingungsanalyse in befriedigender Weise nachkommt, ist das Rügener Inklusionsforschungsprojekt. Die RIM-Projekt ist seiner Art nach eher eine Interventionsstudie. Es ging im RIM-Projekt nicht allein um die Effektivität inklusiver Bildung, sondern primär und vornehmlich um die empirische Evaluation des RTI-Ansatzes. Was in den inklusiven Klassen des RIM-Projekts im Unterricht realisiert wurde, ist sehr konkret und sehr umfangreich in zahlreichen Publikationen beschrieben worden. Bezüglich des Kriteriums einer detaillierten Kontrolle, Beschreibung und Analyse der Unterrichtsbedingungen ist das RIM-Projekt vorbildlich.

Leider macht eine Schwalbe keinen Sommer. Die gegenwärtige Forschungspraxis zur inklusiven Bildung ist aufs Ganze gesehen in einer

wahrhaft erschreckenden Weise eine reine „Output-Forschung“, die – so jedenfalls meine Sicht der Forschungsqualität – keinesfalls zufrieden stellen kann. Der Forschungsbericht endet also mit einer ungehaltenen Forschungskritik an der gegenwärtigen Verfassung der Inklusionsforschung. Eine Optimierung der unbefriedigenden Forschungspraxis sollte insbesondere nicht um den zentralen Wirkungskomplex „Unterricht“ herumschleichen, sondern die Potenz der Förderkonzepte und Förderressourcen, der Förder- und Gelingensbedingungen aufklären und für eine Optimierung der inklusionspädagogischen Praxis verfügbar machen. Es ist naiv zu glauben, das inklusive Setting allein werde es schon richten und die inklusiven Unterrichtsprozesse und -konzepte seien eher von untergeordneter Bedeutung. Inklusion ist nicht gleich Inklusion, auf den Unterricht kommt es an.

#### **4. Schluss**

Es ist wohl angebracht, zum guten Schluss etwas zum Stellenwert und zur Relevanz der empirischen Forschung für die Kontroverse um Inklusion versus Separation zu sagen.

Das Votum für inklusive Bildung kann mit vielerlei Argumenten und Motiven begründet werden (Wocken 2014). Dem empirischen Nachweis der Wirksamkeit und Machbarkeit inklusiver Bildung kommt im gesamten Begründungszusammenhang ohne Frage ein besonderes Gewicht zu. Gelegentlich entsteht indessen bei einer Bezugnahme auf die empirische Forschung der missliche Eindruck, als könne man völlig „ideologiefrei“ und „evidenzbasiert“ – so die Standard-Vokabeln der empirisch argumentierenden Pädagogik – Inklusion oder Sonderschule empirisch „beweisen“! Hier überschreitet die empirische Pädagogik deutlich ihre Möglichkeiten. Zum empirischen Argumentationsmodus sind einige kritische Relativierungen des Gültigkeitsanspruchs und der Aussagekraft vonnöten.

Die empirische Argumentation unterstellt unausgesprochen, dass die Empirie letztlich in zweifelsfreier Weise darüber befinden könne, was richtig sei und getan werden müsse. Diese implizite Unterstellung verkehrt indes ein rechtes Verständnis des Verhältnisses von Norm und Wirklichkeit in sein Gegenteil. Die nackte Wirklichkeit und die Welt der Tatsachen können nie und nimmer bestimmen und rechtfertigen, was als erstrebenswert und wichtig anzusehen ist. Verallgemeinernd: Das „Sollen“ kann nicht aus dem „Sein“ abgeleitet werden. „Integration ist eine Wertentscheidung, und nicht empirisch zu erweisen“ (Wocken 2006, 102; vgl. Ahrbeck 2011, 40f). Der Empirie kommt nicht die Rolle zu, die Ziele pädagogischen und bildungspolitischen Handelns zu setzen oder zu „beweisen“! Sie hat vielmehr die Aufgabe, nachgängig das Erreichen

der angestrebten Ziele zu kontrollieren, bei der Implementierung von Reformen vorsorglich auf wichtige Gelingensbedingungen hinzuweisen und ggf. bei einer unbefriedigenden Umsetzung von Reformen korrektiv aussichtsreichere Optimierungsvorschläge zu unterbreiten. Die Kompetenz der Empirie bezieht sich vorwiegend auf das Wie, nicht jedoch auf das Ob der Inklusionsreform.

Die derzeitige empirische Befundlage kann der vorliegenden Literaturrecherche zufolge etwa so resümiert werden: Die Effekte, die von den konkurrierenden Systemen Inklusion versus Separation ausgehen, sind durchweg eher recht gering oder tendieren gar gegen Null. Darüber hinaus ist keine durchgängige Überlegenheit eines integrativen oder separativen Systems feststellbar. Die Vergleiche gehen eher aus wie das Horneberger Schießen und enden eben mit dem „Patt der konkurrierenden Systeme“.

Wenn nun ein wechselvolles Unentschieden die derzeitige Ergebnislage ist, dann käme die Sonderschule in eine erhebliche Begründungsnot. Die Inklusion kann diesen empirischen Gleichstand mit großer Gelassenheit zur Kenntnis nehmen. Inklusion muss nicht besser sein als Separation, sollte allerdings mindestens genau so gut sein – und das ist gemäß dem Remis gegeben. Will dagegen die Sonderschule ihre Existenzberechtigung durch die behauptete „optimale“ Förderung legitimieren, dann ist sie in der Pflicht. Bei einem empirischen Remis der Begegnung Inklusion gegen Separation ist die Sonderschule am Zuge und muss liefern. Diese argumentative Position mag durch zwei Autoren bekräftigt werden:

„Eine spezielle Beschulung macht dann keinen Sinn, wenn den Entwicklungsbedürfnissen behinderter Kinder und Jugendlicher anderenorts ebenso gut oder besser entsprochen werden kann“ (Ahrbeck 2011, 41).

„Die Einrichtung und Beibehaltung separater Bildungsstätten für (Lern-)Behinderte ist nur gerechtfertigt, soweit gezeigt werden kann, dass die betroffenen Schüler tatsächlich *besser* gefördert werden, als dies der Fall wäre, wenn sie gemeinsam mit den Nichtbehinderten in Grund- und Hauptschulen (...) unterrichtet würden, ohne dass dies auf Kosten der Nichtbehinderten ginge“ (Tent u.a. 1991; hier: 2011, 171; kursiv von H. W.).

Es gilt das unbedingte Primat der Inklusion. Inklusion ist die Regel, Separation ist die Ausnahme. Das Regel-Ausnahme-Prinzip beinhaltet eine klare Prioritätensetzung: Inklusion hat Vorrang vor Separation. Sofern schulische Separation von Kindern mit Behinderungen nicht zwingend erforderlich ist, sollte alle sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen erfolgen. Im Zweifelsfalle hat die sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen immer unbedingten Vorrang vor der separierten Förderung in Sonderschulen. Man darf die Begründungs- und Rechtfertigungsverhältnisse nicht umkehren.

Nicht die Regel muss begründet werden, sondern die Ausnahme von der Regel. Rechtfertigungs- und begründungspflichtig ist also nicht die inklusive Förderung; sie ist das Normale und sollte wo immer möglich auch verwirklicht werden. Legitimationsbedürftig ist hingegen die Besonderung in separaten schulischen Institutionen.

Was die Sonderschule für Lernbehinderte angeht, so ist durch die empirische Forschung eine stabile wissenschaftliche Negativbilanz der „Hilfsschule“ sehr gut belegt (Hildeschmidt/ Sander 1996; Schnell u.a. 2011); eine „evidenzbasierte“, empirische Begründung für die Existenz der Sonderschule für Lernbehinderte gibt es nicht. Die Forschungsbilanz zur Effektivität der Inklusion könnte natürlich durchaus besser sein als dargelegt. Das leichte Plus oberhalb eines „Patts der konkurrierenden Systeme“ darf aber als eine beruhigende Gewissheit gewertet werden, dass gegen Inklusion keine empirischen Argumente vorgebracht werden können.

## Literatur

- [BRK] (2009): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. (Behindertenrechtskonvention). Schattenübersetzung des Netzwerk Artikel 3 e.V. Berlin
- Ahrbeck, Bernd (2011): Vom Umgang mit Behinderten. Stuttgart: Kohlhammer
- Ahrbeck, Bernd (2012): Inklusion! Inklusion? Fakten und Überlegungen zu einer aktuellen Kontroverse. In: Landeselternschaft der Gymnasien NRW, Mitteilungsblatt 201, Mai, S. 2-12
- Ahrbeck, Bernd (2013): Über Chancen und Grenzen der Inklusion. In: Brodkorb, Matthais /Koch, Katja (Hrsg.): Inklusion - Ende des gegliederten Schulsystems? Zweiter Inklusionskongress M-V, Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, S. 72-87
- Ahrbeck, Bernd /Fickler-Stang, Ulrike /Friedrich, Sophie /Weiland, Katherina (2015): Befragung der Elternvertreterinnen und der Elternvertreter zur Umsetzung der Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Eine Studie im Auftrag der FDP-Fraktion im Land Nordrhein-Westfalen. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin
- Autorengruppe LISUM (2015): Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg. Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojekts „Inklusive Grundschule“. Ludwigsfelde, Potsdam
- Baumert, Jürgen /Masuhr, Volker /Möller, Jens /Riecke-Baulecke, Thomas /Tenorth, Heimz-Elmar /Werning, Rolf (2013): Inklusion. Forschungsergebnisse und Perspektiven. München: Oldenbourg (Schulmanagement Handbuch, 146)
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2016): Inklusion kann gelingen. Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis. Gütersloh
- Bless, Gérard (1995): Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt. Bern/ Stuttgart/ Wien: P. Haupt
- Bless, Gérard (2017): Integrationsforschung: Entwurf einer Wissenskarte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 68, 5, S. 216-227

- Bless, Gérard /Klaghofer, Richard (1991): Begabte Schüler in Integrationsklassen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 37, 2, S. 215-223
- Bless, Gérard /Mohr, R. (2007): Die Effekte von Sonderunterricht und gemeinsamem Unterricht auf die Entwicklung von Kindern mit Lernbehinderungen. In: Walter, J. / Wember, F. B. (Hrsg.): Sonderpädagogik des Lernens. Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 2. Göttingen, S. 375-382
- BLLV (2012): Inklusion an Bayerns Schulen. Lehrerbefragung. München
- Blumenthal, Yvonne (2017): Ein Rahmenkonzept mit mehreren Förderebenen - Response to Intervention (RTI). In: Hartke, Bodo (Hrsg.): Handlungsmöglichkeiten Schulische Inklusion. Das Rügener Modell kompakt. Stuttgart: Kohlhammer, S. 20-33
- Deci, Edward L./ Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39, 2, S. 223-238
- Decristan, Jasmin /Jude, Nina (2017): Heterogenitätskategorie Schulleistung /Leistung von Schülerinnen und Schülern. In: Bohl, Thorsten /Budde, Jürgen /Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflektionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 109-122
- Dumke, Dieter (Hrsg.) (1993): Integrativer Unterricht. Gemeinsames Lernen von Behinderten und Nichtbehinderten. 2. Aufl. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag
- Dumke, Dieter / Schäfer, Georg (Hrsg.) (1993): Entwicklung behinderter und nichtbehinderter Schüler in Integrationsklassen. Einstellungen, soziale Beziehungen, Persönlichkeitsmerkmale und Schulleistungen. Weinheim: Deutscher Studien-Verlag
- Eichholz, Reinald (2015): Die inklusive Schule als Lern- und Lebensgemeinschaft. Menschenrechtliche Aspekte für das Verständnis inklusiver Bildung. In: Wocken, Hans: Vom Haus der inklusiven Schule. Berichte - Botschaften - Widerworte. 1. Aufl. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 146-158
- Ellinger, Stephan /Stein, Roland (2012): Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In: Empirische Sonderpädagogik, 2, S. 85-109
- Felten, Michael (2017a): Die Inklusionsfalle. Wie eine gut gemeinte Idee unser Bildungssystem ruiniert. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus
- Felten, Michael (2017b): Inklusions - eine Falle? Gastvortrag an der Universität München am 23.11.2017. München
- Feyerer, Ewald (1998): Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht auf der Sekundarstufe I. Innsbruck: Studien-Verl.
- FORSA (2017): Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung. (Im Auftrag des VBE) Berlin
- GEW-NRW (2015): Was Schulen brauchen. Online-Umfrage zur Inklusion in NRW. Essen
- Gröhlich, Carola /Scharenberg, Katja /Bos, Wilfried (2009): Wirkt sich die Leistungsheterogenität in Schulklassen auf den individuellen Lernerfolg in der Sekundarstufe aus? In: Journal für Bildungsforschung, 1, S. 86-105
- Haerberlin, U. (1989): Die Integration von lernbehinderten Schülern. Ergebnisse des Freiburger INTSEP-Projekts. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 58, 4, S. 354-361
- Haerberlin, U. (1991): Die Integration von leistungsschwachen Schülern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 37, 2, S. 167-189
- Haerberlin, Urs/ Bless, Gerard/ Moser, Urs (1991/2003): Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen. 4. Aufl. Bern: Haupt (Beitraege zur Heil- und Sonderpaedagogik. 9)

- Hartke, Bodo (2017): Gelingende Inklusion - das Rügener Inklusionsmodell (RIM). In: Hartke, Bodo (Hrsg.): Handlungsmöglichkeiten Schulische Inklusion. Das Rügener Modell kompakt. Stuttgart: Kohlhammer, S. 11-20
- Hartke, Bodo (Hrsg.) (2017): Handlungsmöglichkeiten Schulische Inklusion. Das Rügener Modell kompakt. Stuttgart: Kohlhammer
- Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning" besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Hohengehren: Schneider
- Hausen, Susanne (2015): Jahrgangsgemischte Klassen. Möglichkeiten und Grenzen altersheterogener Lerngruppen in der Grundschule. Hamburg: Diplomica
- Helmke, Andreas (1988): Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden - unvereinbare Ziele? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 20, 1, S. 43-76
- Henry-Huthmacher, Christine /Neu, Viola (2015): Jedes Kind ist anders. Einstellungen von Eltern, deren Kinder sonderpädagogischen Förderbedarf haben. Sankt Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung
- Hildeschiedt, A. /Sander, A. (1996): Zur Effizienz der Beschulung sogenannter Lernbehinderter in Sonderschulen. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme - Neues Verständnis von Lernen - Integrationspädagogische Lösungsansätze. Weinheim: Beltz, S. 115-134
- Hillenbrand, Clemens (2013): Inklusion im Gymnasium - vom Programm zur Wirklichkeit. In: Dokumentation einer Fachtagung des Deutschen Philologenverbandes, S. 17-39
- Hinz, A. /Wocken, H. (1995): Soziometrische Ergebnisse. In: Engelbart, Fr. /Hinz, A. /Rauer, W. /Schuck, K. D. /Wocken, H. /Wudtke, H. (Hrsg.): Entwicklung von Kindern in Integrativen Regelklassen. Bericht über die Untersuchungen im Schuljahr 1993/94. Hamburg: Universität Hamburg, Arbeitsstelle Integration,
- Hinz, Andreas/ Katzenbach, Dieter/ Rauer, Wulf/ Schuck, Karl Dieter/ Wocken, Hans/ Wudtke, Hubert (1998): Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse eines Hamburger Schulversuchs. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt (Lebenswelten und Behinderung. 8)
- Hollenbach-Biele, Nicole (2015): Wie Eltern Inklusion sehen: Erfahrungen und Einschätzungen. Ergebnisse einer repräsentativen Elternumfrage. Gütersloh: Bertelsmann
- Hollenbach-Biele, Nicole /Simon, Anja (2016): Erfahrungen mit inklusiver Schule. Die Sichtweisen von Eltern auf das gemeinsame Lernen. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Inklusion kann gelingen. Forschungsergebnisse und Beispiele guter schulischer Praxis. Gütersloh, S. 5-66
- Huber, C. /Grosche, M. /Schütterle, P. (2013): Inklusive Schulentwicklungsprozesse durch response-to-intervention (RTI) - Realisierungsmöglichkeiten des RTI-Konzeptes im Förderbereich Lesen. In: Gemeinsam Leben., 21, S. 79-91
- Huber, Ch. (2009): Gemeinsam einsam? Empirische Befunde und praxisrelevante Ableitungen zur sozialen Integration von Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht In: Zeitschrift für Heilpädagogik 60, S. 242-248
- Huber, Christian /Grosche, Michael (2012): Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 63, 8, S. 312-321
- Huber, Christian; Wilbert, Jürgen (2012): Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht, In: Empirische Sonderpädagogik, 2, S. 147-165



- Katzenbach, Dieter (2001): Replik auf Hans Wocken: Ist Prävention das Ziel von Integration?  
In: Behindertenpädagogik 40, 3, S. 401-405
- Katzenbach, Dieter /Rauer, Wulf /Schuck, Karl Dieter /Wudtke, Hubert (1999): Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse empirischer Längsschnittuntersuchungen des Hamburger Schulversuchs. In: Zeitschrift für Pädagogik 45, 4, S. 567-590
- Kilius, Dagmar /Tillmann, Klaus-Jürgen (2014): Eltern zwischen Erwartungen, Kritik und Engagement: Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. Die 3. JAKO-O Bildungsstudie. Münster: Waxmann
- Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Aufl. Weinheim: Beltz
- Klieme, Eckhardt: Alles schräg. In: [www.zeit.de/](http://www.zeit.de/)... (7.02.2018)
- Knobloch, Clemens (2015): Wie man öffentlich über „Inklusion“ spricht (und was man daraus schließen kann). In: [www.nachdenkseiten.de/](http://www.nachdenkseiten.de/)...
- Kocaj, Alexander /Kuh, Poldi /Kroth, Anna J. /Pant, Hans Anand /Stanat, Petra (2014): Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 66, S.
- Kuhl, Poldi /Stanat, Petra /Lütje-Klose, Birgit /Gresch, Carola /Pant, Hans Anant /Prenzel, Manfred (Hrsg.) (2015): Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Wiesbaden: Springer
- Laging, Ralf (Hrsg.) (2010): Altersgemischtes Lernen in der Schule. 4. Aufl. Hohengehren: Schneider
- Laubenstein, Desiree./Lindmeier, Christian./Guthöhrlein, Kirsten /Scheer, David (2015): Auf dem Weg zur schulischen Inklusion: Empirische Befunde zum gemeinsamen Unterricht in rheinland-pfälzischen Schwerpunktschulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Lehmann, Rainer / Hoffmann, Ellen (Hrsg.) (2009): BELLA. Berlinder Erhebung arbeitsrelevanter Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf "Lernen". Münster: Waxmann
- Lelgemann, Reinhard /Lübbecke, Jelana /Singer, Philipp /Walter-Klose, Christian (2012): Qualitätsbedingungen schulischer Inklusion für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung. Zusammenfassung und Empfehlungen. Würzburg
- Limbach-Reich, Arthur (2015): "Response to Intervention" (RTI) im Spannungsfeld Inklusiver Diagnostik. In: Schäfer, Holger /Rittmeyer, Christel (Hrsg.): Handbuch Inklusiver Diagnostik. Weinheim: Beltz, S. 478-495
- Mahlau, K. /Diehl, K. /Voß, S. /Hartke, B. (2011): Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) - Konzeption einer inklusiven Grundschule. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 62, S. 464-472
- Mahlau, Kathrin /Blumenthal, Yvonne /Hartke, Bodo (2016): Prävention und Inklusion in den Förderschwerpunkten Emotional-soziale Entwicklung, Lernen und Sprache im Rügener Inklusionsmodell (RIM). In: Zeitschrift für Heilpädagogik 67, 3, S. 104-118
- Möller, Jens (2013): Effekte inklusiver Beschulung aus empirischer Sicht. In: Baumert, Jürgen /Masuhr, Volker /Möller, Jens /Riecke-Baulecke, Thomas /Tenorth, Heinz-Elmar /Werning, Rolf : Inklusion. Forschungsergebnisse und Perspektiven. München: Oldenbourg (Schulmanagement Handbuch, 146), S. 15-37
- Prenzel, Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen: Budrich

- Prenzel, Annedore (2013): Inklusive Bildung in der Primarstufe. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. Unter Mitarbeit von Elja Horn. Frankfurt: Grundschulverband
- Prenzel, Manfred (2013): "Wir sind keineswegs über den Berg." Ein Gespräch mit dem Bildungsforscher Manfred Prenzel über gute Leistungen, das Klima an den Schulen und die Nöte der Schulpolitiker. In: DIE ZEIT, Nr. 50, S. 86-87
- Preuss-Lausitz, U. (1998): Bewältigung von Vielfalt - Untersuchungen zu Transfereffekten gemeinsamer Erziehung. In: Hildesmidt, A./ Schnell, I. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim/München: Juventa, S. 223-240
- Preuss-Lausitz, Ulf / Maikowski, Rainer (Hrsg.) (1998): Integrationspädagogik in der Sekundarstufe. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Jugendlicher. Weinheim: Beltz (Beltz Pädagogik)
- Preuss-Lausitz, Ulf (2009): Rezension zu: Lehmann, Rainer /Hoffmann, Ellen: BELLA. Berliner Erhebung arbeitsrelevanter Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf 'Lernen'. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 60, S. 46-47
- Rauer, Wulf /Schuck, Karl Dieter (2007): Hamburger Grundschulklassen mit einer formellen Integrationsorganisation. In: Gröhlich, W. /Bos, C. /Pietsch, M. (Hrsg.): KESS 4 - Lehr- und Lernbedingungen in Hamburger Grundschulen. Münster: Waxmann, S. 218-254
- Roßbach, Hans-Günther /Wellenreuther, Martin (2002): Empirische Forschungen zur Wirksamkeit von Methoden der Leistungsdifferenzierung in der Grundschule. In: Heinzl, F.; Prenzel, A. (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Opladen: Leske & Budrich, S. 44-59
- Schelsky, Helmut (1957): Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft. Würzburg
- Schnell, Irmtraud /Sander, Alfred /Federolf, Claudia (Hrsg.) (2011): Zur Effizienz von Schulen für Lernbehinderte. Forschungsergebnisse aus vier Jahrzehnten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Schuck, K. D. / Wocken, H. / Wudtke, H. / Hinz, A. / Katzenbach, D. / Rauer, W. (1998): Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse eines Hamburger Schulversuchs. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt (Lebenswelten und Behinderung, 8)
- Schümer, G. (2004): Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In: Schümer, G. /Tillmann, K.-J. /Weiß, M. (Hrsg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden, S. 73-114
- Spörer, Nadine /Vock, Miriam /Schrüder-Lenzen, Agi /Maaz, Kai (2015): Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg. Abschlussbericht zur Begleitforschung des Pilotprojekts „Inklusive Grundschule“. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM), Universität Potsdam Ludwigsfelde
- Spörer, Nadja /Maaz, Kai /Vock, Miriam /Schrüder-Lenzen, Agi /Luka, Thorsten /Bosse, Stefanie /Vogel, Jana /Jäntsche, Christian (2015): Lernen in der inklusiven Grundschule: Zusammenhänge zwischen fachlichen Kompetenzen, Sozialklima und Facetten des Selbstkonzepts. In: Unterrichtswissenschaft 43, 1, S. 22-36
- Stähling, R. (2009): "Du gehörst zu uns". Inklusive Schule. Ein Praxisbuch für den Umbau der Schule. 2. Aufl. Hohengehren: Schneider
- Stanat, Petra /Schipolowski, Stefan /Rjosk, Camilla / Weirich, Sebastian /Haag, Nicole (Hrsg.) (2017): IQB.Bildungstrend 2016: Kompetenzen in den fächern Deutsch und

- Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster: Waxmann
- Stranghöner, Daniela /Hollmann, Jelena /Otterpohl, Nantje /Wild, Elke /Lütje-Klose, Birgit /Schwinger, Malte (2017): Inklusion versus Exklusion: Schulsetting und Leserechtschreibentwicklung von Kindern mit Förderschwerpunkt Lernen. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie 31, 2, S. 125-136
- Tent, L. /Witt, M. /Bürger, W. /Zschoche-Lieberum, C. (1991a): Ist die Schule für Lernbehinderte überholt? In: Heilpädagogische Forschung, 17, 1, S. 3-15
- Tent, L. /Zschoche-Lieberum, C. /Bürger, Wolfgang (1991b): Über die pädagogische Wirksamkeit der Schule für Lernbehinderte. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 42, 5, S. 289-320
- Venet, Martin /Rupert Tarnutzer, Rupert /Zurbriggen, Carmen /Sempert, W. (Hrsg.) (2012): Emotionales Erleben im Unterricht und schulbezogene Selbstbilder: Vergleichende Analysen von Lernenden in integrativen und separativen Schulformen Bern: Edition SZH
- Voß, Stefan /Blumenthal, Yvonne /Mahlau, Kathrin /Marten, Katherina /Diehl, Kirsten /Sikora, Simon /Hartke, Bodo (2016): Der Response-to-Intervention-Ansatz in der Praxis. Evaluationsergebnisse zum Rügener Inklusionsmodell. Münster: Waxmann
- Voß, Stefan /Blumenthal, Yvonne /Sikora, Simon /Mahlau, Katrin /Diehl, Kirsten /Hartke, Bodo (2014): Rügener Inklusionsmodell (RIM) - Effekte eines Beschulungsansatzes nach dem Response to Intervention-Ansatz auf die Rechen- und Leseleistungen von Grundschulkindern. In: Empirische Sonderpädagogik, 2, S. 114-132
- Voß, Stefan /Marten, Katherina /Diehl, Kirsten /Mahlau, Kathrin /Sikora, Simon /Blumenthal, Yvonne /Hartke, Bodo (2016): Evaluationsergebnisse des Projekts "Rügener Inklusionsmodell (RIM) - Präventive und Integrative Schule auf Rügen (PISaR)" nach vier Schuljahren. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 67, 3, S. 133-149
- Weinert, Franz E. /Helmke, Andreas (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen: Hogrefe (Enzyklopädie der Psychologie, Band 3), S. 71-176
- Wild, Elke (2015): Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven und exklusiven Lernarrangements: Erste Befunde des BeLieF-Projektes zu Leistung, sozialer Integration, Motivation und Wohlbefinden. In: Unterrichtswissenschaft 43, 1, S. 7-22
- Wild, Elke /Schwinger, Malte /Lütje-Klose, Birgit /Yotyodying, Sittipan /Gorges, Julia /Stranghöner, Daniela /Neumann, Philipp /Serke, Björn /Kurnitzki, Sarah (2015): Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements: Erste Befunde des BiLieF-Projektes zu Leistung, sozialer Integration, Motivation und Wohlbefinden. In: Unterrichtswissenschaft 43, 1, S. 7-22
- Wocken, Hans (1987): Schulleistungen in Integrationsklassen. In: Wocken, Hans /Antor, Georg (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburg. Oberbiel: Jarick, S. 276-306
- Wocken, Hans (1987): Leistung und Integration. In: Gemeinsam leben. Normalisierung, Integration, Nichtaussonderung, 1, 10, S. 7-15
- Wocken, Hans (1993): Bewältigung von Andersartigkeit. Untersuchungen zur Sozialen Distanz in verschiedenen Schulen. In: Gehrman, P. /Hüwe, B. (Hrsg.): Forschungsprofile der Integration von Behinderten. Bochumer Symposium 1992. Essen: Neue Deutsche Schule, S. 86-106
- Wocken, Hans (1996): Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff. In: Sonderpädagogik, 26, S. 34-38

- Wocken, Hans (1999): Schulleistungen in heterogenen Lerngruppen. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderungen lernen gemeinsam. Ein Handbuch. 5. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz, S. 315-320
- Wocken, Hans (2001): Ist Prävention das Ziel von Integration? Eine kritische Interpretation des Hamburger Schulversuchs Integrative Regelklasse. In: Behindertenpädagogik 40, 3, S. 390-401
- Wocken, Hans (2014b): Inklusion - warum? Motive und Argumente für gemeinsames Lernen. In: Wocken, Hans: Im Haus der inklusiven Schule. Grundrisse - Räume - Fenster. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 20-48
- Wocken, Hans (2016a): Inklusive Didaktik. Versuch einer Standortbestimmung. In: Wocken, Hans: Am Haus der inklusiven Schule. Anbauten - Anlagen - Haltestellen. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 81-248
- Wocken, Hans (2017): Integrative Regelklassen in Hamburg: Gescheiterte Integration? Einspruch gegen notorische Missverständnisse und gegen ideologische Legendenbildung. In: Wocken, Hans: Im Haus der inklusiven Schule. Grundrisse - Räume - Fenster. 2. Aufl. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 101-127

## 5. Stark, stärker, Spaenle!

Eine Glosse zur Grandiosität des bayerischen Kultusministers  
„Ludwigs, des Starken“

Es gab hierzulande einmal Zeiten, in denen die deutschen Männer ihre sog. „weibliche Seite“ zu entdecken und zu kultivieren trachteten. Sie legten weiland alles Macho-Gehabe – so gut es denn möglich war – ab, zeigten hin und wieder auch mal Gefühle, tischten allsonntäglich ein opulentes Frühstück auf, rückten behände den verschmutzten Teppichen mit dem Staubsauger zu Leibe und übten sich darin, die eigenen Hemden zu bügeln; ja manche Männer besuchten gar Häkel- oder Strickkurse, die von der Volkshochschule angeboten wurden.

In Bayern gingen indes die Uhren ein wenig anders. Die bayerischen Männer verweigerten sich mit einer kraftstrotzenden Geste der „Verweiblichung“ männlicher Identität und hatten für die verweichlichten „Warmduscher“ bestenfalls ein mitleidiges Lächeln übrig. Die bayerischen Männer stellten weiterhin unter den Lederhosen ihre strammen Waden zur Schau, stemmten nach dem Kirchgang wie gewohnt ein paar Maß Bier und schlugen auch schon mal einem vollbusigen Madl augenzwinkernd auf den Po.

Ein vorzügliches Exemplar eines echten bajuwarischen Mannsbildes ist der bayerische Kultusminister Dr. Ludwig Spaenle. Zum Schuljahrsbeginn 2017/18 stellte der Bildungsminister bei einer Pressekonferenz die Schwerpunkte seiner Bildungspolitik vor. Der Bericht auf der Homepage des Kultusministeriums ist betitelt: „Stark machen! Ludwig Spaenle zum Schulstart“ (Spaenle 2017). Die Überschrift lässt aufhorchen: Es geht um „Stärke“!

Welche Novitäten und Vorhaben wurden auf dieser Pressekonferenz verkündet? Nun, man hätte etwa erwarten können ein paar Erläuterungen zum Auslaufen von G8, besorgte und tatkräftige Ankündigungen zur Bewältigung des erwartbaren Lehrermangels oder erneute Versicherungen, dass die Inklusion von Schüler\*innen dem bayerischen Kultusminister wirklich ein persönliches „Herzense Anliegen“ (Spaenle, in: Beirat 2012, 3) ist. Doch es ging auf dieser denkwürdigen Pressekonferenz weniger um Inhalte, sondern vielmehr um eine öffentlichkeitswirksame Demonstration von „Stärke“. Ein Computerprogramm, das die Worthäufigkeiten des Presseberichts auszählt, kommt zu einem aufschlussreichen Ergebnis, das hier nur in Auswahl wiedergegeben wird.

- Wortfamilie „Bayern, bayerisch“	31-mal
- Wortfamilie „stark, stärken, stark machen“	28-mal
- Wortfamilie „Schulen, schulisch“	21-mal
- Wortfamilie „Inklusion, inklusiv“	5-mal

Die quantitative Textanalyse des Presseberichts präsentiert einen recht eindeutigen Befund: Es ging auf der Pressekonferenz durchaus am Rande auch um „Schwerpunkte der Bildungspolitik im neuen Schuljahr“, die eigentliche Botschaft war indes eine andere: Die bayerische Bildungspolitik war schon immer „stark“, ist auch jetzt „stark“ und wird in der weiteren Zukunft noch „stärker“ sein! Auch der leiseste Zweifel, dass in der bayerischen Bildungspolitik jemals etwas schwach, unvollkommen oder gar verfehlt war oder aktuell noch ist, wird von einer selbstbewussten Stärke-Demonstration im Keime erstickt. Das bildungspolitische Konzept Bayerns heißt: Weiter so! Weiter stärken! Mit den Worten von Spaenle: „Wir wollen den eingeschlagenen Weg konsequent fortsetzen.“ Was auch immer das seit Jahrzehnten CSU-geführte Kultusministerium macht, war alleweil gut, kann gar nicht schlecht sein und muss deshalb einfach nur in weitere Ewigkeiten fortgeführt, im Sprachstil des Kultusministeriums: „gestärkt“ werden. Bayern hat den ansonsten üblichen Komparativ „stark, stärker, am stärksten“ längst realisiert und arbeitet unentwegt an einer unbegrenzten, unendlichen Steigerung des Superlativs, etwa in der Form: „stark, stärker, am stärksten, Bayern“. In Parenthese ein kleiner Patzer am Rande: Das G8-Gymnasium wurde auf der Pressekonferenz nicht „gestärkt“. Ja, und das Menschenrecht auf Inklusion wurde mit keinem Wort erwähnt, geschweige denn „gestärkt“.

Wenn denn das, was jetzt ist, auch wirklich gut ist, wird man der bayerischen Programmatik „stärken, stärken und immer wieder stärken“ gerne folgen mögen. Allerdings ist mir in der Schwerpunktsetzung der Bildungspolitik für das kommende Schuljahr ein Programmpunkt aufgefallen, den ich einfach nicht verstehe.

Der Pressebericht enthält – kaum überraschend – das leidenschaftliche Bekenntnis der bayerischen Bildungspolitik zum gegliederten Schulwesen: „Wir wollen das differenzierte Bildungswesen weiter stark machen.“ In dem Video, das die Homepage des Kultusministeriums zusätzlich anbietet, lässt Ludwig Spaenle sich wortwörtlich so vernehmen: „Wir stärken das differenzierte Schulwesen, die Förderschulen, die beruflichen Schulen.“ Die Inklusion hat er bei dieser Stärkungsansage – leider – nicht genannt. Eine unbewusste Vergesslichkeit? Das Ranking der bildungspolitischen „Herzenseanliegen“ ist allerdings vielsagend: Gold geht an das gegliederte Schulwesen. Die Förderschulen erhalten Silber und die beruflichen Schulen schließlich Bronze. Mit etwas Glück landet Inklusion vielleicht auf dem undankbaren vierten Platz. An den Aufbau eines inklusiven Bildungssystems, wie es die Behindertenrechtskonvention vorschreibt, ist jedenfalls in Bayern nicht gedacht. Dieser völkerrechtlichen Verpflichtung glaubt das bayerische Kultusministerium durch die großzügige Streuung von kostenlosen und nichtsnutzigen Urkunden „Schulprofil Inklusion“ vollauf genügen zu können.

Für die Stärkung eines differenzierten und durchlässigen Schulsystems will das Kultusministerium in den kommenden Jahren laut eigener Bekundung 2000 neue Stellen zur Verfügung stellen. Das ist selbstredend höchst beachtenswert, irritierend ist indes die Information, dass diese Stellen gleichzeitig „für die Stärkung der Förderschulen *und* der Inklusion“ ausgegeben werden.

Meine Verwunderung betrifft das „*und*“, also die höchst simple Frage: Kann man ein separierendes Schulsystem „stärken“ und gleichzeitig auch ein inklusives Bildungssystem „stärken“? Kann man gleichzeitig Separation *und* Inklusion „stärken“? Sind Separation *und* Inklusion eigentlich nicht schwer zu vereinbarende Widersprüche, die man nicht beide gleichzeitig „stärken“ kann?

Nun, was mir in meiner beschränkten Phantasie partout nicht gelingen will, Bayern kann das. Bayern hat realpolitisch den Anteil der Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Sonder- oder Förderschulen von 4,62 Prozent im Schuljahr 2008/09 auf 4,72 Prozent im Schuljahr 2015/16 gesteigert (Klemm /Preuss-Lausitz 2017, 55). Im Zeitalter der Inklusion werden in Bayern die Sonderschulen also tendenziell eher noch voller! Unter dem Deckmantel der Inklusion werden die Förderschulen zu Wagenburgen der Separation aufgerüstet. Wie dem auch sei: Bayern kann angesichts des Separationsstillstandes zu Recht für sich in Anspruch nehmen, die Förderschulen „gestärkt“ zu haben.

Doch damit nicht genug, Bayern macht das Udenkbare möglich und „stärkt“ auch noch – man mag es kaum glauben – zusätzlich die Inklusion! Vom Schuljahr 2008/09 bis zum Schuljahr 2015/16 ist der Anteil der Schüler\*innen mit diagnostizierten sonderpädagogischem Förderbedarf in den allgemeinen Schulen von 16,08 Prozent auf 27,29 Prozent gestiegen (Klemm /Preuss-Lausitz 2017, 53f; Wocken 2017)! Das ist wirklich echt „stark“! Also: Auch die Inklusion ist in Bayern in den letzten sieben Jahren kräftig „gestärkt“ worden!

Wo ist das Problem? Geht doch! Bayern stabilisiert die Förderschulen, macht die Förderschulen „stark“, und produziert gleichzeitig eine erhebliche Anzahl von „behinderten“ Schüler\*innen in den allgemeinen Schulen, die vormals als Problem- oder Risikoschüler galten, nun aber einen sonderpädagogischen Stempel haben und trotzdem „inkludiert“ sind. Das ist die großartige Lösung einer Quadratur des Kreises, nämlich eine gleichzeitige „Stärkung“ der Separation *und* der Inklusion. Bayern gibt damit die Losung aus: Macht einfach beides, Inklusion *und* Separation. Die gleichzeitige „Stärkung“ von Inklusion *und* Separation ist die elegante Lösung aller schulpolitischen Probleme. Man muss einfach alles „stark machen“, unter Umständen auch nur bedingt kompatible Gegensätze. Weil der bayerische Kultusminister sowohl Inklusion

als auch Separation „gestärkt“ hat, wurde ihm von der Geschichtsschreibung schon zu seinen Lebzeiten der Beiname „Ludwig, der Starke“ verliehen!

Spaenle beendete die Pressekonferenz mit den Worten: „Es geht mir in erster Linie um das Kind und den Jugendlichen! Starke junge Menschen sind die Basis für eine starke Gesellschaft in einer starken Region!“ Einfach ein „starker“ Klartext von Ludwig dem Starken: Das musste endlich einmal so klar und so deutlich gesagt werden!

## **Literatur**

- [Beirat 2012] Wissenschaftlicher Beirat "Inklusion" (2012): Profilbildung inklusive Schule - ein Leitfaden für die Praxis. München und Würzburg
- Klemm, Klaus /Preuss-Lausitz, Ulf (2017): Inklusion in progress. Analysen. Analysen, Herausforderungen, Empfehlungen. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung
- Spaenle, Ludwig (2017): Stark machen! Kultusminister Ludwig Spaenle zum Schulstart. München: [www.km.bayern.de/...](http://www.km.bayern.de/...) (18.09.2017)
- Wocken, Hans (2017): Inklusion in Bayern: Stabile Fehlentwicklungen. Etikettierungsschwemme und Separationsstillstand weiterhin auf hohem Niveau. In: Wocken, Hans: Beim Haus der inklusiven Schule. Praktiken – Kontroversen – Statistiken. Hamburg: Feldhaus Verlag, S.155-169



## **6. Die Inklusionsfallen der Kritiker und Gegner**

Notorische Fakes und ideologische Obsessionen

- eine antikritische Antwort

1. „Die Behindertenrechtskonvention wendet sich an die Entwicklungsländer!“
2. „Die UN-Behindertenrechtskonvention verbietet keine Sonderschulen!“
3. „Die UN-BRK betrachtet Sonderschulen nicht als eine Diskriminierung!“
4. „Nur Förderschulen dienen dem Kindeswohl!“
5. „Inklusion ist eine Gleichheitsreligion!“
6. „Inklusion ist eine neoliberale Ideologie!“
7. „Inklusion ist Einheitsunterricht für alle!“
8. „Die UN-BRK fordert ein Elternwahlrecht!“
9. „Inklusion ja, aber nicht mit der Brechstange!“

Nachwort

### **Einleitung**

Mit dem Begriff Opponenten werden Positionen, Gruppen oder Personen bezeichnet, die der Inklusion kritisch gegenüberstehen oder sie ablehnen. Man kann fundamentalistische und moderate Opponenten unterscheiden. Zu den radikalen Inklusionsgegnern zähle ich den Deutschen Philologenverband (DPhV), den Verband Deutscher Realschullehrer (VDR), den langjährigen Vorsitzenden des Deutschen Lehrerverbands (DL) Josef Kraus, den Autor und Gymnasiallehrer Michael Felten, die Alternative für Deutschland (AfD) und die Frankfurter Allgemeine (FAZ). Für die Position der moderaten Inklusionskritiker seien exemplarisch die Professoren Bernd Ahrbeck und Otto Speck, die Freie Demokratische Partei (FDP) und die Katholische Kirche benannt.

Das gemeinsame Merkmal aller Inklusionsgegner und -kritiker ist die Verteidigung des gegliederten Schulwesens. Die Inklusionsopponenten lehnen strukturelle Reformen des gegliederten Sekundarstufensystems ab und treten für eine Erhaltung des differenzierten Schulsystems und eines separaten Sonderschulsystems ein. Die Inklusionsgegner und -kritiker unterscheiden sich allenthalben darin, mit welcher Grundsätzlichkeit und Kompromisslosigkeit sie sich gegen Strukturreformen aussprechen und in welchem Umfang und Maß sie am bestehenden Sonderschulsystem festhalten.

Otto Speck hat sich bereits ein Jahr nach der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention (BRK) mit der „Rhetorik und Realität“ (Speck 2010) der Inklusion kritisch auseinandergesetzt. Auf breiter Front setzte die

Inklusionskritik erst recht spät ein. Sie wurde maßgeblich angestoßen und getragen von Klagen von Lehrern und Eltern über unzulängliche Ressourcen, mangelhafte Vorbereitung, Qualifizierung und Unterstützung und weitere Umsetzungsprobleme. Zu den prominentesten Stellungnahmen zählen die Schriften von Speck (2010), Ahrbeck (2011b; 2014), Felten (2017a) sowie die Positionspapiere des Deutschen Lehrerverbandes (DL 2013) und der Philologenverbände der Bundesländer.

