

Hans Wocken

Inklusion im Nebel.

Kritik des Konzepts „Vielfalt schulischer Angebote“ in einer „inkluisiven Bildungslandschaft“

1. Einleitung	1
2. Die Vernebelung der Systemfrage	2
3. Die Vergesslichkeit der Konsequenzen	12
3.1 Inklusion als Integration?	13
3.2 Inklusion von Anfang an?	15
3.3 Inklusion ohne Kategorisierung?	18
4. Die Vergötterung der „Vielfalt der Lernorte“	21
4.1 Reglementierung statt Akzeptanz von Vielfalt	22
4.2 Inklusionstourismus statt Sprengelschule	25
4.3 Exzellenzschulen statt Regelinklusion	27
4.4 Fortentwicklung statt Rückbau von Förderschulen	30
4.5 Exkurs: Feldzug gegen die „Einheitsschule“	33
5. Die falsche Alternative: Bildung oder Inklusion	35

1. Einleitung

Der Bayerische Staatsminister für Unterricht und Kultus hat zur Begleitung und Begutachtung der Inklusionsentwicklung in Bayern einen Wissenschaftlichen Beirat eingerichtet, dem vier Professoren der Universitäten München und Würzburg angehören. Im Januar 2014 hat der Wissenschaftliche Beirat einen „Bericht zum 1. Beauftragungszeitraum“ vorgelegt; dieser Bericht wurde im Juli 2014 auch der Öffentlichkeit zugänglich gemacht (Beirat 2014). Der Bericht ist weder ein amtliches Dekret, das lediglich gehorsamst zur Kenntnis zu nehmen wäre, noch ein internes Arbeitspapier zu Händen des Kultusministeriums, sondern ein öffentliches Dokument, das der bildungspolitischen Öffentlichkeit zur Stellungnahme und Diskussion überantwortet worden ist. Die folgenden Ausführungen nehmen die Gelegenheit wahr, zu dem Bericht wie auch zu dem bayerischen Konzept „Vielfalt schulischer Angebote“ insgesamt kritische Anmerkungen vorzutragen und alternative Standpunkte in den öffentlichen Diskurs einzubringen. Die Überlegungen konzentrieren sich auf drei inhaltliche Themenblöcke:

1. Die Vernebelung der Systemfrage
2. Die Vergesslichkeit der Konsequenzen
3. Die Vergötterung der Vielfalt

2. Die Vernebelung der Systemfrage

Zunächst soll es um die Frage gehen, was ein „inklusives Bildungssystem“ ist. Ein „inklusives Bildungssystem“ ist – so könnte vielleicht ein Minimalkonsens aussehen – nicht das Gleiche wie ein „gegliedertes Schulsystem“. Angesichts einer wachsenden Begriffsverwirrung scheint es notwendig und hilfreich zu sein, zwecks Abgrenzung der beiden Begriffe vorab in Erinnerung zu rufen, was der Begriff „gegliedertes Schulwesen“ ehemals bezeichnete und auch heute immer noch meint.

Im Schuljahr 2013/14 zählte Bayern 1.241.333 Schüler an allgemeinen Schulen. Diese Schülerinnen und Schüler verteilten sich folgendermaßen auf verschiedene Schulformen:

- 416.890 Grundschule
- 205.104 Mittelschule
- 240.380 Realschule
- 346.628 Gymnasium
- 32.331 Sonstige

Wenn ein Schulsystem unterschiedliche Schulformen anbietet und die Schülerinnen und Schüler auf diese Schulformen verteilt, nennt man das fachlich ein gegliedertes Schulsystem. Wikipedia definiert knapp und bündig: „Als gegliedertes Schulsystem werden Schulsysteme bezeichnet, in denen Schüler in der Sekundarstufe I verschiedene Schulformen besuchen.“ In der Sekundarstufe hat Bayern mit den allgemeinen Schulen Mittelschule, Realschule und Gymnasium ein dreigliedriges Schulsystem. Erweitert man den Kreis der allgemeinen Schulformen Mittelschule, Realschule und Gymnasium um die Förderschulen bzw. Sonderschulen, so kann man von vier allgemeinbildenden (nicht: allgemeinen) Schulformen und einem viergliedrigen Schulsystem sprechen.

Durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention haben sich die Bundesrepublik Deutschland und alle sechzehn Bundesländer verpflichtet, „ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen“ (BRK, Art. 24) aufzubauen. Der Begriff „inklusives Bildungssystem“ ist ein unbestimmtes Konzept, er wird von der BRK nicht definiert oder gar operational beschrieben. Die einschlägigen Rechtsgutachten legen die Offenheit und Unbestimmtheit des Begriffs so aus, dass die BRK allen Vertragsstaaten einen erheblichen Gestaltungsspielraum bei der Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems einräumt. Die fehlende Operationalisierung des Begriffs kann man einerseits als Respekt vor der bildungspolitischen Autonomie und Kulturhoheit der Vertragsstaaten würdigen, sie hat aber, was kaum verwundern kann, als unerwünschte Nebenwirkung eine

nahezu grenzenlose Beliebigkeit in der Auslegung des Begriffs zur Folge. Die öffentliche wie wissenschaftliche Diskussion des Konzepts „inklusives Bildungssystem“ ist durch einen heillosen Dissens gekennzeichnet. Der Beirat kommentiert die Lage so:

„Die Positionen reichen von der Forderung nach einer uneingeschränkten Inklusion bzw. einem gemeinsamen Unterricht nur noch an „allgemeinen“ (Regel-)Schulen, verbunden mit einer Auflösung aller Förderschulen, bis hin zu der Einschätzung, dass das bestehende, differenzierte Angebot einer Vielfalt von unterschiedlichen Förderorten mit unterschiedlichen Gelegenheiten und Möglichkeiten eines gemeinsamen Lernens bereits der Idee der Inklusion entspricht“ (Beirat 2014, 5).

Angesichts dieser polarisierenden Kontroverse ist dann natürlich von Interesse, wie und wo sich denn die bayerische Bildungspolitik einerseits und der Wissenschaftliche Beirat „Inklusion“ andererseits positionieren: Wird das gegenwärtige drei- oder viergliedrige bayerische Schulsystem bereits als „inklusiv“ angesehen oder steht eine mehr oder minder grundlegende Transformation des gegliederten in ein inklusives Bildungssystem an?