Der folgende Beitrag setzt sich antikritisch mit Argumenten, Einwänden, Vorbehalten, aber auch Unterstellungen, Falschmeldungen und Ideologemen auseinander. Er kann als eine Fortsetzung meines Aufsatzes „Über Bremsen, Barrieren und Blockaden im Inklusionsdiskurs. Ein bildungspolitisches Streitgespräch mit den ‚moderaten‘ Inklusionsreformern“ (Wocken 2015b) angesehen werden; hierauf wird ausdrücklich verwiesen (Wocken 2015a; 2016a). Die Antikritik ist nicht systematisch angelegt. Aus den bunten, wogenden Inklusionsdiskursen wurden pointierte Positionierungen und stereotype Argumentationsfiguren ausgelesen, die klärungsbedürftig erscheinen oder zum Widerspruch herausfordern. Wiewohl von wissenschaftlichen Erkenntnissen gestützt, ist die Abhandlung nicht dem wissenschaftlichen Genre zuzurechnen; sie versteht sich schlicht als ein engagierter Beitrag zur Inklusionsdebatte. Das Inhaltsverzeichnis gibt eine vorausschauende Übersicht über die neun Inklusionsfallen.

### **1. „Die UN-BRK wendet sich an die Entwicklungsländer!“**

Alle Kinder haben nach Art. 28 der Kinderrechtskonvention (KRK 1989) ein Recht auf Bildung. Was so selbstverständlich klingt, ist es leider in der Wirklichkeit nicht. Nach Angaben der UNESCO gehen derzeit weltweit etwa 75 Millionen Kinder im Grundschulalter nicht zur Schule. „Kinder mit Behinderungen sehen sich noch immer eklatanter Exklusion im Bildungsbereich ausgesetzt – 1/3 aller Kinder, die keine Schule besuchen, sind Kinder mit Behinderungen“ (UNESCO 2014, 5). Diese extreme Überrepräsentation von Kindern mit Behinderung unter den von jeglicher Bildung exkludierten Kindern muss man wohl als eine massive Diskriminierung, als eine gravierende Missachtung des menschenrechtlichen Gleichheitsgebots und des Rechts auf Bildung ansehen. Just dieser Skandal war für die Vereinten Nationen ein zentrales Motiv, diesem Missstand durch eine eigene Menschenrechtserklärung, nämlich durch die Behindertenrechtskonvention (BRK) abzuwehren.

Menschenrechtserklärungen haben nach Bielefeldt (2009) ihren primären Ursprung nicht in westlichen geistesgeschichtlichen Traditionen, sondern in Unrechtserfahrungen: „Menschenrechte sind Antwort auf strukturelle

Unrechtserfahrungen“ (Bielefeldt 2009, 6). Im Falle der Behindertenrechtskonvention war es die verbreitete Erfahrung der Ausgrenzung von Bildung und Teilhabe. Der Art. 24, Abs. 1 stellt nun klar: „Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung“ (BRK 2009).

Völlig zu Recht verweisen diverse Inklusionsopponenten auf den geschilderten historischen Entstehungszusammenhang der BRK. Bei Walter Scheuerl, dem Hamburger Rechtsanwalt und Initiator der Bürgerinitiative „Wir wollen lernen“ heißt es:

„Angesichts von mehr als 40 Millionen Kindern und Jugendlichen weltweit, denen in ihren Heimatstaaten bis dahin jeglicher Zugang zum staatlichen Schulsystem verschlossen war, ging es den Zeichnerstaaten im Zusammenhang mit dem Thema Bildung (Article 24 Education) darum, Menschen mit Behinderungen einen Anspruch auf Zugang zum staatlichen Bildungssystem zu geben“ (Scheuerl 2013).

Dieser Satz wird nahezu wortwörtlich vom Philologenverband Niedersachsen in seinem Positionspapier wiederholt, allerdings ohne Quellenangabe. Oder Trapp, ein hochdekorierter Funktionär des Bayerischen Realschullehrerverbandes, ob seiner Verdienste um das gegliederte bayerische Schulwesen mit dem Bundesverdienstkreuz ausgezeichnet, schreibt:

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

Ähnlich äußern sich auch die Gymnasiallobbyisten Michael Felten und Josef Kraus:

„Adressat dieser Konvention waren zunächst alle damals 192 UN-Mitglieder, vor allem aber die vermutlich 150, die zum Beispiel keinerlei schulische Förderung für behinderte Heranwachsende hatten“ (Kraus 2017).

„Die UNO hatte aber primär diejenigen Länder im Auge, in denen Kinder mit Behinderung bislang vom öffentlichen Schulsystem ausgeschlossen sind“ (Felten 2017b).

Die Erinnerung an die Exklusion behinderter Kinder und Jugendlicher in den Entwicklungsländern ist keineswegs zu beanstanden; sie ist sachlich korrekt und honorig. Problematisch sind indes die Schlussfolgerungen, die aus der historischen Genese gezogen werden. Das Anliegen der BRK wird nun exklusiv an die Adresse der Entwicklungsländer umgelenkt. Im konservativen Lager wird argwöhnisch vermutet, dass die BRK in erster Linie für die Entwicklungsländer

geschrieben sei und Deutschland rundherum nichts angehe. Hierzulande sei das Schul- und Bildungssystem eigentlich in Ordnung, schon längst inklusiv ausgerichtet, und es gäbe nahezu keinerlei Handlungsbedarf:

- Die Kultusministerkonferenz stellt mit Bestimmtheit fest: „Die deutsche Rechtslage entspricht grundsätzlich den Anforderungen des Übereinkommens“ (KMK 2011a, 1).
- Der sächsische Kultusminister Wöller (CDU) und der baden-württembergische Kultusminister Rau (CDU) haben trotzig behauptet: „Das deutsche Schulsystem ist ein inklusives.“
- Michael Felten meldet den vollständigen Vollzug der BRK an: „Die UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) will allen Menschen mit Behinderung u.a. ungehinderten Zugang zum allgemeinen Bildungswesen ermöglichen – zu Recht, denn in vielen Ländern sind behinderte Kinder bislang vom öffentlichen Schulbesuch ausgeschlossen. Das deutsche Bildungswesen hingegen erfüllt die BRK bereits“ (Felten 2017, 144). „Insofern könnte man das deutsche Bildungssystem formal als bereits ‚inklusives‘ ansehen“ (Felten 2017, 64).
- Hermann Giesecke ist der Überzeugung, „dass von den Vorschlägen der UN-Konvention 95% der bildungspolitischen und pädagogischen Realität gar nicht betroffen sind, deshalb zu mindestens unter diesem Gesichtspunkt im Großen und Ganzen so bleiben kann, wie sie ist“ (Giesecke 2017, 16).
- Der wissenschaftliche Beirat, der die erste Phase der Inklusionsreform in Bayern begleitet hat, gibt dem Abschlussbericht ohne jegliche Skrupel die Überschrift: „Inklusives System“ (Heimlich u.a. 2016) – wohl wissend, dass die bayerische Bildungspolitik erklärtermaßen an dem gegliederten Schulwesen wie insbesondere am ungeminderten Fortbestand der Sonderschulen ohne alle Abstriche festhält.
- Zu guter Letzt: Speck (2016) empfiehlt, nicht mehr zwischen einem gegliederten und einem inklusiven Schulsystem zu unterscheiden. Weil es im gegliederten wie inklusiven Subsystem des Bildungswesens „auch“ Inklusion gibt, spricht er von einem „dual-inklusive“ Schulsystem (Wocken 2016a).

Die Inklusionsopponenten haben das Bildungs- und Schulsystem Deutschlands sprachlich saniert und reformiert. Das bisherige viergliedrige Schulsystem (Gymnasium, Realschule, Hauptschule, Sonderschule) wird ohne jegliche strukturellen Änderungen als „inklusive Bildungssystem“ ausgegeben. Deutschland ist „all inclusive“ oder „dual-inklusive“. Separation und Exklusion gibt es in Deutschland nicht mehr, sie wurden von den Inklusionskritikern und Inklusionsgegnern sprachlich abgeschafft. Die Inklusionsvokabel ist für die Inklusionsopponenten ein willkommenes Mittel, die real existierende Exklusion zu verneinen, zu verschleiern und unsichtbar zu machen. Neuerlich werden auch die Vokabeln Separation, Exklusion oder Ausgrenzung unter Verbot gestellt und als unerwünscht tabuisiert (Kraus 2017a, 157), weil sie auf eine Wirklichkeit aufmerksam machen, die mit Inklusion schwerlich in Einklang zu bringen ist.

## 2. „Die UN-BRK verbietet keine Sonderschulen!“

In der öffentlichen Inklusionsdebatte ist hart umkämpft, ob die BRK bestimmte Vorgaben für die strukturelle Organisation des Schulsystems macht, und insbesondere, ob sie ein separates Sonderschulsystem als konventions- und inklusionswidrig ansieht und abwickeln möchte. Ich selbst habe beide Fragen – Empfehlung einer bestimmten Schulstruktur und Verbot der Sonderschule – wiederholte Male in mehreren Publikationen eindeutig verneint. Ein Beispiel: „Die Behindertenrechtskonvention äußert sich mit keinem Sterbenswörtchen über eine wünschenswerte Schulstruktur. Sie schließt weder die Existenz von Förderschulen noch auch die Existenz von anderen Formen eines gegliederten Schulwesens definitiv aus, sondern räumt den Vertragsstaaten einen recht breiten Handlungs- und Gestaltungsspielraum ein“ (Wocken 2013, 1).

Gleichwohl gibt es in diesen beiden Fragen unter Juristen, Wissenschaftlern und Bildungspolitikern durchaus keinen einvernehmlichen Konsens, sondern ein breites Meinungsspektrum.

Die Inklusionsopponenten legen allergrößten Wert auf die Feststellung, dass die Behindertenrechtskonvention kein Verbot der Sonderschule enthält. Einige Belege:

- Walter Scheuerl stellt völlig richtig fest: „Die UN-Konvention enthält an keiner Stelle die Forderung nach Abschaffung oder Schließung von Sonder- oder Förderschulen“ (Scheuerl 2013, 1).
- „Erstaunlicherweise verlangt die BRK aber nicht, dass wir unsere Förderschulen abschaffen“ (Felten 2017, 13).

Diese Belegstellen mögen genügen, es gäbe davon eine Unzahl. Fast alle inklusionskritischen Publikationen enthalten in unterschiedlichen sprachlichen Varianten die gleiche inhaltliche Feststellung. Der Hinweis auf das fehlende Sonderschulverbot erfüllt die Inklusionsopponenten mit großer Freude; sie fühlen sich dank des fehlenden Verbots nun ermächtigt und legitimiert, weiterhin Sonderschulen als eine alternative Schulform für Kinder mit Behinderungen anzubieten und in ihrem Bestand zu erhalten.

Ein wiederholtes Mal zur Klarstellung und Bekräftigung: Die völkerrechtlich bindende Verpflichtung zum Aufbau eines „inklusives Bildungssystems“ impliziert nicht notwendigerweise ein Verbot von Sonderschulen! Aber: Was nicht verboten wurde, ist deshalb noch lange nicht empfehlenswert! Es ist etwa durchaus nicht verboten zu rauchen, empfehlen kann man das Rauchen aus ärztlicher Sicht trotzdem nicht. Man darf ebenso ohne Erlaubnis von einem zehnstöckigen Hochhaus herunterspringen, aber ratsam ist es trotz eines

fehlenden Verbots keineswegs. Es ist einigermaßen abwegig und verwegen, die BRK in ein Empfehlungsschreiben für ein gegliedertes Schulsystem im Allgemeinen und für Sonderschulen im Besonderen umzudeuten.

Wenn den Vereinten Nationen die Existenz von Sonderschulen wirklich ein Herzensanliegen gewesen wäre; wenn die Vereinten Nationen auch in einem inklusiven Schulsystem ausdrücklich einen Platz für Sonderschulen vorhalten möchten; wenn die Vereinten Nationen separate Sonderschulen nicht nur als wünschenswert, sondern vielleicht sogar als notwendig, unverzichtbar und unumgänglich ansehen würden – warum um alles in der Welt haben sie dann die Sonderschulen mit keinem einzigen Wort erwähnt und warum haben sie die Sonderschulen nicht ausdrücklich eingefordert? Felten findet das fehlende Verbot der Sonderschule „erstaunlich“; ich finde eher das fehlende Gebot, also die fehlende Verpflichtung der Vertragsstaaten, Sonderschulen anzubieten, in höchstem Maße erstaunlich. Das fehlende Sonderschulgebot darf man wohl als eine sehr herbe und schmerzliche Niederlage, ja als eine schallende Ohrfeige erster Güte für die Vertreter der Sonderschulposition ansehen. Wo bitte sollte und darf denn eindringlicher und ausdrücklicher die Forderung nach eigenständigen, separaten Sonderschulen erwartet werden, wenn nicht in einem internationalen bildungspolitischen Dokument zur Behindertenpädagogik? Die Sonderschulen sind in der UN-BRK „vergessen“ worden und feiern diese Nichtbeachtung aber als einen Sieg? Sehr merkwürdig! Eine Enttäuschung wegen des fehlenden Sonderschulgebots wäre ehrlicher. Auf die UN-BRK kann sich die Sonderschule jedenfalls zu ihrer Legitimation nicht berufen.

### **3. „Die UN-BRK betrachtet Sonderschulen nicht als eine Diskriminierung!“**

Sonderschulen sind stigmatisierend. Die Tatsache dieser ungewollten Nebenwirkung ist unstrittig, sie gehört zum gesicherten Kernbestand der wissenschaftlichen Behinderten- und Sonderpädagogik (Cloerkes 2007). Die Freude über das fehlende Sonderschulverbot kann das bedrängende Legitimationsproblem der Sonderschule noch nicht vollständig lösen, es bleibt als Rest immer noch der Vorwurf, Sonderschulen seien diskriminierend.

Der Hamburger Rechtsanwalt Walter Scheuerl hat einen ebenso verwirrenden wie listigen Vorschlag gemacht, wie man aus dieser vertrackten Lage herauskommen kann. Scheuerl entkräftet den Diskriminierungsvorwurf ausgerechnet mit Bezugnahme auf die Behindertenrechtskonvention. Der von ihm bemühte BRK-Artikel 5, Abs. 4 lautet:

„Besondere Maßnahmen, die zur Beschleunigung oder Herbeiführung der tatsächlichen Gleichberechtigung von Menschen von Behinderung erforderlich sind, gelten nicht als Diskriminierung im Sinne dieses Übereinkommens.“

Das scheint die Lösung des Problems zu sein: Sonderschulen werden als eine „besondere Maßnahme“ (specific measures) eingestuft und scheinen damit kraft BRK vom Diskriminierungsvorwurf befreit zu sein.

Nachdem Scheuerl diese juristische Finte in die Welt gesetzt hat, verbreitet sie sich im konservativen Lager wie ein Lauffeuer. Ob Speck oder Ahrbeck (2011a, 3) oder der Wissenschaftliche Beirat Bayerns (Heimlich u.a. 2014, 9), ob Felten (2017a, 62) oder Kraus (2017, 162) – alle verweisen mit großer Erleichterung auf den Art. 5, ohne freilich auf den Urheber Scheuerl per belegtem Zitat zu verweisen.

Notabene: In der Wissenschaft gilt Abschreiben ohne Quellenangabe als Plagiat. Immerhin legt die Plagiat-Serie die ideologische Seelenverwandtschaft und die soziale Verflechtung des inklusionskritischen Lagers offen.

Die Freude über die Absolution durch Scheuerl war so groß, dass niemand gemerkt hat, dass sie einem fundamentalen juristischen Irrtum aufgesessen sind.

Es geht um ein sachlich richtiges Verständnis des Begriffs „specific measures“, der korrekt mit „besondere Maßnahme“ zu übersetzen ist. Besondere Maßnahmen sind etwa: Leichte Sprache, Nachteilsausgleich verschiedener Art, Fahrrampe, Orientierungshilfen für Blinde, Gebärdensprache für Gehörlose, Schulassistenten, zielfifferentes Lernen bei Lernbeeinträchtigungen und anderes mehr.

Sondereinrichtungen wie Sonderschulen, Werkstätten für Behinderte, Behindertenwohneinrichtungen sind besondere Einrichtungen bzw. Institutionen und eben keine besonderen Maßnahmen. Der Begriff „measure“ kommt in der BRK sehr häufig vor (z.B. Art. 6, 7 und 8); er meint immer „Maßnahmen“ im erläuterten Sinne und niemals Institutionen! Art. 5 beinhaltet also nicht eine pauschale Entstigmatisierung und Entdiskriminierung der Förder- und Sonderschulen. Die bemühte Fehldeutung von Scheuerl ist ein listiger Winkelzug und ein grobe juristischer Irreführung.<sup>1</sup>

Die Inklusionsopponenten treiben die Rehabilitation der Sonderschulen allerdings noch weiter. Sie setzten „gebetsmühlenartig“ zu vollmundigen bis überschwänglichen Lobeshymnen auf das vorzügliche deutsche Sonderschulsystem an.

---

<sup>1</sup> Ich bedanke mich für die juristische Beratung durch Dr. Marcus Funke, Kanzlei Latham und Watkins, und durch Dr. Reinald Eichholz.

- Kraus (2017, 163): „Das deutsche Förderschulsystem ist einmalig im positiven Sinn. Deutschland hat im allgemeinbildenden und beruflichen Sektor weltweit eines der funktionsfähigsten Systeme der Sonder- und Förderpädagogik.“

Die Lobpreisung des exzellenten deutschen Sonderschulsystems wird nicht durch empirische Belege gestützt. Die einschlägige empirische Literatur über Effektivität und Qualität von Sonderschulen (Schnell /Sander /Federolf 2011) ist – nach dem Quellenverzeichnis zu urteilen – sowohl Kraus (2017) als auch Felten (2017a) unbekannt. Es mutet schon recht seltsam an, wenn ausgerechnet die Vertreter des Gymnasiums sich zu überschwänglichen Belobigungen des Sonderschulsystems bemüßigt fühlen, und zwar auffälliger Weise erst seit dem Beginn der Inklusionsreform. Die höheren Sekundarschulformen, die ja ausschließlich zielgleiche „Inklusion“ zuzulassen bereit sind, sehen in der Sonderschule den besten Garanten dafür, dass sie mit unerwünschten behinderten Schülern nichts zu tun haben werden.

#### **4. „Nur Förderschulen dienen dem Kindeswohl!“**

In der leidenschaftlich geführten Inklusionsdebatte gibt es vermutlich nur einen einzigen Punkt, der zwischen den Inklusionsproponenten und Inklusionsopponenten völlig unstrittig ist: Die absolute Priorität des Kindeswohls! Diese Priorität des Kindeswohls stellen sowohl die Kinderrechtskonvention als auch die Behindertenrechtskonvention nachdrücklich und mit ähnlichen Formulierungen heraus. In der BRK heißt es in bündiger Klarheit:

„Bei allen Maßnahmen, die Kinder mit Behinderungen betreffen, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist“ (BRK 2009, Art. 7).

Die erstrangige Geltung des Kindeswohlprinzips ist völlig unstrittig. Ich kenne nicht eine einzige Stimme, nicht einen einzigen Text, weder aus dem Lager der Inklusionsproponenten noch der Inklusionsopponenten, die dieses oberste Prinzip in irgendeiner Weise in Frage stellen würden. Das Problem ist nicht die absolute Geltung des Kindeswohlprinzips, sondern seine Auslegung und die Frage seiner bestmöglichen Erfüllung. Das Kindeswohl ist ein unbestimmter Rechtsbegriff! Und mit der Unbestimmtheit beginnt dann auch der Kampf um die Deutungshoheit und die Gewährleistungsgarantie: Wer dient dem Kindeswohl mehr, die Inklusion oder die Separation? Auf dem Felde des Kindeswohls wird mit sehr harten Bandagen gekämpft. Die Inklusionsopponenten werfen der Inklusion u.a. vor:

- wohlwollende Vernachlässigung;
- mangelhafte sonderpädagogische Förderung;
- allgemeiner Leistungsabfall;



- reduzierte Leistungserwartungen;
- gesteigerte Aggressivität gegen Mitschüler und Lehrer;
- Überforderung der Lehrerinnen und Lehrer.

Der Vorwurf der „wohlwollenden Vernachlässigung“ wiegt schwer. Er bedeutet ohne alle Umschweife, dass die Kinder und Jugendlichen mit Behinderung in der Inklusion nicht gefördert, sondern bestenfalls fürsorglich betreut werden. Die unrühmliche Spitze in der Diffamierung der Inklusion haben sich der Präsident des Philologenverbands Josef Kraus und der Gymnasiallehrer Michael Felten geleistet:

- Felten (2017a, 33) bezeichnet Inklusion als „eine Art Menschenversuch“. Mit anderen Worten: Schülerinnen mit Behinderungen werden von der Inklusion als eine Art Versuchskaninchen traktiert.
- Kraus (2016, 156) betitelt eine Stellungnahme zur Inklusionsthematik mit dem unsäglichen Titel: „Ideologie oder Kindeswohl“. Mit anderen Worten: Inklusion und Kindeswohl sind Gegensätze!

Die Gymnasialpädagogen Felten und Kraus beschuldigen die Inklusion einer Verletzung des Kindeswohls. Müssen wir nun aufgrund dieser Anschuldigungen alle inklusiven Schulen, die in Deutschland erfolgreich inklusive Bildung realisieren (z.B. Preisträger des Jakob-Muth-Preises) vor dem Bundesverfassungsgericht wegen Kindeswohlgefährdung verklagen? Müssen wir nun all jene Länder, die in Europa (z.B. Italien) und in der Welt (z.B. Kanada; Skandinavien) ein inklusives Bildungssystem unterhalten, beim Europäischen Gerichtshof in Luxemburg oder beim Internationalen Gerichtshof in Den Haag unter Anklage stellen, weil sie den grundlegenden und prioritären Grundsatz der besten Interessen von Kindern verletzen?

Ich halte die polare Entgegensetzung von „Ideologie oder Kindeswohl“ und die Unterstellung eines „Menschenversuchs“ für unerträglich und rundherum inakzeptabel. Das Kindeswohl wird von den Inklusionsopponenten einseitig in Beschlag genommen! Nur Separation – so die nicht unbescheidene Anmaßung – gewährleistet das Kindeswohl! Nur die Separation wähnt sich als wahrer und monopolistischer Hüter und Förderer des Kindeswohls! Felten (2017a, Klappentext) will bei den Inklusionsproponenten „eine Fülle kindeswohlferner Motive“ entdeckt haben und stellt diesen „die Befürworter realistischer, am Kindeswohl orientierter Lösungen“ (Felten 2017, 11) gegenüber. Mit pharisäerhafter Selbstgerechtigkeit beschlagnahmen die Inklusionsopponenten das Kindeswohl exklusiv für sich als ihren monopolistischen Privatbesitz. „Schwarz-weiß-Polarisierungen sind bei diesem Thema in höchstem Maße fehl am Platze“, meint Felten (2017a, 1119). Doch was sie selbst vehement beklagen, praktizieren die Inklusionsopponenten mit einer entwaffnenden

Selbstverständlichkeit: Die schwarz-weiße Aufteilung der Welt in Hüter und Gegner des Kindeswohls.

Der Inklusion wird die undankbare Funktion einer „wohlwollenden Vernachlässigung“ zugeschrieben. Für diese diffamierende Herabsetzung der Inklusion werden allenfalls singuläre Fallbeispiele beigebracht (Felten 2017), seriöse, verallgemeinerungsfähige und evidenzbasierte Belege indes fehlen völlig. Ein rationaler Diskurs wird durch eine simplifizierende, populistische und verletzende Haudrauf-Strategie ersetzt. Was ist der wahre Zweck dieses pauschalen Schuldspruchs, dass Inklusion nicht dem Kindeswohl dienlich sei?

In aller Form und mit allem Nachdruck beanspruche ich hiermit für Inklusion das Vermögen, dass inklusive Bildung für alle Kinder und Jugendlichen zuträglich, bekömmlich und förderlich ist. Die Grundsatzentscheidung der BRK für ein inklusives Bildungssystem gründet auf der festen Überzeugung, dass inklusive Bildung dem Wohl aller Kinder, insbesondere der Kinder mit Behinderung dient. Der Völkerrechtler Volker Riedel schreibt in seinem Gutachten: „Der Grundsatz des Kindeswohls scheidet als Schranke des Rechts auf Bildung nach Art. 24 BRK in Verbindung mit Art. 13 Sozialpakt aus. Vielmehr findet das Kindeswohl in Art. 24 BRK gerade seinen Ausdruck“ (Riedel 2010, 54).

## **5. „Inklusion ist eine Gleichheitsreligion!“**

Der Wert „Gleichheit“ stößt vielfach auf spontane Ablehnung. In konservativen Kreisen löst das Wort Gleichheit nicht selten reflexartig unerfreuliche, aversiv geladene Assoziationen aus: Gleichschaltung, Homogenisierung, Vereinheitlichung, Uniformierung nach DIN-Normen, Anpassung, Gängelung, Totalitarismus und andere Scheußlichkeiten.

- Im neuen Parteiprogramm der CSU feiern traditionsreiche Ressentiments der Konservativen fröhlich Urständ und wettern gleich auf der ersten Seite gegen „sozialistische Gleichmacherei“ (CSU 2016, 1). Wenige Seiten später wird indessen dann eine verbindliche „Leitkultur“, eine Art bayerischer Sozialismus, angepriesen.
- In der Frankfurter Allgemeinen Zeitung (FAZ) attestiert der Redakteur Christian Geyer der Inklusion „eine unglaubliche Gleichmacherei“ (2014, 1). In ihrer Bereitschaft, alle empirischen Unterschiede zu ignorieren, zeige sich „der utopische, weltfremde Charakter einer Heilsidee, die über keinen positiven Begriff von Ungleichheit verfügt.“ „Die Pointe der Inklusionssemantik liegt darin, jeden Unterschied als Ungleichheit zu deuten und jede Ungleichheit als Ungerechtigkeit“ (Geyer 2014, 1).

- Schließlich reitet Josef Kraus eine scharfe Attacke gegen die Gleichheitsideologie, die an Derbheit und holzschnittartiger Polarisierung ihresgleichen sucht. Nach 30 Jahren Präsidentschaft des Deutschen Lehrerverband hält Kraus am 17. Mai 2017 eine Abschiedsrede, die als eine Art Testament seiner bildungspolitischen Weltanschauung gelten kann. Kraus bezichtigt die Bildungspolitik zehn wiederkehrender und neuer Dogmen, von denen hier nur das erste „Dogma“ ausführlich zitiert sei:

„Ein erstes Dogma ist der Egalitarismus. Das ist die Ideologie, dass alle Menschen, Strukturen, Werte, Inhalte, ja sogar alle Geschlechter [...] gleich bzw. gleich gültig seien. Das ist auch die Ideologie, dass es keine verschiedenen Schulformen, keine verschiedenen Begabungen, keine verschiedenen Fächer sowie keine bestimmten Werte, keine Leitkultur geben dürfe.

Es scheint zu gelten: Was nicht alle können, darf keiner können. Was nicht alle haben, darf keiner haben. Was nicht alle sind, darf keiner sein.

Schulpolitisch setzt sich diese ‘heilige Gleichheit’ in Heiligsprechungen bestimmter egalisierender Institutionen und Regelungen um: Gesamtschule, Inklusion, keine Noten, kein Sitzenbleiben, Abitur für alle, Gymnasium für alle“ (Kraus 2017b, 14).

Kraus beschließt sein bildungspolitisches Vermächtnis mit einem Motto, das weder dem Philologenverband noch seinem Präsidenten zur Ehre gereichen dürfte: „Freiheit *statt* Gleichheit!“

- Schließlich bekräftigt auch der Gymnasiallehrer Felten, dass Inklusion „eine neue Religion der Gleichstellung“ sei (Felten 2017, 104).

Mir ist unklar, ob die Inklusionsopponenten den menschen- und verfassungsrechtlichen Begriff der Gleichheit wirklich nicht verstehen oder ob sie wider besseres Wissen und in übelwollender, diskreditierender Absicht sich des Kampfbegriffs „Gleichmacherei“ bedienen. Dabei ist die Sache eigentlich sehr, sehr einfach: Gleichheit bedeutet nichts Anderes als gleiche Rechte für alle! Alle Freiheiten, die die Menschenrechtskonventionen, das Grundgesetz und die Verfassungen den Bürgern zusprechen und garantieren, gelten ausnahmslos für alle Menschen – unabhängig von Geschlecht, Abstammung, Rasse, Sprache, Heimat, Herkunft, Glauben, religiösen oder politischen Anschauungen. Das ist das Erbe der europäischen Aufklärung, und so steht es auch im Artikel 3 des Grundgesetzes. Dieser höchst einfache und unmissverständliche Gehalt des rechtsstaatlichen Begriffs „Gleichheit“ kann durchaus schon Kindern in der Grundschule vermittelt werden, und sollte eigentlich allen mündigen Staatsbürgern, allen Parteizentralen, allen Redaktionsstuben und selbstverständlich auch allen Lehrerverbänden vollauf präsent sein.

Für Inklusion ist „Gleichheit“ ein hoher Wert. Inklusion fordert die Gleichheit aller Menschen und damit auch von Menschen mit und ohne Behinderungen ein. Und Inklusion fordert, die Verschiedenheit von Menschen nicht zum Anlass von Spaltung, Separation und Ausgrenzung zu nehmen, sondern der inklusiven Leitidee „Gemeinsamkeit in Vielfalt“ zu folgen. Wegen der herausragenden Bedeutung der menschenrechtlich zu verstehenden Gleichheit will ich mit einigen Sentenzen für ein angemessenes Verständnis von Gleichheit werben und deutlich gegen die populistische und polemische Verunglimpfung als „Gleichmacherei“ Stellung beziehen:

- „Der Mensch fängt nicht beim Abitur an!“ – so lautet eine unerwartete Tröstung des Gymnasiallobbyisten Kraus. Wohl wahr! Das gleiche Menschsein aller Menschen beginnt bereits bei der Geburt: „Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren“, heißt es in Artikel 1 der Erklärung der allgemeinen Menschenrechte.
- Der Artikel 3, Abs. 1 des GG bestimmt: „Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich.“
- Der Art. 3, Abs. 3 fährt fort: „Männer und Frauen sind gleichberechtigt.“
- Das Wahlrecht ist ein exzellenter Ausdruck demokratischer Gleichheit. Die Stimmen aller Wahlbürger zählen ohne jegliche Ausnahme gleich viel.
- Nach neuem Recht sind eheliche und uneheliche Kinder gleichgestellt.
- Der menschenrechtliche Gleichheitsbegriff meint nicht allein gleiche Rechte, sondern auch gleiche Menschenwürde. Aus menschenrechtlicher Sicht ist der Erzbischof von Köln nicht würdiger als der Penner unter der Hamburger Lombardsbrücke, der Mitarbeiter in einer Beschützenden Werkstätte und der bayerische Ministerpräsident teilen sich die gleiche Menschenwürde, und ein Hilfsschüler steht an Menschenwürde dem Vorsitzenden des Philologenverbands in nichts nach.
- Aus theologischer Perspektive weist das biblische Konstrukt der Gottebenbildlichkeit darauf hin, dass alle Menschen in gleicher Weise Ebenbilder Gottes sind.

Mit diesen beispielhaften Hinweisen auf das absolute Erfordernis demokratischer und menschenrechtlicher Gleichheit mag es sein Bewenden haben. Gleiche Rechte für alle ist nicht „Gleichmacherei“. Menschenrechtliche Gleichheit meint Gleichheit der Freiheiten und Gleichheit der Menschenwürde. Gleichheit bezieht sich gemäß Artikel 1 auf gleiche Würde und Rechte, nicht auf einen Uniformismus von Besitz, Kleidung, Meinungen, Kulturen, Begabungen und anderem mehr. Gleichheit ist nicht der Feind der Freiheit, sondern der Garant der Freiheit aller! Gleichheit ist genau besehen ein Freiheitsrecht! Wer für Freiheit votiert, ohne die gleiche Freiheit für alle einzufordern, negiert die gleiche Menschenwürde aller Menschen, trägt die rechtsstaatliche Ordnung zu Grabe und ruft einen sozialdarwinistischen Staat ins Leben, in dem das Recht der Stärkeren und Reichen gilt und Gewalt, Rassismus, Sexismus, Unterdrückung und Ausbeutung regieren. Wenn denn die Diskreditierung der Inklusion als „Gleichheitsreligion“ wirklich rechtens wäre, könnte mit gleichem Recht der Ideologie des gegliederten Schulwesens eine „Apartheidsreligion“ unterstellt werden.

Es erscheint mir intellektuell einigermaßen krude, das menschen- und verfassungsrechtliche Gleichheitsgebot als „Gleichmacherei“ misszuverstehen. Was von manchen Inklusionsopponenten gegen eine vermeintlich „gleichmacherische“ Inklusion vorgebracht wird, kommt bedauerlicherweise über das Niveau eines platten, vulgären Antisozialismus nicht wesentlich hinaus.

## **6. „Inklusion ist eine neoliberale Ideologie!“**

Die Standardvorhaltung an die Inklusion ist, sie sei eine Ideologie. Der Begriff Ideologie hat mindestens eine zweifache Bedeutung. Laut Duden meint Ideologie erstens ein System von Einstellungen und Werten, die einer gesellschaftlichen Gruppe wichtig sind und zusammen eine Weltanschauung bilden, und zweitens eine weltfremde Theorie. Der erste Ideologiebegriff ist wertneutral und richtet sich auf Weltanschauungen aller Art: Religionen, Parteiprogramme, Leitkultur, unwissenschaftliche Theorien. Der zweite Ideologiebegriff ist abwertend und wird in politischen Auseinandersetzungen gerne zur Diskreditierung des Gegners benutzt.

In der emotional aufgeladenen Inklusionsdebatte hat der abwertende Ideologiebegriff Hochkonjunktur. Der Inklusion werden gleich mehrere ideologische Verflechtungen und Hintergründe unterstellt:

- Nach Ahrbeck ist Inklusion „so eine Art Heilslehre“ (in: Kowitz 2013). Gleichsinnig wird Inklusion von Felten (2017a, 104) als „Religionsersatz“ apostrophiert. Ein Indiz für den religiösen Eifer sei, dass die Welt von den Inklusionsbefürwortern „rigide in Gläubige und Häretiker, in Gute und Böse geschieden“ werde (Felten 2007, 106).
- An Beliebtheit unübertroffen ist der Vorwurf, Inklusion sei „eine neue Religion der Gleichstellung“ (Felten 2017, 104). Sie strebe eine „Einheitsschule“ an, in der alle Schülerinnen und Schüler einen unterschiedslosen „Einheitsunterricht“ erhalten. Brodkorb hat diese beliebte, volksnahe Einheitsideologie, der an bundesdeutschen Stammtischen wohl die unbedingte Deutungshoheit zukommt, bekanntlich als „Kommunismus für Schulen“ (Brodkorb 2012, 21) gegeißelt.

Zum Arsenal der Ideologien, in denen nach Aussagen der Inklusionsopponenten die Inklusionsidee verfangen ist, hat jüngst der Philosoph Christoph Türcke (2017) in seiner Schrift „Lehrerdämmerung“ eine bemerkenswert neue Variante beigesteuert. Türcke hält die Inklusionsidee für eine blanke Ausgeburt des Neoliberalismus! Seine Diagnose lautet: „Inklusion ist ein neoliberales Projekt, kein sozialkritisches oder gar ‚linkes‘“ (Türcke 2016, 75). Ein genaues Studium des Kapitels, das skandalträchtig mit „Inklusionswahn“ überschrieben ist, fördert leider herzlich wenige Argumente zutage, warum der Philosoph Türcke zu dieser überraschenden Einschätzung einer neoliberalen Verankerung der Inklusion gekommen ist. Die angestregten Nachforschungen werden

schließlich doch fündig: „Weil die reale Staatsverschuldung immer weniger Geld für Bildung erwarten lässt, ist eine weltweite Inklusionsoffensive in Gang gekommen“ (Türcke 2016, 75).

Die Logik des Philosophen ist in Kurzfassung folgende: Der weltweit herrschende Neoliberalismus geht notwendigerweise immer mit einem hochverschuldeten Staat einher. Auf der Suche nach möglichen Einsparmöglichkeiten hat sich der Neoliberalismus den unprofitablen, kostenintensiven Bildungssektor auserkoren. Inklusion hat nach Türcke mitnichten irgendetwas mit menschenrechtlichen Begründungen und Motiven zu tun, sondern geht mit ernüchternder Schlichtheit auf einen vom Neoliberalismus aufgenötigten Sparzwang zurück. Inklusion ist ein Sparmodell – das ist laut Türcke des Pudels wahrer Kern. Die Behindertenrechtskonvention ist für Türcke nichts weiter als die idealistische Bemäntelung knallharter neoliberaler Interessen, die es zu entlarven gilt: „Die Behindertenkonvention kommt mit dem Heiligenschein vollkommener Untadeligkeit daher“ (Türcke 2016, 62).

Der Linguist Clemens Knobloch geht sogar noch einen Schritt weiter und verdächtigt die Inklusion der ungewollten Kollaboration mit dem Liberalismus:

„In der neoliberalen Bildungsideologie ist das (kostenfreie) öffentliche Schulwesen als staatliche Restinstitution für diejenigen vorgesehen, die sich private Bildungseinrichtungen nicht leisten können. Der Staat hat sich nur um die zu kümmern, die nicht am Markt teilnehmen können.“ „Die ehrgeizigen bildungspanischen Mittelschichteltern mit ihren ‚normalen‘ Kindern“ „werden die Anwesenheit förderbedürftiger Kinder in der Klasse als Abzug an den Bildungschancen der eigenen ‚normalen‘ Kinder erleben, aber das natürlich nicht laut sagen können.“

„Die Inklusion passt trefflich in die Dramaturgie der Bildungsprivatisierung. Sie wird tendenziell die „marktfähigen“ Schichten aus dem öffentlichen Schulwesen heraus manövrieren. Obwohl sie uns als hoch moralische Staatsaktion entgegentritt, fördert die Inklusion de facto allein das kühle Kalkül der Bildungsprivatisierer. Deren Ressource sind die wachsenden Zweifel des Publikums am allgemeinen und öffentlichen Schulwesen“ (Knobloch 2015, 2).

Der Unterstellung einer neoliberalen Motivation und Dienstbarkeit soll mit wenigen antikritischen Argumenten begegnet werden:

- Zur Verifizierung der Behauptung, Inklusion entspringe einem neoliberalen Sparmotiv, könnte eine Vollbefragung aller bundesdeutschen Finanzminister darüber aufklären, wie viele Millionen sie denn bislang dank der Inklusionsreform eingespart haben und noch einzusparen hoffen. Die Finanzminister werden ganz gewiss mit Entrüstung reagieren und auf erhebliche Mehrausgaben aufmerksam machen. Für ihre finanziellen

Anstrengungen werden die Finanzminister aber keineswegs mit Dank belohnt, sondern sie sehen sich trotzdem mit dem berechtigten Vorwurf konfrontiert, dass die Bildungspolitik die real existierende Inklusionspraxis systematisch unterfinanziert und als Sparmodell traktiert.

- Die Behauptung von Felten (2017a, 114), dass manche Kultusministerien „aus Sparerwägungen“ „die bewährten Förderschulen Schritt für Schritt“ abschaffen wollen, geht an der Realität in mehrfacher Hinsicht vorbei. Erstens sind von Überlegungen zur Umsteuerung gegenwärtig nicht „die“ Förderschulen, sondern allenfalls die Förderschule Lernen betroffen. Zweitens trifft die Unterstellung von „Sparerwägungen“ meines Wissens für kein einziges Kultusministerium in Deutschland zu; sie sollte belegt werden oder tunlichst unterbleiben.
- Sofern der Neoliberalismus wirklich eine dominante bildungspolitische Triebkraft Richtung Inklusion sein sollte, müsste sich die Inklusionsidee auch im liberalen Milieu verorten und dort wiederfinden lassen. Bislang ist allerdings die FDP, die als der wahre Patron und Statthalter des Liberalismus gelten kann, in der bisherigen Inklusionsreform wahrlich nicht als ein Vorreiter und Promotor der Inklusion in Erscheinung getreten.
- Der Liberalismus setzt auf das freie Individuum, das als ein autonomes, unternehmerisches und eigenverantwortliches Selbst gedacht wird. Alle Individuen wie auch die Gesellschaft können sich am besten in Räumen und Kontexten entfalten, die ein freies Spiel der Kräfte ermöglichen und gewährleisten. Zu den gängigen Prinzipien einer liberalen Wirtschafts- und Gesellschaftspolitik gehören Privatisierung, Deregulierung, Lohnzurückhaltung, Steuersenkung und vor allem ein schlanker Staat. Die Liberalen liebäugeln nicht allein mit der Privatisierung der Müllabfuhr, von Autobahnen und Krankenhäusern, sondern sind auch einer Privatisierung der Bildung nicht gänzlich abhold. Die Gewährleistung von sozialer Zugehörigkeit, die Wertschätzung von Kooperation statt Wettbewerb, ein ordnungspolitisches Engagement für soziale Gerechtigkeit, die Förderung von Solidarität – all dies sind Inhalte und Ziele, die im liberalen Credo bestenfalls eine nachgeordnete Bedeutung haben. Es erscheint auch recht zweifelhaft, ob der Neoliberalismus aus eigenem Antrieb jemals auf die Inklusionsidee verfallen würde und ob er aus dem ureigenen Theoriefundus ein gehaltvolles Konzept von Inklusion generieren könnte. Es ist daher recht abstrus, den Neoliberalismus als geistigen Ahnherr der Inklusion auszugeben. In diesem Sinne bekräftige ich meine Feststellung: „Die Ideologien des Kapitalismus und des Neo-Liberalismus sind mit der Philosophie der Inklusion nicht vereinbar“ (Wocken 2015c, 122). Der Neoliberalismus begründet nicht Inklusion, er zerstört sie.

- Die Inklusionsopponenten unterstellen der Inklusion, dass sie gleichzeitig sowohl der Gleichheitsideologie verfallen sei als auch dem Neoliberalismus huldige. In Kenntnis ihrer theoretischen Grundlagen wissen wir aber allzu gut, dass Sozialismus und Liberalismus gerade nicht die allerbesten Freunde sind und sie keine nahen Verwandtschaftsbeziehungen unterhalten. Die Liberalen argwöhnen, dass die Sozialisten sich noch immer nicht von ihren ideologischen Ursprüngen gelöst haben und alles einem uniformierenden Staatssozialismus unterwerfen wollen. Die Sozialisten wollen weder die Gesellschaft noch das Bildungssystem marktradikalen Gesetzen unterwerfen und sich schützend um all die Sorgen, die im allgemeinen Wettrennen um Profit und Status nicht mithalten können und benachteiligt sind. Inklusion ist weder der einen noch der anderen Ideologie zugetan. Bei allem Respekt vor der Mächtigkeit der Inklusionsidee: Inklusion kann wirklich nicht beide Ideologien gleichzeitig bedienen!

Mit der simultanen Unterstellung einer Gleichheitsreligion und eines Neoliberalismus haben die Inklusionsopponenten sich gründlich verrannt und selbst ein Bein gestellt. Die Inklusion kann sich einstweilen ganz gelassen zurücklehnen und amüsiert verfolgen, ob die Inklusionsopponenten ihre ideologischen Widersprüchlichkeiten selbst bemerken und artikulieren werden und wie sie die internen Inkonsistenzen im eigenen Lager zu bereinigen gedenken. Derzeit ist die Vorhaltung einer multiideologischen Verstrickung der Inklusion nicht viel mehr als eine armselige „Philosophendämmerung“.

Es scheint notwendig zu sein, die Stühle wieder ein wenig gerade zu rücken. Die primäre und zentrale theoretische Grundlage der Inklusion ist die Philosophie der Menschenrechte (Wocken 2013c). Inklusion ist realgeschichtlich belegbar ein Enkel der Salamanca-Erklärung und ein Kind der Behindertenrechtskonvention. Das Entstehungsmotiv der BRK ist, wie dargestellt, eine Unrechtserfahrung, nämlich die Erfahrung einer massenhaften Ausgrenzung von Menschen mit Behinderung von Bildung, Gleichberechtigung und Teilhabe. Die Inklusionsopponenten werden sich wohl oder übel damit anfreunden müssen, dass die Befürworter der Inklusion sich immer wieder „gebetsmühlenartig“ (Felten 2017, 15) auf die BRK als ihrem theoretischen und völkerrechtlichen Fundament beziehen werden. Die Behindertenrechtskonvention ist das pulsierende Herz der Inklusion. Inklusion ist ohne die Philosophie der Menschenrechte und ohne die BRK so wenig denkbar wie die christliche Religion ohne das „Vaterunser“ oder die bayerische CSU ohne ihre folkloristische „Leitkultur“.



## 8. „Inklusion bedeutet Einheitsunterricht für alle!“

Inklusiver Unterricht und Inklusive Didaktik sind Themen, die von den Inklusionsopponenten recht selten artikuliert werden. In den Literaturverzeichnissen ihrer Schriften sucht man nach der Kenntnisnahme einschlägiger didaktischer Arbeiten vergeblich. Die Inklusionsopponenten interessieren sich vorwiegend für Systemfragen, Unterricht und Didaktik sind dagegen eher No-Go-Themen. Es ist nicht einfach, mit jenen einen gehaltvollen Diskurs zu führen, die einfach nicht darüber reden. Das demonstrative Desinteresse an Unterricht und Didaktik ist dabei durchaus verständlich. Die Inklusionsopponenten wollen ja primär Inklusion verhindern. Sofern man Inklusion verhindern kann, muss man gar nicht erst über Pädagogik und Didaktik der Inklusion nachdenken und reden.

Obwohl Theorie und Praxis eines inklusiven Unterrichts ein weitgehend unbekanntes Terrain sind, haben die Inklusionsgegner und -kritiker dennoch durchaus eine entschiedene, fest gefügte Meinung darüber. Ihr unerschütterliches Urteil über einen inklusiven Unterricht bringen sie unablässig und dezidiert mit einer einzigen verächtlichen Aussage zum Ausdruck: „Inklusion bedeutet Einheitsunterricht für alle!“ Felten nennt diesen „Einheitsunterricht“ in einer „Einheitsschule“ ungeschminkt so, wie er auch in anonymen Internetforen oder in den Lehrerzimmern der höheren Schulen traktiert wird: „Einheitsbrei“ (Felten 2017, 117).

Inklusiver Unterricht wird imaginiert als Frontalunterricht pur. Die höchst unterschiedlichen Kinder einer heterogenen Lerngruppe werden nicht unterschiedlich, sondern gleich behandelt, über einen Kamm geschoren. Darüber hinaus werden nach Ansicht der Opponenten die Besonderheiten von Kindern mit Behinderungen durch „Dekategorisierung“ unsichtbar gemacht und damit nivelliert. Die Negation realer Differenzen ist ein weiterer Schritt der Einheitsdidaktik, eine Pseudo-Egalität von Kindern mit und ohne Behinderung herzustellen. Das Zerrbild eines inklusiven Unterrichts ist eine Art „Rasenmäher-Didaktik“. Als Beleg für den unterstellten pädagogischen Uniformismus in der Inklusion reichen bei Felten (2017a) ein paar Stories und Schauergeschichten. Die Notwendigkeit, den angeblichen „Einheitsunterricht“ auch durch seriöse Erfahrungsberichte oder empirische Untersuchungen zu belegen, kommt nicht in den Sinn und scheint sich auch angesichts der volkstümlichen Plausibilität des „Einheitsbreis“ zu erübrigen. Hinter dem Schimpfwort „Einheitsunterricht“ steckt natürlich wieder einmal der Verdacht des „Egalitarismus“ (Kraus 2017b), der in These 5 schon als antisozialistische Störung der Inklusionsopponenten beschrieben wurde.

Das inklusionsdidaktische Fremdbild der Inklusionsopponenten und das inklusionsdidaktische Selbstbild der Inklusionsproponenten weisen keinerlei Gemeinsamkeiten auf, sie liegen wahrlich meilenweit auseinander. Die Erkennungsmelodie der Inklusion ist eine „Pädagogik der Vielfalt“ (Prenzel 2006). Mit ungläubigem Erstaunen und fassungslosem Kopfschütteln nehmen die Inklusionsproponenten wahr, dass der inklusiven Schule ein „Einheitsunterricht“ angedichtet wird. Einen gleichmacherischen Einheitsunterricht verortet die Inklusion dagegen eher in den Schulhäusern des gegliederten Systems. Insbesondere in den höheren Sekundarschulformen, also in der Realschule und im Gymnasium, wird nämlich paradoxerweise genau jener „Einheitsunterricht“ exekutiert, den die Inklusionsopponenten der Inklusion unterstellen und vorwerfen. Diese Behauptung sei ein Detail belegt.

### 1. *Gleiche Schüler*

Der gegliederten Sekundarstufe des bundesdeutschen Schulsystems liegt die sogenannte Begabungsideologie zugrunde. Diese besagt, dass es für verschiedene Begabungen auch verschiedene, „begabungsgerechte“ Schulen geben muss. In Deutschland gibt es genau drei Begabungstypen, die passgenau dem Gymnasium, der Realschule oder der Hauptschule zugeordnet werden können. Wissenschaftlich ist die Ideologie von der Dreifaltigkeit der Begabungen allerdings längst erledigt (Stern 2005).

Ziel und Aufgabe eines gegliederten Schulsystems ist es nun, möglichst homogene, begabungsgleiche Schülerkollektive zu bilden. „Für die ‚begabungsgerechte‘ Schule werden die passenden Schüler gesucht. Das System Schule steht unveränderlich fest, die zu lösende Aufgabe ist die Auswahl („Selektion“) der richtigen Schüler“ (Wocken 2013b, 245). Das Endziel allen Einteilens und Sortierens ist die homogene Jahrgangsklasse: Je gleicher die Schüler einer Klasse sind, desto besser. Dem Ziel einer maximalen Homogenität der Schüler\*innen innerhalb der Schulformen und innerhalb der Schulklassen ist das gegliederte Schulsystem mehr als ein Jahrhundert vergeblich hinterhergerannt. Es konnte zu keiner Zeit perfekt realisiert werden, gilt aber unverändert und unwidersprochen als das untadelige Kriterium einer optimalen pädagogischen Einteilung von Schülern.

### 2. *Gleiche Ziele*

Die inklusive Schule verkündet frank und frei als eines ihrer prioritären, ja unverzichtbaren Grundsätze das Prinzip des zieldifferenten Lernens. Bei dem Prinzip des zieldifferenten Lernens läuten auf den Fluren eines säuberlich gegliederten Schulwesens alle Alarmglocken – völlig verständlich! Eine Realschule, in der sich auch „ungeeignete“ Hauptschüler aufhalten, oder ein Gymnasium, das auch geistig behinderte Schüler\*innen besuchen – beides absolut undenkbar. Das Gymnasium

und die Realschule fordern kompromisslos absolute Zielgleichheit. Wer das Ziel dieser Schulen nicht zu erreichen imstande ist, ist nicht inkludierbar und für diese Schulformen ungeeignet. Die ungeeigneten Schüler\*innen werden mit dem geflügelten Wort: „Du gehörst hier nicht hin!“ des Feldes verwiesen.

### 3. *Gleiche Inhalte*

Die Schulformen des Bildungssystems haben durchweg einen festen Kanon von Inhalten, der verpflichtend von allen Schüler\*innen ohne Ansehung ihrer Person anzueignen ist. Weit über 90 Prozent dessen, was in der Schule gelernt werden muss, gehört zum Pflichtpensum. Alle müssen das Gleiche lernen, lautet das rigorose Gebot des Einheitsunterrichts. Für die Entfaltung eigener Interessen und individueller Potentiale lässt die Gleichheitsschule sehr wenig Raum.

### 4. *Gleiche Zeit*

Das Lernen in der Schule ist getaktet. Ein bestimmter Stoff muss zwingend von allen in einer vorgegebenen Zeit angeeignet werden, danach wird abgerechnet und zum nächsten Stoff übergegangen. Schulisches Lernen in der „normalen“ Schule heißt weitgehend Lernen im gleichen Schritt und Tritt. Einmal jährlich erfolgt eine große Prüfung, ob das Jahrgangspensum geschafft wurde. Bei größeren Lücken in zentralen Leistungsfächern muss das gesamte Stoffpensum von vorne bis hinten noch einmal durchgearbeitet werden. Die Sitzenbleiber erhalten eine letzte Chance, die Abweichungen vom geforderten Mainstream auszubügeln, um dann wieder mit der Kolonne mitmarschieren zu können.

### 5. *Gleiche Wege*

Nach Comenius sollen sich in der Schule „alle alles vollständig“ („omnes omnia omnino“) aneignen; zu ergänzen wäre: auf die gleiche Art und Weise. In methodischer Hinsicht ist die heutige Schule sicherlich erheblich flexibler und variabler als die denkwürdige alte Schule mit festgeschraubten Sitzreihen, gleichwohl dürfte der Frontalunterricht unverändert die dominante Unterrichtsform sein. Je höher die Schulstufe und je höher die Schulform, desto gleichförmiger die Lehr- und Lernprozesse. Offener Unterricht, Freiarbeit, Portfoliomethode, Planunterricht, Lernbüros, Logbücher, Kooperative Lernformen und andere Methoden eines indirekten Unterrichts sind der gleichheitsfixierten Unterrichtslehre suspekt und fremd. Die ansonsten präferierte Maxime „Freiheit statt Gleichheit“ (Kraus 2017b) fällt bei der Gestaltung des Unterrichts schlagartig in Ungnade und wird umgedreht: Gleichheit statt Freiheit. Der gleichschrittige Unterricht praktiziert – mal mehr, mal weniger – eine Gleichschaltung der unterrichtlichen Prozesse, also pädagogischen „Egalitarismus“.

## 6. *Gleiche Ergebnisse*

Ob wirklich „alle alles vollständig“ gelernt haben, wird sehr regelmäßig kontrolliert, geprüft und bewertet. Die Lernergebnisse müssen sich innerhalb eines definierten Leistungsspektrums bewegen.

Unterschiedlichkeit nach oben wird belohnt, Unterschiedlichkeit nach unten wird gerügt. Bewegen sich die Lernresultate außerhalb eines tolerablen Leistungskorridors, brechen über die „schlechten“ Schüler\*innen biographische Katastrophen herein: Sitzenbleiben oder Schulverweis. Die zielgleiche Schule duldet keine Zieldifferenz und kennt in dieser Frage keinerlei Pardon.

Genau das ist die wahre, ungeschminkte Wirklichkeit der ganz „normalen“ Schule in einem gegliederten Schulsystem: Gleiche Schüler, gleiche Ziele, gleiche Inhalte, gleiche Zeit, gleiche Wege, gleiche Ergebnisse! Die ganz „normale“ Schule in einem gegliederten Schulsystem ist eine Gleichheitsschule par excellence! Die „normale“ Schule realisiert „Einheitsunterricht“, die „normale“ Schule betreibt „Gleichmacherei“! Die pädagogische Leitkultur der „normalen“ Schule ist der pädagogische Egalitarismus! Die Lehrer\*innen sind eingezwängt in einem Gleichheitskorsett, dessen Folge dann ein Gleichheitsunterricht für alle ist.

Die implizite Theorie des gegliederten Schulsystems kann mit dem Begriff „Homodoxie“ beschrieben werden (Wocken 2013b). Homodox heißt gleichgläubig. Im Zentrum der homodoxen Pädagogik steht der unerschütterliche Glaube an die segensreichen Wirkungen von Homogenität und Gleichheit. Die wahre „Einheitsschule“ ist in dem System des gegliederten Schulwesens beheimatet und dort strukturell inkorporiert. Der perfekte „Einheitsunterricht“ wird ausgerechnet im eigenen System, in den Klassenzimmern der „begabungsgerechten“ Schule erteilt. Die Schulformen des gegliederten Schulsystems und die homogenen Jahrgangsklassen sind der vollkommenste Ausdruck der Gleichmacherei. Es ist daher absurd und im Wortsinne pervers, die inklusive Schule der „Gleichmacherei“ (Geyer 2014) und des „Einheitsbreis“ (Felten 2017) zu bezichtigen. Diese Vorwürfe stellen die wahren Verhältnisse buchstäblich auf den Kopf.

Inklusion ist ein leidenschaftliches Bekenntnis zu Vielfalt und natürlicher Heterogenität. Die Pädagogik der Vielfalt hat in einer Didaktik der Vielfalt ihr unterrichtliches Gegenstück. Ein inklusiver Unterricht akzeptiert und berücksichtigt die Heterogenität nicht nur als Eingangsbedingung, sondern versucht darüber hinaus, die gegebene Heterogenität als ein Potential für anregende Lernprozesse und gedeihliche Entwicklungen zu nutzen. Die Verschiedenheit der Schüler\*innen ist in der Inklusion kein Anlass für institutionelle Separation oder für die Bildung permanenter Gleichheitsgruppen.

Die Inklusionsopponenten, die ja allesamt dem gegliederten Schulwesen die Stange halten, werfen also der Inklusion etwas vor, was sie selbst tagtäglich, routinemäßig und in Perfektion betreiben: Gleichmacherei und pädagogischen Egalitarismus. Die Schulen des gegliederten Schulsystems sind die wahren Gleichheitsschulen; ihr oberstes Regulativ für die Strukturierung von Lerngruppen und Lernprozessen ist das homodoxe Grundgesetz, das Gesetz der Gleichheit.

Einige Zitate des Gymnasiallehrers Felten können zeigen, dass der pädagogische Egalitarismus sich einen differenzierenden, insbesondere einen ziendifferenten Unterricht einfach nicht vorstellen kann:

„Wenn aber jedes Kind, gleich welcher Behinderungsform, das Recht bekäme, an einer Schule seiner (bzw. seiner Eltern) Wahl einen vollinklusive Unterricht zu besuchen, müssten entweder in jeder Klasse mehrere Sonderpädagogen mitwirken (was niemand bezahlen kann und wird) – oder das Lernniveau würde allerorten sinken“ (Felten 2017, 101).

„Lernziendifferent – der schöne Begriff verschweigt, dass dies langfristig nur bei ständiger Doppelbesetzung funktioniert“ (Felten 2017, 67).

Die Absage an Unterrichtsdifferenzierung und die vehemente Ablehnung eines ziendifferenten Unterrichts werden insbesondere für die Sekundarstufe geltend gemacht:

„Jahrelang mehrere Teilgruppen einer Klasse permanent auf weit auseinanderliegende Bildungsziele hin zu unterrichten, ist zumindest in der Sekundarstufe eine Farce – oder erfordert den ständigen gleichzeitigen Einsatz zweier (oder gar mehrerer) Lehrer“ (Felten 2017, 120).

„Es ist für die Lehrkräfte schon schwierig genug, allen nichtbehinderten Schülern einer (in der Regel ohnehin viel zu großen und heterogenen) Klasse am Gymnasium gerecht zu werden“ (Felten 2017, 34).

Sollten diese beiden Sätze wirklich stimmen, muss man ahnungsvoll wohl davon ausgehen, dass Unterrichtsdifferenzierung auch in den heutigen Sekundarschulen eher selten vorzufinden ist. Schließlich sei noch ein sprachlich originelles Zitat angeführt, das die heimliche Unterrichtstheorie des Gymnasialpädagogen Felten in wunderbarer Weise offenlegt:

„Warum um Himmels willen sollen denn in einem Raum mehrere Unterrichte gleichzeitig stattfinden?“ (Felten 2017, 120).

Eine Dechiffrierung der impliziten Unterrichtstheorie der Inklusionsopponenten kommt zu folgendem Ergebnis: *Ein* Lehrer kann auch nur *einen* Unterricht

machen. Für mehrere „Unterrichte“ braucht man auch immer mehrere Lehrer. Sofern irgendwann irgendwo irgendein unterrichtlicher Differenzierungsbedarf entsteht, muss immer sofort (mindestens) ein zusätzlicher Lehrer her, weil ein Lehrer ja nicht zwei „Unterrichte“ machen kann. Felten hat mit einem einzigen Wort, das eine wundersame enthüllende Wirkung entfaltet, das eiserne, historisch gewachsene Gesetz der Schule und das zentrale Dogma der Unterrichtslehre freigelegt: Unterricht ist immer zielgleicher Unterricht! Zieldifferenter Unterricht sind mehrere „Unterrichte“! Unterricht ist dadurch definiert, dass *ein* Lehrer *einen* Unterricht macht; mehr geht einfach nicht. *Ein* Unterricht für alle ist aber pädagogischer Egalitarismus pur, „Einheitsunterricht“ in Reinkultur. Für Unterrichtsdifferenzierung ist in jedem Fall die zweite Lehrkraft zuständig; ist eine zweite Lehrkraft nicht zur Stelle, muss die Unterrichtsdifferenzierung leider ausfallen, um eine Überforderung der verantwortlichen Lehrkraft zu vermeiden.

Nachdem Felten die reale Möglichkeit eines differenzierenden Unterrichts schon im Grundsatz in Frage gestellt hat, setzt er noch einen weiteren Kritikpunkt oben drauf und bezweifelt die verfassungsmäßige Zulässigkeit eines zieldifferenten Unterrichts:

„Im Übrigen wirft das Prinzip der Zieldifferenz nach Auffassung der Kultusministerkonferenz wegen des grundgesetzlich vorgegebenen Gleichbehandlungsgebots erhebliche Rechtsfragen auf“ (Felten 2017, 120).

Die ausschnitthafte Präsentation der didaktischen Vorstellungen von Felten ist selbstoffenbar und bedarf kaum weiterer Kommentare. Zieldifferenter Unterricht kann mangels didaktischer Phantasie von den Inklusionsopponenten nicht einmal gedacht und vorgestellt werden. Zieldifferenter Unterricht liegt ferner außerhalb der professionellen Möglichkeiten eines Lehrers und außerhalb der Zuständigkeit des verantwortlichen Lehrers. Und zieldifferenter Unterricht ist schließlich verfassungsrechtlich bedenklich. – Pädagogik-Studenten und Referendaren sind gut beraten, derartige Fakes nicht in Lehramtsprüfungen aufzutischen. Inklusion hat die behauptete Unmöglichkeit zieldifferenten Lernens durch Erfahrung und eine kreative Unterrichtspraxis widerlegt; sie darf ferner auch die Warnung vor einer grundgesetzwidrigen Ungleichbehandlung ungleicher Schüler\*innen getrost als pädagogischen Kalauer beiseitelegen. Die gewidmete Plakette „Einheitsunterricht“ wird von der Inklusion dankend abgelehnt und an die Inklusionsopponenten als die originalen Erfinder, wahren Eigentümer und realen Überzeugungstäter zurückgegeben.

## **8. „Die UN-BRK fordert ein Elternwahlrecht!“**

Das Elternwahlrecht gilt auf konservativer Seite als ein unhintergebar Rechtsgrundsatz, den jegliche demokratische Verfassung verpflichtend zu garantieren hat. Insbesondere der Verband Sonderpädagogik (VdS) profiliert sich als Anwalt des Elternwillens. In Grundsatzpapieren des VdS heißt es ausdrücklich: „Inklusive Bildungsangebote berücksichtigen in jedem Fall das Wunsch- und Wahlrecht“ (VdS 2011, 79). Und: „Die Eltern der Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen haben ein Wahlrecht hinsichtlich des Lernortes“ (VdS 2010, 81). Von Seiten der Wissenschaft sekundiert Otto Speck: „Kaum beachtet wird das in der UN-Behindertenrechtskonvention niedergelegte Wahlrecht der Eltern“ (Speck 2011, 89).

Die Apologeten der Sonderschule irren. Die UN-BRK kennt kein Elternwahlrecht! Der Begriff Elternwahlrecht taucht in der gesamten Konvention weder wörtlich noch sinngemäß auf. Die BRK verbietet zwar nicht ein Elternwahlrecht, aber fordert es auch nicht zwingend. Es darf also legitimer Weise durchaus ein gesetzliches Elternwahlrecht geben, aber zu seiner Begründung kann auf keinen Fall die BRK herangezogen werden. Die BRK verzichtet bewusst auf ein Elternwahlrecht, denn das Recht auf inklusive Bildung ist ein Recht des Kindes! Die Eltern sind verpflichtet, dieses Recht der Kinder treuhänderisch wahrzunehmen.

Das Elternwahlrecht ist für die Erhaltung des Sonderschulsystems absolut notwendig und unverzichtbar. Weil die einstige Sonderschulpflicht nicht mit den Bestimmungen der BRK vereinbar ist und gesetzlich aufgehoben wurde, können die Sonderschulen nicht mehr, wie ehemals, mit Kindern bedient werden, die per formellem behördlichem Bescheid verpflichtend zur Sonderschule überwiesen werden. Wenn aber keine neuen Kinder mit Behinderungen mehr zur Sonderschule überwiesen werden und überwiesen werden dürfen, dann hätte ein Verzicht auf das Elternwahlrecht unweigerlich ein totales Ende der Sonderschulen zur Folge. Ohne ein Elternwahlrecht laufen die Sonderschulen schlichtweg leer. Zur Rettung des Sonderschulsystems braucht es daher zwingend ein Elternwahlrecht, damit statt der einstigen zwangsexkludierten Kinder nun behinderte Kinder auf Grund einer freiwilligen Selbstexklusion in die Sonderschulen einrücken können.

Die Analyse kommt zu dem Befund: Weil es keine Sonderschulpflicht mehr geben darf, muss es um der Existenzsicherung der Sonderschule willen ein Elternwahlrecht geben. Die primären Motive für die Einführung eines Elternwahlrechtes sind also nicht Menschenfreundlichkeit, Freiheitsliebe oder Respekt vor dem Elternwillen. Die nackte Existenznot und der Überlebenswille nötigen das System zu einem sog. Elternwahlrecht. Das System kann nun hinter

einer Fassade der Freiheit und Toleranz seinen ungebrochenen Willen zur Selbsterhaltung verstecken. Das Elternwahlrecht wird propagandistisch wirkungsvoll als Respekt vor dem Elternwillen verkauft, des Pudels Kern ist und bleibt indes die Absicht, das gegliederte Schulwesen mit allen Selektionsorten vollständig zu konservieren.

Das Elternwahlrecht ist kein allgemeines Recht, weil es ja nur für die Eltern von Kindern mit Behinderungen gilt. Dem vorgeblich freien Elternwillen sind deutliche Grenzen gesetzt:

1. In der Sekundarstufe sind die Realschule und das Gymnasium für lern- und geistig behinderte Kinder tabu. Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung müssen gleichermaßen die erforderliche „Eignung“ mitbringen.
2. Wenn die Lehr- und Lernbedingungen, insbesondere die Ausstattung mit professionellen Ressourcen, zwischen Inklusions- und Regelschulen ungleichwertig sind, kann von einer „freien“ Wahl nicht mehr die Rede sein.

Zur relativen Legitimation des Elternwahlrechts beim Aufbau eines inklusiven Bildungssystems macht schließlich das Deutsche Institut für Menschenrechte eine Einschränkung geltend:

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

## **9. „Inklusion ja, aber nicht mit der Brechstange!“**

Die saarländische Ministerpräsidentin Annegret Kramp-Karrenbauer hat 2014 in der ZEIT einen Gastbeitrag veröffentlicht mit dem Titel: „Inklusion – Nicht mit der Brechstange!“ Die brüskierende Formulierung scheint auf den ersten Blick an die Adresse der Inklusion den Vorwurf zur richten, sie würde „mit der Brechstange“, mit ungeduldiger Gewalt, gegen alle Widerstände und ohne jegliche Rücksicht auf die realen Gegebenheiten und auf das Machbare eine Bildungsreform gnadenlos durchboxen wollen. Im erläuternden Text heißt es dann doch versöhnlicher und klarer: Bildungspolitik „darf Inklusion nicht mit der Brechstange durchsetzen, sondern mit Blick auf Möglichkeiten, Ressourcen und die Interessen aller Beteiligten – auch der Nichtbehinderten“ (Kramp-



Karrenbauer 2014, 2). Es geht mit anderen Worten bei der Umsetzung der Inklusion um ein gerütteltes Maß an Pragmatismus.

Inklusion ist eine großartige Idee, eine hehre Vision, ein großer Traum. Martin Luther King würde sagen: „I have a dream!“ Aber Leidenschaft, Begeisterung und Visionen alleine reichen nicht. Bei der konkreten Inklusionsreform geht es darum, die über den Dingen schwebende Idee der Inklusion in der Realität zu verankern. Die Vision muss geerdet und in den realen Kontexten angesiedelt werden.

Die kleine Schrift „Politik als Beruf“ (1919) des großen deutschen Soziologen Max Weber endet bekanntlich mit dem vielzitierten Satz: „Politik bedeutet ein starkes langsames Bohren von harten Brettern mit Leidenschaft und Augenmaß zugleich“ (Weber 1992, 82). Eine inklusive Bildungsreform braucht beides: Leidenschaft und Augenmaß, Philosophie und Pragmatismus, emphatische Visionen und handfeste Aktionspläne. Dem Werben von Kramp-Karrenbauer für pragmatische Vernunft kann vollauf gefolgt werden; dies habe ich in meinem Konzept des „4P-Kodex“ (**P**hilosophie und **P**ragmatismus, **P**rofessionalität und **P**artizipation) ausführlich dargestellt (Wocken 2014a).

Bei der Landtagswahl 2017 in NRW wurde die bisherige Landesregierung der Parteien SPD und Grüne abgewählt; nicht nur, aber doch auch wegen einer Inklusionspolitik, die nicht die mehrheitliche Zustimmung der Wähler gefunden hat. Die Inklusionsproponenten sollten diese bedauerliche, vielleicht sogar undankbare Niederlage zum Anlass für mußevolle und gründliche Analysen nehmen, die auch vor dem Eingeständnis eigener Versäumnisse, Fehler und Halbheiten nicht zurückschrecken. Ich deute einige mögliche Erkenntnisse einer solchen Ex-Post-Analyse an:

- Es wurden durchaus handwerkliche Fehler gemacht, aber eine Reform mit der Brechstange war es nicht. Möglicherweise stand allzu sehr das Ziel einer höheren Inklusionsquote im Vordergrund zu Lasten einer effektiven Inklusion ehemaliger Förderschüler. Möglicherweise wurde primär eine quantitative Erfolgsbilanz angestrebt zu Lasten einer qualitativ hochwertigen Inklusion.
- Es könnte empfehlenswert sein, die Inklusionsreform zu entschleunigen, mehr langmütige Geduld aufzubringen oder gar ein befristetes Moratorium einzulegen.
- Damit die nicht verhandelbare Verpflichtung, ein inklusives Bildungssystem aufzubauen, nicht in Vergessenheit gerät, könnte eine gründliche Überarbeitung der Aktionspläne notwendig und hilfreich sein: Wann sollen welche Reformziele unter Einsatz welcher Unterstützungsmaßnahmen und Finanzierungsetats erreicht werden?

Die Inklusionsreform hat in 2017 ohne Frage einen Rückschlag hinnehmen müssen, der aber kein Anlass sein sollte für Umkehr, Agonie oder Fahnenflucht. Das Tempo der Reform ist allemal ein nachrangiges Erfolgskriterium. Die

Inklusion behinderter Kinder in Regelschulen und der damit einhergehende Rückbau von Sonderschulen sind keine Aufgabe, die jetzt sofort und von heute auf morgen zu bewerkstelligen ist, sondern eher eine langfristige Herausforderung der Bildungspolitik. Die BRK hat das Tempo der Reform nicht vorgegeben, sondern fordert eine stetige, „progressive“ Entwicklung (Art. 4,2). Die Inklusionsreform darf und sollte Schritt für Schritt vorwärtsgehen.

Auf der gegenüber liegenden Seite der widerstreitenden Inklusionslager sind gegenwärtig erste Anzeichen dafür erkennbar, dass in der Inklusionsreform tatsächlich „Brechstangen“ zum Einsatz kommen sollen; dieses Mal indessen nicht pro Inklusion, sondern kontra Inklusion:

- Michael Felten bietet sowohl in seiner Schrift als auch auf der Internetseite „Inklusion als Problem“ das Musterschreiben eines Rechtsanwaltes an, mit dem Lehrerinnen und Lehrer gegen die Zumutung eines inklusiven Unterrichts „remonstrieren“ können. Felten glaubt allen Ernstes, dass das Beamtengesetz allen Lehrerinnen und Lehrern es ermögliche und nahelege, sich „aus Gewissensgründen“ gegen Inklusion aufzulehnen und die Mitarbeit an dieser Reform zu versagen. Über eine bloße Inklusionskritik geht diese Aufforderung, ein vorgefertigtes Protestschreiben zu unterzeichnen und abzusenden, weit hinaus. Es ist der Start einer allgemeinen Mobilmachung gegen Inklusion.
- Josef Kraus, der Präsident aller Philologen, äußert in seiner Anklageschrift „Wie man eine Bildungsnation vor die Wand fährt“ einen testamentarischen Wunsch: Es ist „mein größter bildungspolitischer Wunsch, dass wir für eine ordentliche Bildung eine bürgerliche Revolte hinkriegen“ (Kraus 2017a, 21). Eine Revolte ist laut Duden eine politisch motivierte Auflehnung einer lokalen Gruppe gegen bestehende Verhältnisse. Als Synonyme bietet der Duden an: „Aufstand, Meuterei, Putsch, Rebellion, Staatsstreich, Umsturz[versuch], Palastrevolution“. Welches Synonym man auch immer bevorzugt – es ist Gewalt im Spiel und die Brechstange kommt zum Einsatz. Ziel der Revolte ist laut Klappentext, alle Bildungsreformen, die seit den 1960er Jahren gestartet wurden und „krachend“ (Kraus) gescheitert sind, wieder rückgängig zu machen. – Kraus war einmal designerter Kultusminister in einem CDU-Schattenkabinett. Die Wahl ging verloren, und der Bildungspolitik blieb solchermaßen das große Retro erspart.

Derartige Mobilmachungen und Revolten hat Inklusion nicht im Sinn. Den Staffelstab der Brechstange gibt die Inklusion gerne an die weiter, die öffentlich zur Mobilmachung und rabiaten Revolte aufrufen. Müssen wir es hinnehmen, dass die Philologen sich als Dominator der Bildungspolitik in Szene setzen und zu einer Restauration mit der Brechstange aufrufen?

Michael Felten gibt in einem „Memorandum zur Inklusion“, das er selbst verfasst hat, das Ziel der Inklusionsreform mit dem vertrauten Slogan vor: „So viel (hochqualitative) Integration wie möglich, so viel (durchlässige) Separation wie nötig!“ (Felten 2017, 146). Oder: „So viel Inklusion wie möglich – so viel Differenzierung wie nötig!“ (Kraus 2017a, 169). Wer in der Geschichte der Behindertenpädagogik kundig ist, wird diese wohlfeile Empfehlung nicht gerne hören wollen. Mit bitterer Enttäuschung sei erinnert an das traurige Schicksal, das den Empfehlungen der Bildungscommission „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ (1973) beschieden war. Der Leitgedanke dieser Empfehlungen war „eine weitmögliche gemeinsame Unterrichtung von Behinderten und Nichtbehinderten“ (1973). Die aufkeimenden Hoffnungen auf „so viel Integration wie möglich“ wurden allerdings arg enttäuscht. Die ersten Integrationsklassen in Berlin (seit 1975), Bonn (seit 1981), Hamburg (seit 1983) oder in Bremen (seit 1984) mussten gegen den erbitterten Widerstand von Bildungspolitik, Wissenschaft und Schulpraxis „mit der Brechstange“ erkämpft werden. Freiwillig haben sich die Tore der allgemeinen Schule für Integration sehr, sehr selten geöffnet. Am Anfang der Integrationsgeschichte standen „Brechstange“ und Bettelei. Zehn Jahre nach Erscheinen der Kommissionsempfehlungen hat Jakob Muth, der damalige Vorsitzende der Bildungscommission, eine ernüchternde Bilanz gezogen, was in der Entwicklung einer „weitmöglichen Integration Behinderter“ (1973, 25) bislang erreicht wurde. Muth bediente sich eines bündigen, dreifachen Ostinatos: „Nichts, nichts, nichts!“ (Muth 1984, 19). Die Integrationsbewegung musste hinnehmen und begreifen, dass sie mit dem Spruch „So viel Integration wie möglich, soviel Separation wie nötig!“ hingehalten und getröstet worden ist, letztlich aber betrogen wurde.

Und nun wird ausgerechnet diese erfolglose, abgewirtschaftete und von der Geschichte beerdigte Bremser- und Tröstungs-Phrase wieder ausgegraben und als taktische Handlungsmaxime für eine antiinklusive Bildungspolitik ausgegeben! Fürwahr eine Provokation! Die Enttäuschung der Betrogenen wird nicht zur Kenntnis genommen, sondern die gleiche Enttäuschungsstrategie wird noch einmal neu aufgelegt. Die 1973er-Verheißung, „so viel Integration wie möglich“ zu machen, war ein hohles Versprechen, ein unaufrichtiges Lippenbekenntnis und ein tröstendes Beruhigungsmanöver, das nicht vergessen ist. Sollte der Behindertenrechtskonvention (BRK) das gleiche Schicksal drohen, das seinerzeit den Empfehlungen der Bildungscommission widerfahren ist? Es gibt in der Tat harte empirische Daten, die erneut auf ein Scheitern der Inklusionsreform hindeuten.

Der Erfolg der Inklusionsreform wird vielfach an den beiden Indices Inklusionsquote und Exklusionsquote festgemacht. Der Index Inklusionsquote

gilt mittlerweile in der wissenschaftlichen Forschung als ein völlig untaugliches Kriterium, weil er lediglich auf eine ungezügelte diagnostische Wilderei hinweist und nicht mehr Inklusion belegt, sondern das exponentielle Ausmaß der „Etikettierungsschwemme“ (Wocken 2016b) anzeigt. Das bessere und härtere Kriterium ist die Exklusionsquote. Sie fragt danach, wie sich seit der Ratifizierung der BRK im Jahre 2009 die Schülerzahlen in den Förder- oder Sonderschulen entwickelt haben. Erst dann, wenn eine nennenswerte Minimierung der Separation in Förder- und Sonderschulen empirisch zu belegen ist, kann unter einem quantitativen Aspekt auch von Fortschritten der Inklusionsreform gesprochen werden.

Die offiziellen Daten der Kultusministerkonferenz legen dar, dass von 2009 bis 2015 die bundesweite Exklusionsquote, also der relative Anteil aller Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Sonderschulen, lediglich von 4,9 Prozent auf 4,4 Prozent gefallen ist. In sechs Jahren Inklusionsreform konnte der Anteil separierter Förderschüler also lediglich um magere 0,5 Prozent gesenkt werden. Müssen wir nun diesen „Fortschritt“ als einen großen Schritt auf dem Wege zu einem inklusiven Bildungssystem begreifen? Sind dürftige 0,5 Prozent weniger Separation wirklich jene Marge, die mit dem vollmundigen Versprechen „So viel Inklusion wie möglich“ gemeint ist? Und: Kann man angesichts dieser außerordentlich bescheidenen Minderungsrate allen Ernstes von einer „Inklusion mit der Brechstange“ sprechen? Vor der Jahrtausendwende betrug die Sonderschülerquote lediglich 4,5 Prozent! Als Inklusion noch nicht ein offizielles bildungspolitisches Ziel war, stand es um die Separation von Schüler\*innen mit Behinderungen in Sonderschulen nicht viel schlechter als heute.

Es ist richtig und wichtig, die Inklusionsreform mit Besonnenheit, Augenmaß und Pragmatismus zu betreiben. Die berechtigte Warnung vor einer Reform mit der Brechstange darf indes nicht so verstanden und missbraucht werden, dass die Inklusionsreform auf die lange Bank geschoben wird. Das Misstrauen, dass Inklusion erst einmal ausgesessen und dann ausgesetzt werden soll, ist berechtigt und erheblich. Inklusion darf und muss unnachgiebig darauf bestehen, dass das völkerrechtliche Versprechen eines inklusiven Bildungssystems ohne Abstriche eingelöst wird. Pacta sunt servanda! Verträge müssen eingehalten werden“ Das ist nicht die gern beklagte „Radikalität“, sondern schlicht Vertragstreue.

## Nachwort

Zum guten Ende der antikritischen Stellungnahme muss noch ein unerfreuliches Kapitel zur Sprache kommen. Es geht um den konfliktreichen Umgang der Inklusionsproponenten und -opponenten miteinander.

Inklusion ist in sich ein spannungsreiches Thema, das zu emotionaler Beteiligung und zu engagierter Parteinahme herausfordert und einlädt. Es geht bei diesem Thema nicht etwa um eine schlichte Sachfrage der Art, ob es auf dem Mond Wasser gibt. Pure Sachfragen kann man durchaus cool und völlig „unaufgeregt“ (Ahrbeck 2011) diskutieren. Inklusion birgt erstens deshalb ein immanentes hohes Konfliktpotential in sich, weil es um Werte und Normen geht; damit ist die Inklusionsthematik unauflöslich mit ethischen, philosophischen, weltanschaulichen, politischen und religiösen Fragestellungen verknüpft. Matthias Brodkorb bemerkt zu Recht:

„Hier geht es keinesfalls ausschließlich um einen pädagogischen Fachdiskurs, sondern hier geht es zu erheblichen Teilen auch um politische Deutungskämpfe zwischen rechts und links, zwischen Leistung und Gerechtigkeit, zwischen Kapitalismus und Kapitalismus“ (Brodkorb 2012, 29).

Zweitens ist Inklusion ein Thema, dass viele von uns, Menschen mit und ohne Behinderungen, existentiell betrifft und persönlich berührt. Ob es auf dem Mond Wasser gibt, kann uns zu guter Letzt herzlich egal sein, weil es unseren persönlichen Alltag nicht betrifft. Ob aber Menschen mit Behinderungen in der Öffentlichkeit angepöbelt werden; ob pränatal diagnostizierte Behinderungen ein ethisch legitimer Grund für verlängerte Abtreibungsfristen sein können; ob Behinderte heiraten und eigene Kinder haben dürfen; ob es gerecht ist, vielen Menschen mit Behinderungen das Wahlrecht vorzuenthalten; ob Kinder mit Behinderungen Inklusionsschulen oder Sonderschulen besuchen müssen oder dürfen; diese und manche anderen Fragen lassen uns nicht kalt, berühren uns existentiell und emotional. Natürlich ist Inklusion zuerst und vor allem für die Betroffenen selbst ein existentielles, persönliches Thema; sodann für all diejenigen, die mit ihnen leben und mit ihnen zu tun haben: Eltern, Geschwister, Peers, Lehrer, Arbeitskollegen und viele, viele andere. Niemand kann die Begegnung mit behinderten Menschen wirklich vermeiden und die allermeisten von uns sind irgendwann selbst oder im Freundes- und Bekanntenkreis unausweichlich mit Behinderungen konfrontiert. Inklusion ist deshalb ein höchst persönliches Thema und kein neutrales Sachproblem.

Schließlich drittens geht es in der Inklusionsdebatte nicht um Banalitäten oder Peanuts. Der Streit um die bestmögliche Förderung von behinderten und benachteiligten Kindern tangiert auch die substantielle Frage der institutionellen

Differenzierung des Schulsystems. Inklusion stellt die Systemfrage und rührt damit an den Grundfesten des gegliederten Schulsystems. Der ehemalige Kultusminister Brodkorb hat die „systemsprengende Dynamik“ sehr klar erkannt und konstatiert: „Die Debatte über die Inklusion kann nicht ohne eine Debatte über das ganze Schulsystem geführt werden“ (2012, 17). Man kann sehr wohl verstehen, dass Beteiligte und Betroffene, insbesondere Eltern und Lehrer von Gymnasien, Realschulen und Sonderschulen alarmiert und aufgebracht sind. Der Aufbau eines inklusiven Bildungssystems, das mit der Behindertenrechtskonvention kompatibel ist, wird indessen nicht ohne strukturelle Reformen möglich sein. Die Inklusionsopponenten bestreiten dagegen die Notwendigkeit struktureller Reformen. Sie wollen partout keine neue Strukturdebatte und möchten am liebsten den Inklusionsverfechtern einen Maulkorb umhängen.

Das sind einige Gründe, warum das Thema Inklusion elektrisiert, unter die Haut geht, uns nicht kalt lässt und emotional in Wallung versetzen kann. Das will in der Konsequenz sagen: Es sind nicht primär böse Menschen, die die Diskussion um Inklusion anheizen und „ideologisieren“; es sind vor allem die existentielle Relevanz, die weltanschauliche Verwobenheit und die schulstrukturellen Implikationen, die das Inklusionsthema mit starken Emotionen verbinden und aufladen. Eine hohe emotionale Beteiligung, politischer Eifer, offene Parteilichkeit, kämpferisches Engagement – diese und andere Formen des Involviertseins sind der Bedeutung der „Sache“, um die es geht, durchaus angemessen, völlig verständlich und absolut legitim.