Die bayerische Bildungspolitik hat von Anfang an nicht den allergeringsten Zweifel daran gelassen, dass sie ohne Wenn und Aber an dem viergliedrigen Schulsystem im vollen Umfang festhalten will. Ein Systemwandel ist nicht intendiert, nicht gewollt und wird strikte abgelehnt.

Einige Schlaglichter:

- In den Gemeinden Denkendorf und Kipfenberg wurde die Einrichtung von Gemeinschaftsschulen, die in beiden Gemeinderäten bereits einvernehmlich beschlossen worden war, vom Kultusministerium rigoros unterbunden.
- Die unaufhaltsame Krise der dahinsiechenden Hauptschule wird in Bayern durch die Zusammenlegung von Hauptschulen aus benachbarten Gemeinden zu Mittelschulen zu bewältigen versucht, nicht aber durch die Reduktion eines dreigliedrigen Sekundarschulsystems zu einem zweigliedrigen. Das System hat Vorfahrt.
- Die Aus- und Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer für Inklusion erfolgt in Bayern nach Schulformen getrennt. Das inklusive Klassenzimmer wird zu einem Ort der Erstbegegnung von Lehrern verschiedener Schulformen. Der Entwicklung der Lehrerbildung in Richtung eines Stufenlehramtes hat das Kultusministerium eine schroffe Absage erteilt.
- Die „höheren“ Schulen Gymnasium und Realschule werden durch die gesetzliche Formel „schulartspezifische Voraussetzungen“ von lernzieldifferenter Inklusion pauschal entpflichtet.

- Für die inklusiven Organisationsformen Einzelintegration, Kooperationsklassen, Partnerklassen gibt es im bayerischen Schulgesetz keine explizite Garantie der Lernzieldifferenz; dadurch wird das eherne Gesetz eines „begabungsgerechten“, gegliederten Schulwesens, die Lernzielgleichheit, auf nachdrückliche Art und Weise bekräftigt.

Das „System“ steht in der bayerischen Bildungspolitik über allem und ist unantastbar. Die Inklusionsreform kann sich allein in den Grenzen bewegen, die das Dogma des gegliederten Schulsystems vorgibt. Inklusion wird nicht als Motor eines Systemwandels angesehen, sondern lediglich als Systemapplikation geduldet und additiv hinzugefügt. Inklusion ist nicht mehr als eine „App“ auf dem Desktop des gegliederten Schulwesens. Nach Bruno Schor, einem guten Kenner der bayerischen Bildungspolitik, bringt Bayern eine Inklusionsreform auf den Weg, „ohne die Architektur des bestehenden Bildungswesens grundlegend zu verändern. Zu allererst werden inklusive Elemente in das bestehende Schulsystem implementiert“ (Schor 2012, 23). Dieser Experten-Einschätzung entsprechend traktiert Bayern „Inklusion als Implantat“ (Wocken 2014d); Inklusion wird in Separation „integriert“. Das gegliederte Schulsystem ist in Bayern tabu. Wer in Bayern die Systemfrage zu stellen wagt, gilt als Radikaler, Ideologe und persona non grata.

Das Konzept der bayerischen Inklusionspolitik kommt in prägnanter Weise in dem 2013 verabschiedeten Aktionsplan „Schwerpunkte der bayerischen Politik für Menschen mit Behinderung im Lichte der UN-Behindertenrechtskonvention“ zum Ausdruck. Darin heißt es unter anderem:

- „Die inklusive Schullandschaft reicht von unterschiedlichen inklusiven Angeboten in allen Schularten in Bayern bis hin zu den spezialisierten Förderschulen in allen Förderschwerpunkten“ (Aktionsplan 2013, 22).
- „Erhalt der Förderschulen als schulische Lernorte und Weiterentwicklung der Förderschulen als sonderpädagogische Kompetenzzentren und deren Öffnung für Schülerinnen und Schüler ohne Behinderung bis hin zu Förderschulen mit dem Profil „Inklusion“ (Aktionsplan 2013, 24).

Wohl gemerkt: Diese Sätze stehen in einem Aktionsplan „Inklusion“! Der Aktionsplan bekräftigt also nachdrücklich die Ideologie des gegliederten Schulwesens. Obwohl der Aktionsplan eingangs noch den Auftrag der Behindertenkonvention zum „Aufbau eines inklusiven Bildungssystems“ wortwörtlich zitiert, ist davon an späterer Stelle keine Rede mehr. Aus dem „inkluisiven Bildungssystem“ ist nun der blumige und schwammige Begriff „inklusive Bildungslandschaft“ geworden. Mit der euphemisierenden Vokabel „inklusive Bildungslandschaft“ umgeht die bayerische Bildungspolitik sehr

galant die Aufgabe, präzise zu definieren, was sie unter einem „inkluisiven Bildungssystem“ verstehen will; der Begriff wird einfach suspendiert und durch eine eigene Wortschöpfung ersetzt. Der neue Begriff der „inkluisiven Bildungslandschaft“ erlaubt dank seiner Dehnbarkeit, mühelos das gesamte gegliederte Schulwesen einschließlich aller Sonderschulen darin unterzubringen.

Das Definitionsproblem wird also mit Hilfe einer sprachlichen Finesse gelöst: Bayern hat eine „inkluisive Bildungslandschaft“! Das sprachliche Versteckspiel kann allerdings nicht über die Realität hinwegtäuschen, dass sich hinter einer „inkluisiven Bildungslandschaft“ unverändert ein gegliedertes Schulsystem in Reinkultur verbirgt, das lediglich um einige „inkluisive Elemente“ (Schor 2011) angereichert wird. Ein Bild mag die neue „inkluisive Bildungslandschaft“ veranschaulichen: Ein Wald mit lauter Kiefern, Lärchen, Tannen und anderen Nadelhölzern ist ein Nadelwald. Wenn in diesem Nadelwald nun ein paar Eichen angepflanzt werden, wird man den ehemaligen Nadelwald berechtigterweise wohl nicht einen Eichenwald nennen können. Der Begriff „inkluisive Bildungslandschaft“ vermittelt in unredlicher Weise genau diese Suggestion: Einige „inkluisive Elemente“ werden zum Namensgeber eines unveränderten gegliederten Schulsystems gemacht: Pars pro toto!