Es verwundert daher nicht, wenn im inklusionspolitischen Diskursen die Wellen hochschlagen, die Auseinandersetzungen auch deftige Formen annehmen und sich deutliche parteiliche Lager Pro und Contra herausbilden. Das ist normal, wichtig, notwendig und grundsätzlich in Ordnung. Die verbreitete Klage, dass es in der Inklusionsdebatte kontrovers zur Sache geht, ist nur bedingt verständlich. In den wogenden Inklusionsdebatten kommt es dann – eher absehbar und wohl unvermeidlich – auch vor, dass die Gefühle überschwappen, die eigene Parteinahme Verblendungen nach sich zieht und nicht zuletzt die Sprache außer Kontrolle gerät. Im emotionalen Überschwang kommt es dann zu Übertreibungen, Zuspitzungen, Vereinseitigungen, ja zu verbalen Ausfällen, falschen Unterstellungen und üblen sprachlichen Enthemmungen.

Dies alles gibt es in den aktuellen Inklusionsdebatten! Es ist wahr, kommt vor, ist verstehbar, aber weder wünschenswert noch entschuldbar. Insbesondere Bernd Ahrbeck hat sich sehr ausgiebig auf 24 Seiten (2014, 116ff.) mit den kommunikativen Verstörungen und Turbulenzen im Inklusionsdiskurs befasst. Er und manche anderen Inklusionsopponenten haben die hitzige und

gelegentlich aus dem Ruder laufende Debatte zum Anlass für heftige und bittere Anklagen an die Adresse der Inklusionsproponenten genommen.

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

„Die Deutungshoheit in Sachen Inklusion beansprucht eine Handvoll radikaler, verbal mal missionarisch, mal militant auftretender Inklusionsverfechter. ... Sie teilen ein in ‚gute‘ und ‚schlechte‘ Menschen. Und sie sind jederzeit bereit, die Leute, die Inklusion differenziert sehen, sofort zu tribunalisieren und an den Pranger zu stellen“ (Kraus 2017a, 157).

Es gibt keine Zweifel, dass es diese kritisierten verbalen Entgleisungen im Lager der Inklusionsproponenten auch gibt. Und es soll zugleich auch klar und deutlich ausgesprochen werden, dass respektlose, diffamierende und polemisierende verbale Übergriffe unterbleiben sollten. Was mich an dem Wehklagen der Inklusionsopponenten irritiert und befremdet, ist die ungeheuerliche einseitige Schuldzuweisung an die Adresse der Inklusionsproponenten.

Brodkorb: „Ist Ihnen das auch schon aufgefallen, wie aggressiv und unnachgiebig ausgerechnet die überzeugtesten Anhänger der Inklusion diskutieren?“ (2012, 28).

Felten: „Die Welt wird rigide in Gläubige und Häretiker, in Gute und Böse geschieden“ (2017, 106).

Was mich nachhaltig stört und ärgert, ist – ich kann es nicht anders sagen – die pharisäerhafte Selbstgerechtigkeit, mit der die Inklusionsopponenten die Inklusionsbefürworter „tribunalisieren“. Da wird lauthals und vehement beklagt, dass die Inklusionsproponenten die Welt in „gute und schlechte Menschen“ (Ahrbeck 2014, 116) aufteilen, aber schon im nächsten Atemzug ist alles vergessen und die eben noch verurteilte Spaltung in gute und böse Menschen wird dann selbst praktiziert. „Genau genommen ist das ein performativer Selbstwiderspruch. Man tut also selbst genau das, was man zu tun für unzulässig erklärt“, kommentiert Brodkorb (2012, 14) diesen Sachverhalt – und bemerkt dann nicht, dass auch er selbst nach einer scharfsinnigen Analyse genau das tut und die Unanständigkeiten und Ungezogenheiten ausschließlich im anderen Lager ortet. So manche Inklusionsopponenten gerieren sich als kommunikative Musterknaben und bezichtigen allein die Inklusionsbefürworter der sprachlichen Brunnenvergiftung.

Die Inklusionsopponenten attestieren sich selbst gerne, dass sie „unaufgeregt“, „unideologisch“, „differenziert“ und „realitätsorientiert“ argumentieren. Ich will nur wenige Indizien anführen, dass diese fromme Selbstbeschreibung keineswegs immer zutrifft:

- Die Inklusionsbefürworter werden ohne Zaudern als „Bildungsideologen“ (Felten 2017, 13) oder „radikale Inklusionisten“ (Felten 2017, 98; 104; 120 und öfter) titulierte. Ich kann diese Etikettierungen nicht als eine besonders freundliche und respektvolle Benennung von Vertretern einer gegnerischen Position wahrnehmen. Sollten die Inklusionproponenten nun – aus Gründen der Gleichbehandlung – etwa von „Gymnasialideologen“ oder „radikalen Separatisten“ sprechen? Eine Ideologie des „Inklusionismus“ gibt es nicht! Die sog. „Inklusionisten“ sind keine Sekte und wollen bitte auch so nicht abgestempelt werden.
- Auch die brutalen Titel von Büchern oder Artikeln „Das deutsche Schulsystem ist ein einziger Trümmerhaufen“ (Kraus 2017b), „Wie man eine Bildungsnation an die Wand fährt“ (Kraus 2017a) und „Wie eine gut gemeinte Idee das Bildungssystem ruiniert“ (Felten 2017) lassen Maß und Zucht der Sprache vermissen: Das ist nicht mehr sachliche Inklusionskritik, sondern Katastrophenvokabular und Krawall-Journalismus. Die Philologen, die sog. „Freunde der Sprache“, schaffen sich selbst ab.
- Die gelegentlich polarisierende Sprache mancher Inklusionsopponenten tut weh. Die antithetischen Polaritäten „Ideologie oder Kindeswohl“ oder „Freiheit statt Gleichheit“ – beide Leitsprüche stammen von Josef Kraus, einem exponierten, strammen Vertreter einer spartanisch-preußischen Pädagogik – entbehren jeder Sachlichkeit. Mit derlei Holzhammerparolen kann man allenfalls in der „Preußischen Allgemeinen Zeitung“, wo Kraus als gern gesehener Gastautor tätig ist, reüssieren und Eindruck schinden.
- Die Kritik der Inklusion ist sich nicht zu schade, von „Inklusionswahn“ (Türcke 2016, 55) oder von „Irrsinn“ (Felten 2015, 50) zu sprechen. Die Pathologisierung einer menschenrechtlichen Idee kann man wohl kaum als ein rationales Argument ansehen.
- Ahrbeck (2011b) und Kraus (2017) möchten den Inklusionsproponenten den Gebrauch aller Separationsvokabeln wie „aussondern“, „exkludieren“, „selektieren“ gerne verbieten, weil sie „hässlich“ (Ahrbeck) oder „faschistisch“ (Kraus) sind. Was die Vokabel „Selektion“ angeht, so wäre dieser Verbotsantrag zunächst an die Pädagogische Soziologie zu richten, die bekanntlich seit Helmut Fend vom „Selektionsauftrag“ der Schule spricht. Bezüglich der Vokabel „Aussonderung“ sei daran erinnert, dass die Integrationsbewegung der Eltern sich der Formel „Schule ohne Aussonderung“ als politischen Kampfbegriff bedient hat. Eltern empfinden die „Selektion“ ihrer Kinder



mit Behinderung als „Aussonderung“; dieses Empfinden der betroffenen Eltern ist verstehbar, rechtens und zu respektieren. Die Verwendung der „hässlichen“ Separationsvokabeln ist legitim, weil Separation von Menschen mit Behinderungen nun einmal historisch wie geistesgeschichtlich etwas mit Sozialdarwinismus, Faschismus und Kapitalismus zu tun hat. Die Tabuisierung von Vokabeln löst nicht das Problem, sondern diese inkriminierenden Vokabeln fordern zu Recht eine Änderung der Realitäten und Praktiken. Der verschleierte Gebrauch euphemisierender Vokabeln wie „differenziertes Schulsystem“, „Vielfalt der Lernorte“ oder „inklusive Bildungslandschaft“ ist ein signifikanter Teil jener Fassadenkosmetik, die den Umbau eines selektiven zu einem inklusiven Schulsystem vorgaukeln soll.

- Nach Felten „sieht sich mancher ältere Kollege gezwungen, die frühzeitige Pensionierung zu beantragen“ (2017, 126). Im Lehrerberuf sind frühzeitige Pensionierungen aufgrund von Burnout oder von gesundheitlichen Problemen nicht selten. Doch was haben frühzeitige Pensionierungen mit Inklusion zu tun? Felten meint sogar, den Tod einer Lehrerin mit Inklusion in Verbindung bringen zu dürfen (2017, 107). Derartige sublimen Unterstellungen sind ein recht schwerwiegender Vorwurf und höchst riskant. Ohne die Vorlage handfester Belege können solche unterschweligen Anschuldigungen der Beginn einer Schlammschlacht sein.

Es ist wohl wenig sinnvoll, die Liste der Indizien für ein mitunter fragwürdiges Kommunikationsverhalten der Inklusionsopponenten zu verlängern, obwohl dies durchaus möglich wäre. Die wenigen Beispiele können immerhin darauf hinweisen, dass das beanspruchte Selbstbild eines untadeligen Debattierstils doch einige Risse hat. Es ist angesichts der kommunikativen Verfehlungen im eigenen Lager unangebracht und unglaubwürdig, mit dem demonstrativen Gestus wehleidiger Kränkung und eigener Unschuld den Inklusionsproponenten pauschal „eine Vehemenz, die selbst moderaten Widerspruch als illegitim erscheinen lässt“ (Ahrbeck 2017), zu unterstellen. Vielleicht könnte der wechselseitige Verzicht auf einseitige Anschuldigungen schon ein guter Anfang einer respektvollen Auseinandersetzung sein, gemäß der biblischen Mahnung: „Was aber siehst du einen Splitter in deines Bruders Auge, und des Balkens in deinem Auge wirst du nicht gewahr?“ (Lukas 6, 41-42).

Ob überhaupt und wie die gelegentlichen Misstöne und verbalen Missgriffe im Inklusionsdiskurs abgestellt werden können, ist offen. Es wäre schon ein Gewinn, wenn auf Pauschalisierungen und die Inhaftierung von Einzelpersonen in „Lager“ verzichtet werden könnte. Es gibt schlichtweg nicht „die“ Inklusionisten – und auch nicht „die“ Separatisten! Sofern etwas beanstandet werden soll, möge man bitte immer Ross und Reiter, Autor und Quelle

benennen, damit die Beschuldigten sich wehren können – was durchgängig eher selten geschieht. Weder das ziellose Herumballern mit der Schrotschussflinte noch die kollektive Anschuldigung und Verhaftung aller, die nicht dem eigenen Lager angehören, sind klärend und förderlich. Es ist wahrlich ebenso leicht wie falsch, irgendeine extreme Äußerung aufzuspießen oder irgendeinen extremen Vertreter einer Position ausfindig zu machen, und dann diese Extreme als Repräsentanten einer ganzen Innung auszugeben und niederzumachen. Ich fühle mich allzu oft in Sippenhaft genommen und damit nicht selten gründlich missverstanden. Die sog. „Inklusionskritik“ von Ahrbeck und Speck, und erst recht von Felten, Kraus & Co berührt mich jedenfalls über weite Strecken kaum und geht weitgehend an mir vorbei. Die abscheuliche und widerwärtige Pöbelei schließlich, die man gelegentlich aktueller Inklusionsartikel in manchen Internetforen lesen kann, ist ein Sammelsurium von unaufgeklärter Unvernunft, über das einen Mantel des Schweigens auszubreiten sich geziemt.

## Literatur

- [BRK] (2009): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. (Behindertenrechtskonvention). Schattenübersetzung des Netzwerk Artikel 3 e.V. Berlin
- [DIM] Deutsches Institut für Menschenrechte, Stellungnahme der Monitoring-Stelle (2011): Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems (Primarstufe und Sekundarstufen I und II). Empfehlungen an die Länder, die Kultusministerkonferenz (KMK) und den Bund. Berlin. In: [http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/...](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/)
- [DL 2013] Deutscher Lehrerverband (2013): Positionspapier "Inklusion". In: [www.lehrerverband.de](http://www.lehrerverband.de)
- [KMK 2010] Kultusministerkonferenz (2011): Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention - VN-BRK) in der schulischen Bildung. Beschluss vom 18.11.2010. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 62, 2, S. 75-78
- [KRK] (1989): Übereinkommen über die Rechte der Kinder. (20. November 1989). Berlin. In: <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/>
- [UNESCO] Deutsche UNESCO-Kommission (2014): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. 3. erweiterte. Aufl. Bonn
- Ahrbeck, Bernd (2011a): Das Gleiche ist nicht für alle gleich gut. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 8. Dezember, S. Nr. 286
- Ahrbeck, Bernd (2011b): Vom Umgang mit Behinderten. Stuttgart: Kohlhammer
- Ahrbeck, Bernd (2014): Inklusion. Eine Kritik Stuttgart: Kohlhammer
- Ahrbeck, Bernd (2017): Schulische Inklusion, ein weiterer Irrtum. In: [www.tichyseinblick.de/gastbeitrag/...](http://www.tichyseinblick.de/gastbeitrag/) (Mo, 28. August 2017)
- Bielefeldt, Heiner (2009): Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention. 3. Aufl. Berlin: Institut für Menschenrechte
- Brodkorb, Mathias (2012): Warum Inklusion unmöglich ist. Über schulische Paradoxien zwischen Liebe und Leistung. In: Brodkorb, Mathias /Koch, Katja (Hrsg.): Das

- Menschenbild der Inklusion. Erster Inklusionskongress M-V - Dokumentation  
Rostock, S. 13-36
- Cloerkes, Günther (2007): *Soziologie der Behinderten*. 3. Aufl. Heidelberg: Edition Schindele
- CSU (2016): *Die Ordnung*. Grundsatzprogramm der Christlich-Sozialen Union. München
- Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission (1976): *Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher* (Verabschiedet 1973). 2. Aufl. Stuttgart: Klett
- Felten, Michael (2017a): *Die Inklusionsfalle*. Wie eine gut gemeinte Idee unser Bildungswesen ruiniert. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus
- Felten, Michael (2017b): „2017 hat eine Wende in der Inklusionsdebatte gebracht.“ In: [www.bildungsklick.de](http://www.bildungsklick.de) (10.11.2017)
- Geyer, Christian (2014): Unglaubliche Gleichmacherei. In: [www.faz.net](http://www.faz.net), 21.07.2014, S.
- Giesecke, Hermann (2017): *Warum ich gegen inklusive Schulen bin: Die zerstörerische Naivität ideologisch motivierter Schulreformen.*: Autor-Publikation
- Heimlich, U. /Kahlert, J. / Lelgemann, R. /Fischer, E. (Hrsg.) (2016): *Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlung zum bayerischen Weg*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Knobloch, Clemens (2015): Wie man öffentlich über „Inklusion“ spricht (und was man daraus schließen kann). In: [www.nachdenkseiten.de/...](http://www.nachdenkseiten.de/)
- Kowitz, Dorit (2013): Wieviel anders ist normal? In: [www.zeit.de/...](http://www.zeit.de/), S.
- Kramp-Karrenbauer, Annegret (2014): Nicht mit der Brechstange! In: *Die ZEIT*, 25. Juli, S.
- Kraus, Josef (2017a): *Wie man eine Bildungsnation vor die Wand fährt. Und was Eltern jetzt wissen müssen*. München: Herbig
- Kraus, Josef (2017b): *Bremen als Leuchtturm für Bildung?* In: [www.tichyseinblick.de/kolumnen/...](http://www.tichyseinblick.de/kolumnen/) (22. Juli 2017)
- Kraus, Josef (2017): *Die Bildungs-Ruine: Das deutsche Schulsystem ist ein einziger Trümmerhaufen*. In: [http://www.huffingtonpost/...](http://www.huffingtonpost/) (22. März 2017)
- Kraus, Josef (o.J.): *30 Jahre Bildungspolitik. Eine kleine Geschichte neuer und wiederkehrende Dogmen*. In: <https://www.lehrernrw.de>
- Prenzel, Annedore (2006): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. 3. Aufl. Opladen: Leske u. Budrich (Reihe Schule und Gesellschaft. 2)
- Riedel, Eibe (2010): *Gutachten zur Wirkung der internationalen Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung und ihres Fakultativprotokolls auf das deutsche Schulsystem*. Mannheim/Genf: Universität Mannheim
- Scheuerl, Walter (2013): *UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen und das Modewort 'Inklusion'*. In: [www.scheuerl.de](http://www.scheuerl.de)
- Schnell, Irmtraud /Sander, Alfred /Federolf, Claudia (Hrsg.) (2011): *Zur Effizienz von Schulen für Lernbehinderte. Forschungsergebnisse aus vier Jahrzehnten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Speck, Otto (2010): *Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität*. München, Basel: Reinhardt
- Speck, Otto (2011): *Wage es nach wie vor, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! Ideologische Implikationen einer Schule für alle*. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 62, 3, S. 84-91
- Speck, Otto (2014): *Inklusive Missverständnisse*. In: *Süddeutsche Zeitung*, 21. Oktober, S.
- Speck, Otto (2016): *Was ist ein inklusives Schulsystem?* In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 85, 3, S. 185-195
- Stern, Elsbeth (2005): *Raus aus den Schubladen!* In: *Die ZEIT*, 51, S. 15.12.2005

- Trapp, Walter (2011): "Die Zugehörigkeit zu anderen Menschen ist ein Menschenrecht." In: Die bayerische Realschule, 5, S. 6-9
- Türcke, Christoph (2016): Lehrerdämmerung. Was die neue Lernkultur in den Schulen anrichtet. 2. Aufl. München: C.H. Beck
- Verband Sonderpädagogik (VDS) (2010): Positionspapier zur inklusiven Bildung. Würzburg
- Verband Sonderpädagogik (VdS) (2011): Inklusion braucht Professionalität. Gesellschaftliche Teilhabe ist das Ziel. (Pressemitteilung) Würzburg
- Weber, Max (1992): Politik als Beruf. Mit einem Nachwort von Ralf Dahrendorf. Stuttgart: Reclam
- Wocken, Hans (2013a): Rechts-Märchen. Halbwahrheiten und Irrtümer eines Volkstribuns. In: Wocken, Hans: Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten - Zugänge - Wege. Hamburg: Feldhaus, S. 51-56
- Wocken, Hans (2013b): Über Widersacher der Inklusion und ihre Gegenreden. Ein advokatorisches Essay. In: Wocken, Hans: Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen - Baupläne - Bausteine. 4. Aufl. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt, S. 243-254
- Wocken, Hans (2013c): Zur Philosophie der Inklusion. Eckpfeiler und Wegmarken der Behindertenrechtskonvention. In: Wocken, Hans: Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten - Zugänge - Wege. Hamburg: Feldhaus, S. 109-127
- Wocken, Hans (2014a): Vom Wohl und Wehe des Elternwahlrechts. Ein fast unlösbares Dilemma. In: Wocken, Hans: Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten - Zugänge - Wege. 2. Aufl. Hamburg: Feldhaus, S. 60-72
- Wocken, Hans (2014b): Der 4P-Kodex. Über grundlegende Qualitäten für inklusive Entwicklungen und Prozesse. In: Wocken, Hans: Im Haus der inklusiven Schule. Grundrisse - Räume - Fenster. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 153-192
- Wocken, Hans (2015a): Inklusive Missverständnisse? Einspruch gegen Falschmeldungen über Inklusion. In: Wocken, Hans: Vom Haus der inklusiven Schule. Berichte - Botschaften - Widerworte. 1. Aufl. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 8.-15
- Wocken, Hans (2015b): Über Bremsen, Barrieren und Blockaden im Inklusionsdiskurs. Ein bildungspolitisches Streitgespräch mit den "moderaten" Inklusionsreformern. In: Wocken, Hans: Vom Haus der inklusiven Schule. Berichte – Botschaften – Widerworte. 1. Aufl. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 41-83
- Wocken, Hans (2015c): Was ist inklusiver Unterricht? Eine Checkliste zur Zertifizierung schulischer Inklusion. In: Wocken, Hans: Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine. 6. Aufl. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt, S. 109-139
- Wocken, Hans (2016a): Des Deutschlands neue Kleider: all inclusive! Eine Kritik des "dual-inklusive Schulsystems" von Otto Speck. In: Wocken, Hans: Am Haus der inklusiven Schule. Anbauten – Anlagen – Haltestellen. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 22-44
- Wocken, Hans (2016b): Die verführerische Faszination der Inklusionsquote. Ein Aufschrei gegen die Etikettierungsschwemme und den Separationsstillstand. In: Wocken, Hans: Am Haus der inklusiven Schule. Anbauten – Anlagen – Haltestellen. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 45-65

**7. „Wir müssen offen und ehrlich über Inklusion reden!“  
(Michael Felten)**

Eine offen(siv)e Antwort an die systemkonservative Inklusionskritik

1. Inklusionsgegner
2. Kindeswohlferne Motive
3. Sparmodell
4. Verborgene Zusammenhänge
5. Legion von Irrtümern
6. Verbot der Sonderschule
7. Diskriminierung
8. Elternwahlrecht
9. Dual-inklusives System
10. Sonderpädagogische Förderbedarfe
11. Empirische Legitimation
12. Inklusion als Problem

Gegendarstellung von *Michael Felten* [[Link](#)]

Die Veröffentlichung einer Gegendarstellung ist eine gesetzliche Pflicht. Die Veröffentlichung bedeutet nicht, dass ich inhaltlich der Gegendarstellung ganz oder teilweise zustimme.

Der Gymnasiallehrer Michael Felten hat im Jahr 2015 ein Internet-Portal „Inklusion als Problem“ eröffnet, dessen erster Satz lautete: „Wir müssen offen und ehrlich über Inklusion reden!“ Der Aufruf zu mehr Offenheit und Ehrlichkeit im Inklusionsdiskurs wurde von Felten in diversen publizistischen Beiträgen immer wieder erneuert. Die folgende Abhandlung versucht eine offen(siv)e Antwort.

## 1. Inklusionsgegner

Michael Felten hat mit seinem Buch „Die Inklusionsfalle. Wie eine gut gemeinte Idee unser Bildungswesen ruiniert“ (2017a) die bildungspolitische Debatte um schulische Inklusion gehörig aufgemischt. In einer Rezension des Buches schreibt Heike Schmoll, Bildungsjournalistin der Frankfurter Allgemeinen (FAZ): „Felten ist kein Inklusionsgegner“ (Schmoll 2017). Nach der Lektüre des Buches und in Kenntnis weiterer Publikationen des Autors muss ich doch recht tief durchatmen angesichts dieser zurückhaltenden und sehr freundlichen Charakterisierung durch die FAZ. Wenn Michael Felten kein „Inklusionsgegner“ ist, wer bitte ist es dann?

Es gibt im deutschsprachigen Raum eine große Anzahl von sog. „Inklusionskritikern“, bekennende Inklusionsgegner dagegen gibt es nicht. Die Inklusionskritiker trauen sich nicht, weil sie sich einem erheblichen öffentlichen Meinungsdruck ausgesetzt sehen. Bernd Ahrbeck, einer der ersten prominenten Inklusionskritiker, beschrieb die öffentliche Meinungslage vor geraumer Zeit so: Die Inklusionsproponenten vertreten „ihr Anliegen nicht selten mit einem starken Sendungsbewusstsein und hohen moralischen Ansprüchen, die mitunter den Anschein erwecken, als sei jede Art von Widerspruch illegitim. Diejenigen, die sich mehr als nur punktuell kritisch äußern, geraten leicht in Verdacht, grundsätzlich gegen Inklusion zu sein; mitunter werden sie sogar als ‚Inklusionsfeinde‘ gebrandmarkt“ (Ahrbeck 2014, 7). Gibt es „Inklusionsfeinde“? Weder das allwissende Google noch ich selbst kennen einen „Inklusionsfeind“. Die Angst vor öffentlicher Anfeindung mag die sog. Inklusionskritiker veranlasst haben, sich nicht offen zu einer oppositionellen Position zu bekennen. In inklusionskritischen Publikationen ist es eher ein verbreitetes Ritual, vorab die UN-Behindertenrechtskonvention (BRK 2009) förmlich zu „begrüßen“ und ausdrücklich zu versichern, dass man nicht grundsätzlich gegen Inklusion sei. Die eigene alternative Position wird dann als „gemäßigt“, „realistisch“ oder „moderat“ beschrieben und von einem „radikalen“, „totalen“ oder „ideologischen“ Inklusionsverständnis abgegrenzt.

Die Zeiten scheinen sich geändert und die Diskussionstoleranz gebessert zu haben. „Gut, dass wir mittlerweile offener reden. Über Inklusion, in der Schule“, meint Michael Felten (2018) auf der aktualisierten Internet-Plattform „Inklusion als Problem“. Auf dieser Plattform und in diversen Zeitungsbeiträgen hat Felten mit großer Vehemenz immer wieder zu einer „offenen und ehrlichen“ Diskussion über

Inklusion aufgerufen. Felten sieht sich selbst keineswegs als Inklusionsgegner, sondern reiht sich ein in die große Riege jener Inklusionskritiker, die nach eigenem Bekunden mit Augenmaß und mit Realismus, mit Sinn für das Machbare und vor allem ohne ideologische Scheuklappen, differenziert und „unaufgeregt“ für Inklusion eintreten, gemäß dem bekannten Motto: „So viel Inklusion wie möglich, soviel Separation wie nötig“ (Felten, Plattform 2015). Gleich am Anfang des Buches erweist auch er dem beschriebenen Ritual der Inklusionskritiker seine Reverenz und statuiert im Prolog ein persönliches Bekenntnis: „Ich hege durchaus große Sympathie für eine *sinnvolle* Integration von Kindern, die besonderer Unterstützung bedürfen“ (Felten 2017a, 16). Ein derartiges Bekenntnis lässt sich hören und für den Fortgang der Dinge eigentlich Gutes erwarten. Die Freude über dieses hehre Bekenntnis wäre vollends ungetrübt, wäre da nicht das etwas geheimnisumwitterte „*sinnvoll*“, das Felten im Original selbst kursiv setzt und damit als bedeutungsvoll hervorhebt. Nun, über eine sinnvolle Inklusion erfährt man in dem Buch recht wenig, dafür umso mehr und sehr ausgiebig über eine Inklusion, die Felten als wenig sinnvoll empfindet. Damit wird sich dieser Artikel im Weiteren auseinandersetzen.

Ich darf die Aufforderung zur Offenheit und Ehrlichkeit erneut aufgreifen und nochmals die Suche nach „Inklusionsgegnern“ starten. Die einzige bildungspolitische Position, die sich „offen und ehrlich“ gegen Inklusion ausspricht, stammt von der Partei „Alternative für Deutschland“ (AfD). In ihrem „Grundsatzprogramm“ heißt es:

„Die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen stellt unsere bewährten Förder- und Sonderschulen keineswegs in Frage. Die Forderung, behinderten Kindern Teilhabe am Bildungssystem zu garantieren, ist bereits umfassend und erfolgreich erfüllt. Die ideologisch motivierte Inklusion „um jeden Preis“ verursacht erhebliche Kosten und hemmt behinderte wie nicht behinderte Schüler in ihrem Lernerfolg. Die AfD setzt sich deshalb für den Erhalt der Förder- und Sonderschulen ein. Die Eltern sollen auch weiterhin das Recht haben, ihre Kinder in diese Einrichtungen zu schicken“ (AfD 2016, 54).

Ausnahmslos jeder Programmpunkt dieses kurzen Statements ist in inhaltlicher Hinsicht mit den Auffassungen von Michael Felten völlig kongruent – da gibt es keinerlei Dissens, wie im Verlaufe dieser Abhandlung zu zeigen sein wird. Die AfD ist ein Inklusionsgegner. Die AfD ist „offen und ehrlich“, Felten ist es nicht.

Ich mache es kurz und liste ohne Herleitung einige Merkmale auf, die einen „Inklusionsgegner“ kennzeichnen:

1. Inklusionsgegner lehnen jegliche strukturellen Änderungen und Reformen des gegliederten Schulwesens „radikal“ ab.
2. Inklusionsgegner beharren „kompromisslos“ auf der vollständigen Erhaltung des Sonderschulsystems, aller sonderpädagogischen Förderschwerpunkte und einer hinreichenden Versorgung mit möglichst wohnortnahen Förderschulen.
3. Inklusionsgegner lehnen das inklusionspädagogische Prinzip des zieldifferenten Lernens „radikal“ ab.

4. Inklusionsgegner fordern eine möglichst konsequente Homogenisierung aller Lerngruppen in allen Schulformen und widersetzen sich insbesondere der Bildung begabungs- und leistungsheterogener Lerngruppen.
5. Inklusionsgegner haben ein höchst distanziertes Verhältnis zur Behindertenrechtskonvention (BRK), die als Charta der Inklusion anzusehen ist. Zentrale Ziele und Forderungen der BRK – z.B. Menschenrecht auf Inklusion; Aufbau eines inklusiven Bildungswesens; Minderung der Separation von Menschen mit Behinderungen und Rückbau des Sonderschulwesens – werden entweder offen abgelehnt, durch bewusste Umdeutungen inhaltlich abgewandelt und bis zur Unkenntlichkeit entstellt oder auch völlig negiert.<sup>1</sup>

Diese Elemente mögen eine hinreichende operationale Bestimmung der inklusionspolitischen und -pädagogischen Position von vorgeblichen Inklusionskritikern und wahren Inklusionsgegnern sein. Zu ergänzen wäre, dass die genannten Positionen von verschiedenen Inklusionsgegnern natürlich auch unterschiedlich vollständig und mehr oder minder radikal vertreten werden. Im Sinne dieser Definition nenne ich Michael Felten mit vollem Bedacht und ohne Einschränkung einen Inklusionsgegner.

Der Begriff „Inklusionsgegner“ meint *nicht* „Inklusionsfeind“! Die Bezeichnung Inklusionsgegner ist kein Schimpfwort und will ausdrücklich auch nicht so verstanden werden. In einer demokratisch verfassten Gesellschaft ist Opposition keineswegs etwas Unanständiges und Dubioses, sondern absolut legitim, ohne Einschränkung ehrenhaft und sogar notwendig. Eine Demokratie ohne eine Oppositionspartei ist keine Demokratie! Eine Oppositionspartei ist ein „Gegner“ der Regierung; sie wird es nicht als kränkend und diskriminierend empfinden, wenn sie als „Gegner“ der Regierung angesprochen und kategorisiert wird.

Wir sollten offen und ehrlich miteinander reden, meint Felten. Zur Offenheit und Ehrlichkeit gepflegter akademischer Diskurse und kontroverser bildungspolitischer Auseinandersetzungen gehört nach meinem Dafürhalten auch, dass so manche sog. Inklusionskritiker sich nicht hinter inklusionsfreundlichen Vokabeln verstecken, sondern ihre inhaltliche Position offen bekennen und couragiert vertreten. Der offene, kontroverse Austausch wird erheblich erschwert, wenn die Gegner der Inklusion sich eine inklusionsfreundliche Tarnkappe aufsetzen und darüber hinaus auch noch ein Benennungsverbot aussprechen und den Begriff „Inklusionsgegner“ entsorgen. In einer „offenen Gesellschaft“ (Karl Popper) sollte eigentlich eine offene und zugleich faire und tolerante Diskurskultur möglich sein.

---

<sup>1</sup> Felten moniert: „Weder die Mitglieder des UN-Fachausschusses noch die der deutschen Monitoring-Stelle argumentieren primär entwicklungspsychologisch oder bildungsethisch“ (Felten 2018). Das ist auch nicht ihr Job; ihnen ist das Monitoring über die Einhaltung von Menschenrechten übertragen.



Auch mehr Ehrlichkeit würde dem kontroversen Inklusionsdiskurs durchaus guttun. Mich stören: Phrasenhafte Nebelkerzen, Ja-Aber-Rhetorik, inklusive Halb- oder Vollverschleierung, pflichtgemäß gehauchte Lippenbekenntnisse zur Inklusion, unkonkrete Voten für ein bisschen mehr Inklusion, die virtuoson Eiertänze um ein Sowohl-als auch, der feige Rückzug, es komme immer auf den Einzelfall an, die argumentativen Achterbahnen um das „Sparmodell“, das unehrliche Versteckspiel hinter dem Elternwahlrecht. Rationalität hat etwas mit couragierter Offenheit und intellektueller Klarheit zu tun.

*Merke:* Zu einem offenen und ehrlichen Miteinanderreden gehören auch ehrliche Positionierungen, ein offenes Visier und unerschrockene Zivilcourage, schließlich das Bemühen um einen respektvollen, toleranten Umgang mit Andersdenkenden.

## **2. Kindeswohlferne Motive**

Michael Felten unterstellt „der“ Inklusion und „den“ Inklusionsbefürwortern „eine Fülle kindeswohlferner Motive“ (Felten 2017a, Klappentext). Während das Buch „Inklusionsfalle“ immerhin noch von Inklusion als einer „gut gemeinten Idee“ spricht, wird Felten auf der Internet-Seite des Verlages deutlicher: „Das ist noch nicht 'mal gut gemeint!“ (Felten 2018b). Als ein Beispiel aus der „Fülle“ kindeswohlferner Motive nennt er das Eintreten für eine „Einheitsschule“ – das ist der ideologische Kampfbegriff der Gymnasiallobby gegen integrative Schulformen aller Art.

Das ist starker Tobak. Motiv bedeutet Beweggrund. Das Internet-Lexikon Wikipedia definiert Motiv als „eine relativ stabile Persönlichkeitseigenschaft, die beschreibt, wie wichtig einer Person eine bestimmte Art von Zielen ist“ (Wikipedia 2018). Eine motivierte Handlung ist eine Handlung, die bewusst und willentlich ausgeübt wird. Die Befürworter der Inklusion sind demzufolge Menschen, die bewusst und willentlich das Kindeswohl schädigen.

In der frühen Integrationsbewegung und in der jetzigen Inklusionsbewegung habe ich viele Menschen persönlich kennengelernt, die sich mit voller Überzeugung und großem Engagement für Integration bzw. Inklusion eingesetzt haben. Viele Lehrerinnen und Lehrer zeichneten sich durch einen hohen Idealismus und eine hohe Innovationsbereitschaft aus. Für die moralische und menschliche Integrität all dieser Menschen kann ich meine Hand ins Feuer legen. All diese Eltern und Lehrer müssen sich nun von Felten sagen lassen, dass ihrem Denken und Handeln „kindeswohlferne Motive“ zugrunde gelegen haben. Nein, das ist nicht starker Tobak; das ist schäbig und infam. Wer Befürwortern und Aktiven einer inklusiven Pädagogik „kindeswohlferne Motive“ unterstellt, beschuldigt sie als üble und böswillige Kindeswohlschänder und bezichtigt sie einer strafbaren Kindesmisshandlung. In leichteren Fällen wird der Inklusion eine „wohlwollende Vernachlässigung“

(Ahrbeck), in schwereren Fällen „eine Art Menschenversuch“ (Felten 2017a, 33) unterstellt.

Es wäre offen und ehrlich, wenn der Inklusionsgegner Felten

- nicht „die“ Inklusion in pauschalierender Form unter den Generalverdacht „kinderwohlferner Motive“ stellt;
- den Vorwurf „kinderwohlferner Motive“ nicht anonym an die Gesamtheit „der“ Inklusion richtet, sondern ganz konkret Namen, Taten und Belege nennen würde;
- im Interesse der geschädigten Kinder die identifizierten Kinderwohlschänder anklagt und ordentliche Gerichtsverfahren vor deutschen Gerichten anstrengt.

Bernd Ahrbeck hat sich einmal bitter darüber beklagt, dass „die“ Inklusion die gesamte Menschheit in „gute“ und „schlechte“ Menschen einteilen würde. Die Inklusionskritik revanchiert sich nun und dreht den Spieß um. Zieldifferentes Lernen ist nach Felten (2017a, 162) angeblich „nicht im Sinne des Kindeswohls“. Die Inklusionskritiker betonen – richtigerweise und in voller Übereinstimmung mit der Behindertenrechtskonvention, dass „das Wohl der Kinder und Jugendlichen mit und ohne Behinderung alleiniger Maßstab“ der Inklusionsreform sein muss (Felten 2017a, 135). Die Verve und die Quantität, mit der das Kindeswohl angerufen und beschworen wird, lässt zwischen den Zeilen durchaus die Vermutung aufkommen, als seien die Inklusionskritiker die alleinigen Gralshüter des Kindeswohls, als seien sie und nur sie „Befürworter realistischer, am Kindeswohl orientierter Lösungen“ (Felten 2017a, 111). Das Kindeswohl wird von der Inklusionskritik quasi monopolistisch beschlagnahmt, die „Inklusionisten“ werden dagegen als Kinderwohlschänder an den Pranger gestellt.

*Merke:* Es wäre wahrlich offen und ehrlich, wenn die Inklusionskritik die Unterstellung böswilliger, kinderwohlferner Motive unterlassen, auf die Kriminalisierung von Inklusionsbefürwortern verzichten und von der monopolistischen Inanspruchnahme des Kindeswohls Abstand nehmen könnte.

### **3. Sparmodell**

Der Begriff „Sparmodell“ wird in der bildungspolitischen Arena recht gerne und vielfach erfolgreich verwendet. Sofern es gelingen sollte, einem politischen Vorhaben das Etikett „Sparmodell“ umzuhängen, ist dieses Projekt diskreditiert. Sparmodelle werden gemeinhin nicht begrüßt, sondern eher abgelehnt.

Auch in der Inklusionskritik ist es gang und gäbe, die Inklusion mit dem vergifteten Argument des Sparmodells zu attackieren. Allerdings verwendet die Inklusionskritik den Begriff Sparmodell mit chamäleonhafter Anpassung in einem doppeldeutigen, ja gegensätzlichen Sinne. Mal wird die real existierende Inklusion ein Sparmodell

gescholten und lauthals mehr Personal gefordert (volles Zwei-Lehrer-Team!), ein andermal ist die Inklusion dann „unbezahlbar“ und die Separation in Sonderschulen wird als die „kostengünstigere“ Alternative favorisiert.

Die erste Bedeutungszumessung speist sich aus dem Vorwurf der Unterfinanzierung der Inklusion – eine Standardvorhaltung von Felten. Recht hat er, in diesem Punkt stimmen sogar die Inklusionsbefürworter vorbehaltlos und freudig zu. Mit Unterfinanzierung ist gemeint, dass die inklusiven Schulen und Klassen vor allem mit zusätzlichen personellen Ressourcen unzureichend ausgestattet sind. Die Inklusionsbefürworter sind der Inklusionskritik ausgesprochen dankbar dafür, dass sie die systematische Unterfinanzierung klar benennt und deutlich anprangert. Damit ist natürlich zugleich auch anerkannt, dass die Inklusion finanziell schlechter dasteht als die Separation. Einen besseren, unverdächtigeren Zeugen für die systematische Benachteiligung und Ungleichbehandlung als die Inklusionskritik kann man sich gar nicht wünschen.

Die ausdrückliche und offene Danksagung an die Adresse der Inklusionskritik muss leider um eine große Enttäuschung ergänzt werden. Die einmütige gemeinsame Feststellung lautet: Eine Gleichbehandlung von Inklusion und Separation ist gegenwärtig insbesondere hinsichtlich der Ausstattung mit personellen Ressourcen eindeutig nicht gegeben. Dieser Zustand einer systematischen Unterfinanzierung widerspricht eklatant dem verfassungsrechtlichen Gebot der Gleichbehandlung aller Schüler, in welchem Schulsystem sie sich auch befinden. Genau diese Klage vermisste ich in der gesamten Inklusionskritik und auch bei Michael Felten. Wenn die Inklusionskritik und Felten wirklich „große Sympathie“ für Inklusion hätten, dann dürfte man auch wohl erwarten, dass sie mit einem lauten Aufschrei an die Öffentlichkeit und an die Bildungspolitik herantreten und im Namen der Gerechtigkeit eine Gleichbehandlung von Inklusion und Separation einfordern. Nein, im Gegenteil: Die sog. Inklusionskritik folgert aus der korrekt festgestellten Unterfinanzierung der Inklusion, dass die Inklusion „gescheitert“ sei und eingestellt werden müsse. Die vorgeblichen Inklusionskritiker reiben sich schadenfroh die Hände: Die Rede von den unabdingbaren zureichenden Rahmenbedingungen ist falsch, die wahre Ursache des „Scheiterns“ ist die falsche Idee.

Verbleiben wir noch ein Weilchen bei der ersten Bedeutungsvariante, die real existierende Inklusion sei ein Sparmodell. Dieser Vorwurf wird mit einiger Sicherheit den geharnischten Einspruch aller deutschen Finanzminister hervorrufen, die auf millionenschwere Zusatzausgaben für Inklusion verweisen können. Man kann in der Tat in Zweifel ziehen, ob die Installation von inklusiven Schulen und Klassen wirklich spart. Die gesamte Inklusionsreform wird weitestgehend als eine zusätzliche bildungspolitische Maßnahme ohne einen nennenswerten parallelen Abbau von Sondereinrichtungen realisiert. Die bildungspolitische Devise lautet ja nicht „Inklusion statt Separation“, sondern „Inklusion plus Separation“. Die

Inklusionsmaßnahmen werden ja nicht durch Einsparungen bei den Sonderschulen gegenfinanziert, sondern für sie müssen zusätzliche Finanzmittel aufgebracht und in den Haushalt eingestellt werden. Dieser Gedanke wird in einem gesonderten Exkurs (Kapitel 4) noch einmal aufgegriffen und vertieft.

Inklusion kostet, das ist die Wahrheit. Es ist auch realistischer Weise kaum zu befürchten, dass Sonderschulen aus Kostengründen abgewickelt und stattdessen nur inklusive Schulen angeboten werden. Die Finanzminister wissen nur allzu gut, was in diesem Fall dann auf sie zukäme. Felten freilich sieht auch hier „kinderwohlfeindliche“ Motive am Werk: Manche Kultusministerien scheinen „fest entschlossen, die bewährten Förderschulen Schritt für Schritt abzuschaffen – zu mindestens aus Sparerwägungen“ (Felten 2017a, 114). Und Felten weiß zu erzählen, dass in NRW so manche klamme Kommune die Schließung der örtlichen Sonderschule begrüßt hat, weil sie dann die leerstehenden Schulgebäude kapitalisieren konnte.

Es ist abenteuerlich naiv und abstrus, die Finanzminister wegen ihrer notorischen Sparwut zu glühenden Protagonisten und Motoren einer Inklusionsreform hochzujubeln. Dass die real existierende Inklusionsreform auch nur einen einzigen Cent eingespart haben sollte, ist eher ein Märchen. Wenn irgendjemand in deutschen Landen einen Finanzminister eines Bundeslandes aufreiben sollte, der voller Überzeugung behaupten könnte, dank des „Sparmodells Inklusion“ sei nun mehr Geld in seiner Kasse, dann werde ich persönlich zur Buße für meinen Irrtum eine Pilgerfahrt nach Lourdes antreten.

Eine zweite Bedeutungszumessung für Sparmodell geht so: Inklusion ist teuer, erheblich teurer als die Beschulung in Sonderschulen. Die berechtigten Forderungen nach auskömmlichen personellen Ressourcen belegen dies ebenso wie etwa eine Studie der Bertelsmann-Stiftung (Klemm 2012). In der Inklusionskritik verwandelt sich diese durchaus diskussionswürdige Sichtweise einer kostenaufwendigen Inklusionsreform dann in übersteigerter Form in das Argument, Inklusion sei „zu teuer“ und im Grunde genommen „unbezahlbar“. „Es wird nämlich niemand den immensen Preis für eine flächendeckende Inklusion in hochqualitativer Form zahlen können und wollen“ (Felten 2017a, 96). So gesehen ist Separation einfach billiger. Das wahre Sparmodell ist die Separation in Sonderschulen! Ich vermute einmal, dass alle Finanzminister, die es ja wohl wissen müssen, diese Hypothese vorbehaltlos akzeptieren werden. Aber die Inklusionskritik darf sich dank des heimlichen Bündnisses mit den Finanzministern über einen mächtigen Verbündeten freuen, gemäß der unausgesprochenen Devise: „Die Separation von Behinderten ist schon teuer genug, ihre Inklusion können wir uns wirklich nicht leisten.“

Damit steckt die Inklusion in einer unangenehmen Zwickmühle. Soll Inklusion die reale Unterfinanzierung widerwillig akzeptieren, damit sie überhaupt in Gang

kommt? Oder soll Inklusion auf eine Optimalfinanzierung bestehen und ggf. wegen Nichtfinanzierbarkeit auf eine Umsetzung unter nicht optimalen Rahmenbedingungen von vorneherein gänzlich verzichten? Der Inklusionskritik ist es mit ihrem inkonsistenten Vorwurf eines Sparmodells gelungen, das Eintreten für Inklusion in eine aussichtslose Sackgasse, in eine unlösbare Aporie zu treiben. Die Inklusion macht es so oder so falsch. Zu wenig reicht nicht, genügend ist aber nicht bezahlbar. Also Ende der Diskussion! So einfach kann man mit einem Killer-Argument Probleme lösen.

*Merke:* Zur Ehrlichkeit der Inklusionsdebatte gehört auch, sich mit realistischen Möglichkeiten einer finanziellen Ausstattung der Inklusion anzufreunden. Es stimmt nachdenklich, dass sehr reiche Länder wie die Bundesrepublik Deutschland sich finanziell überfordert dünken und angeblich keine Inklusion leisten können.

#### 4. Verborgene Zusammenhänge

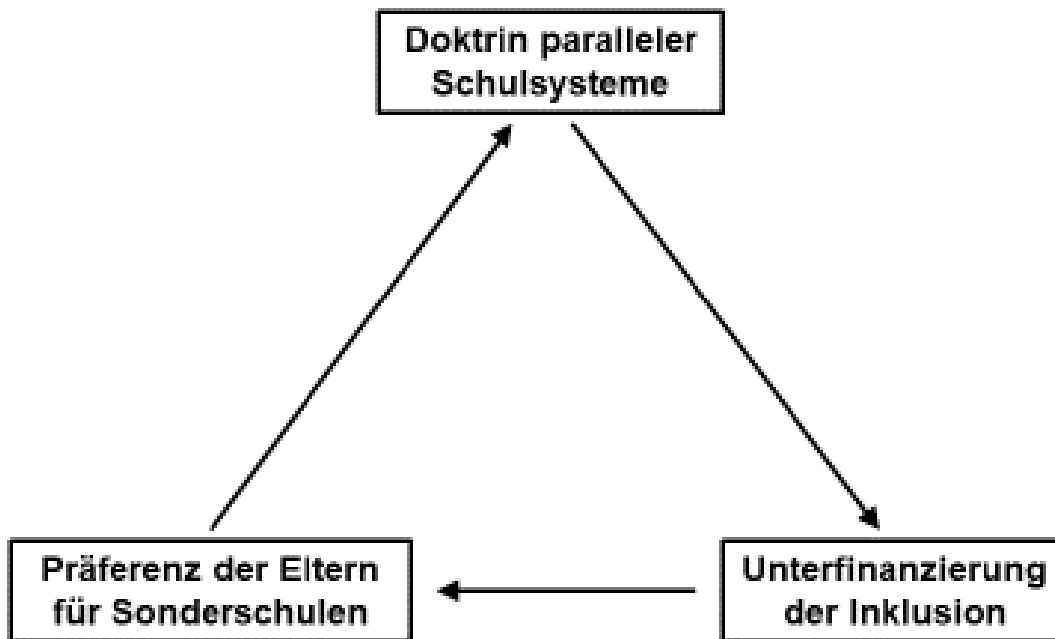


Abb. 1: Teufelskreis systemkonservativer Inklusionspolitik

Dieser Exkurs möchte über die Ursachen und Folgen des ungleichen Wettbewerbs zwischen Inklusion und Separation aufklären.

Die Bildungs- und Inklusionspolitik der Gegenwart ist durch die Konkurrenz von zwei Systemvarianten gekennzeichnet: Inklusion versus Separation. Im Einklang mit der Inklusionskritik und mit dem vorherrschenden Meinungstrend in der Gesellschaft, der durch zahlreiche Meinungsumfragen bei Eltern und Lehrern belegt ist, wird eine systematische Unterfinanzierung der Inklusion angenommen, die mit der Formel „Sparmodell“ griffig gefasst wird. Um die Ursachen und Folgen der Unterfinanzierung verstehbar zu machen und erklären zu können, postuliere ich einen „Teufelskreis systemkonservativer Inklusionspolitik“.

Den Startpunkt des Teufelskreises bildet die Doktrin, dass in einem gegliederten Schulsystem die Bildungspolitik beide konkurrierenden Systemvarianten gleichzeitig und nebeneinander anbieten müsse, sowohl die Inklusion von Menschen mit Behinderung in allgemeinen Schulen als auch die Separation von Menschen mit Behinderung in Förderschulen. Das herrschende System eines gegliederten Schulwesens lehnt einen Systemwechsel rigoros ab; es beharrt unnachgiebig auf einer möglichst vollständigen Erhaltung des Subsystems Sonderschule mit allen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten. Inklusion kann von dieser systemkonservativen Doktrin nur gedacht und gestattet werden als eine zusätzliche

Säule innerhalb eines mehrgliedrigeren Gesamtsystems. Ein inklusives schulisches Subsystem soll das bisherige Sonderschulsystem nicht ersetzen, sondern wird additiv als ein paralleles Subsystem hinzugefügt. Diese Doktrin wird mehrheitlich sowohl von konservativen politischen Strömungen als auch von der Inklusionskritik geteilt. Und diese Doktrin ist als Startpunkt des Teufelskreises gleichsam auch die „Ursünde“, die einen sich aufschaukelnden negativen Kreislauf in Gang setzt.

Nächste Etappe des Teufelskreises. Die additive Etablierung der Inklusion als eine neue, zusätzliche Schulform oder Systemsäule verursacht beträchtliche zusätzliche Kosten. Wer Inklusion ohne Schließung von Förderschularten und Förderschulen realisieren will, braucht erheblich mehr Geld. Die Mehrkosten müssen irgendwie von den Haushalten der Bundesländer aufgebracht werden, in aller Regel durch Einsparungen an anderen Stellen. Da nur in bescheidenem Ausmaß zu erwarten ist, dass die anderen Ressorts eines Landeshaushalts dem Bildungsressort großzügig Geld spendieren, sind auch Einsparungen im Bildungshaushalt notwendig und unausweichlich. Aus dem gleichen Bildungshaushalt muss also nun eine weitere Schulform mehr, eine zusätzliche Säule im mehrgliedrigeren Schulsystem finanziert werden. Innerhalb des Bildungsressorts wird der bisherige „Platzhirsch“ Sonderschule verständlicherweise bemüht sein, seine bisherigen Status zu wahren und möglichst geringe Einbußen hinzunehmen. Der „Neuling“ Inklusion dagegen muss um Einkünfte und Gewinne kämpfen und wird sich – je nach Machtverhältnissen und politischen Prioritätensetzungen mal mehr und mal weniger – mit den „Brosamen“, die von den Tischen der Statthalter übrigbleiben, zufriedengeben müssen. Als Resultat dieses macht-, finanz- und innovationspolitischen Pokers ist dann genau das zu erwarten, was als „systematische Unterfinanzierung der Inklusion“ beschrieben werden kann.

Ich ziehe eine kleine Zwischenbilanz. Eine Schulreform, die ein neues schulisches Subsystem etabliert, ohne ein bisheriges Subsystem zu ersetzen, ist nicht nur teuer, sondern die teuerste Reformstrategie überhaupt. Eine finanzpolitische Vernunft würde einen konsequenten Systemwandel nahelegen, aber davon will weder die systemtreue Bildungspolitik noch die Inklusionskritik etwas wissen. Die Erhaltung der Systemgliederung hat für alle Inklusionskritiker und -gegner absolute Priorität, auch wenn man dafür draufzahlen muss. Die Unterfinanzierung der Inklusion ist nicht allein einer knauserigen Bildungspolitik anzulasten, sondern in einem erheblichen Maße dem uneinsichtigen Beharren der systemkonservativen politischen Kräfte auf ein Parallelsystem, ein Parallelsystem von inklusiven Schulen und separaten Sonderschulen. Die systematische Unterfinanzierung der Inklusion ist damit auch ein Zustand, den die Inklusionskritik durch ihr Beharren auf einer ungeschmälernten Erhaltung der Sonderschule (als System und als Einzelschule) herbeigeführt hat. Die Inklusionskritik beklagt also einen Zustand, den sie selbst mitverursacht hat und mitverantworten muss.

Letzte Etappe des Teufelskreises. Die Unterfinanzierung der Inklusion hat jenes traurige Produkt hervorgebracht, das als „Sparmodell“ beklagt wird. Die minder bemittelte, unterfinanzierte Inklusion hat in der Folge Mühe, hochwertige inklusionspädagogische Arbeit zu leisten, die neuen Herausforderungen einer immens gesteigerten Heterogenität der Lerngruppen zu bewältigen, mangels hinlänglicher professioneller Ressourcen innovative Schul- und Konzeptentwicklung zu betreiben, und sich der Öffentlichkeit in überzeugender Weise als eine neue pädagogische Idee zu empfehlen. Die alltägliche pädagogische Arbeit geht nicht leicht von der Hand, es stellen sich auch Unzulänglichkeiten und Mängel ein, die physischen und psychischen Belastungen nehmen zu und werden grenzwertig. Die minder bemittelte, unterfinanzierte inklusive Schule verliert an Faszination, an Attraktivität und Akzeptanz.

Insbesondere die interessierten Eltern von Kindern mit Behinderungen stehen nun vor einer schwierigen Entscheidung. Angesichts der ungleichen Mittel- und Ressourcenzuwendung gerät das sog. „freie“ Elternwahlrecht zu einer Farce, weil die Eltern von Kindern mit Behinderungen gezwungen sind, zwischen ungleichen Alternativen zu wählen. Sie „wählen“ letztendlich dann die besser ausgestattete Sonderschule, der ja gelegentlich nachgesagt wird, es handele sich um „goldene Käfige“. Die unfreiwillige, einer Zwangslage gehorchende Entscheidung der Eltern wird dann im nachhinein propagandistisch als ein Indikator des Elternwillens ausgelegt, als Ausdruck der Beliebtheit der Sonderschule bei vielen Eltern. Die Zustimmung der Eltern zur Sonderschule wurde letztlich durch die Unterfinanzierung der Inklusion nahegelegt, ja „erkauft“. Wenn der Zuspruch und die Nachfrage der Eltern nach der Sonderschule unverändert hoch bleiben, sieht sich das gegliederte Schulsystem legitimiert und „genötigt“, an der Doktrin paralleler Schulsysteme festzuhalten. Der Teufelskreis hat sich geschlossen und kann von Neuem angehen.

Dieser *circulus vitiosus*, den eine systemkonservative Bildungspolitik in Gang gesetzt hat, ist höchst riskant. Der ungleiche Wettkampf zwischen Inklusion und Separation könnte letztlich dazu führen, dass die „behindertenfreien“ Regelschulen den Sieg davontragen und die Inklusion sich als „Regelschule zweiter Klasse“ einrichten muss. Der ruinöse, nichtsnutzige und unehrliche Konkurrenzkampf zwischen dem Gymnasium und der Gesamtschule ist ein warnendes historisches Beispiel. Der Niedergang der Inklusion wird erwartbar selbstverständlich begleitet werden durch ein riesiges ideologisches Getöse, dass ein gegliedertes Schulwesen eben doch besser und der „Einheitsschule“ überlegen sei.

*Merke:* Wenn das gegliederte Schulsystem einen Wettbewerb zwischen pädagogischen Konkurrenten ausschreibt, muss man auf die Gleichheit der Wettkampfbedingungen achten.



## 5. Legion von Irrtümern

Eine ehrliche Debatte über Inklusion impliziert, dass der kontroverse Diskurs von Sachargumenten getragen wird und das Bemühen um Wahrheitsfindung erkennbar den diskursiven Austausch bestimmt. Just dieses vermisst Felten in der aktuellen Inklusionsdebatte. Seine Diagnose lautet: „Die Halbheiten und Widersprüche, faulen Kompromisse und uneingestandenem fachlichen Rückschritte im laufenden Inklusionsprozess sind Legion“ (Felten 2017a, 113).

Eine Legion war in römischer Zeit eine Bezeichnung für eine Heereseinheit mit etwa 3000 bis 6000 Soldaten. Der Inklusionspädagogik und -politik sollen also nach Feltens Zählung einige Tausend Irrtümer, Fehler und Pannen eigentümlich sein. Nun, Unvollkommenheiten sind des Menschen Schicksal, und sie sind daher allerorten, wohin man auch schaut, anzutreffen. Ich bin mir ziemlich sicher, dass auch in meinem Schrifttum sich Inkorrektes und Fehlerhaftes findet, hoffe indessen, dass diese zahlenmäßig überschaubar sind. Zu einem Eingeständnis von mehreren tausend „Halbheiten und Widersprüchen“ kann ich mich indessen nicht bereitfinden, weil ich durch einen regen Austausch mit der scientific community die Irrtumswahrscheinlichkeit zu senken trachte und davon überzeugt bin, dass Intersubjektivität eines der besten Mittel zur Generierung und Prüfung von wissenschaftlichen Erkenntnissen ist.

Daher stelle ich mir die ernsthafte Frage, welchen Sinn diese maßlose Übertreibung von Felten haben soll. Die Zügel- und Maßlosigkeit der Beschuldigungen Feltens, der ja als Gymnasiallehrer für Mathematik des Zählens mächtig ist, legen die Vermutung nahe, dass die herabwürdigenden Behauptungen im Kern keine deskriptiven Feststellungen sind, sondern eher auf eine Demontage und Denunziation der Inklusion abzielen: Ein Projekt oder ein Produkt, das mit tausendfachen Fehlern behaftet ist, gehört auf den Scheiterhaufen.

Diese despektierliche Behandlung der Inklusion ist leider kein spärlich verwendetes Stilmittel der Argumentation von Felten. Man kann gewiss über manche Sätze einfach hinweglächeln, etwa den Kalauer des Philosophen Liessmann: „Ohne Klavier spielen zu können, wird es schwer sein, in die Gemeinschaft der umjubelten Pianisten aufgenommen zu werden“ (Felten 2017a, 87). Man kann manche Irrtümer gelassen als Meinungsverschiedenheit oder Unwissenheit zur Kenntnis nehmen, etwa die Behauptung: „Das deutsche Bildungswesen hingegen erfüllt die BRK bereits“ (Felten 2017a, 166) oder die verwunderliche Auffassung, dass ein lernzieldifferenter Unterricht immer zwei Pädagogen erfordere (Felten 2017a, 67). Erwartbar und deshalb verzeihlich mag auch noch sein, wenn der Gymnasiallobbyist Felten die inklusive Schule als „deprofessionalisierte Einheitsschule“ (Felten 2017a, 108), in der unterrichtlicher „Einheitsbrei“ (Felten 2017a, 117) verabreicht wird, karikiert. Grenzwertig sind dann aber doch Formulierungen, die von „zwangsinkludierten

Lernbehinderten“ (Felten 2017a, 111), die „zur Inklusion verdammt sind“ (Felten 2017a, 39), sprechen. Nicht mehr tragbar und akzeptabel ist schließlich, wenn Inklusion mit der Vokabel „Irrsinn“ (Felten 2017a, 50) bedacht wird. Völlig unerträglich ist zu guter Letzt, wenn Inklusion als „eine Art Menschenversuch“ (Felten 2017a, 33) deklariert wird – ein „Menschenversuch“, der nach Felten von Kindeswohlfernen Motiven geleitet wird und das deutsche Bildungswesen „ruiniert“. Die Inklusion wird solchermaßen imaginiert als ein Sabotageakt („Trojaner“; Felten 2017a, 15), der von menschenfeindlichen „radikalen Inklusionisten“ am deutschen Bildungssystem verübt wird.

Feltens Schrift „Inklusionsfalle“ ist kein ernst zu nehmendes Sachbuch. Das Vokabular gleitet immer wieder in subtile, samtweich verpackte Polemik ab. Die Auswahl der Fallbeispiele aus der Praxis brilliert durch eine beispiellose Einseitigkeit, die ihresgleichen sucht. Die wissenschaftliche Literatur wird hoch selektiv wahrgenommen, die seriöse Standardliteratur zur Theorie der Inklusionspädagogik wird gar nicht zur Kenntnis genommen und rundherum ignoriert. Die Schrift mag ein guter Repräsentant gymnasialer Ideologie sein, im Übrigen ist sie unbelesen, fehlerhaft, einseitig und tendenziös. Es ist schwer vorstellbar, dass diese Schrift an einer erziehungswissenschaftlichen Fakultät einer Universität als wissenschaftliche Hausarbeit für eine Lehramtsprüfung angenommen und akzeptiert würde.<sup>2</sup> Die „Inklusionsfalle“ von Felten muss wohl befürchten, dass sie vor keinem wissenschaftlichen TÜV bestehen kann. Aber möglicherweise ist die Schrift von Felten gar nicht wissenschaftlich ambitioniert; möglicherweise will sie ohne jeglichen Anspruch auf journalistische Ehrlichkeit und wissenschaftliche Dignität nichts anderes sein als eine politische Kampfschrift gegen Inklusion.

*Merke:* Zur Ehrlichkeit in der Inklusionsdebatte gehört das Bemühen um eine umsichtige, vollständige und intersubjektive Wahrheit, eine sachbezogene Argumentation und der Verzicht auf eine polemische Herabsetzung alternativer Positionen.

## **6. Verbot der Sonderschule**

Behindertenpädagogik und Sonderschule gehören zusammen, sie sind fest miteinander verbandelt. In den 70er Jahren, als die Behindertenpädagogik weder in der Frühförderung noch in der beruflichen Rehabilitation in nennenswertem Umfang

---

<sup>2</sup> Eine Ausnahme ist zu berichten. Die Fakultät Sonderpädagogik der Universität München hat Michael Felten im Rahmen einer Vorlesung „Inklusionspädagogik“ als Gastreferenten eingeladen und ihm damit die Ehre einer wissenschaftlichen Anerkennung zukommen lassen. Vertreter alternativer Positionen wurden zu dieser Veranstaltung nicht als Gastreferenten eingeladen. Ich habe große Mühe mir vorzustellen, dass die Botschaft von Felten, Inklusion „ruiniere“ letztlich das gesamte Bildungssystem (Felten 2017a, 11), einen wertvollen Beitrag zur Qualifikation von Sonderpädagogen für inklusionspädagogische Arbeit in inklusiven Schulen leisten kann.

tätig war, wurde sie sogar mit Sonderschulpädagogik gleichgesetzt. Behindertenpädagogik ist ohne Sonderschulen nahezu nicht denkbar.

Was darf, sollte und muss man eigentlich erwarten, was in einem hochbedeutsamen Dokument, das von der Weltgemeinschaft verfasst wurde und sich ausdrücklich auf Menschen mit Behinderungen bezieht, auf jeden Fall drinstehen sollte? Erwartbar wäre doch wohl, dass in diesem Menschenrechtsdokument mit dem Namen Behindertenrechtskonvention (BRK) (2009) selbstverständlich auch drinsteht, dass alle Staaten verbindlich verpflichtet sind, Sonderschulen für Schüler\*innen mit Behinderungen einzurichten und zu unterhalten. Angesichts der symbiotischen Verbindung von Behindertenpädagogik und Sonderschule eigentlich eine Selbstverständlichkeit. Und nun passiert etwas Ungeheuerliches, eine kleine Sensation. Die Behindertenrechtskonvention fordert in Art. 24, Abs. 2 ausdrücklich das Recht von Menschen mit Behinderungen auf inklusive Teilhabe am allgemeinen Bildungswesen – so weit, so gut. Aber: Die BRK fordert weder das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Sonderschulen noch die Verpflichtung von Staaten zur Einrichtung von Sonderschulen. Eine wirklich unerwartete Sensation, nahezu ein Skandal.

Wie geht nun der Inklusionsgegner Michael Felten mit diesem Skandalon um? Felten schreibt: „Erstaunlicherweise verlangt die BRK aber nicht, dass wir unsere Förderschulen abschaffen“ (Felten 2017a, 13). Ist wirklich das fehlende *Verbot* von Förderschulen etwas Erstaunliches oder ist nicht vielmehr das fehlende *Gebot* zur Einrichtung von Sonderschulen das wahrhaft Erstaunliche? Das fehlende Gebot von Sonderschulen ist eine peinliche Blamage! Felten und mit ihm reihenweise und ausnahmslos alle Inklusionskritiker feiern das fehlende Verbot wie einen großartigen Triumph! Dieser Jubel über das fehlende Verbot von Sonderschulen hat schon etwas Tragikomisches an sich. Die spürbare Erleichterung ermuntert die Inklusionskritiker dann dazu, das fehlende Verbot der Sonderschule schnurstracks in eine Empfehlung umzudeuten. Aus der alten Sonderschulpädagogik werden alsbald die altbekannten Suren wieder hervorgeholt und als unumstößliche Wahrheit propagiert: Behinderte Schüler\*innen brauchen Schonräume, Sonderschulen sind doch das Beste für Kinder mit Behinderungen, und so fort.

Was nicht verboten ist, ist aber noch lange nicht eine Empfehlung. Rauchen ist nicht verboten, aber trotzdem gesundheitsschädlich. Es ist erlaubt, von einem zehnstöckigen Hochhaus zu springen, empfehlenswert ist es aber nicht.

Die „Vergesslichkeit“ der BRK ist etwas anderes als das peinliche Versäumnis eines Ehemanns, der den Hochzeitstag vergessen hat. Die BRK hat die Sonderschule nicht etwa versehentlich vergessen; das fehlende Gebot von Sonderschulen ist Absicht, die BRK will keine Sonderschulen, sie will ein inklusives Bildungssystem, das

weitestgehend auf Sonderschulen verzichtet. Einige Zitate aus berufenem Mund und aus autorisierten Texten mögen dies in aller Kürze unterfüttern:

- Die deutsche UNESCO (2011), eine honorige, des Radikalismus unverdächtige Korporation, hat auf ihrer 71. Hauptversammlung eine Resolution „Inklusive Bildung in Deutschland stärken“ verabschiedet, in der es heißt: Bund, Länder und Kommunen werden aufgefordert, „die Sonderschulen planvoll in das allgemeine Schulwesen zu überführen.“
- Im ersten Prüfbericht des zuständigen UN-Ausschusses wird dem Vertragsstaat Deutschland empfohlen, „im Interesse der Inklusion das segregierte Schulwesen zurückzubauen“ (CRPD 2015, Nr. 46).

Die Inklusionspolitik und die Inklusionskritik wissen ganz genau, wozu sie sich durch die Ratifizierung der BRK verpflichtet haben und wozu sie jetzt verpflichtet wären, aber sie tun es nicht. Felten degradiert mit einem despektierlichen Gestus die BRK, immerhin eine honorige Menschenrechtserklärung, zu einer Art Sprüchsammlung einer religiösen Sekte, der allerdings das Potential einer terroristischen Unterwanderung zugesprochen wird: „Nicht wenige sehen deshalb auch den gebetsmühlenartigen Verweis auf besagte UN-Konvention als bildungspolitischen Trojaner“ (Felten 2017a, 15).

Noch ein abschließendes Beispiel, wie entstellend und verkürzend sog. Inklusionskritiker die BRK lesen. Felten schreibt wiederholt: „Nirgendwo wird in der BRK gefordert, Sonder- und Förderschulen oder -klassen abzuschaffen“ (Felten 2018). Das stimmt! Aber es stimmt auch: „Nirgendwo wird in der BRK gefordert, Sonder- und Förderschulen oder -klassen *einzurichten* und *vorzuhalten*.“ Felten sagt nicht die Unwahrheit, sondern die halbe Wahrheit. Halbe Wahrheiten sind nicht „offen und ehrlich“! Halbe Wahrheiten genügen nicht! In der Schule würden die Kinder für derartige Halbheiten keine gute Note bekommen.

*Merke:* Zu einer ehrlichen und offenen Inklusionsdebatte gehört nicht allein der Hinweis auf ein fehlendes Verbot der Sonderschule, sondern zugleich der Hinweis auf die Verpflichtung zum Abbau des separierenden Sonderschulsystems.

## **7. Diskriminierung**

Sonderschulen haben keinen guten Ruf, sie gelten als stigmatisierend. Das Stigma Sonderschule hat nicht die böse Inklusion erfunden, es existierte schon im gesamten 20. Jahrhundert und hat der Sonderschule von Beginn an angehaftet. Die stigmatisierende Wirkung von Sonderschulen ist theoretisch durch den labeling approach gut begründet und durch zahlreiche empirische Studien hinlänglich belegt (Cloerkes 2007; Schumann 2007). Die Inklusionskritiker und -gegner, die ja samt und sonders für eine ungeschmälerte Erhaltung des Sonderschulsystems eintreten, haben

das verständliche Bedürfnis, dass ihr Engagement für Sonderschulen auch eine gute und ehrenhafte Sache ist. Wie kann das geschehen angesichts einer kaum vermeidlichen Stigmatisierung durch eine separierende und vielfach auch diskriminierende Sonderschule.

Aus diesem Dilemma hat der findige Hamburger Advokat Walter Scheuerl, der Initiator der bürgerlichen Bewegung „Wir wollen lernen!“, einen listigen Ausweg gefunden. Scheuerl beruft sich pikanterweise auf die BRK selbst. In Artikel 5 heißt es: „Specific measures which are necessary to accelerate or achieve de facto equality of persons with disabilities shall not be considered discrimination under the terms of the present Convention.“ Die deutsche Übersetzung lautet: „Besondere Maßnahmen, die zur Beschleunigung und Herbeiführung der tatsächlichen Gleichberechtigung von Menschen mit Behinderungen erforderlich sind, gelten nicht als Diskriminierung im Sinne dieses Übereinkommens.“ Damit ist die Institution Sonderschule aus dem Dilemma fein raus, sie ist nicht per se diskriminierend. Dieser Auffassung schließt sich die gesamte Inklusionskritik vollumfänglich und dankbar an, auch Felten: „Solche besonderen Maßnahmen wertet die Konvention gerade nicht als Diskriminierung“ (Felten 2017a, 63; 13; 141).

Das Problem ist das korrekte Verständnis von „measure“, das völlig richtig mit „Maßnahme“ übersetzt ist. „Maßnahmen“ im Sinne der Konvention sind etwa: Leichte Sprache, Nachteilsausgleich, Behindertenparkplatz in der Innenstadt, Verwendung von Gebärdensprache, Förderunterricht, therapeutische Maßnahmen, Unterstützung durch einen Inklusionsassistenten, und so fort. Die Sonderschule ist aber eine Institution, keine „Maßnahme“ – das ist der Punkt! Damit ist der gut gemeinte Rettungsversuch der Inklusionskritik voll misslungen. Die Inklusionskritik versucht, sich die Entstigmatisierung der Institution Sonderschule durch eine expansive, listige Interpretation des Begriffs „measure“ zu erschleichen. Sollte es anders sein, ist die Inklusionskritik aufgefordert, eine konventionsadäquate Auslegung des Begriffs „measure“ durch ein unabhängiges Rechtsgutachten darzulegen.

*Merke:* Zu einer ehrlichen Inklusionsdebatte gehört auch, Text und Begriffe der BRK korrekt zu übersetzen, korrekt zu interpretieren und nicht durch fintenreiche Verdrehungen und willkürliche Verfälschungen den eigenen Interessen anzupassen.

## **8. Elternwahlrecht**

Die Inklusionskritiker und -gegner treten samt und sonders für eine Erhaltung des Sonderschulsystems ein. Ob die Sonderschulen aller sonderpädagogischen Förderschwerpunkte erhalten werden sollen, wird im inklusionskritischen Lager unterschiedlich beantwortet. Nach Felten jedenfalls soll das gesamte Ensemble der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte unverändert vorgehalten werden. Felten

stellt nicht eine einzige Förderschulart zur Disposition. Selbst wenn es nicht um eine ganze sonderpädagogische Fachrichtung, sondern lediglich um einzelne Sonderschulen geht, ist Felten nicht für rationale Überlegungen offen, sondern betrachtet Schließungen von Sonderschulen generell als einen Angriff auf das System. Der Mindestgrößenerlass in NRW, der aus pädagogischen und wirtschaftlichen Erwägungen eine bestimmte Schüleranzahl fordert, gilt Felten als ein „übler Trick“ (Felten 2017a, 69), um die Zwangsinklusion voranzutreiben: „Durch eine de-facto-Verdoppelung der Mindestschülerzahl ist es der Schulministerin gelungen, möglichst viele Sonderschulen schließen zu können“ (Felten 2017a, 69).

Die Erhaltung der Sonderschulen und des Sonderschulsystems wird von den Inklusionskritikern u.a. mit dem Elternwahlrecht begründet: „Vor allem wollen Eltern weiterhin wählen können, welche Schule ihr Kind besucht – und um diese Wahlmöglichkeit der Eltern zu gewährleisten, müssen Sonderschulen wohnortnah erhalten bleiben“ (Felten 2017a, 52).

Das Elternwahlrecht hat sich im Zuge der Inklusionsreform immer mehr zu einem Kristallisationskern der kontroversen Debatte entwickelt; es wird insbesondere von der Inklusionskritik hochgehalten und nachdrücklich eingefordert. Das Elternwahlrecht hat unzweifelhaft den unwiderstehlichen Charme der Freiwilligkeit, der Menschenfreundlichkeit, des Respekts vor dem Elternwillen und der demokratischen Toleranz. Der hohe Sympathiewert des Elternwahlrechts ermöglicht es den Inklusionskritikern, sich bei den Eltern als wahre Freunde des Elternwillens einzuschmeicheln, und macht es zugleich schwer, rational das Pro und Contra zu erörtern. Ich habe mich in mehreren Artikeln mit dem Elternwahlrecht auseinandergesetzt, die zu einer vertiefenden Auseinandersetzung angeraten werden können (Wocken 2011; 2014).

Beginnen wir die Diskussion mit einer kurzen Erinnerung an Geschichte und Gegenwart des Elternwahlrechts:

- In der über einhundertjährigen Geschichte der Sonderschule war von einem Elternwahlrecht nie und nimmer die Rede. Das gegliederte Schulwesen hat recht rigoros Selektion betrieben; es hat das fragwürdige Konstrukt der „Sonderschulbedürftigkeit“ erfunden und die Kinder mit Behinderungen zwangsweise in Sonderschulen eingewiesen. Die Sonderschule hat diese „Zwangsexklusion“ nicht nur widerspruchslos mitgemacht, sondern selbst immer wieder die „Früherfassung“ und konsequente „Aussonderung“ von behinderten Kinder gefordert, und zwar auch gegen den Willen der Eltern.
- Das gegliederte Schulwesen hat in den Anfängen der Integrationsbewegung über lange Zeit den integrationswilligen Eltern das Elternwahlrecht vorenthalten und verweigert; die Eltern wurden zu Bettlern der Integration gemacht.

- In der gemeinsamen Grundschule ist heute das Wahlrecht der Eltern weitestgehend abgeschafft. Die Ländergesetze sehen in vielen Fällen vor, dass alle Grundschul Kinder die Grundschule ihres Schuleinzugsbereichs besuchen müssen und keine andere besuchen dürfen.
- Die Behindertenrechtskonvention enthält kein Elternwahlrecht, sondern hat ausdrücklich darauf verzichtet (Poscher u.a. 2008). Weder die Kinderrechtskonvention noch das Grundgesetz begründen und fordern ein Elternwahlrecht. Würde das Grundgesetz verbindlich ein universelles Elternwahlrecht verlangen, wäre die selektive Zugänglichkeit zur Realschule und zum Gymnasium verfassungswidrig. Für die Realschule und das Gymnasium sind Begabung und Eignung eines Schülers sinnigerweise das ausschließliche oder doch dominante Kriterium der Zugänglichkeit; das Elternwahlrecht spielt de jure keine Rolle.
- Das gegliederte Schulwesen ist ein natürlicher Widersacher und Gegner des Elternwahlrechts. Wenn alle Eltern wirklich frei die Schule ihrer Wahl wählen könnten, brähe in einem gegliederten Schulsystem das heillose Chaos aus. Die Schulformen der Sekundarstufe selektieren ihre Schüler\*innen nach Eignung und Begabung – das ist ihr Auftrag und ihr Konstruktionsprinzip. Ein freies Elternwahlrecht wäre der Totengräber eines gegliederten Schulwesens.
- Ein Wahlrecht für Eltern von Kindern mit Behinderten ist nicht wirklich frei; es gestattet den Eltern lediglich eine Wahl „nach unten“, die „höheren Schulen“ halten strikt an einer institutionellen Selektion fest. Den offenen Bekundungen der Lehrerverbände zufolge nehmen Realschulen und Gymnasien weiterhin nur „geeignete“ Schüler auf.

Ich bin mir sehr sicher, dass der Gymnasiallobbyist Michael Felten im Falle des Gymnasiums *nicht* für ein freies Elternwahlrecht ist. Es hat einen etwas schalen Beigeschmack, wenn das Votum für das Elternwahlrecht davon abhängig gemacht wird, ob es den eigenen Interessen dient oder nicht. Ein Wahlrecht für Eltern von Kindern mit Behinderungen dient den Interessen des gegliederten Schulsystems, weil es die allgemeinen Schulen vom „Ballast“ behinderter Kinder „entlastet“. Das mag nicht freundlich klingen, aber die „Entlastungsfunktion“ ist nachweislich ein historisches Motiv für die Entstehung der „Hilfsschule“ gewesen und auch gegenwärtig immer noch ein nachvollziehbares Motiv, Schüler mit Behinderungen in Sonderschulen zu separieren – auch wenn man es nicht offen eingestehen mag.

Natürlich muss ein gegliedertes Schulwesen unter allen Umständen ein Elternwahlrecht haben, weil es gar nicht anders geht. Wenn nämlich laut BRK „Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungswesen ausgeschlossen werden“ dürfen (BRK 2009, Art. 24, 2), sind die hergebrachten „Überweisungen zur Sonderschule“ nicht mehr statthaft und gesetzeswidrig. Gäbe es kein Elternwahlrecht, würden die Sonderschulen in der Folge unweigerlich leerlaufen. Ein Bildungswesen, das Sonderschulen erhalten

möchte, braucht daher zwingend ein Elternwahlrecht – daran führt kein Weg vorbei. Das Plädoyer für ein Elternwahlrecht hat in Wahrheit mit hehrer Toleranz und Respekt vor dem Elternwillen wenig bis gar nichts zu tun, es ist schlichtweg eine Systemnotwendigkeit. Das Elternwahlrecht dient der Erhaltung der Sonderschule – das ist die schlichte und nüchterne Wahrheit.

Das inklusionskritische Lager mag daher durchaus für ein Elternwahlrecht eintreten. Aber: Es ist ungeziemend und unehrlich, sich für dieses Plädoyer mit edler Menschenfreundlichkeit zu schmücken und einen Mantel der Toleranz und Freiheitsliebe umzuhängen. Und es ist ferner ungeziemend und unehrlich, der Inklusion den Vorwurf anzuhängen, sie würde das Elternwahlrecht „unterlaufen“ (Felten 2017a, 57) und „aushebeln“ (Felten 2017a, 22). Die Inklusionsreform in die Ecke einer „Zwangsinklusion“ zu stellen, ist eine übelwollende Nachrede, die entschieden zurückgewiesen werden muss. Es mag auch hilfreich sein, sich an die jahrhundertlange Geschichte und weiter anhaltende Praxis von „Zwangsseparation“ zu erinnern, sich einsichtig und mit etwas Demut an die eigene Brust zu klopfen und von einer unbedachten oder gar böswilligen Diffamierung der Inklusion abzusehen. Wer im Glashaus sitzt, sollte nicht mit Steinen werfen. Das Plädoyer für ein Elternwahlrecht ist in Wahrheit ein Votum für Selektion, nicht für Toleranz. Es ist dagegen unehrlich, um die nackte Wahrheit salbungsvoll und selbstdienlich herumzureden.

*Merke:* Zu einer ehrlichen und offenen Inklusionsdebatte gehört auch eine recht nüchterne Sicht des Elternwahlrechts und der Verzicht auf eine Diffamierung der Inklusion als „Zwangsmaßnahme“.

## **9. Dual-inklusives Schulsystem**

Felten tritt in seinem Buch „Die Inklusionsfalle“ und später in dem neuen „Memorandum 2017“ für ein „dual-inklusives Schulsystem“ ein. Das Konzept eines dual-inklusive Schulsystems stammt von Otto Speck (2016; Kritik: Wocken 2016). In einem „provokativen Essay“ für eine Zeitschrift hat Speck erstmals diese Idee aufgebracht. Der Erläuterung des Konzepts sei ein Originalzitat von Speck vorangestellt:

*Ein inklusives Schulsystem kann „auf der Basis des allgemeinen Menschenrechtes auf Integration/Inklusion für alle Kinder mit besonderem pädagogischem Förderbedarf nur als ein dual-inklusives Schulsystem verstanden werden, das alle Kinder, seien sie behindert oder nicht, einschließt. Beide Teilsysteme sind als legitime und zusammengehörige Teile eines gemeinsamen inklusiven Schulsystems und zwar in dem Sinne zu sehen, dass in jedem Teil Schülerinnen und Schüler mit besonderem pädagogischem Förderbedarf inkludiert sind und jeweils gemäß ihren individuellen besonderen pädagogischen Bedürfnissen hochwertig gefördert werden können“ (Speck 2016, 194; kursiv im Original).*



Mit dem Attribut „dual“ wird das gesamte Bildungs- und Schulsystem in zwei Subsysteme untergliedert, dem Regelschulsystem (Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule) und dem Sonderschulsystem (Sonderschulen für sieben verschiedene Förderschwerpunkte). Beide Systeme, also sowohl das Regelschulsystem als auch das Sonderschulsystem, werden von Speck als „inklusiv“ angesehen.

Diese neue Sprachregelung stellt das gesamte bisherige Begriffsverständnis völlig auf den Kopf: Das Regelschulsystem ist nicht mehr selektiv und das Sonderschulsystem ist nicht mehr aussondernd; beide Systeme werden von Speck als „inklusiv“ geadelt. Der Aufbau eines inklusiven Bildungssystems, zu dem Deutschland sich durch die Ratifizierung der BRK verpflichtet hat, ist bereits vollzogen und längst fertig. Deutschland hat schon jetzt ein vollinklusives Bildungssystem. Das ist die schnellste, billigste, geräuschloseste und unehrlichste Schulreform in der Geschichte der Pädagogik! Diesem Systemwandel und Paradigmenwechsel schließt auch Felten sich an:

„Regelschulen wären auch dann inkludierend, wenn sie Kinder mit besonderem Förderbedarf zeitweise separieren würden (in Förderkursen, durch Einzelunterricht), während die speziellen Schulen oder Klassen gerade erst durch ihren exkludierenden Rahmen – d.h. in ihrer Schonraumfunktion – inkludierend wirken“ (Felten 2017a, 119).

Nach Speck ist also (erstens) das gesamte Sonderschulsystem vollständig „inklusiv“! Spezielle Klassen und Schulen haben als „inklusiv“ zu gelten, „weil sie nachweislich diejenigen Kinder mit besonderem pädagogischen Förderbedarf inkludieren, die in der Regelschule nicht entsprechend hochwertig gefördert werden können“ (Speck 2016, 194). Ferner ist (zweitens) das allgemeine Regelschulsystem in toto „inklusiv“, weil es *auch* Kinder mit Behinderungen einbezieht. Es ist dabei völlig egal, in welche Schulform (Gymnasium, Realschule, Hauptschule, Grundschule) die behinderten Kinder inkludiert werden. Und es ist auch völlig egal, wie viele Kinder mit Behinderungen von einer allgemeinen Schule des Regelschulsystems inkludiert werden. Ein einziges abiturfähiges Rollstuhlkind in einem Gymnasium reicht aus, dieses Gymnasium feierlich als „inklusive Schule“ auszugeben. Inklusion bedeutet für Speck Inklusion in irgendeine allgemeinbildende Schule, zu denen ja auch die Sonderschule zu zählen ist.