Dürfen wir nun von dem Wissenschaftlichen Beirat ein wenig mehr begriffliche Klarheit erwarten? Der Bericht beabsichtigt ausdrücklich, eine Verständnisgrundlage zu schaffen, und nimmt sich im Zuge dessen auch der Grundbegriffe der Inklusion an. Zur Klärung des Begriffs „inkluisives Schulsystem“ lassen sich in dem Zwischenbericht drei verschiedene Definitionselemente finden:

1. Ein inkluisives Bildungssystem beinhaltet auch Sonderschulen.
2. Sonderschulen sind keine diskriminierenden Einrichtungen.
3. Ein inkluisives Bildungssystem bedeutet nicht „Eine Schule für alle“.

1. Ein inkluisives Bildungssystem beinhaltet auch Sonderschulen

In dem Bericht des Beirats heißt es wörtlich:

„Im Rahmen eines inkluisiven Bildungssystems, wie es die UN-BRK beinhaltet, sollte deshalb eher von einem inkluisiven Schulsystem die Rede sein, in dem nicht nur inkluisive Schulen vorgehalten werden, sondern ebenso Klassen oder eigene Abteilungen für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und Sonderpädagogische Förderzentren in enger Kooperation mit allgemeinen Schulen“ (Bericht 2014, 10).

Mit dem Votum für einen Erhalt von Sonderschulen folgt der Beirat der Grundsatzentscheidung der bayerischen Bildungspolitik: „Bayern bekennt sich ... offen zu seinen Förderschulen“ (KM Bayern 2010, 9). Die Erhaltung eines speziellen Sonderschulsystems ist fraglos legitim und keineswegs

konventionswidrig. Die BRK äußert sich, wie bereits erwähnt, nicht zur Strukturfrage von Schulsystemen, und nirgendwo findet sich ein Satz, dass es Sonderschulen nicht mehr geben dürfe. Aus der richtigen Feststellung, dass Sonderschulen nicht verboten sind, kann aber keineswegs logisch gefolgert werden, dass es in einem inklusiven Schulsystem auch Sonderschulen geben *muss*. Weder die BRK noch auch das Grundgesetz der Bundesrepublik fordern zwingend die Notwendigkeit eigenständiger Sonderschulen. Es gibt kein Recht auf Sonderschulen, weder als Menschenrecht noch auch als Elternrecht, wie immer wieder behauptet wird (Speck 2011).

Sonderschulen kann und darf es also legitimer Weise auch in einem inklusiven Bildungssystem geben; ob aber eine ungeschmälerete und vollständige Existenz von Sonderschulen mittelfristig mit Geist und Buchstaben der BRK konform gehen, darf mit Fug und Recht in Frage gestellt werden. Ein unveränderter und unverminderter Fortbestand des Sonderschulwesens ist mit dem Gebot eines progressiven Aufbaus eines inklusiven Bildungswesens kaum vereinbar. Das Deutsche Institut für Menschenrechte, dem das Monitoring für die Umsetzung der BRK übertragen wurde, schreibt unmissverständlich: „An dem Ansatz der separierenden Förder- oder Sonderschule weiter festzuhalten, ist mit der Konvention nicht vereinbar“ (DIM 2011). In ähnlichem Sinne fordert die Deutsche UNESCO-Kommission in einem Grundsatzbeschluss vom 24. Juni 2011 Bund, Länder und Kommunen auf, „die Sonderschulen planvoll in das allgemeine Schulwesen zu überführen“ (UNESCO 2011). Folgt man den Stellungnahmen dieser einschlägigen und honorigen Institute, dann ist eine immerwährende, unbefristete und uneingeschränkte Bestandsgarantie für Sonderschulen jedweder Art problematisch und konventionswidrig.

2. Sonderschulen sind keine diskriminierenden Einrichtungen.

Nach Art. 24, Absatz 1 sollen die Vertragsstaaten das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung „ohne Diskriminierung“ gewährleisten. Sind Sonderschulen eine Diskriminierung? Diese Frage wird in der Inklusionsdebatte kontrovers diskutiert.

Die konservative Inklusionskritik bestreitet, dass Sonderschulen eine Diskriminierung sind. Vorreiter in dem Diskriminierungsstreit war der Hamburger Rechtsanwalt und Volkstribun Walter Scheuerl („Wir wollen lernen“). Unter der Überschrift „UN-Konvention betrachtet Sonder- und Förderschulen nicht als Diskriminierung“ schreibt Scheuerl, „dass alle besonderen Maßnahmen, die erforderlich sind, um faktisch eine Gleichheit von Personen mit Behinderung zu erreichen oder schneller herbeizuführen, nicht als Diskriminierung nach den Regelungen dieser Konvention angesehen werden sollen“ (Scheuerl 2013). Nachdem Scheuerl diesen Irrtum in die Welt gesetzt hat, breitet sich diese Botschaft in konservativen Kreisen wie ein Lauffeuer aus.

Josef Kraus, der Präsident des konservativen Deutschen Lehrerverbandes, schreibt in der FAZ: „Zu oft wird übersehen, dass die UN-Konvention keinerlei Passus enthält, mit dem die Beschulung in Förderschulen als Diskriminierung betrachtet würde“ (Kraus 2013). Gleichsinnig argumentiert Ahrbeck und beruft sich ebenfalls auf die BRK, Artikel 5, Absatz 4: „Besondere Maßnahmen, die zur Beschleunigung oder Herbeiführung der tatsächlichen Gleichberechtigung von Menschen mit Behinderungen erforderlich sind, gelten nicht als Diskriminierung im Sinne dieses Übereinkommens“ (Ahrbeck 2012, 3). Die vermeintliche Entwarnung wurde in inklusionskritischen Kreisen von Hand zu Hand weitergereicht und ist nun schließlich auch beim Wissenschaftlichen Beirat „Inklusion“ angekommen, der ebenfalls den BRK-Artikel wörtlich zitiert und sich zur Ehrenrettung von Sonderschulen auf ihn beruft.