Um dem Regelschulsystem eine volle Inklusivität attestieren zu können, bedient sich Otto Speck einer Sprachlist. Die Behindertenrechtskonvention spricht in Art. 24, Abs. 2 von einem „general education system“: „Persons with disabilities are not excluded from the general education system on the basis of disability.“ In der zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmten, „amtlichen“ Fassung der BRK wird „general education system“ mit „allgemeines Schulsystem“ übersetzt. Speck kritisiert diese Übersetzung und meint, es müsse richtigerweise

„allgemeinbildendes Schulsystem“ heißen. Die Hinterlist dieses Übersetzungsvorschlages ist folgende: Wenn Schüler mit Behinderungen nicht in „allgemeine Schulen“, sondern lediglich in ein „allgemeinbildendes Schulsystem“, zu dem auch die Sonderschulen gehören, zu inkludieren sind, dann kann *„das deutsche Bildungssystem formal als ein ‚inklusives‘ angesehen werden“* (Speck 2016).

Der ganze Übersetzungstreit ist nun nicht einfach rabulistische Wortklauberei, die man als kleinkrämerische Pedanterie abtun könnte, sondern hat erhebliche bildungspolitische Konsequenzen. Der Aufbau eines inklusiven Bildungswesens fordert gemäß BRK nicht eine Inklusion in „allgemeinbildende“ Schulen, sondern eine Inklusion in „allgemeine“ Schulen. Die Begriffe „allgemein“ und „allgemeinbildend“ sind keineswegs unbestimmt, sondern schulrechtlich wohldefiniert und meinen Unterschiedliches. Die KMK-Empfehlung „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ (2011) belehrt darüber mit wünschenswerter Deutlichkeit:

„Allgemeinbildende Schulen sind alle Schularten der Primarstufe, Sekundarstufe I und II, einschließlich der Förder- bzw. Sonderschulen; allgemeine Schulen sind die allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen ohne Förderschulen oder Förderzentren“ (KMK 2011, 3).

Die Förderschule ist zwar eine „allgemeinbildende Schule“, aber keine „allgemeine Schule“, sondern eben eine Sonderschule. Die BRK fordert aber nicht das Recht auf den Besuch einer „allgemeinbildenden“ Schule, sondern das Recht auf den Besuch einer „allgemeinen“ Schule.

In einer ähnlich fahrlässigen und entstellenden Weise geht auch Felten mit dem Begriff „general education system“ bzw. „allgemeines Schulsystem“ um. In einem Vortrag an der Universität München erläutert Felten wortwörtlich: „Allgemeines Schulsystem ist einfach der Gegenbegriff zu privatem Schulsystem“ (Felten 2017b). Leider völlig falsch. Felten versteht also „allgemeine Schulen“ schlichtweg als öffentliche Schulen. Auch mit diesem sprachlichen Trick ist eine vollständige Inklusion hergestellt: Alle Kinder mit Behinderungen können eine öffentliche Sonderschule besuchen. Inklusion wird gleichgesetzt mit dem Besuch einer Schule, irgendeiner Schule. Ganz in diesem Sinne hat Felten auf die Frage, warum die UNO überhaupt die BRK erlassen hat, in dem Münchner Vortrag geantwortet: „Das ist nicht wegen Deutschland gemacht worden.“ Eine weit verbreitete Abwehrreaktion der Inklusionskritik: Was geht uns Inklusion an, Deutschland ist ja bereits „all inclusive“! (Felten 2018).

Das elementare Interesse der sog. Inklusionskritiker Speck und Felten an der Erhaltung der Sonderschule hindert sie nicht daran, Geist und Buchstabe der Behindertenrechtskonvention bewusst misszuverstehen und nach Art von

Winkeladvokaten ins Gegenteil zu verdrehen. Deutschland und der Welt wird von den Inklusionskritikern allen Ernstes eine Art Gehirnwäsche zugemutet. Alle Welt soll glauben, dass das gegliederte deutsche Schulsystem wie auch das separierende Sonderschulsystem in Wahrheit inkludierende Schulsysteme sind. Der logische Nonsens des „dual-inklusive Schulsystems“ und die bedenkenlose, von Interessen gesteuerte Auslegung der BRK erfüllen mich mit fassungslosem Kopfschütteln (Wocken 2016).

Anstelle einer eingehenden Widerlegung seien zwei Institutionen zitiert, denen eine hohe Autorität für die Interpretation der BRK zugestanden werden muss. Das Deutsche Institut für Menschenrechte erklärt in einem Positionspapier:

„Versuche, am segregativen deutschen Schulsystem festzuhalten oder bestehende Förder- und Sonderschulstrukturen als vermeintlichen Teil eines inklusiven Systems definitorisch einzugliedern und damit den Umsetzungsauftrag als erledigt zu erklären, widersprechen klar dem Auftrag aus der UN-BRK. Aus menschenrechtlicher Sicht ist das Aufrechterhalten des Sonder- und Förderschulwesens nicht in Einklang mit der UN-BRK zu bringen“ (DIM 2017, 3).

Ferner verweise ich auf eine Passage der „Allgemeinen Bemerkung Nr. 4“ des UNO-Ausschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (CRPD 2017):

Der progressive Aufbau eines inklusiven Bildungssystems „ist nicht mit der Unterhaltung von zwei Bildungssystemen vereinbar: einem allgemeinen Bildungssystem und einem Sonderbildungssystem /auf Segregation beruhenden Bildungssystem“ (CRPD 2016, Nr. 40).

Das „dual-inklusive System“ ist diesem Text zufolge genau das, was die Behindertenrechtskonvention als eine unzulässige Interpretation eines „inklusive Bildungssystems“ ansieht. Spätestens seit der Publikation von Speck grassiert im deutschen Schulsystem eine manische Umbenennungssucht. So verteilt das Bundesland Bayern nahezu wahllos an Schulen aller Schulformen vom Gymnasium bis hin zur Förderschule die Urkunde „Schulprofil Inklusion“. Und die Wissenschaftliche Begleitung in Bayern redet schon mal ohne alle intellektuelle Skrupel von einem „Inklusiven Schulsystem“ Bayerns (Heimlich u.a. 2016). Den verlogenen Systemwandel des selektivsten Schulsystems der Welt zu einem „multi- und omni-inklusive Schulsystem“ kann man wohl nur als bitterböse Satire ertragen. Recht merkwürdig: Diejenigen, die eigentlich gegen Inklusion sind, wollen unbedingt eine inklusive Amulett tragen!

*Merke:* Ein inklusives Bildungssystem ist etwas Anderes als ein Parallelsystem von Regelschule und Sonderschule. Das deutsche Bildungssystem ist nicht „all-inclusive“!

## 10. Sonderpädagogische Förderbedarfe

Felten hat auf der Internet-Plattform „Inklusion als Problem“ im Jahre 2017 seine Position in einem neuen „Memorandum“ ergänzt. Das „Memorandum“ wird beschlossen mit einem Kapitel „Warum Förderschulen unverzichtbar sein können“. In diesem Kapitel werden alle sonderpädagogischen Förderschwerpunkte mit einigen Stichworten erläutert. Als Beispiel sei der Absatz zum Förderschwerpunkt Lernen zitiert:

„Dem geringen Selbstwertgefühl, dem Selbstbild „Ich kann nichts“, der kurzen Aufmerksamkeitsspanne und Konzentrationsfähigkeit, der oft stark ausgeprägten Merkschwäche, dem eingeschränkten Sprachverständnis, oft fehlendem Abstraktionsvermögen, kann nicht nur mit Differenzierungsmaterial begegnet werden. Ist der Abstand zu den anderen zu groß und bleiben Erfolgserlebnisse zu häufig aus, kann die Persönlichkeitsentwicklung schweren Schaden nehmen“ (Felten 2018, 3).

Man mag es hinnehmen, dass für alle Förderbedarfe keine Definitionen (etwa der Kultusministerkonferenz) angeboten werden und auch Hinweise auf vertiefende Fachliteratur fehlen. Den Beschreibungen haftet daher der Eindruck einer zufälligen, subjektiven Sammlung von Merkmalen an. Wesentlicher scheinen mir indes folgende Kritikpunkte:

- Die Symptomlisten rekurren weitestgehend auf psychologische Persönlichkeitsmerkmale und sind sozialwissenschaftlich uninformiert. Dass etwa 90 Prozent der Schüler\*innen mit Lernbehinderungen den unteren sozialen Schichten entstammen, ist eine sehr stabile wissenschaftliche Erkenntnis, die in einer sachlich korrekten Information einfach nicht fehlen darf. Dank der Psychologisierung und Individualisierung von Behinderungen feiert das sog. „Medizinische Modell“ fröhlich Urständ.
- Die Merkmalslisten könnten aus einem Lehrbuch der Sonderpädagogik des vorigen Jahrhunderts stammen. Es handelt sich durchweg um endlose Mängellisten, die behinderte Schüler\*innen als Defizit-Wesen kennzeichnen. Die Defizit-Kataloge von Felten enthalten nicht eine einzige positive Eigenschaft, die behinderte Schüler ein wenig liebens- und achtenswert machen könnte. „In der inklusiven Schule stehen die Potentiale der Kinder mit Behinderung im Vordergrund, nicht ihre vermeintlichen Defizite“ (DIM 2017, 3). Die schöne Hoffnung, dass die (Sonder)pädagogik die alte defizitäre Sichtweise von Behinderungen überwunden haben könnte, wird mit diesen geballten Auflistungen von Mängeln, Unfähigkeiten und Fehlern zerstört. Da mag man sich schon nachdenklich fragen, von wem die Schüler mit Lernbehinderungen eigentlich das negative Selbstbild „Ich kann nichts“ übernommen haben.
- Der Sinn der „sonderpädagogischen Erläuterungen“ Feltens scheint zu sein, die „Schonraumbedürftigkeit“ behinderter Kinder ebenso anschaulich wie

drastisch vor Augen zu führen: Sonderschulen sind unverzichtbar. Dieser Argumentationsmodus, die „Sonderschulbedürftigkeit“ den behinderten Kindern in die Schuhe zu schieben und standes- und gesellschaftspolitische Motive auszublenden, hat leider eine unselige historische Tradition, die die Inklusionskritik nun wieder aufwärmt und zwecks Legitimation der Aussonderung fortsetzt.

- Die Sonderschulen und die Sonderpädagogen werden über den Klee gelobt und wegen ihrer Expertise und ihrer Fürsorglichkeit gepriesen. Die Inklusionskritik im Allgemeinen und die Gymnasiallobbyisten im Besonderen gehören zu den größten Sympathisanten der Sonderschulen, die mit Lob und Anerkennung förmlich überschüttet werden. Felten schreibt: „Förderschulen sind ein hochspezialisierter Bildungs- und Entwicklungsort des allgemeinen Schulwesens“ (Felten 2018, 1). Förderschulen sind erstens anders, aber nicht „höher“ spezialisiert als etwa Gymnasien; und zweitens sind sie nicht Teil des „allgemeinen“, sondern Teil des „allgemeinbildenden“ Schulwesens, was ein bedeutsamer sachlicher Unterschied ist, wie bereits oben dargetan.
- Weder bei der Beschreibung der Förderbedarfe noch auch im gesamten „Memorandum“ wird erwähnt, dass alle Schüler\*innen mit Behinderungen ein Recht auf Inklusion haben. Dieses Versäumnis spricht weder für eine besondere Wertschätzung der Behindertenrechtskonvention noch für jene „große Sympathie“, die Felten ansonsten für Inklusion zu bekunden pflegt.

*Merke:* Zur Ehrlichkeit der Inklusionsdebatte gehört auch, über das Recht von Menschen mit Behinderungen auf eine Teilhabe an Bildung in allgemeinen Schulen zu informieren, die Abschaffung der gesetzlichen Sonderschulpflicht zu erwähnen und etwa auf einschlägige Passagen der Behindertenrechtskonvention explizit hinzuweisen.

## **11. Empirische Legitimation**

Michael Felten stellt dem „Memorandum“ aus dem Jahre 2017 einen bemerkenswerten „Leitsatz“ voran: „Keinem Kind darf es mit der Inklusion schlechter gehen als ohne!“.

Diesem „Leitsatz“ von Felten stimme ich ohne Einschränkungen und ohne Vorbehalte ausdrücklich zu. Der Leitsatz verdient in doppelter Hinsicht Beachtung:

1. Das formulierte Kriterium berücksichtigt die gleichen Rechte behinderter wie auch nichtbehinderter Kinder auf eine möglichst optimale Förderung ihrer Potentiale. Niemand kann allen Ernstes verlangen, dass etwa durchschnittlich oder besonders begabte Kinder um der Inklusion willen Abstriche an ihrer möglichen Bildungskarriere hinnehmen müssen. In der Inklusion geht es nicht nur um das Kindeswohl der Kinder mit Behinderungen, sondern aller Kinder.

2. Der Leitsatz formuliert als Kriterium für einen Vergleich von Inklusion und Separation eine Parität der Lern- und Entwicklungseffekte zwischen den konkurrierenden Systemen. Dieses zweite Kriterium ist auf den ersten Blick einsichtig, veranlasst dann aber doch bei näherem Zusehen zu Nachfragen: Wenn es tatsächlich eine Parität der Lern- und Entwicklungseffekte, ein „Patt der konkurrierenden Systeme“ (Wocken 1987) geben sollte, ist es dann völlig egal, was man macht?

Der Leitsatz von Felten ist wichtig, aber in dieser Form unehrlich, weil er nur die halbe Wahrheit wiedergibt. Die absolut notwendige Ergänzung muss lauten: „Keinem Kind darf es mit Separation schlechter gehen als in der Inklusion!“

Nehmen wir zunächst einmal ohne kritische Überprüfung an, das Postulat eines empirischen Gleichstandes sei richtig und ein gültiger Maßstab. Nun kann an dieser Stelle nicht der gesamte empirische Forschungsstand zur Konkurrenz von inklusiver versus separativer Unterrichtung ausgebreitet werden. Das von Karl Popper begründete Falsifikationsprinzip besagt, dass man eine empirische Wahrheit letztlich nicht beweisen, sondern nur widerlegen kann. Deshalb mag hier auch ein einziger Forschungsbefund genügen, um Zweifel an dem Paritätskriterium von Felten zu säen.

Das Exempel wird durch die Schule für Lernbehinderte statuiert. Diese Schulform für Schüler\*innen mit Lernbeeinträchtigungen und -behinderungen hat im Verlaufe ihrer über einhundertjährigen Geschichte nicht eine einzige empirische Untersuchung präsentieren können, die eindeutig eine höhere Leistungseffizienz belegen könnte. Die Forschungslage ist hier recht eindeutig (Schnell u.a. 2011; Haerberlin u.a. 2003; Sander/Hildeschmidt/Sander 1996; Wocken 2018). Trotz der wissenschaftlich erwiesenen minderen Leistungsförderung wird diese Sonderschulform aber nicht geschlossen. Das muss dann wohl Gründe haben, die außerhalb einer wissenschaftlicher Rationalität liegen. Diese Gründe liegen in standes- und gesellschaftspolitischen Interessen. Bildungspolitik folgt nicht allein einer wissenschaftlichen Rationalität, sondern vor allem parteilichen und politischen Interessen.

Die empirische Forschung hat für die Schule für Lernbehinderte nicht nur eine mindere Leistungseffizienz, sondern darüber hinaus weitere Mängel festgestellt. Die Schule für Lernbehinderte ist gekennzeichnet durch

- „eine Überrepräsentanz der Jungen;
- eine Überrepräsentanz von Kindern mit Migrationshintergrund;
- eine Überrepräsentanz von Kindern kinderreicher Eltern;
- eine Überrepräsentanz von Kindern von Arbeitslosen;
- eine Überrepräsentanz von Armen“ (Wocken 2011, 228).

Es ist hier nicht der Platz und der Raum, diese empirische Befundlage en Detail zu belegen. In abkürzender Form lautet das Resümee: Die Sonderschule für Lernbehinderte ist der „Bildungskeller“ des Bildungssystems (Hiller 1994), jene Schule, in der sich die „Schmuddelkinder“ der Gesellschaft versammeln, mit denen keiner spielen will (Franz-Josef Degenhardt). Die allzu gern vorgebrachte Erklärung, in der Sonderschule für Lernbehinderte befänden sich langsam lernende, intelligenzschwache Schüler\*innen, ist eine bemühte Erzählung des gegliederten Schulsystems, sich mit dieser Ideologie in Unschuld die Hände zu waschen und die Ursache von Lernbehinderungen allein den Schülern und womöglich gar ihrer angeblich vererbten Intelligenzschwäche zuzurechnen.

Ich verkürze die argumentative Beweisführung mit einem Zwischenfazit: Das gegliederte Schulwesen ist nicht das Resultat einer göttlichen Eingebung, nicht das ehrfurchtsgebietende Gebot der Bibel, nicht das Resultat der wissenschaftlichen Forschung, sondern zu erheblichen Anteilen das Ergebnis standes- und gesellschaftspolitischer Interessen.

Reicht nun das Postulat von Felten nach einem Gleichstand der Förderungseffizienz? Nein! Nicht die Inklusion muss sich durch bessere Unterrichts- und Fördererergebnisse rechtfertigen, sondern die Sonderschule ist in der Pflicht! Zur Begründung dieser argumentativen Position berufe ich mich auf zwei Autoren, die wohl aller inklusionspolitischen Radikalität unverdächtig sind:

„Eine spezielle Beschulung macht dann keinen Sinn, wenn den Entwicklungsbedürfnissen behinderter Kinder und Jugendlicher anderenorts ebenso gut oder besser entsprochen werden kann“ (Ahrbeck 2011, 41).

„Die Einrichtung und Beibehaltung separater Bildungsstätten für (Lern-)Behinderte ist nur gerechtfertigt, soweit gezeigt werden kann, dass die betroffenen Schüler tatsächlich *besser* gefördert werden, als dies der Fall wäre, wenn sie gemeinsam mit den Nichtbehinderten in Grund- und Hauptschulen (...) unterrichtet würden, ohne dass dies auf Kosten der Nichtbehinderten ginge“ (Tent u.a. 1991; hier: 2013, 171; kursiv von H. W.).

Das bedeutet: Es gilt nicht allein normativ, sondern auch empirisch das unbedingte Primat der Inklusion. Die Inklusion muss nicht empirisch beweisen, dass sie besser ist als Separation, sondern umgekehrt: Die Sonderschule und das gegliederte Schulwesen insgesamt sind in der Pflicht und müssen liefern. Sie sind beweispflichtig, dass sie besser sind! Warum soll man behinderte Schüler\*innen aussondern, wenn es für sie gar nichts bringt?

Diese Positionierung ist keineswegs ein Widerspruch zum Leitsatz: „Keinem Kind darf es mit Separation schlechter gehen als in der Inklusion!“ Sie will allerdings als eine unverzichtbare und notwendige Ergänzung verstanden werden. Sonderschulen sind nachrangige Ersatzlösungen, Lernorte zweiter Wahl. Das unbedingte Primat

gehört der Inklusion. Die allgemeinen Schulen sind für alle Schüler mit Behinderungen der prioritäre Lernort. Im Zweifelsfalle hat die sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen immer unbedingten Vorrang vor der separierten Förderung in Sonderschulen. Sonderschulen stehen zum allgemeinen Schulwesen in einem subsidiären Ergänzungsverhältnis, sie haben keine eigenständige Existenzberechtigung. Man darf die Begründungs- und Rechtfertigungsverhältnisse nicht umkehren. Nicht die Regel muss begründet werden, sondern die Ausnahme von der Regel. Rechtfertigungs- und begründungspflichtig ist also nicht die inklusive Förderung; sie ist das Normale und sollte wo immer möglich auch verwirklicht werden. Legitimationsbedürftig ist hingegen die Besonderung in separaten schulischen Institutionen.

*Merke:* Nicht Inklusion, sondern Separation ist begründungs- und beweispflichtig. Dem Primat der Inklusion zufolge muss die Sonderschule beweisen, dass sie besser ist als Inklusion.

## **12. Inklusion als Problem**

Michael Felten betreibt ein eigenes Internet-Portal mit dem Titel: „Inklusion als Problem“. Das Portal wurde zum Weltkindertag 2015 eröffnet und knüpft damit symbolträchtig an die Verabschiedung der UN-Kinderrechtskonvention im Jahre 1989 an. Zur Eröffnung hat Felten dem Portal ein eigenes „Memorandum“ „Schulische Inklusion, ein riskantes Experiment“ vermacht, das Ende 2017 um eine weiteres „Memorandum“ „Schule, dual-inklusiv gedacht“ ergänzt wurde. Die Intention des Portals beschreibt Felten mit folgenden Worten: „Diese Website will Forschungsbefunden und Praxiserfahrungen ein Forum bieten, die in der Inklusionsdebatte bislang unterrepräsentiert sind“ (Startseite).

Das Layout des Portals gleicht einem griechischen Tempel. Beiderseits stehen mächtige Säulen, die mit Hinweisen auf Neuaufnahmen und Links bestückt sind. Diese beiden Säulen bleiben konstant und sind ein verlässlicher Begleiter bei einem Surf durch das Portal. Zwischen den beiden Säulen befindet sich ein großes „Spielfeld“, auf dem die wechselnden Inhalte erscheinen. Auf den Säulen ruht als Kopfzeile ein Balken, der neben der Überschrift Links zu verschiedenen Ordnern enthält.

In Auswahl seien einige Ordner genannt: Eröffnungsbeiträge, Memorandum, Position, Wissenschaft, Praxis, Rechtliches, Debatte, Literatur. Die feierlichen Eröffnungsbeiträge stammen von den Professoren Bernd Ahrbeck (Rehabilitationswissenschaften), Rainer Dollase (Psychologie), Hermann Giesecke (Pädagogik) und Konrad Liessmann (Philosophie); diese Autoren sind in der inklusionskritischen Szene wohlbekannt und können wie Felten auch als



Inklusionsgegner gelten. Mit dieser parteilichen Eröffnung ist dann hinlänglich signalisiert, was auf dieser Internet-Seite zu erwarten sein wird.

Das Portal ist eine außerordentlich fleißige Sammlung von inklusionskritischen Publikationen und Internetadressen. Die Auswahl der gesammelten Beiträge, Adressen, Dokumente und Autoren gehorcht einem einzigen, schlichten Kriterium: Aufnahme findet nur und ausschließlich etwas, was mindestens das Attribut „inklusionskritisch“ für sich beanspruchen kann. Ich habe nach einigen Surfreisen nicht einziges Dokument, nicht einen einzigen Autor, nicht eine einzige Adresse gefunden, wo man vielleicht auch mal einem guten Wort über Inklusion begegnen könnte. Alles, ja wirklich alles, was beim Aufsuchen der Links auf dem Bildschirm erscheint, ist „negativ“ bis „kontra“. Der erste Eindruck einer Schnuppersurfrunde ist überwältigend: Es handelt sich bei dem Portal „Inklusion als Problem“ um eine Gruselkammer der Inklusionskritik.

Es ist hier nicht der Platz, alle Ordner und ihre Inhalte zu beschreiben. Einige Beispiele müssen genügen.

- Die Links des Ordners „Praxis“ verweisen überwiegend auf Zeitungsberichte. Ein Unterordner gibt Praktikern das Wort, aus dem Nähkästchen zu plaudern; ihre Beiträge sind nicht namentlich gekennzeichnet, sondern anonym. Berichte gelungener Inklusion gibt es nicht. Ein Verweis etwa auf die inklusiven Schulen, die mit dem Jakob-Muth-Preis ausgezeichnet wurden, fehlt.
- Der Ordner „Rechtliches“ präsentiert u.a. die beschriebenen Missverständnisse und interpretativen Entstellungen der Behindertenrechtskonvention (BRK): Die BRK richte sich angeblich nicht an Deutschland, verbiete keine Sonderschulen und sehe Sonderschulen nicht als Diskriminierung an. Die „Allgemeinen Bemerkungen Nr. 4“ des CRPD (2017) werden als unverbindliche Meinungsäußerungen abgewertet. Stattdessen werden die Artikel 5 und 18 der Kinderrechtskonvention fälschlicherweise als eine menschenrechtliche Fundierung eines angeblichen Elternwahlrechts interpretiert. Das Portal fordert – wie auch das Buch „Inklusionsfalle“ – die Leser auf, zu „remonstrieren“ und sich aktiv gegen Inklusion zu engagieren! Die wahre Sympathie des Portals und seines Betreibers gehört offenbar der Agitation gegen Inklusion!
- Sofern im Portal auf Literatur verwiesen wird, greift eine beispiellose Selektivität um sich: Viel Ahrbeck, noch mehr Felten, und darüber hinaus weitere sog. „Inklusionskritiker“. Eine wahre Personality-Show systemkonservativer Inklusionskritiker und -gegner.
- Das Portal verwendet recht selten vollständige, längere Texte, sondern arbeitet typischerweise mit Textauszügen und Leseproben. Die ausgewählten Textstellen sind markante Zitate, die mit derben Sprüchen und kräftigem Vokabular die Inklusion herabwürdigen.

Eine Surf-Tour durch das Portal gestaltet sich für Inklusionsproponenten wie ein Spießrutenlauf. Die beiden Säulen wirken wie zwei Gardereihen, die zum Vollzug einer Strafmaßnahme angetreten sind. Bei jedem Ordner-Wechsel prügeln sie erneut auf den Delinquenten „Inklusion“ mit unbarmherzigen Peitschenhieben ein. Die öffentliche Abstrafung und Auspeitschung eines „Inklusionisten“ endet mit einem geschundenen Körper, einem beleidigten Intellekt und einer tief verletzten, gedemütigten Seele. Zurück bleiben Enttäuschung, Unverständnis und nachhaltige Ressentiments.

Dem Portal „Inklusion als Problem“ geht es erkennbar nicht um eine „offene und ehrliche“ Information über Inklusion. Die hochselektive und radikalkritizistische Ausrichtung geht weit über das hinaus, was man als seriöse und legitime Inklusionskritik bezeichnen könnte. Dem Portal geht es weder um sachliche Information noch um legitime Inklusionskritik, sondern es geht um Anti-Inklusion, um eine Kampagne und einen Feldzug gegen Inklusion.

Zwei Sätze dieser Abhandlung seien abschließend noch einmal in Erinnerung gebracht:

- „Felten ist kein Inklusionsgegner!“ (Heike Schmoll)
- „Ich habe große Sympathie für eine *sinnvolle* Integration“ (Michael Felten)

Das Portal „Inklusion als Problem“ überführt auf überzeugende Art beide Aussagen der Unwahrheit. Es ist die perfekte Bestätigung einer tiefen Antipathie des Portalbetreibers Felten gegen heterogene, integrative Lerngruppen in einem inklusiven Schulsystem.

*Merke:* Schweigen. Und Trauer über den Niedergang von Offenheit und Ehrlichkeit im Inklusionsdiskurs.

## **Schluss**

Für eine wirklich „offene und ehrliche“ Debatte braucht es möglicherweise noch einige Zeit, bis dass die vorgeblichen Inklusionskritiker, die keine Inklusionsgegner sein wollen, sich nicht mehr inklusiv verkleiden, sondern offen und ehrlich bekennen.

Die statistischen Daten über die reale Inklusionsentwicklung klären über die Wahrheit der Parole „Soviel Inklusion wie möglich, soviel Separation wie nötig“ mit brutaler Ehrlichkeit auf. Nach mehr als sieben Jahren seit der Ratifizierung der BRK hocken im Jahre 2018 genauso viele Schüler\*innen mit Behinderungen in separierenden Förderschulen wie vor der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention im Jahre 2009. Die nackten Zahlen blamieren die fromme Bekundung, ein „bisschen mehr Inklusion“ zu wollen. Die wohlfeile Soviel-

Parole ist in Wahrheit wohl eher ein sedatives Beruhigungsmittel, das den Streit um Inklusion befrieden und das schlechte Gewissen des selektiven Schulsystems entlasten soll: Wir machen soviel Inklusion wie möglich und wir sinnvoll finden!

Michael Felten hat ja recht: Wie müssen offen und ehrlich über Inklusion reden. Die freudige Zustimmung zu dieser Sentenz verbindet sich mit dem Wunsch, dass die Aufforderung zur Offenheit und Ehrlichkeit in einem bilateralen Sinne verstanden und beherzigt wird.

## Literatur

- [AfD] Alternative für Deutschland (2016): Programm für Deutschland. Das Grundsatzprogramm der Alternative für Deutschland. Beschlossen auf dem Bundesparteitag in Stuttgart am 30.04./01.05.2016. Stuttgart
- [BRK] (2009): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Schattenübersetzung der Behindertenrechtskonvention hrsg. von NETZWERK ARTIKEL 3 e.V.) Berlin
- [CRPD 2015] Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (o.J.): Abschließende Bemerkungen über den ersten Staatenbericht Deutschlands. Dreizehnte Tagung 25. März - 17. April 2015. In: [www.deutsches-institut-fuer-menschenrechte.de/...](http://www.deutsches-institut-fuer-menschenrechte.de/)
- [CRPD 2017] Ausschuss zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen (2017): Allgemeine Bemerkung Nr. 4 (2016) zum Recht auf inklusive Bildung. Deutsche Übersetzung vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales. In: <http://www.gemeinsam-einfach-machen.de>
- [DIM] Deutsches Institut für Menschenrechte, Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention (2017): Inklusive Bildung ist ein Menschenrecht. Warum es die inklusive Schule für alle geben muss. Position Nr. 10. Berlin
- [KMK 2011] Kultusministerkonferenz (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Stand: 3. 12. 2010. Bonn
- [Motiv] (2018): Motiv. In: [www.wikipedia.de](http://www.wikipedia.de)
- [UNESCO 2011] Deutsche UNESCO-Kommission (2011): Inklusive Bildung in Deutschland stärken. Resolution der 71. Hauptversammlung der Deutschen UNESCO-Kommission, Berlin, 24. Juni 2011. In: [www.unesco.de/resolutionen\\_duk.html](http://www.unesco.de/resolutionen_duk.html)
- Ahrbeck, Bernd (2011): Vom Umgang mit Behinderten. Stuttgart: Kohlhammer
- Ahrbeck, Bernd (2011): Das Gleiche ist nicht für alle gleich gut. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 8. Dezember, S. Nr. 286
- Cloerkes, Günther (2007): Soziologie der Behinderten. 3. Aufl. Heidelberg: Edition Schindele
- Felten, Michael (2017a): Die Inklusionsfalle. Wie eine gut gemeinte Idee unser Bildungssystem ruiniert. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus
- Felten, Michael (2017b): Inklusions - eine Falle? Gastvortrag an der Universität München am 23.11.2017. München
- Felten, Michael (2018): Inklusion als Problem. In: [www.inklusion-als-problem.de](http://www.inklusion-als-problem.de)
- Felten, Michael (2018b): Die Inklusionsfalle - 4 Thesen. Gütersloh: <https://www.randomhouse.de/Michael-Felten:-Die-Inklusionsfalle/4-Thesen/>
- Haeberlin, Urs /Bless, Gérard /Moser, Urs /Klaghofer, Richard (2003): Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen. 4. Aufl. Bern et al.: P. Haupt

- Heimlich, U. /Kahlert, J. / Lelgemann, R. /Fischer, E. (Hrsg.) (2016): Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlung zum bayerischen Weg. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Hildeschiedt, A. /Sander, A. (1996): Zur Effizienz der Beschulung sogenannter Lernbehinderter in Sonderschulen. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme - Neues Verständnis von Lernen - Integrationspädagogische Lösungsansätze. Weinheim: Beltz, S. 115-134
- Hiller, G.G. (1994): Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen. 3. Aufl. Langenau-Ulm: Armin Vaas
- Klemm, Klaus (2012): Zusätzliche Ausgaben für ein inklusives Schulsystem. Gütersloh: Bertelsmann
- Poscher, R. /Rux, J. /Langer, Th. (2008): Von der Integration zur Inklusion. Das Recht auf Bildung aus der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen und seine innerstaatliche Umsetzung. Baden-Baden: Nomos
- Schmoll, Heike (2017): Wie man sich von aller schulpolitischen Vernunft verabschieden kann. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 14.7.2017
- Schnell, Irmtraud /Sander, Alfred /Federolf, Claudia (Hrsg.) (2011): Zur Effizienz von Schulen für Lernbehinderte. Forschungsergebnisse aus vier Jahrzehnten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Schumann, B. (2007): "Ich schäm mich ja so!" Die Sonderschule für Lernbehinderte als "Schonraumfalle". Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Speck, Otto (2014): Inklusive Missverständnisse. In: Süddeutsche Zeitung, 21. Oktober
- Speck, Otto (2016): Was ist ein inklusives Schulsystem? In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 85, 3, S. 185-195
- Tent, L. /Witt, L. / Zschoche-Lieberum, Chr. / Bürger, W. (2013): Über die pädagogische Wirksamkeit der Schule für Lernbehinderte. In: Schnell, Irmtraud /Sander, Alfred /Federolf, Claudia (Hrsg.): Zur Effizienz von Schulen für Lernbehinderte. Forschungsergebnisse aus vier Jahrzehnten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 170-213
- Wocken, Hans (1987): Schulleistungen in Integrationsklassen. In: Wocken, Hans /Antor, Georg (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburg. Oberbiel: Jarick, S. 276-306
- Wocken, Hans (2011a): Elternwahlrecht!? Über Dienstbarkeit, Endlichkeit und Widersinn des Elternwillens. In: Wocken, Hans: Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen - Baupläne - Bausteine. 2. Aufl. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt, S. 39-51
- Wocken, Hans (2011b): Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für "optimale Förderung". In: Schnell, Irmtraud /Sander, Alfred /Federolf, Claudia (Hrsg.): Zur Effizienz von Schulen für Lernbehinderte. Forschungsergebnisse aus vier Jahrzehnten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 214-240
- Wocken, Hans (2014): Vom Wohl und Wehe des Elternwahlrechts. Ein fast unlösbares Dilemma. In: Wocken, Hans: Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten - Zugänge - Wege. 2. Aufl. Hamburg: Feldhaus, S. 60-72
- Wocken, Hans (2015): Inklusive Missverständnisse. Einspruch gegen Falschmeldungen über Inklusion. In: Wocken, Hans: Vom Haus der inklusiven Schule. Berichte - Botschaften - Widerworte. 1. Aufl. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 8.-15
- Wocken, Hans (2016): Inklusion als Feigenblatt. Kritik des Konzepts "Förderschule mit dem Profil Inklusion". In: Wocken, Hans: Am Haus der inklusiven Schule. Anbauten - Anlagen - Haltestellen. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 66-80
- Wocken, Hans (2016a): Des Deutschlands neue Kleider: all inclusive! Eine Kritik des "dual-inklusive Schulsystems" von Otto Speck. In: Wocken, Hans: Am Haus der inklusiven Schule. Anbauten - Anlagen - Haltestellen. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 22-44
- Wocken, Hans (2017a): Die Inklusionsfallen der Kritiker und Gegner. Notorische Fakes und ideologische Obsessionen. (In diesem Band)

- Wocken, Hans (2017b): "Wer andern eine Falle stellt, tappt selbst hinein!" Die unfreiwillige Demaskierung des Elternwahlrechts durch die "Inklusionsfalle" (Felten). In: Wocken, Hans: Beim Haus der inklusiven Schule. Praktiken – Kontroversen – Statistiken. Hamburg (Feldhaus), S. 144-154
- Wocken, Hans (2018): Inklusion auf dem Prüfstand. Kritische Forschungsilanz und ungehaltene Forschungskritik. (In diesem Band).

## **8. Über Sprachkeulen, Killerphrasen und Panik-Theorien der Inklusionskritiker**

Widerständige und zornige Einwürfe gegen inklusionskritische Zumutungen.

1. Einleitung
2. Sprachkeulen
  - 2.1 Die Sprachkeule „Ideologie“
  - 2.2 Die Sprachkeule „Sekte“
3. Killerphrasen
4. Panik-Theorien
  - 4.1 Die Monster-These
  - 4.2 Die Nivellierungsthese
  - 4.3 Die Ruin-These

### **1. Einleitung**

In seiner „Theorie des kommunikativen Handelns“ unterscheidet Habermas (1981) zwischen zwei grundlegenden Kommunikationsformen:

1. Das „kommunikative Handeln“ ist auf eine intersubjektive Verständigung mit Anderen ausgerichtet; es ist idealerweise ein „herrschaftsfreier Diskurs“, der in Abwesenheit von Macht und Hierarchien geführt wird. Beim kommunikativen Handeln geht es allein um das bessere Argument und eine gemeinsame Suche nach Wahrheit und Richtigkeit.
2. Das „strategische Handeln“ orientiert sich dagegen an eigenen Interessen und egozentrischen Nutzenkalkülen und ist primär auf den eigenen Erfolg ausgerichtet.

Das erfolgsorientierte, strategische Handeln spielt in den weiteren Überlegungen von Habermas keine Rolle, hier steht es im Mittelpunkt einer Analyse von kommunikativen Akten, die im Inklusionsdiskurs beobachtet werden können. Eigentlich sollte ein wissenschaftlich ambitionierter Diskurs um Inklusion sich einer rationalen Kommunikation befleißigen. Weil aber Inklusion unauflöslich und unentwirrbar mit handfesten, standespolitischen Interessen und weltanschaulichen Positionen verknüpft ist, rutscht die Inklusionsdebatte nicht selten in einen konfrontativen Austausch zwischen den widerstreitenden Lagern ab. Im argumentativen Schlagabtausch tritt dann die verständigungsorientierte Kommunikation mehr und mehr in den Hintergrund und an seine Stelle gewinnt das interessen- und erfolgsorientierte Handeln die Oberhand.

Als typische Ausdrucksformen einer strategischen, interessenorientierten Argumentation können die Kommunikationsmuster „Sprachkeulen“, „Killerphrasen“ und „Panik-Theorien“ angesehen werden. Die gemeinsamen Merkmale der genannten Kommunikationsstrategien sind erstens das Ziel, in diskursiven Debatten unter allen Umständen erfolgreich zu sein, und zweitens die Methode, zwecks Zielerreichung auch unredliche, unfaire und nichtrationale Argumentationsformen einzusetzen. Sprachkeulen, Killerphrasen und Panik-Theorien sind sog. „Totschlagargumente“; sie wollen den Partner mit sprachlichen „Killern“ überwältigen und kaltstellen oder sogar aus der Diskursarena verdrängen und verbannen. Eine perfekte strategieorientierte Argumentation endet mit einer vollständigen Demontage und widerspruchslosen Kapitulation des „Gegners“. Mit anderen Worten: Es geht bei interessendominierter Kommunikation nicht um Verständigung und Wahrheitssuche, sondern um Herrschaft und Sieg.

Der gesellschaftliche, berufliche und private Alltag ist in vielfacher Weise mit strategischer Kommunikation durchsetzt. Prominente Beispiele sind etwa parlamentarische Debatten, das Wahlkampfritual des Fernsehduells, die Plädoyers der Anwälte in Gerichtsprozessen und nicht selten auch private Auseinandersetzungen in alltäglichen Beziehungskontexten. Das strategische Ziel in all diesen Situationen ist nicht rationale Überzeugung und Verständigung, sondern vielmehr argumentative Unterwerfung, egozentrischer Nutzen und persönlicher Triumph.

Die Sprachkeulen, Killerphrasen und Panik-Theorien werden in diesem Beitrag vorwiegend in den Schriftstücken der Inklusionsopponenten<sup>1</sup> geortet und aufgespießt. Diese „einseitige“ Orientierung hat einen einfachen sachlichen Grund. Die Inklusionsopponenten verfolgen das Anliegen, das bestehende separierende Schulsystem zu verteidigen. Um die Inklusionsoffensive einzudämmen und abzuwehren, verwenden sie daher defensive Argumentationsmuster, u.a. eben Sprachkeulen, Killerphrasen und Panik-Theorien. Die Inklusionsproponenten wollen dagegen in der Inklusionsdebatte erst einmal Boden gewinnen und sich Gehör verschaffen. Ihr kommunikatives Ziel ist nicht die Unterwerfung der oppositionellen Statthalter, sondern das Werben um Zustimmung und Anhängerschaft. Die Propagierung der Inklusionsidee ist vornehmlich darum bemüht, durch das bessere Argument zu überzeugen. Aber in diesem Bemühen sickert auch – mal mehr, mal weniger – die Sprache der Werbung ein. Die Sprache der Werbung verschönert die guten Seiten der Inklusion und verniedlicht oder vertuscht ihre diskussionswürdigen Aspekte. Die werbende Strategie präsentiert Inklusion von den allerbesten Seiten und serviert sie hier und dort auf edlem Hochglanzpapier. Weil der Argumentationsduktus der Inklusionsproponenten mitunter durch einen Mangel

---

<sup>1</sup> Unter dem Begriff Inklusionsopponenten werden hier Inklusionskritiker und -gegner zusammengefasst (Wocken 2017)

an Realismus und einen Überfluss an schönen, rosaroten Verheißungen gekennzeichnet ist, wird die Idee der Inklusion von der Kritik auch als „Paradies-Gärtlein“ (Geyer 2014) karikiert und als verträumte Utopie belächelt. Rainer Dollase etwa schreibt:

„Die Inklusion ist die schönste pädagogische Vision der letzten Jahrzehnte. Das „Gemeinsame Lernen“, der Verzicht auf alle Unterschiede in Behandlung, Therapie und Unterricht versetzt Menschen in Entzücken. Die Assoziationen des gemeinsamen Lernens sind einfach wunderbar und sie aktivieren den Wunsch nach paradiesischen Zuständen auf Erden“ (Dollase 2014, 64).

Kurzum: Es gibt im Inklusionsdiskurs problematische Argumentationsmuster und -tendenzen auf beiden Seiten des Lagers, die sich indessen in der Argumentationsrichtung qualitativ deutlich unterscheiden. Während die Inklusionsopponenten eher defensive Argumentationsstrategien verfolgen, die sich dann in Sprachkeulen, Killerphrasen und Panik-Theorien zuspitzen können, sind die Inklusionsproponenten eher auf die Betonung positiver Sachargumente aus, die wiederum in schönfärberischen Euphemismen abdriften können. Beide Argumentationsstrategien wären gesondert zu analysieren und in separaten Abhandlungen darzustellen. Diese Arbeit fokussiert – offen zugestanden „einseitig“ – nur die „Totschlagargumente“ der Inklusionsopponenten.

## **2. Sprachkeulen**

Keulen sind Waffen, mit denen man Tiere und Menschen erschlagen kann. Laut biblischer Schöpfungsgeschichte hat Kain seinen Bruder Abel mit einer Keule erschlagen. Sprachkeulen sind immaterielle, verbale Keulen, mit denen man Kommunikationspartner zwar nicht erschlagen, aber doch „mundtot“ machen kann und will. Sie dienen nicht der physischen Vernichtung, sondern haben den kommunikativen Tod der Partner zur Folge. Sprachkeulen sollen einen Gesprächspartner mit einem Schlage „mundtot“ machen und zum Schweigen bringen. Derartige Sprachkeulen sind eine typische Argumentationsform in strategischen Diskursen. Sprachkeulen bestehen in der Regel aus einem einzigen Wort, aber dieses eine Wort hat es in sich. Es wirkt wie eine Keule. Mit einer Sprachkeule kann man – gleich einem Knock-Out in einem Boxkampf – mit einem Schlag den Anderen niederstrecken und ihn außer Gefecht setzen.