Diese verbreitete Bezugnahme auf Art. 5,4 der BRK ist nichts weiter als ein advokatorischer Winkelzug, dem nicht gefolgt werden kann. Sonderschulen sind keine „Maßnahme“ („specific measures“), sondern im soziologischen Sinne eine Institution. Beispiele für „Maßnahmen“ wären etwa: Besondere Hilfen wie Lesegeräte für sehgeschädigte Schüler; besondere Ausstattungen wie eine schalldämmende Deckenverkleidung für hörschädigte Schüler; spezielle Therapien etwa für sprachbehinderte Schüler; alle Formen von Nachteilsausgleich wie zum Beispiel Verlängerung von Prüfungszeiten; kostenlose Taxifahrten für körperbehinderte Schüler, und anderes mehr. „Maßnahmen“ im Sinne der Konvention sind immer einzelne Maßnahmen, aber keine institutionelle Einheiten oder formale Organisationen. Der Artikel BRK 5,4 dient vielmehr dazu, alle angemessenen und besonderen „Vorkehrungen“ von dem Vorwurf einer negativen Diskriminierung explizit auszunehmen. Die Subsumierung aller Sondereinrichtungen unter den Begriff „Maßnahme“ („specific measure“) würde dagegen allen institutionellen Aussonderungen und Ausgrenzungen jedweder Art gleichsam eine Generalabsolution erteilen.¹ Die Behindertenrechtskonvention als Legitimationsgrundlage eines separierenden Sonderschulsystems? Undenkbar!

3. Ein inklusives Bildungssystem bedeutet nicht „Eine Schule für alle“.

Es wird hier gerne zum wiederholten Male bekräftigt und bestätigt, dass diese These ohne Einschränkungen richtig und konventionskonform ist. In meinen Arbeiten ist an zahlreichen Stellen ausführlich dargetan worden, dass Inklusion nicht zwingend „eine Schule für alle“ fordert, nicht als „totale“, revolutionäre Umwälzung des Bildungssystems verstanden werden will und auch nicht die sofortige und vollständige Abschaffung aller Sonderschulen im Sinn hat. All

¹ Ich danke Dr. Reinald Eichholz und Dr. Marcus Funke für juristische Beratung.

diese, von der konservativen Inklusionskritik unterstellten Radikalisierungen (Ahrbeck 2011, 2014) entsprechen nicht dem common sense der Inklusionspädagogik; der Verfasser ist es gründlich leid, gegen diese frei erfundenen Projektionen und mutwilligen Radikalisierungen sinnlose verbale Schaukämpfe auszutragen.

Die ernsthaft zu diskutierende Sachfrage wäre hingegen, ob der Verzicht der BRK auf eine Aussage zur Schulstruktur nun einen völligen Freibrief bedeuten kann, dass Inklusion in jedem x-beliebigen Schulsystem und bei jeder x-beliebigen Systemstruktur realisiert werden kann. Das ist die Gretchenfrage einer Implementation des neuen Paradigmas Inklusion in das alte Paradigma Separation.

Wie kann das inklusive Postulat heterogener Lerngruppen in ein Schulsystem eingebracht werden, das besonders in der Sekundarstufe auf das Gegenteil setzt und homogene Lerngruppen bevorzugt? Sollen Schüler mit Behinderungen, die den Leistungsanforderungen der Regelschule nicht genügen, dem Integrationsprinzip folgend trotzdem in die nächste Klasse aufrücken, während nichtbehinderte Klassenkameraden mit ähnlichen oder gar noch gravierenderen Leistungsschwächen sitzenbleiben und die Klasse wiederholen müssen? Und wie verhält es sich mit den Bildungsstandards und den Leistungsbewertungen? Müssen alle Schüler, auch die Schüler mit Behinderungen, Mindeststandards erreichen und ihre „Integrationsfähigkeit“ unter Beweis stellen? Werden bei Leistungsbeurteilungen alle Schüler nach dem gleichen Maßstab bewertet oder dürfen für individuelle Schüler auch individuelle Bezugsnormen gelten?

Diese wenigen Beispiele mögen demonstrieren, dass Inklusion und Separation nicht problem- und bruchlos miteinander kompatibel sind. Wenn Inklusion und Separation wirklich recht ähnliche, miteinander verträgliche Konzepte wären, gäbe es keinen Streit; gäbe es keine Strukturdebatten, keine Kontroversen zwischen Fundamentalisten auf beiden Seiten (!) und keinerlei Probleme und Konflikte im inklusiven Alltag. Inklusion ist eben weitaus mehr als etwa die Einführung eines neuen Schulfachs (z.B. „Informatik“) oder die schlichte Erweiterung des pädagogischen Repertoires (z.B. „Portfolio-Methode“). Bruno Schor, der bereits zitierte bayerische Schulexperte, hat in einem Rundfunkinterview den Aufbau einer inklusiven Schule in einem gegliederten Schulsystem treffend als „Quadratur des Kreises“ bezeichnet (vgl. Schor 2012).

Passen Inklusion und Separation also ganz und gar nicht zusammen? Dem Verfasser ist nicht ein einziges Bildungssystem auf der ganzen Welt bekannt, das in zufriedenstellender und halbwegs theoriekonformer Weise Inklusion in einem gegliederten Schulsystem implementiert hätte. Bayern wäre weltweit das

erste Land, das dieses Kunststück einer harmonischen, widerspruchsfreien und effektiven Kombination von Inklusion und Separation zu Wege bringen würde.

Vorerst steht der Beweis für dieses Kunststück aus. Unerlässlich und dringlich ist hingegen schon jetzt, dass wir ohne parteipolitische Brillen mit klarem analytischen Blick die vielfältigen Antagonismen, Widersprüche und Unverträglichkeiten zwischen Inklusion und Separation überhaupt zur Kenntnis nehmen, als Probleme offen artikulieren und soweit möglich nach kompromisshaften Lösungen suchen. Mit anderen Worten: Die Inklusionsreform kommt um eine intensive Diskussion der strukturellen Probleme einschließlich einer Schulstrukturdebatte nicht herum.

Der Bericht des Wissenschaftlichen Beirats schweigt zu all diesen Fragen. Es setzt das gegliederte Schulsystem Bayerns schlicht als gegeben und sakrosankt voraus. In diesem Verzicht auf eine wissenschaftliche Diskussion struktureller Fragen der Inklusionsreform sehe ich ein schwer wiegendes Versäumnis. Die Widersprüchlichkeit der Paradigmen Inklusion und Separation kann nicht unter den Tisch gekehrt werden, sondern verlangt früher und später offene Diskurse ohne politische Scheuklappen und kreative Antworten auf neue Fragen jenseits angeblich „bewährter“ Lösungen.

Die herrschende bayerische Bildungspolitik fürchtet indes „Strukturdebatten“ wie der Teufel das Weihwasser. Politisch ist daher der gänzliche Verzicht des Beirats auf eine Erörterung struktureller Fragen nachvollziehbar. Sollte ein Wissenschaftlicher Beirat sich je erdreisten, eine „Schulstrukturdebatte“ loszutreten, kann man wohl ohne prophetische Gaben ein baldiges Ende dieses Wissenschaftlichen Beirats erahnen.

Kehren wir noch einmal zu der Frage zurück, was denn nun inhaltlich konkretisiert ein „inklusives Bildungssystem“ aus Sicht des Wissenschaftlichen Beirats ist. Die Antwort ist über alle Maßen enttäuschend: „Hier ist darauf hinzuweisen, dass eine Beschulung auch in einer speziellen Schule (also nicht in einer allgemeinen Schule) im soziologischen Verständnis unter „Teilhabe an Bildung“ fällt. Das Kind ist „Adressat“ eines Bildungsangebots im Rahmen bzw. im System allgemeinbildender Schulen“ (Beirat 2014, 9). In leichte Sprache übersetzt bedeutet dieser Satz: Wenn alle Schülerinnen und Schüler überhaupt irgendeine Schule besuchen, egal welche, dann haben sie an Bildung teil und dann haben wir es mit einem inklusiven Bildungssystem zu tun. Es gibt in Bayern – wie auch in anderen Bundesländern – ganz wenige Schüler, die gar keine Schule besuchen. Das sind etwa Kinder mit Schulabsentismus, seltene Fälle schwerster Behinderungen oder längere Schulversäumnisse von Zirkuskindern. Der Anteil dieser Kinder, die nicht oder selten eine Schule besuchen und damit nicht an Bildung teilhaben, dürfte die Ein-Prozent-Marke bei weitem unterschreiten. Das bedeutet in der Umkehrung: Weil in Bayern bereits 99 Prozent aller Schülerinnen und Schüler irgendeine Schule besuchen

und damit an Bildung teilhaben, sind in Bayern nahezu 100 Prozent aller Schüler bereits inkludiert. Bayern hat ein „totales“ inklusives Bildungssystem – so legt es diese unsinnige Bezugnahme auf den soziologischen Teilhabebegriff nahe.

Diese begriffliche Ausgestaltung eines „inklusive Bildungssystems“ ist völlig kongruent mit den Auffassungen des Inklusionskritikers Bernd Ahrbeck. In seiner Schrift heißt es:

„Bildungssoziologisch findet, im Gegensatz zu vielen Staaten der Welt, kein Ausschluss aus dem allgemeinbildenden Schulsystem statt. Niemand muss hierzulande aufgrund einer Behinderung auf einen Schulbesuch verzichten. Formal stehen alle Bildungswege offen“ (Ahrbeck 2013, 73).

Ahrbeck verwechselt in seiner bildungssoziologischen Definition eine „allgemeinbildende“ Schule mit einer „allgemeinen“ Schule. 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“ belehrt darüber mit wünschenswerter Deutlichkeit: „Allgemeinbildende Schulen sind alle Schularten der Primarstufe, Sekundarstufe I und II, einschließlich der **der** Förder- bzw. Sonderschulen; allgemeine Schulen sind die allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen ohne Förderschulen oder Förderzentren“ (KMK 2010, 3). Die Förderschule ist zwar eine „allgemeinbildende Schule“, aber keine „allgemeine Schule“, sondern eben eine Sonderschule. Die BRK fordert aber nicht das Recht auf den Besuch einer „allgemeinbildenden“ Schule, sondern das Recht auf den Besuch einer „allgemeinen“ Schule. So sieht es auch die Deutsche UNESCO-Kommission: „Inklusion beinhaltet das Recht auf gemeinsamen Unterricht in einer allgemeinen Schule“ (UNESCO 2011). Ahrbeck legt mit seiner irreführenden Wortwahl nahe, dass dem Recht auf inklusive Bildung schon mit dem Besuch irgendeiner Schule hinreichend entsprochen werde und dass der Besuch einer „allgemeinbildenden“ Sonderschule auch schon das Recht auf inklusive Bildung erfülle.

Lediglich am Rande sei angemerkt, dass der Satz „Formal stehen alle Bildungswege offen“ blanker und bitterer Zynismus ist. Rein „formal“ können auch Hartz-IV-Empfänger mit dem Flugzeug in der Business-Klasse in der Welt herumfliegen. Rein „formal“ können auch Obdachlose sich eine Suite in einem Fünf-Sterne-Luxushotel reservieren. Wenn sie allerdings nicht das nötige Geld dafür haben, ist das halt ihr Problem. "Rechte ohne Ressourcen zu besitzen ist ein grausamer Scherz" (Rappaport 1985, 268). Entsprechend gilt: Wenn Schüler mit Behinderungen keine allgemeine Schule besuchen, obwohl ihnen ja

„formal“ alle Bildungswege offen stehen, dann ist das nicht der Selektivität des gegliederten Schulsystems zuzuschreiben, sondern nach Ahrbeck eher ein privates Problem der Behinderten selbst. Die „formale“ Offenheit aller Bildungswege ist ein Freispruch erster Klasse für das „System“ und eine einseitige Schuldzuweisung an die Adressaten des Systems.

Nehmen wir das bildungssoziologische Verständnis der Inklusion, dessen sich sowohl Ahrbeck wie auch der Wissenschaftliche Beirat bedienen, einmal ernst, was würde es dann für die Inklusionsdebatte und die Inklusionspolitik bedeuten? Wenn bereits 99 Prozent aller Schülerinnen und Schüler irgendeine Schule besuchen, damit an Bildung teilhaben und folglich inkludiert sind, gibt es kaum noch Handlungsbedarf. Ausnahmslos alle Schüler, die jetzt noch Sonderschulen besuchen (müssen), gelten dann als inkludiert. Wer schon inkludiert ist, muss nicht noch einmal inkludiert werden. Ehepaare, die schon verheiratet sind, können und müssen nicht noch einmal vor dem Standesamt erscheinen und verheiratet werden.