Zu den bekanntesten Sprachkeulen zählt das Label „Nazi“. Alle wissen, was ein „Nazi“ ist und verdächtigen vorbehaltlos einen „Nazi“, in extremster Weise eine nationalistische, antidemokratische und menschenfeindliche Politik zu vertreten. Sofern einer Person (oder auch einer Gruppe) das Label „Nazi“ erfolgreich angeheftet werden kann, ist ein nahezu völliger Ausschluss aus kommunikativen Diskursen und gesellschaftlichen Kontexten die sichere Folge. Die Sprachkeule



„Nazi“ belegt die bezichtigten Personen mit dem Stigma, nicht diskurs- und gesellschaftsfähig zu sein, und verbannt sie ins kommunikative Abseits. Mit einem „Nazi“ muss, kann und sollte man nicht reden und Umgang pflegen – so der herrschende Verhaltenskodex.

Weitere Sprachkeulen mit ähnlicher Wirkungsmächtigkeit sind „Macho“, „Rassist“, „Antisemit“ oder „Sexist“. Auch attributive Zuschreibungen wie „ausländerfeindlich“, „frauenfeindlich“, „behindertenfeindlich“ entfalten in diskursiven Kontexten eine herabsetzende und kommunikationstötende Wirkung von erheblichem Ausmaß. Die Sprachkeule „Nationalist“ scheint hingegen seit dem weltweiten Erstarken rechtskonservativer Stimmungen und Strömungen ihre einstmals diskreditierenden Konnotationen ein wenig abgestreift zu haben.

Sprachkeulen haben mehrere Effekte:

- Über Erfolg und Misserfolg von Sprachkeulen entscheidet nicht das nachprüfbare Argument, sondern Macht und Status der Meinungsführer und der Applaus der Teilnehmer. Die Diskussion wird „mit einem Schlag“ entschieden und beendet. Die „Exkommunikation“ unterstellt den „getroffenen“ Verlierern einen Mangel an guten Argumenten und an gesundem Menschenverstand. Die Ausgeschlossenen stehen fortan da als Menschen mit schrägen Ansichten und einem falschen Weltbild. Sprachkeulen sind herabsetzend und entmündigend.
- Auch die Emotionalität der attackierten Personen ist abwegig und sonderbar. „Nazis“ und „Rassisten“ haben hochproblematische Einstellungen zu bestimmten Personengruppen wie Zigeuner, Obdachlose, Flüchtlinge, Juden oder Arbeitslose. Verbale Keulen verdächtigen andere der Unfähigkeit zu toleranten, mitmenschlichen Gefühlen. Sprachkeulen sind abwertend und diskreditierend.
- Die von Sprachkeulen getroffenen Personen müssen es hinnehmen, dass sie als Konsequenz ihrer indiskutablen Meinungen, Haltungen und Einstellungen an den Diskursen der sich vernünftig dünkenden Mehrheitsgesellschaft nicht mehr teilhaben können und ausgeschlossen werden. Sprachkeulen sind isolierend und exkludierend.
- Sprachkeulen adressieren ein Stigma. Durch eine Sprachkeule wird die Integrität einer Person nachhaltig in Zweifel gezogen und beschädigt. Das Stigma entfaltet eine generalisierende Wirkung; der schlechte Ruf, der vorerst nur mit der kritisierten Eigenschaft verknüpft war, infiziert schließlich die ganze Person. Ein „Macho“ ist nicht allein ein herrischer Gebieter über Frauen, sondern überhaupt eine Person, die auch ansonsten keine Wertschätzung verdient. Sprachkeulen sind identitätsschädigend und stigmatisierend.

## 2.1 Die Sprachkeule „Ideologie“

Die häufigste Sprachkeule, die von den Inklusionsopponenten verwendet wird, ist der Vorwurf der Ideologie. Die Anschuldigung der Inklusionsbefürworter als „Ideologen“ ist in inklusionskritischen Kreisen mittlerweile kommunikativer Standard, der regelhaft und unreflektiert zur Geltung kommt. Belege und Zitate erübrigen sich, weil alle Inklusionskritiker und -gegner sich quer durch die Bank ausnahmslos der Sprachkeule „Ideologie“ bedienen. Welche Autoren konkret als „Ideologen“ beschuldigt und wegen welcher Argumente und Positionen sie als „ideologisch“ eingestuft werden, bleibt indessen meist offen. Der Kampfbegriff „Ideologe“ wird, einem Schuss mit der Schrotflinte gleich, ungerichtet in die Diskursarena geworfen und trifft dort nicht bestimmte Personen mit benannten Argumenten, sondern nimmt die Inklusionsbefürworter insgesamt in kollektive Sippenhaft. Der Abwurf derartiger verbaler Streubomben kann Unschuldige wie Schuldige gleichermaßen treffen. Herstellung, Einsatz und Verbreitung von Streumunition sind übrigens seit 2010 durch einen völkerrechtlichen Vertrag geächtet und verboten.

Die Anklageschriften geben sich keinerlei Mühe, ihr Verständnis des Ideologiebegriffs darzulegen und zu umschreiben. Dem wertneutralen Ideologiebegriff der Wissenssoziologie zufolge werden ausnahmslos alle weltanschaulichen Systeme von Wertvorstellungen und Ideen als Ideologien bezeichnet; sie umfassen damit gleichermaßen alle Religionen (z.B. Christentum, Islam, Buddhismus) wie auch alle politischen Weltbilder (z.B. Liberalismus, Sozialismus, Konservatismus). Mit einiger Sicherheit kann ausgeschlossen werden, dass dieses wissenssoziologische Verständnis von Ideologie von der Inklusionskritik gemeint ist.

„Ideologie“ ist im inklusionskritischen Argumentationszusammenhang schlicht ein Gegenbegriff zur Realismus und Pragmatismus. Ideologen gelten als Menschen, die sich eher an hehren Idealen, utopischen Ideen und großen moralischen Maximen orientieren als an der vorfindlichen Realität. Den „Ideologen“ gebricht es am sog. gesunden Menschenverstand und an pragmatischen Orientierungen. Unter den sog. Inklusionsideologen findet sich die gesamte Bandbreite von den unbeugsamen Moralisten und konsequenten Fundamentalisten bis hin zu den weltfremden Träumern und wohlmeinenden Weltverbesserern. Der Ideologievorwurf will insbesondere die negativen Konnotationen des alltagssprachlichen Ideologiebegriffs transportieren. Er zielt darauf ab, die Inklusionsideologen als realitätsfremde „Spinner“ und illusionäre „Traumtänzer“ darzustellen; sie mögen zwar gutmütige Idealisten sein, haben jedoch nicht die notwendige Bodenhaftung, keinen Blick für die empirischen Realitäten und keinen Sinn für das hier und jetzt Machbare. Ideologische Spinner kann man nicht wirklich ernst nehmen, sie sind für konkrete,

umsetzbare Reformen nicht zu gebrauchen. Realitätsblinden Ideologen muss man das Handwerk legen, weil sie ansonsten nur Unheil und Chaos anrichten. Dieser negative Bedeutungshof von Ideologie klingt etwa in dem Buchtitel „Wie eine gut gemeinte Idee unser Bildungssystem ruiniert“ (Felten 2017) an. Die Sprachkeule „Ideologen“ bricht über Inklusionsbefürworter den Stab des Realitätsverlusts und der Machbarkeitsillusion.

### *Dementi der Sprachkeule „Ideologen“*

Wie ist es um die unterstellte Realitätsferne und -leugnung der sog. „Inklusionsideologen“ wirklich bestellt? Die folgenden Gegenargumente beziehen sich vornehmlich auf die Inklusionsproponenten in den Reihen der Wissenschaft.

- Die Erziehungswissenschaftler, die auf dem Gebiet der schulischen Inklusion forschend tätig sind, haben in großer Zahl die wissenschaftliche Begleitung von Integrations- und Inklusionsprojekten wahrgenommen. Die Begleitforschung erfolgte in enger Kooperation mit der inklusionspädagogischen Praxis und war konzeptuell eher als Handlungs- und Feldforschung ausgelegt. Manche Inklusionskritiker kennen inklusive Schulen und inklusiven Unterricht wenig bis gar nicht aus eigener Anschauung, sondern nur aus zweiter Hand und aus tertiären Quellen. Im Unterschied dazu ist die Realität der Inklusion den Inklusionswissenschaftlern allerbestens vertraut. Die Inklusionsforscher waren live am Ort des Geschehens dabei; sie kennen die Praxis der Inklusion aus stetigen und intensiven Eigenerfahrungen und so gut wie ihre eigene Hosentasche.
- Die wissenschaftlichen Begleituntersuchungen zu integrativen und inklusiven Schulversuchen wurden von Anfang gut dokumentiert und in einer Fülle von Publikationen öffentlich gemacht. Zur Durchführung eigener empirischer Untersuchungen gehört standardmäßig auch die Kenntnisnahme des aktuellen Forschungsstandes.
- Die involvierten Erziehungswissenschaftler standen durch vielfältige Auslandsreisen und durch die jährlichen Inklusionsforschertagungen in einem regen Erfahrungsaustausch mit einschlägigen Forschungskolleg\*innen.
- Zahlreiche Inklusionsforscher\*innen waren in der Politikberatung tätig, haben für Regierungen und Parteien fachliche Gutachten für die bildungspolitische Umsetzung der Behindertenrechtskonvention vorgelegt oder an der Erstellung von Aktionsplänen mitgewirkt.
- Inklusionsforschung und -entwicklung sind gleichwohl nicht realitätshörig; sie sind darum bemüht, nicht der Normativität des Faktischen zu erliegen und das jetzt Vorhandene als eine verbindliche

Norm des Künftigen auszugeben. Die Inklusionsopponenten erheben zum Beispiel das zielgleiche Lernen, das als eine konstitutive Norm des gegliederten Schulwesens gilt, zu einem unumstößlichen Dogma, das die Möglichkeiten inklusiver Unterrichtung rigide beschränkt und Inklusion faktisch auf eine Einpassung in das bestehende System verpflichtet. Gute Erziehungswissenschaft geht über einen naiven Empirismus hinaus; sie fühlt sich einer dialektischen Balance von Philosophie und Pragmatismus verpflichtet (Wocken 2014) und versucht, der vorhandenen Separation die mögliche Inklusion als bessere Alternative entgegenzudenken.

Diese wenigen Hinweise können belegen, dass die wissenschaftliche Inklusionsforschung sich nicht in realitätsfernen Tagträumen verloren hat, sondern aktiv und konstruktiv in die Entwicklung einer innovativen pädagogischen Praxis eingebunden war. Das Fremdbild der Inklusionsopponenten von praxisfernen Theoretikern, die den Alltag der Inklusion einschließlich seiner Probleme und Widrigkeiten nicht kennen, ist eine abstruse, wirklichkeitsfremde Konstruktion.

## **2.2 Die Sprachkeule „Sekte“**

Die Inklusionsproponenten werden von Michael Felten in seinem Buch „Die Inklusionsfalle“ mehrfach als „radikale Inklusionisten“ (2017, 104 und 120) bezeichnet. Welche Personen aufgrund welcher Tatsachen und Argumente „radikale Inklusionisten“ sind, wird – wie in der Inklusionskritik üblich – nicht gesagt.

Die Etikettierung „Inklusionisten“ respektiert die Befürworter der Inklusion nicht als Vertreter einer seriösen gesellschafts- und bildungspolitischen Programmatik, sondern drängt sie aus den rationalen Diskursen um die Gestaltung von Gesellschaft und Schule ab und denunziert sie als eine obskure, esoterische Sekte: Die „Inklusionisten“ sind Anhänger der Inklusionismus-Sekte. Josef Kraus, der langjährige Präsident des Deutschen Lehrerverbandes, definiert: Inklusionisten sind „eine Handvoll radikaler, mal missionarisch, mal militant auftretender Inklusionsverfechter“ (Kraus 2017,157). Sekten gelten als weltanschauliche, religiöse oder politische Gruppierungen, die sich von dem Mainstream abgespalten haben; sie vertreten zumeist fundamentalistische, extreme oder orthodoxe Lehrmeinungen, Theorierichtungen oder Glaubenssysteme.

Dem „Inklusionismus“ wird in der Tat von den Inklusionsopponenten unterstellt, dass es sich um eine religiöse Weltanschauung handelt:

- „Inklusion ist so eine Art Heilslehre“ (Ahrbeck, in: Kowitz 2013).

- Inklusion ist „eine fast sektenähnliche Bewegung“ (Giesecke 2016, 14).
- Inklusion ist ein „Religionsersatz“ (Felten 2017, 104).
- Es kommt vor, dass „die Proklamierung geradezu religiöse Qualität einnimmt und Inklusion zu einem Glaubensartikel wird. Die Verve, mit der ‚Inklusion‘ seit dem Bekanntwerden der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland öffentlich und in den Institutionen verbreitet wird, hat manchmal missionarische Züge angenommen. Es entsteht der Eindruck, als würde ein Heilsversprechen von unstreitbarer Gewissheit ausgedrückt“ (Speck 2010, 68).
- Die Behindertenrechtskonvention ist „die vom Geist des neuen Weltcredos inspirierte heilige Schrift“ (Türcke 2016, 62).

Die „Religion“ des Inklusionismus hat eine klare inhaltliche Ausrichtung und eindeutige Namen: „Gleichheitsreligion“ (Felten 2017, 101) und „Egalitarismus“ (Kraus 2017c, 14):

- „Unglaubliche Gleichmacherei“ (Geyer 2014).
- Inklusion ist eine „Gleichheitsreligion“ (Felten 2017, 101).
- Egalitarismus ist „die Ideologie, dass alle Menschen, Strukturen, Werte, Inhalte, ja sogar alle Geschlechter [...] gleich bzw. gleich gültig seien.“ „Schulpolitisch setzt sich diese ‚heilige Gleichheit‘ in Heiligsprechungen bestimmter egalisierender Institutionen und Regelungen um: Gesamtschule, Inklusion, keine Noten, kein Sitzenbleiben, Abitur für alle, Gymnasium für alle“ (Kraus 2017c, 14).
- „Inklusion ist Kommunismus für Schulen“ (Brodkorb 2012).

Aus den Zitaten spricht Zynismus, Verachtung und Hochmut. Sie lassen uns schwer einen antisozialistischen Komplex erkennen, dem sowohl die Frankfurter Allgemeine (FAZ) als auch die Gymnasiallobbyisten verfallen sind. In seiner Abschiedsrede als Präsident des Deutschen Lehrerverbandes hat Josef Kraus sein bildungspolitisches Vermächtnis in das Motto gekleidet: „Freiheit *statt* Gleichheit!“ (Kraus 2017c). In ihrem aktuellen Parteiprogramm wettert auch die CSU gegen „sozialistische Gleichmacherei“ (CSU 2016, 1); sie hat indes keinerlei Mühe, im gleichen Parteiprogramm eine verbindliche „Leitkultur“ als eine Art bayerischen Sozialismus anzupreisen.

Mit der Philosophie der Aufklärung und der Menschenrechte hat diese unsägliche Plattitüde „Freiheit *statt* Gleichheit“ nichts mehr gemein. In der philosophischen Tradition bilden Freiheit *und* Gleichheit unzertrennliche normative Maximen, die in einer ausgewogenen, dialektischen Balance gehalten werden wollen (Wocken 2013). Wer der Freiheit die uneingeschränkte, absolute Vorfahrt einräumt, nimmt in Kauf, dass nur die Starken und Mächtigen das Recht der Freiheit zu nutzen wissen und die gleiche Freiheit aller Anderen unter

die Räder kommt. „Freiheit *statt* Gleichheit“ ist eine Ideologie, die dem Manchester-Liberalismus huldigt und eine kapitalistische Gesellschaftsordnung befördert und legitimiert.

Die diskriminierende Kategorisierung der „Inklusionisten“ als sektenähnliche Gläubige wird noch getoppt durch die Hinzufügung des Attributs „radikal“: „Radikale Inklusionisten“ (Felten 2017, 98 und 120). Die Inklusionisten sind nicht allein eine Sekte, sondern darüber hinaus auch noch eine radikale, gemeingefährliche Kampftruppe. Wenn denn der Begriff „radikale Inklusionisten“ von den Inklusionsopponenten als deskriptiv, harmlos und völlig unbedenklich angesehen wird, dann wäre auch der Weg frei, die Inklusionskritiker und -gegner ob ihrer beharrlichen Verteidigung des gegliederten Schulwesens einschließlich der Förderschulen als „Sekte der radikalen Separatisten“ zu titulieren. Die Etikettierung der Inklusionsproponenten als „radikale Inklusionisten“ ist nach meinem Geschmack unanständig, ehrenrührig und nicht hinnehmbar. Felten überschreitet mit dieser sektiererischen, exkommunizierenden Attribuierung den Rubikon einer rationalen wissenschaftlichen Argumentation!

#### *Dementi der Sprachkeule „Radikale Inklusionisten“*

Die bereits vorgebrachten Gegenargumente sollen in einem abschließenden Dementi noch einmal zugespitzt und fundiert werden.

- Der sog. „Inklusionismus“ ist weder eine „Heilslehre“ und noch eine „Gleichheitsreligion“. Die sog. „Inklusionisten“ sind keine Sekte, keine Partei, kein eingetragener Verein, kein Geheimbund, keine kriminelle Vereinigung und auch keine religiöse Bewegung. Sie stehen auf dem Boden der freiheitlich-demokratischen Grundordnung und werden nicht vom Verfassungsschutz observiert. Nicht zuletzt: Die sog. „Inklusionisten“ kennen keinen Inklusions-Guru und kein Sekten-Oberhaupt.
- Der sog. „Inklusionismus“ ist keine Weltanschauung, die irgendeinem Ismus valide zugeordnet werden könnte. Weder Sozialismus noch Idealismus, weder Populismus noch Hedonismus, weder Egalitarismus noch Philanthropismus haben für die Idee der Inklusion Pate gestanden. Die Philosophie der Inklusion hat keinerlei metaphysischen Bezüge; sie ist einer theologischen Fundierung durchaus fähig (Schweiker 2017), aber nicht auf sie verwiesen.
- Die Philosophie der Inklusion ist ohne Frage auch eine Weltanschauung. Dies ist unvermeidlich und liegt in der Natur der Sache. Weil es um ein angemessenes Menschenbild geht; weil der wünschenswerte gesellschaftliche Umgang mit allen Spielarten von Heterogenität zur

Diskussion steht; weil im Namen der Menschenrechte für alle Menschen ohne Ansehen ihrer Person Gleichheit, Diskriminierungsfreiheit und unbehinderte Teilhabe eingefordert werden muss, deshalb müssen Normen und Werte eines humanen Zusammenlebens artikuliert werden, deshalb muss eine Sozialethik der Gesellschaft und die Grundzüge einer wertgeleiteten Pädagogik diskursiv ausgehandelt und in demokratischen Verfahren verbindlich gemacht werden.

- Die wesentlichen und grundlegenden Theorie- und Konzeptfundamente der Inklusion sind
  1. die von den Vereinten Nationen verabschiedeten völkerrechtlichen Menschenrechtsdokumente, insbesondere die „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“ (1948), das „Übereinkommen über die Rechte des Kindes“ (1989) und das „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (2006). Inklusion ist durch und durch ein menschenrechtsbasiertes Konzept.
  2. die philosophischen Traditionen der Aufklärung (z.B. Immanuel Kant) und des Humanismus (z.B. Martin Buber). Inklusion ist durch und durch ein emanzipatorisches und humanistisches Konzept.
  3. eine Vielfalt sozial- und humanwissenschaftlicher Theorien, die allesamt um den thematischen Kern „Umgang mit menschlicher Vielfalt“ kreisen. Inklusion ist in interdisziplinären Forschungen zur Heterogenität theoretisch fundiert und verpflichtet sich zu regelhaften empirischen Rückkoppelungen.
- Inklusion ist ein Werte- und Normensystem, dem eine hohe Verbindlichkeit zukommt. Normen, die nicht gelten, sind keine Normen! Werte, die nicht zählen, sind Un-Werte. Es gehört zum ureigenen Wesen von Normen und Werten, dass sie Verbindlichkeit und Respekt einfordern. Das achte der zehn Gebote „Du sollst nicht ehebrechen!“, gilt immer, nicht nur zeitweise. Die grundgesetzliche Vorschrift des Artikels GG Art. 3, Abs. 2 „Männer und Frauen sind gleichberechtigt!“ ist gültig, auch wenn die Verfassungswirklichkeit seit Jahrzehnten dieser Verfassungsnorm hinterherhinkt. Normen und Werte sind ihrem Wesen nach fundamentalistisch und radikal! In diesem Sinne darf und muss auch Inklusion in ihrer theoretischen Konzeption fundamentalistisch und „radikal“ sein, was indessen einer konziliannten und programmatischen Umsetzung nicht entgegenstehen sollte (vgl. Wocken 2014). Modifikationen, Anpassungen und Kompromisse können in Implementationsprozessen erwartet werden, nicht jedoch schon vorher als vorausseilender Theorieverzicht. Das grundsätzliche Menschenrecht auf Inklusion ist durch keinerlei Empirie annullierbar.
- Menschenrechte sind keine begründungspflichtigen Ansprüche, die von Zustimmung abhängig gemacht oder an willkürliche Obergrenzen geknüpft werden dürfen. Die Grundrechte auf Leben, auf Freiheit, auf

Unversehrtheit, Familie oder Würde kennen keine Obergrenze! Inklusion kann auf eine normative „Leitkultur“ mit den Grundwerten Menschenwürde, Selbstbestimmung, Gleichberechtigung, Nichtdiskriminierung und Teilhabe nicht verzichten. Inklusion bekennt sich zu einem menschenrechtlichen Fundamentalismus und kann deshalb die polemische Anfeindung als „Radikalismus“ nicht nachvollziehen.

### 3. Killerphrasen

In einer Mitarbeiter-Besprechung steht ein innovatives Projekt zur Diskussion. In der kontroversen Aussprache fallen unter anderem folgende Äußerungen:

1. *„Wir haben das jetzt schon ’zig Jahre so gemacht, und nun soll das auf einmal nicht mehr richtig sein?“*
2. *„Wer hat Ihnen denn diese Flausen in den Kopf gesetzt?“*
3. *„Das ist doch reine Theorie. In der Praxis sieht das ganz anders aus.“*
4. *„Lassen Sie sich das von mir gesagt sein: Das wird nichts!“*
5. *„In Kanada mag das ja funktionieren, aber nicht bei uns.“*
6. *„Sie sind einfach zu jung, um das richtig beurteilen zu können.“*
7. *„Aufgrund meiner langen Erfahrungen kann ich sagen: So und nur so kann das gehen!“*
8. *„Solange keine evidenzbasierten Erkenntnisse dazu vorliegen, sollten vernünftige Menschen die Finger davon lassen!“*
9. *„Bis wir das in den Griff bekommen, dauert es bestimmt eine ganze Generation!“*
10. *„Das hat weder Hand noch Fuß, was Sie da sagen!“*
11. *„Wir haben eh schon genug zu tun, was sollen wir denn noch alles machen?“*
12. *„Wir sollten auf jeden Fall nichts überstürzen.“*

Auch diejenigen Leser, die die Liste beispielhafter Killerphrasen aufmerksam zur Kenntnis nehmen, haben nicht die allergeringste Ahnung, worüber die Teilnehmer dieser Gesprächsrunde eigentlich gesprochen haben. Diese Feststellung weist auf die wichtigste Eigenschaft von Phrasen hin: Phrasen haben keinen Inhalt! Argumente zeichnen sich im Unterschied zu Phrasen durch einen klaren Sach- und Inhaltsbezug aus, Phrasen dagegen dreschen leeres Stroh. Phrasen sind im Wortsinne nichtssagende Sprüche. Diese nichtssagenden, floskelhaften Aussagen sind weder wahr noch falsch. Da Phrasen keinen konkreten Inhalt haben, kann man sie weder beweisen noch auch widerlegen.

Auch die zweite wesentliche Eigenschaft kann den Beispielphrasen abgelauscht werden: Aus vielen Beiträgen kommt uns ein heftiger Widerstand gegen Veränderungen entgegen. Killerphrasen kommen insbesondere in Gesprächs- und



Diskurssituationen zum Einsatz, in denen es um neue Ideen, neue Konzepte, neue Projekte, also um Innovationen aller Art geht. Innovationen lösen vielfach Unsicherheit, Misstrauen und Skepsis aus, und werden deshalb erst einmal abgelehnt. Wenn im Kampf für oder gegen Neuerungen die Argumente ausgehen und ausgereizt sind, dann schaltet die kommunikative Strategie auf verbale „Totschlagargumente“ um, dann schlägt die Stunde der Killerphrasen. Killerphrasen wollen vor allen Dingen eins: Killen und Siegen! Das geplante Vorhaben soll unter allen Umständen, auf Biegen und Brechen gestoppt oder auch durchgeboxt werden.

Zu diesem Zweck werden allerlei kommunikative Tricks und Taktiken bemüht und in Stellung gebracht: Eine unbequeme Person wird mundtot gemacht (Nr. 10); es werden Zweifel an der Umsetzbarkeit und Praktikabilität geäußert (Nr. 3, 5, 9, 11); es wird ein Ende der Diskussion gefordert und die Entscheidung vertagt (Nr. 12), Argumente werden entwertet und als ungeeignet deklariert (Nr. 2; 6). Weitere strategische Mittel sind Dominanzgehabe und Besserwisserei auf der einen (Nr. 4, 7), Demütigung und Herabsetzung auf der anderen Seite (Nr. 2), sie bringen das hierarchische Gefälle als Kampfmittel ins Spiel. Ein gern genutztes rhetorisches Mittel von Killerphrasen ist schließlich auch die maßlose Übertreibung (Nr.9), um die Unmöglichkeit oder den Unsinn eines Vorhabens provokativ herauszustellen.

Folgend sollen einige Killerphrasen aus dem Inklusionsdiskurs aufgelistet und knapp kommentiert werden. Da Killerphrasen per definitionem inhaltsleer sind, können sie auch nicht logisch widerlegt werden. Die Kommentare unternehmen daher auch nicht den sinnlosen Versuch, die Phrasen rational zu hinterfragen oder zu falsifizieren. Vielmehr werden unerwartete, paradoxe Antworten gegeben, die Überraschungen bereithalten und gelegentlich mit einer Prise Ironie gewürzt sind; sie scheinen eine adäquate rhetorische Reaktion auf Killerphrasen zu sein.

*1. „Ein pädagogisch sinnvoll ausgebautes System schulischer Inklusion kostet mehr als dreimal so viel wie das Förderschulsystem“ (Felten 2017, 98).*

Warum wird das erst jetzt gesagt! Wenn wir das gleich am Anfang der öffentlichen Debatte erfahren hätten, wäre uns manches erspart geblieben. Inklusion ist nicht bezahlbar, also Ende der Diskussion! Sonderschulen sind einfach billiger und damit schon allein aus ökonomischer Sicht schlichtweg die bessere Lösung. Alle Schulreformen müssen generell unter Finanzierungsvorbehalt gestellt werden. Der Finanzminister hat das erste Wort, ob wir Inklusion bezahlen können und uns leisten wollen. Bislang sind wir jedenfalls mit dem Sparmodell Sonderschule ganz gut gefahren.

2. *„Jahrelang mehrere Teilgruppen einer Klasse permanent auf weit auseinanderliegende Bildungsziele hin zu unterrichten, ist eine Farce oder erfordert den ständigen gleichzeitigen Einsatz zweier oder mehrerer Lehrer (Felten 2017, 120).*

Ein Lehrer kann nur einen Unterricht machen, entweder Deutsch oder Physik oder Sport. Wenn aber die Schüler in einer Klasse allzu verschieden sind, dann braucht man natürlich auch mehrere Unterrichte und für mehrere Unterrichte selbstverständlich dann auch mehrere Lehrer: Zum Beispiel einen Lehrer für Gebärdensprache, einen Lehrer für Legasthenie, einen Lehrer für ADHS und einen Lehrer für DAZ. Ein Lehrer - ein Unterricht, mehrere Unterrichte - mehrere Lehrer – das hat Logik!

3. *„Das Gleiche ist nicht für alle gleich gut!“ (Ahrbeck 2011).*

Diesem Motto von Bernd Ahrbeck kann man einfach nur mit großer Begeisterung zustimmen. Deshalb versteht sich inklusive Pädagogik ja auch als eine „Pädagogik der Vielfalt“, deshalb verlangt inklusiver Unterricht das Grundprinzip des zieldifferenten Lernens. Manche Kritiker haben die naive Vorstellung, schulische Inklusion sei Frontalunterricht für alle: „Fast alle Schüler sollen fast immer zusammen lernen müssen“ (Felten 2017, 61). Völlig falsch! Das Gleiche ist nicht für alle gleich gut.

4. *„Nicht eine Schule für alle, sondern für jedes Kind die richtige Schule“ (Felten 2017).*

Wie viele verschiedene Schulen brauchen wir dann? Manche Bundesländer glauben, dass sie in der Sekundarstufe mit zwei Schulformen auskommen, Bayern bietet mit Sonderschule, Hauptschule, Realschule und Gymnasium gemäß der bildungspolitischen Losung „Vielfalt der Lernorte“ immerhin vier Schulformen an. Aber das reicht nicht, wir brauchen viel mehr. Wir brauchen auch Schulen für Mädchen und Jungen, für Katholiken und Muslime, für Hochbegabte und Zirkuskinder, für Leistungssportler und für Künstler aller Art, und natürlich besondere Schulen für all diejenigen, die nicht mithalten können.

5. *„Manche Kinder mit Behinderung können in der Förderschule, manche auch in einer Inklusionsschule gute Ergebnisse erzielen“ (Bundeskanzlerin Angela Merkel, HAZ 2017).*

Ein salomonischer Satz, wer wollte da widersprechen? Wir müssen nur noch herausfinden, welche Schüler zur ersten Manche-Gruppe gehören und welche Schüler zur zweiten Manche-Gruppe gehören. Und dann ist da noch die ganz praktische Frage, wer das am besten weiß und auch darüber entscheidet, wer wohin gehört. Der Rest ist dann ein Kinderspiel.

6. *„Es gibt einfach Kinder, für die ist eine Sonderschule einfach das Beste!“*

Da streiten sich die Geister. Die Erbforscher sagen, dass es ein Sonderschul-Gen gibt und folglich auch geborene Sonderschüler. Die Hirnforscher meinen aber, dass die Anzahl der Hirnwindungen und -furchen von der pädagogischen Leitkultur abhängig ist. Eine hochspannende Kontroverse!

7. *„So viel Inklusion wie möglich, soviel Differenzierung wie nötig“ (Josef Kraus 2017a, 169).*

Ganz früher hieß es einmal: So viel Separation wie möglich, soviel Integration wie unvermeidbar. Der Deutsche Bildungsrat hat dann aber schon 1973 gesagt: Soviel Integration wie möglich, so viel Separation wie nötig. Und nun sagt sogar der Präsident des Deutschen Lehrerverbandes: So viel Inklusion wie möglich! Welch ein Paradigmenwechsel innerhalb weniger Jahrzehnte. Der nächste Schritt muss jetzt einfach sein, in einer Zielvereinbarung festzulegen, wie viel Prozent Inklusion denn ganz konkret möglich sind und vom Philologenverband genehmigt werden.

8. *„Inklusion ist eine gut gemeinte Idee!“ (Michael Felten 2017)*

Ein wunderbares Kompliment. Die Behindertenrechtskonvention wird nach längerer Diskussion von allen relevanten gesellschaftlichen Gruppen, vom Verband Sonderpädagogik (VdS) bis hin zum Deutschen Philologenverband begrüßt! Kaiser Wilhelm II. würde sagen: Ich kenne keine Parteien mehr, ich kenne nur noch Deutsche. Jetzt bleibt nur noch, dass wir die gute Idee auch in eine gute Praxis umsetzen und dass dann dabei auch alle mitmachen und mitanpacken.

9. *„Die Lehrer sind einfach überfordert.“*

Inklusion kann auch anstrengend sein und Lehrer sind keine Alleskönner. Es gibt einfach manches, was Lehrer nicht so gut können wie andere. Deshalb brauchen wir in der Inklusion nicht nur Lehrer, sondern auch andere Professionen. Eine Krankenschwester, die kranke Kinder versorgt und Erste-Hilfe-Kurse durchführt; einen richtigen Rapper, der demotivierte Jugendliche aus ihrer Lethargie herausreißt; einen Gärtner, der ganz praktisch das Projekt „Der Teich als Ökotop“ anleitet; den Dirigenten der Feuerwehrkapelle, der eine Blaskapelle aufbaut, und so fort. Schulische Inklusion braucht Multiprofessionalität.

10. *„Es geht mir in erster Linie um das Kind und den Jugendlichen“ (Kultusminister Ludwig Spaenle 2017). – „Wir müssen vom Kind aus denken“ (Bundeskanzlerin Angela Merkel 2017, HAZ 2017).*

Das Wohl des Kindes muss absolut im Mittelpunkt stehen, ohne Wenn und Aber! Das sagt die Kinderrechtskonvention, das sagt die Behindertenrechtskonvention, das sagen eigentlich alle! Aber wenn das alle

sagen und sich wirklich alle einig sind, warum gibt es dann den Streit um Inklusion?

#### **4. Panik-Theorien**

Sprachkeulen bestehen in der Regel aus einem einzigen Wort, Killerphrasen aus einem einzigen Satz. Panik-Theorien gehen darüber hinaus und umfassen einen abgeschlossenen Argumentationszusammenhang. Der Begriff Panik-Theorien ist unüblich und wurde speziell für die vorliegende Abhandlung geprägt. Panik-Theorien sind keine „Theorien“ im wissenschaftlichen Sinne. Die Bezeichnung „Theorien“ ist mehr als schmeichelhaft. Die Begriffswahl soll lediglich zum Ausdruck bringen, dass es sich um einen größeren gedanklichen Zusammenhang handelt.

Im Folgenden werden die „Monster-These“, die „Nivellierungsthese“, und die „Ruin-These“ als Panik-Theorien präsentiert. Die Panik-Theorien haben alle das gleiche Ziel: Sie wollen vor Inklusion warnen und Angst machen. Wenn den Menschen mit rationalen Argumenten nicht mehr beizukommen ist, dann werden tiefsitzende Gefühle angesprochen und existentielle Ängste geschürt. Die Panik-Thesen vermitteln zugleich die hoffnungsvolle Zuversicht, dass durch eine radikale Umkehr und eine gänzliche Abkehr von der Inklusion das Schlimmste noch verhindert und das traditionelle deutsche Bildungssystem vor dem nahen Untergang gerettet werden kann.

##### **4.1 Die Monster-These**

Am 12.09.2017 veröffentlichten die „Schaumburger Nachrichten“ einen Artikel über Vorgänge und Zustände an einer kleinen niedersächsischen Grundschule. Der Artikel trug die Überschrift: „Drittklässler verprügeln Mitschüler“. Die Grundschule war in der Nähe eines Heims und eines Kindshauses gelegen, die Kinder aus zerrütteten Familien beherbergten. Was war geschehen? Drei Heimkinder hatten einen anderen Jungen zusammengeschlagen, anschließend die Schule verlassen und sich im nahe gelegenen Wald versteckt. Weil die Klassenlehrerin sich um den geschlagenen Jungen kümmern musste, rief sie die Schulleiterin und diese wiederum die Polizei zu Hilfe. Mit Hilfe der herbeigerufenen Polizei sowie von Mitarbeitern des Heimes konnten die drei Prügelknaben wieder eingefangen werden. Der Zeitungsbericht zitiert aus Interviews mit den Lehrerinnen, dass derartige Vorfälle an dieser Grundschule und weiteren Grundschulen „Alltag“ seien.

Das Internetportal „news4teachers“ griff diesen Fall auf und titelte seine Darstellung so: „Wenn Förderschüler eine ganze Schule terrorisieren ... Krasser Fall wirft die Frage auf: Wo sind die Grenzen der Inklusion?“ Es stellt sodann

die Frage: „Wie sollen Lehrer mit Kindern umgehen, die sich nicht eingliedern lassen und sogar ihre Mitschüler gefährden?“ Im zugeordneten Internetforum gab gleich die erste Bloggerin folgenden Kommentar ab: „Solche kleinen Tyrannen gibt es vermutlich an jeder Schule, in fast jeder Klasse. Wie viele mögen das hochgerechnet sein?“

Dieser Vorfall kann als ein Lehrbeispiel für die Monster-Theorie und ihre fatalen Folgen angesehen werden. Die Berichterstattung über diese bedauerliche Gewalttat transportiert offen und unterschwellig folgende Vorurteile:

1. Manche Förderschüler sind schwierig und gestört.
2. Manche Förderschüler sind gewalttätig und gefährliche „Monster“.
3. Es gibt an allen Schulen und in allen Klassen solche „Monster“.

In so manchen öffentlichen Veranstaltungen zum Thema Inklusion wird mir diese „Monster-These“ entgegengehalten. Die Mutmaßung, dass diese „kleinen Tyrannen“, die es in jeder inklusiven Klasse geben soll, dann den Unterricht und die ganze Schule terrorisieren und „tyrannisieren“, verstellt den Blick für eine „unaufgeregte“ Wahrnehmung der ganz normalen, alltäglichen Inklusionswirklichkeit und dient dann als „rationales“ Argument für Abwehr und Ablehnung.

Nun ist es keineswegs nur die Presse, die dieses angstmachende Monster-Szenario an die Wand malt, sondern auch die populärwissenschaftliche Literatur. Das dämonisierende Genre wird auch von Michael Felten bedient. Das erste Kapitel seines Buches „Die Inklusionsfalle“ lautet: „Die Lage. Zwischen Mühsal und Monströsem. Das zunehmende Chaos an unseren Schulen“. Mit dem diagnostizierten zunehmenden Chaos ist selbstverständlich als Verursacher die Inklusion und nur sie gemeint. In dem ersten Kapitel werden dann „Praxisplitter“ dargestellt:

- Ein Förderschüler hat einer Klassenkameradin die Schulter gebrochen (Felten 2017, 29).
- Grundschullehrer\*innen zeigen Fotos ihrer Arme mit Bissverletzungen (Felten 2017, 21).
- „Die ersten Monate des Schuljahrs erwiesen sich als Horrortrip. Von meinen 27 kleinen Rheinländern waren drei so stark auffällig, dass sie täglich ausrasteten, gegen Türen traten, Mitschüler schlugen, sich selbst verletzten, die Sonderpädagogin und die Schulleiterin attackierten und nicht zu beruhigen waren. Weder Einzelzuwendung noch Verstärkerpläne, weder verkürzter Unterricht noch Unterbringen in parallelen Lerngruppen schufen Abhilfe. Tägliche Elterngespräche, Beratungen mit Kollegen der Förderschule sowie vielfältige Dokumentationen folgten. Die

Sonderpädagogin – eigentlich zuständig für viele Lerngruppen – musste bis zu den Herbstferien ausschließlich in meiner Klasse verbleiben, da sonst überhaupt kein Unterricht möglich gewesen wäre“ (Felten 2017, 23).

- Zur Potenzierung der Inklusionsangst wird sodann die Verunstaltung von Kindern mit Behinderungen zu „Monstern“ überboten durch ein wohl kalkuliertes Schreckensgemälde von einer „Masseninvasion“ von behinderten Kindern, die scharenweise in das öffentliche Schulwesen Einzug halten: „Neben den nicht-muttersprachlichen Migrantenkinder werden künftig in großer Zahl auch lernbehinderte Kinder im Regelbetrieb der öffentlichen Schulen auftreten. Und zwar Kinder mit allen Arten von Lernbehinderung, von Blinden und Gehörlosen über Autisten, ADHS-Kinder bis hin zu psychisch und sozial auffälligen Kindern“ (Knobloch 2015, 1f).

Ein aktuelles Beispiel: Am 23. Januar 2018 hat der 15-jährige Alex M. in der Gesamtschule Lünen den 14-jährigen Schüler Leon Ronny M. mit Messerstichen in den Hals ermordet. Der Täter wurde in der Presse als „unbeschulbar“ beschrieben. Diesen traurigen Vorfall kommentiert Bernd Ahrbeck, ein anerkannter Sachverständiger, auf der „Deutschen Welle“ so: „Vorfälle wie in Lünen sind nicht vorhersehbar, weil sie extrem selten sind“ (DW am 26.1.2018). Josef Kraus, der langjährige Vorsitzende des Deutschen Philologenverbandes und Träger des Bundesverdienstkreuzes, weiß es besser. In dem rechtskonservativen Internetportal „www.tichyseinblick“ nutzte Kraus die Gelegenheit zu einer Diffamierung der Inklusion. Die unterlassene Unterbringung in einem geschlossenen Heim führte er auf eine „naive Vorstellung von ‚Inklusion‘“ zurück. – Diejenigen, die doch gerne für Sachlichkeit und Ehrlichkeit plädieren und dabei mit dem Finger auf die anderen zeigen, sind sich nicht zu schade, für alle Übel und Missstände an Schulen vorschnell die „Inklusion“ verantwortlich zu machen und sie bewusst zu denunzieren.

Kleines Zwischenfazit:

- Welche Eltern wollen jetzt bitte noch ihr „normales“ Kind in eine Inklusionsklasse geben?
- Welche Lehrer\*innen sind angesichts des erwartbaren Chaos immer noch bereit, eine Inklusionsklasse zu übernehmen?

Felten breitet auf satten 40 Seiten seines Buches das Chaos der Inklusion weidlich aus. Seine Informationsquellen sind Leserbriefe, anonyme Mitteilungen, Fallberichte in Zeitungen, Stories aus Internetforen. Nun mögen alle diese Schilderungen durchaus auf wahren Tatsachen beruhen. Wissenschaft verlangt indessen Intersubjektivität und Nachprüfbarkeit. Die Stories lassen durchaus aufhorchen, ein Wahrheitstestat kann indessen ohne Überprüfung nicht ausgestellt werden.