Der bildungssoziologische Begriff der Inklusion meint Teilhabe am gesellschaftlichen System Bildung. Der inklusionspädagogische Begriff der Inklusion meint dagegen Teilhabe an Bildung in allgemeinen Schulen, was etwas gänzlich anderes ist. Dem bildungssoziologischen Teilhabebegriff ist es völlig egal, ob behinderte Kinder eine Sonderschule oder eine allgemeine Schule besuchen; er ist nicht einmal in der Lage, zwischen einem gegliederten und einem integrativen System zu unterscheiden. Teilhabe am System Bildung ist Teilhabe, mehr geht nicht. Und wenn auch Sonderschulen im bildungssoziologischen Sinne als inklusiv gelten, dann wäre es auch nicht gerechtfertigt, im Zuge einer Inklusionsreform Sonderschulen abzuschaffen; es wäre wohl wahrhaft sinnwidrig, eine inklusive Einrichtung ausgerechnet im Namen der Inklusion aufzulösen.

Der bildungssoziologische Begriff der Inklusion ist folglich für inklusionspolitische und -pädagogische Kontexte völlig untauglich und irrelevant. Die konservative Inklusionsposition betreibt mit der ausdrücklichen Bezugnahme auf den bildungssoziologischen Teilhabebegriff leichtfertige Augenwischerei und unterstellt suggestiv eine Totalinklusion. Die bildungssoziologische Argumentation kann und will Integration und Separation im Bildungswesen nicht unterscheiden und führt zu einer totalen Vernebelung des Begriffs „inklusives Bildungssystem“. Das bildungssoziologische Teilhabeverständnis propagiert naiv und unterschiedslos ein „all inclusive“ für alle. Die „inklusive Bildungslandschaft“ wird in ein dichtes Meer von Nebelschwaden eingetaucht, das alle Unterschiede zwischen Schulformen und Teilhabechancen verschwinden lässt: Bei Nacht und Nebel sind alle Katzen grau.

3. Die Vergesslichkeit der Konsequenzen

Der Werbespruch „Nicht überall, wo Bio drauf steht, ist auch Bio drin“ hat einige Berühmtheit erlangt. Er beschreibt sehr plastisch den Tatbestand falscher Versprechungen. Falsche Versprechungen sind im politischen Alltag durchaus keine Seltenheit. Die abfällige Bemerkung „Was kümmert mich mein Geschwätz von gestern“, die Konrad Adenauer zugeschrieben wird, relativiert die Verbindlichkeit von Versprechungen erheblich zugunsten einer flexiblen, anpassungsfähigen „Realpolitik“. Bezogen auf Inklusion wäre zu fragen, ob all die schönen Versprechungen, Hoffnungen und Träume, die von inklusionspolitischen Programmen wie auch von theoretischen Konzepten als erwartbare in Aussicht gestellt werden, auch bei der Umsetzung in alltägliche inklusionspädagogische Praxis Gestalt annehmen und Wirklichkeit werden. Oder haben wir es gerade in der Inklusionsreform mit der viel beklagten Diskrepanz zwischen „Rhetorik und Realität“ (Speck 2010; Herz 2014) zu tun.

Die bayerische Bildungspolitik ist „eng an die UN-BRK“ geknüpft (Beirat 2014, 6) und auch der Wissenschaftliche Beirat sieht sich der UN-BRK „verpflichtet“ (Bericht 2014, 8). Bei einem Abgleich des eigenen Inklusionsverständnisses mit zentralen Bestimmungen der UN-BRK stellt der Wissenschaftliche Beirat „eine hohe Übereinstimmung“ fest (Bericht 2014, 7). Nun, dieser Konsens ist durchaus erfreulich, aber eigentlich nicht überraschend. Spannender und bedeutender ist die Frage, wie es denn um die Übereinstimmung zwischen dem „ideologischen Überbau“ (UN-BRK; Inklusionsverständnis) und den realpolitischen Schlussfolgerungen und konkreten Konsequenzen für die Gestaltung einer inklusiven Schule bestellt ist. Klaffen in der bayerischen Inklusionsentwicklung etwa „Rhetorik und Realität“ weit auseinander? Gibt es einen stimmigen, konsistenten Zusammenhang zwischen Theorie und Programmatik auf der einen Seite und Konzept und Praxis auf der anderen Seite? Wissen die „Konsequenzen“ noch, was die theoretischen Ideale und ehrenwerten Postulate vorher angekündigt haben, oder haben die realen „Konsequenzen“ frei nach Adenauer das Geschwätz von gestern und denen da oben schon wieder vergessen? Wie steht es um die Vergesslichkeit der Konsequenzen in der bayerischen Inklusionspolitik?

Eine kritische Durchsicht des Berichts macht so manche Problemstellen ausfindig, bei denen die konzeptionelle Umsetzung doch um einige Schritte hinter den propagierten Vorstellungen zurückbleibt.

3.1 Inklusion als Integration?

Die Theorie der inklusiven Pädagogik wird vielfach auf die griffige Kurzformel „Pädagogik der Vielfalt“ (Prengel 1995; Hinz 1993) gebracht. In der Pädagogik der Vielfalt gehen die Wertschätzung der Einzigartigkeit aller Menschen und die Wertschätzung der Vielfalt in der Lerngruppen Hand in Hand. Wer Einzigartigkeit schätzt, muss notwendigerweise auch diese Einzigartigkeit in einer vielfältigen Lerngruppe einbringen und tolerieren; wer eine Vielfalt in den Lerngruppen zulässt, hat damit implizit auch die unvergleichliche Einzigartigkeit der Gruppenmitglieder wahrgenommen und akzeptiert. Inklusion legt sich nun nicht mehr wie vormals Integration auf eine einzige Verschiedenheit, etwa Behinderung, fest, sondern transzendiert die Einschränkung auf Behinderungen und bezieht alle Spielarten, Ausprägungen und Formen von Heterogenität mit ein. „Inklusion bemüht sich, alle Dimensionen von Heterogenität in den Blick zu bekommen und gemeinsam zu betrachten. Dabei kann es um unterschiedliche Fähigkeiten, Geschlechterrollen, ethnische Herkunft, Nationalitäten, Erstsprachen, Rassen, soziale Milieus, Religionen und weltanschauliche Orientierungen, körperliche Bedingungen oder anderes mehr gehen“ (Hinz 2009, 171).

Das Land Schleswig-Holstein bringt in seinem „Leitbild Inklusive Schule“ dieses „weite“ Verständnis von Inklusion sehr prägnant und klar zum Ausdruck: „Eine inklusive Schule ist offen für alle jungen Menschen. Sie richtet ihren Unterricht und ihre Organisation auf eine Schülerschaft in der ganzen Bandbreite ihrer Heterogenität aus. Diese Heterogenität bezieht sich nicht nur auf Behinderung oder sonderpädagogischen Förderbedarf. Sie steht generell für Vielfalt und schließt beispielsweise die Hochbegabung ebenso ein wie den Migrationshintergrund oder unterschiedliche soziale Ausgangslagen“ (Bericht der Landesregierung 2014, 5).

Auch in dem Bericht des Wissenschaftlichen Beirats klingt der weite Begriff der Inklusion deutlich an: „Inklusion beinhaltet das stetige Bemühen um die Erweiterung von Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen, unabhängig von Geschlecht, sozialer Herkunft, Begabung und unabhängig von ihrer Ausgangslage und ihrem auf schulische Bildung bezogenen Förder- und Unterstützungsbedarf“ (Bericht 2014, 5). Die zitierte Textpassage ist allerdings in dem Bericht die einzige Stelle, die einen weiten Inklusionsbegriff explizit artikuliert oder erkennen lässt. Der gesamte Bericht ist dagegen sehr deutlich dem engen Verständnis von Inklusion als „Integration von Behinderten“ verpflichtet. Die Einengung von Inklusion auf „Integration von Behinderten“ gilt gleichermaßen ohne Einschränkung auch für die Handreichung des Beirats

„Profilbildung Inklusive Schule“ (Beirat 2012). Wer in beiden Dokumenten etwa per Suchfunktion nach Stichworten wie Armut, Gefährdungen, Risikolagen, Diversity, Migration, soziale Benachteiligung und Ähnlichem sucht, sucht vergeblich. Der Inklusionsbegriff des Beirats – wie auch wohl der Bildungspolitik – ist sehr restriktiv auf „Integration von Behinderten“ eingeeignet und festgelegt.

Diese Einengung des Inklusionsbegriffs wird unglücklicherweise durchaus auch durch die BRK selbst nahegelegt, sie ist aber mit Blick auf den fortgeschrittenen Stand der Inklusionstheorie nicht haltbar. Die inklusive Schule will in der Tat sich für ausnahmslos alle Kinder und Jugendlichen öffnen und in diesem Sinne konzeptionell eine „Schule für alle“ sein. Der enge Inklusionsbegriff legt in der Folge dann auch ein enges Verständnis einer inklusiven Schule nahe; er legt – ungewollt – die Spuren für eine Vorstellung, bei der Inklusionsentwicklung ginge es darum, einer weithin unveränderten allgemeinen Schule additiv ein paar Schüler mit Behinderungen hinzuzufügen.

Das enge Inklusionsverständnis ist nun keineswegs ein Monitum, das mit unduldsamer Kritik und ultimativer Gewichtung vorgebracht werden müsste. Es ist ein Desiderat, nicht mehr, aber auch nicht minder. Mittelfristig allerdings dürfte sich die Verengung des Inklusionsverständnisses hinderlich auswirken, weil es nicht hinreichend und überzeugend den notwendigen Wandel der allgemeinen Schule hin zu einer Schule zu initiieren, zu begründen und beflügeln mag, in der grundsätzlich Kinder und Jugendliche aller Verschiedenheiten angenommen sind und eine selbstverständliche Heimat haben. Das enge Inklusionsverständnis als „Integration von Behinderten“ fördert und stabilisiert ein pädagogisches Denken und Handeln nach der „Zwei-Gruppen-Theorie“, die die Gesamtheit aller Schüler in Normale und Behinderte spaltet. Das weite Inklusionsverständnis hat das Menschenbild der Einzigartigkeit zur Grundlage, es vermeidet kategoriale Abgrenzungen von Gruppen und verneigt sich vor der Würde jedes einzelnen Kindes und Jugendlichen. Mit den Worten des österreichischen Liedermachers Wolfgang Ambros: „A jeder is a Minderheit!“

Die zitierte Textpassage des Beirats erwähnt ausdrücklich auch das Heterogenitätsmerkmal „Begabung“. Dieser ausdrückliche Hinweis auf „Begabung“ meint das theoretische Postulat, dass in der Inklusion im konzeptionellen Kontrast zum gegliederten Schulwesen nun begabungsverschiedene Lerngruppen nicht nur leidlich toleriert sind, sondern sogar als förderlich und wünschenswert angesehen werden.

Von einer Wertschätzung begabungsverschiedener Lerngruppen ist allerdings die bayerische Schule weit, weit entfernt. Das gegliederte Schulsystem ist ja das in Stein gehauene Monument der Homogenisierungsdoktrin schlechthin. Die Distanzierung, ja Ablehnung

begabungsheterogener Lerngruppen manifestiert sich sodann überdeutlich in einer harschen, rigorosen Bestimmung des bayerischen Schulgesetzes. In Absatz 5 des Art. 30a heißt es: „Schulartspezifische Regelungen für die Aufnahme, das Vorrücken, den Schulwechsel und die Durchführung von Prüfungen an weiterführenden Schulen bleiben unberührt.“ (BayEUG 30a, 5). In leichter Sprache bedeutet das: Der Zugang zu den höheren Schulen wird durch die Formel „schulartspezifische Voraussetzungen“ für lern- und geistig behinderte Schüler endgültig verschlossen. Das Diktum „schulartspezifische Voraussetzungen“ schlägt die Tür zur Inklusion, d.h. zur Heterogenität *in* allen Schularten bzw. *im* gesamten Schulsystem endgültig zu. Die Novellierung des bayrischen Schulgesetzes, die eigentlich der Inklusionsreform den Weg ebnen sollte, sichert nachdrücklich die bestehende Struktur eines „begabungsgerechten“, gegliederten Schulwesens ab. Weil Inklusion im Prinzip keine Schularten und -formen kennt, ist auch das Diktum „schulartspezifischer Voraussetzungen“ ein Dolchstoß ins Herz der Inklusionsidee. Die „höheren Schulen“ werden mit der Formel „schulartspezifische Voraussetzungen“ von (lernzieldifferenter) Inklusion entpflichtet. Heterogenität von „Begabung“ darf es allein in der Grund- und Hauptschule geben. (Wocken 2014d). Über 90 Prozent jener Schüler mit besonderem Förderbedarf, die in der Sekundarstufe I in den allgemeinen Schulen Bayerns inkludiert sind, besuchen die Hauptschule. Die Realschulen und Gymnasien Bayerns nehmen nur jene Schüler mit Behinderungen auf, deren intellektuelle Begabung für die Bewältigung der schulformspezifischen Leistungsanforderungen ausreicht. Das System integriert Inklusion, und denkt nicht im Traum daran, das eherne Gesetz des Systems „Lernzielgleichheit“ abzumildern oder gar aufzuheben.