Die Monster-Theorie ist allerbestens geeignet, Eltern und Lehrer abzuschrecken. Sofern die Monster-Theorie auf eh schon skeptische Gemüter trifft, hat Inklusion keine Chance mehr. Die Monster-These verfälscht durch eine eklatant einseitige Wahrnehmung die Wirklichkeit der Inklusion, sie diskriminiert durch ihre tendenziöse Verallgemeinerung die behinderten Schüler\*innen als Monster und richtet solchermäßen einen erheblichen Schaden an, der von einem seriösen Wissenschaftsjournalismus nicht verantwortet werden kann.

Was ist zu tun?

1. Politik, Theorie und Praxis der schulischen Inklusion müssen die Tatsache ernst nehmen, dass es in der Tat Schüler\*innen mit schwersten sozial-emotionalen Störungen gibt, für die allfällige inklusionspädagogische Maßnahmen nicht ausreichen. Ein inklusives Bildungssystem braucht deshalb für Schüler\*innen mit gravierenden psychiatrischen Störungen professionelle extraschulische Unterstützungssysteme. Beispielhafte Konzepte sind die Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren in Bremen und Hamburg (Klemm /Preuss-Lausitz 2008) oder das Kompetenzzentrum Erziehungshilfe im Lahn-Dill-Kreis (Hessen) (Drolsbach 2014; vgl. Köpfer 2016; Wocken 2017d).
2. Alle, Eltern, Lehrer, Journalisten und Wissenschaftler, sind dringendst aufgerufen, sich gegen jegliche Verallgemeinerung von Schülern mit Behinderungen als „kleine Tyrannen“ oder „aggressive Störer“ oder „furchterregende Monster“ zur Wehr zu setzen. Schüler mit allgemeinen Verhaltensproblemen sind gewiss nicht selten, sie sind eine normale Aufgabe jedweden Unterrichts und aller Lehrer\*innen. Schüler\*innen mit gravierenden Störungen psychiatrischer Valenz dagegen sind in allerhöchstem Maße selten, sie brauchen in der Tat eine besondere, intensivpädagogische Förderung. Nicht Verschweigen ist gefordert, sondern eine unaufgeregte Wahrnehmung der Wirklichkeit und eine seriöse, verantwortbare Beschreibung dieser Wirklichkeit.
3. Die Instrumentalisierung von „kleinen Tyrannen“ als angsteinflößendes Argument gegen Inklusion ist verwerflich.

## **4.2 Die Nivellierungsthese**

Von Johann Friedrich Herbart (1776-1841) stammt die vielzitierte Feststellung, das Hauptproblem der Schule sei „die Verschiedenheit der Köpfe“. Die Schule hat auf dieses Hauptproblem mit einem ehernen, in Stein gemeißelten Grundsatz geantwortet: Der Vielfalt der Köpfe kann die Schule nur gerecht werden, wenn die Schüler\*innen in möglichst homogene Lerngruppen eingeteilt werden. Die Homogenität der Lerngruppen, die Gleichheit der Schüler\*innen in einer Klasse avancierte in der Geschichte der Pädagogik zum obersten und prioritären

Grundsatz, dem die Schule mit rigoroser Konsequenz zu folgen hat. In einer früheren Arbeit (Wocken 2013b) habe ich dieses Axiom als homodoxe Pädagogik bezeichnet. Homodoxie meint den unerschütterlichen Glauben an die unbedingte Notwendigkeit und die segensreichen Wirkungen homogener Lerngruppen.

In der gesamten Geschichte der Pädagogik ist es allerdings zu keiner Zeit gelungen, das dogmatische Postulat der Bildung homogener Lerngruppen auch in zufriedenstellender Weise zu erfüllen. Heute kann als Erkenntnis gelten: Es hat noch nie wirklich homogene Lerngruppen gegeben und gibt sie auch heute nicht. Wenn also Schulklassen immer schon heterogen waren und auch weiterhin sein werden, dann stellt sich die dringliche Frage nach den Konsequenzen für den schulischen Unterricht.

Ernst August Trapp (1745-1818), der erste Pädagogik-Professor Deutschlands, hat auf die Frage, wie die unvermeidliche und real vorhandene Heterogenität von schulischen Lerngruppen zu bewältigen sei, eine geschichtsträchtige Antwort gegeben: Der Unterricht – so seine Empfehlung – müsse „auf die Mittelköpfe kalkulieren“. Es ist aufschlussreich, sich die implizite Theorie dieser historischen Empfehlung zu vergegenwärtigen.

1. Zunächst muss hervorgehoben werden, welche Antwort die Schule in ihrer Geschichte *nicht* gegeben hat: In heterogenen Lerngruppen muss der Unterricht individualisiert und differenziert werden! Das wäre doch eigentlich die logische und erwartbare Antwort gewesen. Verschiedene Schüler\*innen brauchen auch einen unterschiedlichen Unterricht. Unterrichtsdifferenzierung war indessen in der Geschichte der Pädagogik bis weit ins 20. Jahrhundert hinein ein Fremdwort, eine unbekannte Maßnahme. Nur wenige große Pädagogen haben die Unterschiedlichkeit von Schülern wirklich wahrgenommen und heterogenitätsbewusste Unterrichtskonzepte entwickelt; in Auswahl seien genannt Johann Heinrich Pestalozzi, Berthold Otto, Maria Montessori, Celestin Freinet, Helen Parkhurst, Peter Petersen, Wolfgang Klafki.
2. Der Vorschlag, den Unterricht auf die Mittelköpfe zu kalkulieren, geht ganz offensichtlich von einem Frontalunterricht als dominierender Unterrichtsform aus. Bei differenzierenden Unterrichtsformen (Wochenplan, Freiarbeit, Projektunterricht, Portfolio-Arbeit, usw.) macht eine Kalkulation auf die Mittelköpfe absolut keinen Sinn. „Auf der Unterrichtsebene ist das Idealbild einer homodoxen Didaktik der gleichschrittige Frontalunterricht. Der homodoxe Lehrer verlässt sich auf die Gleichheitsgarantie des Systems und geht folglich von einer prinzipiellen Homogenität der Schüler aus. Die gleichen Schüler erhalten den gleichen Unterricht mit den gleichen Zielen, den gleichen Inhalten



und den gleichen Methoden“ (Wocken 2013). Im gegliederten Schulwesen ist die ganz normale Schule in der Sekundarstufe eine „Gleichheitsschule“. Zu den wundersamsten Paradoxien des Diskurses um das Schulsystem gehört, dass die Inklusionsopponenten den integrativen Systemen „Gleichmacherei“ vorwerfen, aber in Wirklichkeit in ihren jeweiligen Subsystemen die totale Gleichmacherei selbst betreiben: Gleiche Schüler, gleiche Ziele, gleiche Inhalte, gleiche Methoden, gleiche Ergebnisse usw. usw..

Die Schulformen des gegliederten Schulwesens, also die Gleichmacher par excellence, werfen der „Pädagogik der Vielfalt“, also der Inklusion, „Gleichmacherei“ vor und plädieren – mit einer zweifelhaften Berufung auf den australischen Unterrichtsforscher Hattie – für einen lehrerdominierten, direkten Unterricht. Etwas flapsig formuliert: Hattie hat gesagt, Unterrichtsdifferenzierung ist ineffizient, also machen wir weiterhin frontal und nennen das nun „direkte Instruktion“. Sollte das wirklich die Erklärung sein, warum Deutschland bei PISA2000 und PISA2003, als es noch gar keine Inklusion gab, so schlecht abgeschnitten hat, weil in deutschen Klassenzimmern zu viel „offener Unterricht“ und zu wenig „Frontalunterricht“ gemacht wurde?

3. Wenn verschiedene Schüler im Frontalunterricht zu einem „Lernen im Gleichschritt“ verpflichtet werden, ist es unvermeidlich, dass einige Schüler unterfordert, andere überfordert werden. Um das quantitative Ausmaß der Über- und Unterforderung möglichst gering zu halten, ist eine Ausrichtung des Unterrichts an den „Mittelköpfen“, also an einem imaginären Durchschnittsschüler durchaus eine probate Lösung. Die Idee der „mittelköpfigen“ Unterrichtsorientierung ist eine Art Schadenbegrenzungsmaßnahme; sie will möglichst wenige Schüler über- oder unterfordern.

Wenn nun mehrere leistungsschwächere Schüler\*innen in eine homogene Lerngruppe leistungsstärkerer Schüler aufgenommen werden, dann verändert sich das Fähigkeitsspektrum der Gruppe: Die Streuung der Leistungen in der neuen Gruppe ist jetzt größer und in der neuen Gruppe übernehmen andere Schüler nun die Rolle der „Mittelköpfe“. In der Sprache der Statistik: Die Leistungsvarianz wird größer und der Mittelwert der Leistungswerte aller Gruppenmitglieder liegt jetzt niedriger. Diese Veränderungen der Leistungsspannweite einer Lerngruppe treten etwa auf, wenn mehrere Schüler mit Lernschwierigkeiten und -behinderungen in eine Schulklasse mit Realschülern oder Gymnasiasten aufgenommen werden.

Ein inklusiver Unterricht hätte zweierlei Möglichkeiten, auf diesen Wandel des Leistungsbildes zu reagieren:

### 1. Unterrichtsdifferenzierung.

In das Unterrichtskonzept wird eine Differenzierung der Unterrichtsziele und -inhalte sowie eine Differenzierung der Vermittlungs- und Aneignungsweisen aufgenommen.

### 2. Nivellierung der Anforderungen

Das Anforderungsniveau wird für die gesamte Lerngruppe gesenkt und auf die neuen „Mittelköpfe“ kalibriert. Diese Möglichkeit wird von der Inklusionskritik als „hochproblematische Nivellierung, also Einebnung von Bildungsstandards“ (Felten 2017, 103) kritisiert und gegen Inklusion ins Feld geführt.

Die Inklusionskritik kommt nicht im mindesten auf den Gedanken, die neue Lage durch die erste Alternative, also durch eine Maximierung der Unterrichtsdifferenzierung zu bewältigen. Sie begeht damit das gleiche Versäumnis, das die Geschichte der Schule von Anfang an bestimmt hat: Verzicht auf Differenzierung, Frontalunterricht wie gehabt.

Unterrichtsdifferenzierung wird argumentativ mit Niveausenkung verknüpft:

- „Wer 4-6 Kinder mit ausdifferenziertem Förderbedarf in der Klasse hat, der muss die Standards senken“ (Clemens Knobloch; in: Felten 2017, 99).
- „Wenn aber jedes Kind, gleich welcher Behinderungsform, das Recht bekäme, an einer Schule seiner (bzw. seiner Eltern) Wahl einen voll inklusiven Unterricht zu besuchen, müssten entweder in jeder Klasse mehrere Sonderpädagogen mitwirken (was niemand bezahlen kann und wird) – oder das Lernniveau würde allerorten massiv sinken“ (Felten 2017, 101).

Die Inklusionskritik ist unfähig, Unterrichtsdifferenzierung überhaupt zu denken. Unterrichtsdifferenzierung geht Felten zufolge nur, wenn dafür mehrere Personen zur Verfügung stehen. Ein Lehrer kann nicht – so Felten an anderer Stelle – mehrere „Unterrichte“ machen. Die unausgesprochene Vorstellung der Inklusionskritiker ist nahezu hypnotisch fixiert auf Frontalunterricht pur. Erinnerung sei auch an das eklatante Missverständnis eines inklusiven Unterrichts von Dollase: „Das ‚Gemeinsame Lernen‘, der Verzicht auf alle Unterschiede in Behandlung, Therapie und Unterricht“ (Dollase 2014, 64).

Man muss es noch deutlicher sagen: Die Inklusionskritik ist nicht nur unfähig, sich einen differenzierenden Unterricht vorzustellen, sondern sie ist auch unwillig und nicht bereit dazu. Die mangelnde Bereitschaft zur Unterrichtsdifferenzierung drückt sich insbesondere in der scharfen und brüskten Ablehnung von zieldifferentem Lernen aus. In allen Positionspapieren von Lehrerverbänden der Realschule und des Gymnasiums und natürlich auch bei den Gymnasiallobbyisten Josef Kraus und Michael Felten findet sich mit sehr

großer Verlässlichkeit die schroffe Ablehnung des zieldifferenten Lernens. Die kategorische Zurückweisung eines zieldifferenten Unterrichts, von Unterrichtsdifferenzierung überhaupt und das stille Votum für einen dominanten, gleichmacherischen Frontalunterricht sind die untrügliche Erkennungsmelodie der Inklusionskritik.

Dieser dogmatische Rigorismus, mit dem die Inklusionskritik unbedingte Lernzielgleichheit einfordert, wird schließlich sogar bestimmend für die Frage, welche Inklusion von den höheren Schulen noch gestattet wird und wo Inklusion absolute Grenzen haben muss. Dies macht zum Beispiel Josef Kraus sehr deutlich:

„Es muss vermieden werden, dass Schüler mit Anforderungen konfrontiert werden, denen sie nicht gewachsen sind. Inklusion ist insofern nur dann im Sinne des Kindeswohls, wenn begründete Aussichten bestehen, dass ein Schüler das Bildungsziel der betreffenden Schulform – durchaus mittels Nachteilsausgleich – erreichen kann und die Regelklasse durch die Inklusion nicht über Gebühr beeinträchtigt wird“ (Kraus 2017a, 167f).

Aber natürlich muss die Überforderung lernschwacher Schüler vermieden werden! Das wäre aber auch möglich, indem zum Beispiel das zieldifferente Lernen in Erwägung gezogen wird. Für Kraus ist aber die real existierende Schule eine sakrosankte Institution, die sich zu keinerlei Änderungen und Anpassungen bequemen muss. Die Schüler haben sich bitte sehr einzupassen und anzupassen, das System ist eine eiserne Konstante.

Das rigorose Verdikt von Kraus hat erhebliche Konsequenzen für den von der Inklusionskritik gestatteten Möglichkeitsraum einer inklusiven Unterrichtung. Schüler mit Lernbehinderungen oder mit geistigen Behinderungen können das Bildungsziel der Grund- und Hauptschule nie und nimmer erreichen – und sind ob dieser Unfähigkeit nach der Regel von Kraus also nirgendwo inkludierbar. Die Behindertenrechtskonvention bestimmt allerdings unmissverständlich, dass niemand wegen einer Behinderung vom Besuch der allgemeinen Schule ausgeschlossen werden darf. Die definatorischen Grenzziehungen von Kraus sind damit eindeutig konventionswidrig. Deutschland muss sich schon entscheiden, ob es einem ratifizierten völkerrechtlichen Vertrag treu bleiben will oder dem Ausschlussdiktat der Lehrerverbände für Realschulen und Gymnasien folgen will.

Der wissenschaftliche Hintergrund der Nivellierungsthese ist letztlich der große, immerwährende Streit, ob homogene oder heterogene Lerngruppen für Schule und Unterricht pädagogisch vorteilhaft sind. Ich möchte abschließend die

empirische Forschung nach ihrem Votum zur Kontroverse zwischen Homogenität und Heterogenität von Lerngruppen befragen und resümiere den Forschungsstand in vier Thesen (Weinert /Helmke 1997; Gröhlich /Scharenberg /Bos 2009; Tillmann 2007):

*1. Zwischen heterogenen und homogenen Lerngruppen besteht ein Leistungspatt.*

Das Wettrennen zwischen Homogenität versus Heterogenität von Lerngruppen ist nach bisherigem Forschungsstand unentschieden. Es gibt zahlreiche empirische Untersuchungen, die einen Leistungsvorteil der homogenen Gruppierungen vermelden; diesen stehen aber ebenso viele Untersuchungen entgegen, die das genaue Gegenteil ermittelt haben und behaupten. Jedermann und jedefrau kann sich folglich aus der derzeitigen empirischen Gemengelage ganz nach Bedarf diejenigen Untersuchungen herausuchen, deren Ergebnisse in das gewünschte Weltbild passen. Es scheint eine kluge Empfehlung zu sein, ein Patt der konkurrierenden Schülerverteilungssysteme als erwartbar und wahrscheinlich anzunehmen. Diese Patt-Hypothese wird auch durch die Forschungen zum jahrgangsgemischten Lernen (Laging 2010, Roßbach 2010; Sonntag 2013, Hausen 2015) oder die aktuellen PISA-Studien gestützt.

*2. Heterogenität erfordert zwingend Unterrichtsdifferenzierung*

Es ist recht naiv zu glauben, dass sich mit der Bildung heterogener Lerngruppen ohne weiteres Zutun quasi automatisch positive Lernwirkungen einstellen. Die Heterogenität alleine ist keine hinreichende Bedingung für mehr Lernwirksamkeit; entscheidend ist vielmehr, wie mit der wahrgenommenen Heterogenität didaktisch und methodisch umgegangen wird. Heterogene Lerngruppen sind für starke wie auch schwache Schüler dann und nur dann von Vorteil, wenn die Heterogenität der Lerngruppe auch mit einem differenzierenden Unterricht einhergeht. Tillmann /Wischer (2006, 47) bilanzieren: „dass der Erfolg des Unterrichts in heterogenen Lerngruppen sehr stark davon abhängig ist, ob es den Lehrkräften gelingt, einen fachlich kompetenten und methodisch vielfältigen Unterricht zu realisieren, der kontinuierlich binnendifferenzierende Elemente enthält.“ Ein durchgängiger Frontalunterricht für heterogene Lerngruppen ist das denkbar schlechteste Konzept.

*3. Heterogenität schadet nicht den leistungsstarken Schülern*

Man kann mit relativ großer Sicherheit davon ausgehen, dass leistungsstärkere Schüler\*innen unter der Anwesenheit leistungsschwächerer Schüler\*innen nicht leiden und keinerlei Leistungseinbußen hinnehmen müssen. Sie gehen einfach ihren Weg und passen sich keineswegs an irgendein Low-Level-Niveau an (Wocken 1987). Die Angst, dass bei inklusiver Unterrichtung mit einem

allgemeinen, drastischen Leistungsabfall gerechnet werden müsse, ist zwar weit verbreitet, aber wissenschaftlich nicht begründet.

#### *4. Heterogenität ist besonders für leistungsschwache Schüler förderlich*

Felten legt ein sehr typisches Bekenntnis zur Homodoxie ab: „In homogenen Klassen (also etwa an der Förderschule) lernen leistungsstarke wie auch leistungsschwache Schüler in der Regel günstiger als in heterogenen Lerngruppen“ (Felten 2017, 95). Der behauptete Leistungsvorteil homogener Lerngruppen kann allerdings durch harte empirische Daten nicht belegt werden und ist nicht mehr als ein frommer Wunsch des Autors. Klaus-Jürgen Tillmann resümiert den Forschungsstand so: „Die These, dass in leistungshomogenen Gruppen insgesamt bessere Leistungsergebnisse erzielt werden als in leistungsheterogenen, wurde in der empirischen Forschung durchgängig nicht bestätigt. Die zentrale Legitimationsthese unseres gegliederten Schulsystems wird damit empirisch nicht gestützt“ (Tillmann 2007, 11).

Eine Zusammenfassung von lernschwachen, behinderten, benachteiligten oder schwachen Schülern in separaten Lerngruppen, also eine Homogenisierung nach unten hat massive nachteilige Effekte beim fachlichen wie beim sozialen Lernen. Jegliche Homogenisierung nach unten, also etwa die Konzentrierung leistungsschwacher Schüler in gesonderten Fördergruppen oder in separierenden Förderschulen ist hoch problematisch. Die renommierten Unterrichtsforscher Weinert /Helmke schreiben:

„Ungünstige Effekte auf den Unterricht und die Unterrichtsergebnisse treten verstärkt auf, wenn sich in Schulklassen eine größere Anzahl von Schülern mit Verhaltens-, Erziehungs- und/oder Lernproblemen findet“ (1997, 96). Die Konzentration von Kindern „mit niedrigem sozioökonomischen Status, ungünstigen Milieubedingungen oder schwierigen Familienverhältnissen“ (ebd.) lässt ein unvorteilhaftes Lernmilieu entstehen und stellt einen erheblichen Risikofaktor für die Leistungsentwicklung dar.

Die Nivellierungsthese ist gleichwohl in der Inklusionsdebatte eine bärenstarke Trumpfkarte. Einerseits, weil sie eingängig ist, eine volkstümliche Plausibilität besitzt und an den Stammtischen hoch gehandelt wird. Andererseits, weil das Nivellierungsargument die Eltern an einem hochsensiblen Punkt anspricht, an der Zukunft und Karriere ihrer Kinder. Wer den bürgerlichen Schichten glauben machen kann, dass ihre wohlherzogenen und leistungsfähigen Kinder unter der Inklusion leiden werden, und die Inklusion mit Einbußen an der eigenen Bildungskarriere bezahlen müssen, hat die Schlacht gegen Inklusion gewonnen. Der siegreiche Kampf der Hamburger Volksinitiative „Wir wollen lernen!“, die sich gegen eine sechsjährige Grundschule aussprach, ist ein historisches

Lehrstück für eine erfolgreiche, nichtsdestoweniger fragwürdige Strategie des Bürgertums.

Die Hoffnung, dass eines fernen Tages, wenn nur lange genug geforscht wurde, der Streit zwischen Heterogenität und Homogenität von Lerngruppen empirisch geklärt werden könnte, ist wohl völlig illusorisch. An der erhofften Klärung dieser Frage, welche der beiden Kontrahenten erweislich deutliche Leistungsvorteile für sich verbuchen kann, hängt zu guter Letzt die bildungspolitische Entscheidung für ein integratives oder für ein gegliedertes Schulsystem. Beide Systemvarianten sind existentiell zwingend darauf angewiesen, dass ihr jeweiliges theoretisches Basis-Axiom Heterogenität oder Homogenität unstreitig stimmig ist. Sollte eine Systemvariante selbst sich Zweifel an der Gültigkeit des eigenen fundierenden „Glaubenssatzes“ erlauben, gefährdet sie zugleich ihre basale Legitimation und riskiert sie ihre eigene Existenz. Es geht bei dieser Kontroverse also um nichts weniger als um „Sein oder Nichtsein“ (Hamlet), um die grundsätzliche Präferenz von Integration versus Separation im Bildungssystem. Diese substantielle, unauflösliche Interessengebundenheit begründet die abgrundtiefe Hoffnungslosigkeit, dass in diesen Äonen jemals eine wissenschaftliche Wahrheit über das optimale Strukturprinzip des Schulsystems und über die optimale Komposition von Lerngruppen gefunden werden könnte – eine Wahrheit, die mehrheitlich geteilt würde.

Das heißt: Was auch immer die empirische Forschung zur Homogenitäts-Heterogenitäts-Konkurrenz an belastbaren Ergebnissen zutage fördern wird, die Agenten der Systeme Integration versus Separation werden allen empirischen Evidenzen zum Trotz weiterhin das bekennen und glauben, was sie um den Preis ihrer Selbstaufgabe bekennen und glauben *müssen*. Im Systemstreit pflegen nicht die empirischen Fakten das Bewusstsein zu bestimmen, sondern die professionelle Zunftzugehörigkeit: „Wes Brot ich ess, des Lied ich sing.“

### **4.3 Die Ruin-These**

Die Ruin-These zeichnet über das aktuelle deutsche Bildungssystem ein düsteres Szenario, verbreitet Endzeit-Stimmung und sieht den Untergang des Bildungssystems unmittelbar bevorstehen. Das Schicksal des Bildungssystems wird dieser Prophetie zufolge in absehbarer Zeit kein gutes Ende nehmen – wegen der ungeliebten und verhassten Inklusion. Als seelenverwandte Vorgänger dieser Prophezeiungen kann an das große Werk „Untergang des Abendlandes“ des Philosophen Oswald Spengler oder an den aktuellen Bestseller „Deutschland schafft sich ab!“ von Thilo Sarrazin erinnert werden. Die Inklusionsopponenten sparen nicht mit Cassandra-Rufen und derben Worten:

- Der Erziehungswissenschaftler Hermann Giesecke: „Inklusion, wie sie gegenwärtig sichtbar wird, ist nicht nur eine pädagogische Mogelpackung, sondern auch ein bildungspolitisches Fiasko“ (2016).
- Der Inklusionskritiker Bernd Ahrbeck: „Inklusion könnte das Bildungssystem langfristig ruinieren, wenn die Grenzen des Möglichen und Sinnvollen nicht gesehen werden“ (in: Voß 2017).

Die Meisterschaft in der Gattung Apokalypse gehört ohne Frage den Gymnasiallobbyisten Josef Kraus und Michael Felten:

- Josef Kraus adressiert sein Chaos-Gemälde nicht etwa an Wissenschaft, Politik oder Lehrer, sondern an die Eltern. Er titelt sein Buch nach Art einer Gebrauchsanweisung: „Wie man eine Bildungsnation an die Wand fährt. Und was Eltern jetzt wissen müssen“ (2017a).

Warum wendet Kraus sich nicht direkt an die Bildungspolitik und die Bildungswissenschaft, sondern an die Eltern? Nun, Kraus hegt eine abgrundtiefe Abneigung gegen die Bildungspolitik jedweder parteipolitischen Couleur, die seiner Meinungen nach seit den 68er Jahren unzählige Bildungsreformen in den Sand gesetzt hat. Ein einschlägiger Rat an die Eltern lautet entsprechend: „Misstrauen Sie der Schulpolitik!“ (Kraus 2017, 238). Und die Bildungswissenschaften betrachtet Kraus als die geistigen Ahnherren und Komplizen eben dieser verfehlten und gescheiterten Bildungsreformen. In seinen Schriften bezieht Kraus sich grundsätzlich nicht auf irgendwelche soziologische, psychologische oder pädagogische Theorien oder Autoren, sondern pflegt stattdessen abfällig von „professoraler Pädagogik“ (Kraus 2017, 250) zu reden. Der einzige Gewährsmann, auf den Kraus sich bezieht, heißt Josef Kraus; und das muss dann auch genügen, gemäß der bayerischen Maxime „Mia san mia!“.

- Zwecks Verkaufsförderung hat Kraus einige Kapitel seines Buches in verschiedene rechtskonservative soziale Medien lanciert. In dem Internetportal „Huffingtonpost“, das bekanntlich für skandalträchtige Meldungen gerne zur Verfügung steht, lässt Kraus an seinem Weltbild keinen Zweifel und legt noch eine Schuppe drauf: „Die Bildungsruine: Das deutsche Schulsystem ist ein einziger Trümmerhaufen“ (Kraus 2017, Titel). Nach Kraus sind alle Bildungsreformen seit den 68-er Jahren (Kraus 2017d) „krachend“ (Kraus 2017a) gescheitert; Kraus träumt deshalb von einer bürgerlichen „Revolte“ (Kraus 2017d), die das Bildungswesen gründlich restauriert und in einen Zustand vor den 68-er zurückversetzt.
- Michael Felten präsentiert seine düstere Schwarzmalerei in dem Buch „Die Inklusionsfalle“ (2017). Der Untertitel des Buches weissagt den Kollaps des ganzen Bildungssystems dank Inklusion: „Wie eine gut gemeinte Idee unser Bildungssystem ruiniert.“

Einen rationalen Kern oder einen vernünftigen Sinn in der Ruin-These zu erkennen, sehe ich mich außerstande. Der wahre Zweck der grenzenlosen Übertreibungen und Dramatisierungen ist die Verbreitung von Angst und Schrecken, der Aufbau einer Drohkulisse und die Erzeugung von Inklusions-Panik. Die Ruin-These und die Panikmache können wohl kaum als ernstzunehmende Argumente gelten und sind deshalb einer seriösen Entgegnung oder wissenschaftlichen Diskussion nicht würdig.

Die genannten Schriften sind voller Halbwahrheiten und Falschmeldungen, Unterstellungen und Entstellungen. Die Inklusionsproponenten werden als „radikale Inklusionisten“ und „Sekte“ dämonisiert. Die Autoren versäumen es natürlich nicht, eine „durchaus große Sympathie für eine *sinnvolle* Integration“ (Felten 2017, 14) zu bekunden oder den treuherzigen Rat „So viel Inklusion wie möglich, so viel Differenzierung wie nötig!“ (Kraus 2017, 169) auszusprechen – eine Empfehlung, die in der Geschichte der Integration ihre Glaubwürdigkeit gänzlich verspielt und restlos abgewirtschaftet hat. Die wahre Botschaft ist indessen das dogmatische Festhalten an der Religion der Drei- bzw. Viergliedrigkeit des Systems mitsamt aller fragwürdigen Selektionspraktiken.

Den Schluss dieser „widerständigen und zornigen Einwürfe gegen inklusionskritische Zumutungen“ soll ein empörter Aufschrei bilden. Michael Felten hat allen Ernstes die Stirn, der Inklusion wortwörtlich „eine Fülle Kindeswohlferner Motive“ (Felten 2017, Klappentext) zu unterstellen. Dieser Vorwurf der Böswilligkeit glaubt sicher zu wissen, dass die sog. „Inklusionisten“ die Kinder mit und ohne Behinderungen willentlich zu Grunde richten *wollen*! Die Kriminalisierung der „Inklusionisten“ als Kindeswohlschänder bildet einen traurigen Höhepunkt der Inklusionskritik. Diese Beschimpfung als Kindeswohlschänder muss Inklusion sich wahrlich nicht gefallen lassen! Ich weise diese unerhörte Anschuldigung mit Nachdruck und Entrüstung zurück! So geht es nicht! Ein seriöser Diskurs ist etwas anderes als ein Tribunal oder ein Polterabend.

## Literatur

- [HAZ] Hannoversche Allgemeine Zeitung (2017): "Sind Sie einmal zu oft angetreten, Frau Merkel?" (Interview mit Hendrik Brandt, Wolfgang Büchner und Gordon Repinski). Hannoversche Allgemeine Zeitung, 10.11.2017
- [Redaktion n4t] (2017): Wenn Förderschüler eine ganze Schule terrorisieren ... Krasser Fall wirft die Frage auf: Wo sind die Grenzen der Inklusion) : [www.news4teacher.de](http://www.news4teacher.de)
- Ahrbeck, Bernd (2011): Das Gleiche ist nicht für alle gleich gut. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 8. Dezember, S. Nr. 286



- Brodkorb, Mathias (2012): Warum Inklusion unmöglich ist. Über schulische Paradoxien zwischen Liebe und Leistung. In: Brodkorb, Mathias /Koch, Katja (Hrsg.): Das Menschenbild der Inklusion. Erster Inklusionskongress M-V - Dokumentation Rostock, S. 13-36
- CSU (2016): Die Ordnung. Grundsatzprogramm der Christlich-Sozialen Union. München
- Dollase, Rainer (2014): Die Vision und das Machbare. Grenzen und Möglichkeiten der Inklusion. In: Die politische Meinung, März, S. 64-69
- Drolsbach, Baldur (2014): "Konsequent dezentral." Das sonderpädagogische Beratungs- und Förderzentrum. In: Behindertenpädagogik 53, 3, S. 325-332
- Felten, Michael (2017): Die Inklusionsfalle. Wie eine gut gemeinte Idee unser Bildungssystem ruiniert. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus
- Geyer, Christian (2014): Unglaubliche Gleichmacherei. In: [www.faz.net](http://www.faz.net), 21.07.2014
- Giesecke, Hermann (2016): Warum ich gegen inklusive Schule bin: Die zerstörerische Naivität ideologisch motivierter Schulreformen. Göttingen: Kindle Edition
- Gröhlich, Carola /Scharenberg, Katja /Bos, Wilfried (2009): Wirkt sich die Leistungsheterogenität in Schulklassen auf den individuellen Lernerfolg in der Sekundarstufe aus? In: Journal für Bildungsforschung, 1, S. 86-105
- Habermas, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bde. Frankfurt a.M.: surkamp (1.Aufl.1981)
- Hausen, Susanne (2015): Jahrgangsgemischte Klassen. Möglichkeiten und Grenzen altersheterogener Lerngruppen in der Grundschule. Hamburg: Diplomica
- Helmke, Andreas (1988): Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden - unvereinbare Ziele? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 20, 1, S. 43-76
- Klemm, K. /Preuss-Lausitz, U. (2008): Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen. Essen und Bremen
- Köpfer, Andreas (2016): „Schulinterne Unterstützungs- und Beratungsteams“ (SUBs) - konzeptionelle Skizzierungen im Kontext inklusiver Schulentwicklung, in Anlehnung an ds kanadische Modell der Methods & Ressource Teams. In: [www.pedocs.de/...](http://www.pedocs.de/...), S. 1-4
- Knobloch, Clemens (2015): Wie man öffentlich über „Inklusion“ spricht (und was man daraus schließen kann). In: [www.nachdenkenseiten.de](http://www.nachdenkenseiten.de) (16. 1. 2015)
- Kowitz, Dorit (2013): Wieviel anders ist normal? In: Die ZEIT, 13, S. 29. März 2
- Kraus, Josef (2017a): Wie man eine Bildungsnation vor die Wand fährt. Und was Eltern jetzt wissen müssen. München: Herbig
- Kraus, Josef (2017b): Die Bildungsruine: Das deutsche Schulsystem ist ein einziger Trümmerhaufen. In: [www.huffingtonpost.de](http://www.huffingtonpost.de) (22.03.2017)
- Kraus, Josef (2017c): 30 Jahre Bildungspolitik. Eine kleine Geschichte neuer und wiederkehrende Dogmen. In: *lehrernrw*, 4, S. 13-16
- Kraus, Josef (2017d): Revolte für bewährte Bildung. Niedergang des Schulsystems seit 1968. In: <https://jungfreiheit.de> (21.11.2017)
- Kultusministerium Bayern (2017): Stark machen! Kultusminister Ludwig Spaenle zum Schulstart. In: [www.km.bayern.de](http://www.km.bayern.de) (8. September 2017)
- Laging, Ralf (Hrsg.) (2010): Altersgemischtes Lernen in der Schule. 4. Aufl. Hohengehren: Schneider
- Roßbach, Hans-Günther (2010): Empirische Vergleichsuntersuchungen zu den Auswirkungen von jahrgangsheterogenen und jahrgangshomogenen Klassen. In: Laging, Ralf (Hrsg.): Altersgemischtes Lernen in der Schule. 4. Aufl. Hohengehren: Schneider, S. 72-80
- Sonntag, Miriam (2013): Jahrgangsübergreifendes Lernen. In: [www.inklusion-lexikon.de](http://www.inklusion-lexikon.de)

- Schweiker, Wolfhard (2017): Prinzip Inklusion: Grundlagen einer interdisziplinären Metatheorie in religionspädagogischer Perspektive. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Speck, O. (2010): Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität. München, Basel: Reinhardt
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2007): Kann man in heterogenen Lerngruppen alle Schülerinnen und Schüler fördern? Der Blick der Bildungsforschung in das Regelschulsystem. (Vortrag auf dem Symposium des VdS auf der DIDACTA 2007). Köln
- Türcke, Christoph (2016): Lehrerdämmerung. Was die neue Lernkultur in den Schulen anrichtet. 2. Aufl. München: C.H. Beck
- Voß, Burkhardt (2017): Inklusion oder Mythos der Gleichheit. In: [www.tichyseinblick.de](http://www.tichyseinblick.de) (31.10.2017)
- Weinert, Franz E. /Helmke, Andreas (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen: Hogrefe (Enzyklopädie der Psychologie, Band 3), S. 71-176
- Wocken, Hans (1987): Schulleistungen in Integrationsklassen. In: Wocken, Hans /Antor, Georg (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburg. Oberbiel: Jarick, S. 276-306
- Wocken, Hans (2013a): Zur Philosophie der Inklusion. Eckpfeiler und Wegmarken der Behindertenrechtskonvention. In: Wocken, Hans: Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten - Zugänge - Wege. Hamburg: Feldhaus, S. 109-127
- Wocken, Hans (2013b): Über Widersacher der Inklusion und ihre Gegenreden. Ein advokatorisches Essay. In: Wocken, Hans: Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen - Baupläne - Bausteine. 4. Aufl. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt, S. 243-254
- Wocken, Hans (2014): Der 4P-Kodex. Über grundlegende Qualitäten für inklusive Entwicklungen und Prozesse. In: Wocken, Hans: Im Haus der inklusiven Schule. Grundrisse - Räume - Fenster. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 153-192
- Wocken, Hans (2017a): Die Inklusionsfallen der Kritiker und Gegner. Notorische Fakes und ideologische Obsessionen. (In diesem Band)
- Wocken, Hans (2017b): "Wer andern eine Falle stellt, tappt selbst hinein!" Die unfreiwillige Demaskierung des Elternwahlrechts durch die "Inklusionsfalle" (Felten). In: Wocken, Hans: Beim Haus der inklusiven Schule. Praktiken – Kontroversen – Statistiken. Hamburg (Feldhaus), S. 144-154
- Wocken, Hans (2017d): Das Präsenz-Professionalitäts-Dilemma. Auf der Suche nach einer „optimalen“ Lösung des Ressourcenproblems. In: Wocken, Hans: Beim Haus der inklusiven Schule. Praktiken – Kontroversen – Statistiken. Hamburg (Feldhaus), S. 251-282

## 9. Anhang

### **„Wie das gegliederte Schulwesen die Inklusion ruiniert“**

Ergänzende Literaturhinweise

In diesen Band „CONTRA Inklusionskritik“ konnten nicht alle Arbeiten, die sich antikritisch mit der Inklusionskritik befassen, aufgenommen werden. Deshalb füge ich einige Literaturhinweise auf anderenorts erschienene Beiträge von mir an.

- Wocken, Hans (2012): Rettet die Sonderschulen? Rettet die Menschenrechte! Ein Appell zu einem differenzierten Diskurs über Dekategorisierung. In: *Gemeinsam leben*, 2, S. 95-100
- Wocken, Hans (2013): Über die Entkernung der Behindertenrechtskonvention Ein deutsches Trauerspiel in 14 Akten, mit einem Vorspiel und einem Abgesang. In: Wocken, Hans: *Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten - Zugänge - Wege*. Hamburg: Feldhaus, S. 73-108
- Wocken, Hans (2013): Reform oder Deform: Verändert Inklusion das Schulsystem oder verändert das Schulsystem Inklusion? Über Eingliederung und Umformung der Inklusion in Bayern. In: Wocken, Hans: *Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten - Zugänge - Wege*. Hamburg: Feldhaus, S. 10-46
- Wocken, Hans (2013): Über Widersacher der Inklusion und ihre Gegenreden. Ein advokatorisches Essay. In: Wocken, Hans: *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen - Baupläne - Bausteine*. 6. Aufl. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt, S. 243-254
- Wocken, Hans (2014): Frei herumlaufende Irrtümer. Eine Warnung vor pseudoinklusiven Betörungen. In: Wocken, Hans: *Im Haus der inklusiven Schule. Grundrisse - Räume - Fenster*. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 101-127
- Wocken, Hans (2014): Verkehrte Inklusion: Über die ungerührte Fortsetzung der Separation und die ungeziemende Eingemeindung der Nichtbehinderten. Eine statistische Analyse der schulischen Inklusionsentwicklung in Bayern In: Wocken, Hans: *Bayern integriert Inklusion. Über die schwierige Koexistenz widersprüchlicher Systeme*. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 63-81
- Wocken, Hans (2015): Inklusive Missverständnisse. Einspruch gegen Falschmeldungen über Inklusion. In: Wocken, Hans: *Vom Haus der inklusiven Schule. Berichte - Botschaften - Widerworte*. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 8.-15
- Wocken, Hans (2015): Über Bremsen, Barrieren und Blockaden im Inklusionsdiskurs. Ein bildungspolitisches Streitgespräch mit den "moderaten" Inklusionsreformern. In: Wocken, Hans: *Vom Haus der inklusiven Schule. Berichte - Botschaften - Widerworte*. 1. Aufl. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 41-83
- Wocken, Hans (2016): Des Deutschlands neue Kleider: all inclusive! Eine Kritik des "dual-inklusive Schulsystems" von Otto Speck. In: Wocken, Hans: *Am Haus der inklusiven Schule. Anbauten - Anlagen - Haltestellen*. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 22-44
- Wocken, Hans (2016): Die verführerische Faszination der Inklusionsquote. Ein Aufschrei gegen die Etikettierungsschwemme und den Separationsstillstand. In: Wocken, Hans: *Am Haus der inklusiven Schule. Anbauten - Anlagen - Haltestellen*. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 45-65
- Wocken, Hans (2016): Über die Gefährdung des Kindeswohls durch die Schule. Ein unmögliches Essay zur Therapie einer krankmachenden Institution. In: Wocken, Hans: *Im Haus der inklusiven Schule. Grundrisse - Räume - Fenster*. 2. Aufl. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 193-244

- Wocken, Hans (2017): Inklusion in Bayern: Stabile Fehlentwicklungen. Etikettierungsschwemme und Separationsstillstand weiterhin auf hohem Niveau. In: Wocken, Hans: Beim Haus der inklusiven Schule. Praktiken – Kontroversen – Statistiken. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 155-169
- Wocken, Hans (2017): "Wer andern eine Falle stellt, tappt selbst hinein!" Die unfreiwillige Demaskierung des Elternwahlrechts durch die "Inklusionsfalle" (Felten). In: Wocken, Hans: Beim Haus der inklusiven Schule. Praktiken – Kontroversen – Statistiken. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 144-154

Die Unzulänglichkeiten und Unvollkommenheiten beim Aufbau eines inklusiven Bildungssystems haben Unzufriedenheit bei Eltern und Lehrern ausgelöst. Und die unstrittigen Widersprüche und Schwierigkeiten der Inklusionsreform haben zugleich auch die Inklusionskritiker auf den Plan gerufen.

Dies alles ist verständlich, nachvollziehbar und rechtens. Die Inklusionskritiker begnügen sich allerdings nicht damit, die Probleme der Inklusionsreform zu bemängeln. Sie wollen die Umsetzung der Inklusion nicht verbessern, sondern in Wahrheit verhindern und Inklusion ganz aus der Welt schaffen.

**Es ist Zeit, dagegen aufzustehen,  
damit das Kind nicht mit dem Bade ausgeschüttet wird!**

Der sog. Inklusionskritik fehlt es bei ihrer radikalen Inklusionsverweigerung an Redlichkeit und Fachlichkeit. Dieser Band „CONTRA Inklusionskritik“ formuliert eine offensive, antikritische Antwort an die systemkonservative Inklusionskritik und verteidigt nachdrücklich das Ziel einer gemeinsamen inklusiven Bildung für alle Schülerinnen und Schüler – mit theoretischen Argumenten und mit empirischen Fakten.

Eine herausfordernde Lektüre für alle,

- die Inklusion wollen,
- und die Inklusion nicht wollen.