3.2 Inklusion von Anfang an?

Es geht noch immer um die Diskrepanz zwischen Rhetorik und Realität, zwischen theoretischer Programmatik und konzeptueller Umsetzung, um die Vergesslichkeit der Konsequenzen.

Inklusion, so schreibt der Wissenschaftliche Beirat, „verzichtet auf jegliche Form von Ausgrenzung und Aussonderung.“ Gesellschaftliche und schulische „Strukturen sollen so gestaltet werden, dass von vorneherein Ausgrenzung vermieden wird“ (Bericht 2014, 4). Während der hergebrachte Begriff Integration eher eine (Wieder-)Eingliederung meine, zielt Inklusion hingegen auf eine Teilhabe von Anfang an ab – so das Selbstverständnis des Wissenschaftlichen Beirats.

Vermeidung von Ausgrenzung und Teilhabe von Anfang an sind theoretische Anforderungen, um die es in Bayern leider nicht zum Besten

bestellt ist. Dies soll hier am Beispiel der Inklusion im Elementarbereich belegt werden.

In Bayern sind 40,7 Prozent aller Kinder mit besonderem Förderbedarf in inklusiven Tageseinrichtungen. In der Grundschule sinkt der Anteil der inklusiven Unterrichtung von behinderten Kindern auf 31,5 Prozent, in der Sekundarstufe stürzt die Inklusionsquote sogar auf 20 Prozent ab. Nur die Hälfte aller Kinder, die einmal in der Elementarstufe inklusiv gestartet sind, kann von der Elementarstufe bis hin zur Sekundarstufe eine ungebrochene inklusive Bildungsbiografie vorweisen.

Im Vergleich aller Bundesländer liegt Bayern bei der inklusiven Förderung im Elementarbereich mit 40,7 Prozent im Vergleich zum Bundesdurchschnitt von 67,1 Prozent weit abgeschlagen auf dem allerletzten Platz. Auch in der Primarstufe belegt Bayern im Ländervergleich den letzten Platz; in der Sekundarstufe kann Bayern allerdings die Bundesländer Baden-Württemberg, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Sachsen-Anhalt knapp übertreffen.

Tab. 1: Anteile der inklusiv unterrichteten Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf nach Bildungsstufen im Schuljahr 2011/12

	Bildungsstufen		
	Kindertages- betreuung	Grundschule	Sekundarstufe
Bayern	40,7	31,5	20,0
Deutschland	67,1	39,2	21,9

Wie die Zahlen in Tab. 1 ausweisen, sind für alle Bundesländer und für das gesamte Bundesgebiet diskontinuierliche inklusive Bildungsbiographien kennzeichnend. Die Übergänge vom Kindergarten in die Grundschule und dann von der Grundschule in die Sekundarstufenschulen sind Weggabelungen, an denen die inklusive Förderung jeweils rapide einbricht und die bisher inkludierten Schüler nun getrennte Wege gehen müssen. Während aber die übrigen Bundesländer eher durch das Merkmal „Diskontinuität inklusiver Bildungsbiografien“ charakterisiert sind, kann im Kontrast dazu die bayerische Quotenentwicklung als „Kontinuität von separierten Bildungsbiografien“ umschrieben und gelesen werden. Das will sagen: Diejenigen Schüler, die in der Grundschule nicht inkludiert sind, waren auch schon in der Elementarstufe separiert. Eine Separationsbiografie von Kindern beginnt in Bayern in den allermeisten Fällen nicht erst in der Grundschule, sondern bereits vor der Grundschule in den Kindergärten und Kindertageseinrichtungen. Viele

bayerische Kinder mit Behinderungen werden schon sehr früh von den (sonder)pädagogischen Einrichtungen auf der Elementarstufe erfasst und gehen dann unmittelbar in die Anfangsklassen der angegliederten Sonderschulen über. Separation behinderter Kinder nimmt in Bayern in den weitaus meisten Fällen schon in den Tageseinrichtungen ihren Anfang. Nicht die Grundschule ist vielfach der Ort, wo für behinderte Kinder in Bayern „der Ernst des Lebens beginnt“, sondern die vorschulischen (sonder)pädagogischen Einrichtungen „erfassen“ die Kinder mit Behinderungen weit vor der Einschulung und sind somit der allererste und zentrale Agent der Separation. Die Entwicklung der Inklusionsquoten über die Bildungsstufen hinweg demonstriert also, dass entgegen den theoretischen Anforderungen der Lebens- und Bildungsweg von behinderten Kindern in Bayern nicht durch „Teilhabe von Anfang an“ und „Vermeidung von Ausgrenzung“ gekennzeichnet ist, sondern im Gegenteil durch Ausgrenzung von Anfang an und frühzeitige Separation. Eine Reintegration von im Elementarbereich separierten Kindern findet in aller Regel nicht statt.

Dieser Analyse lassen sich bedeutsame Schlussfolgerungen entnehmen. Sofern die Inklusionsquote von behinderten Kindern in Grundschule und Sekundarstufe merklich gesteigert werden soll, muss der Hebel nicht erst in der Schule, sondern bereits in der Elementarstufe angesetzt werden. Separation beginnt in Bayern nicht erst in der Schule, sondern weit vor dem ersten Schultag. Eine Schlüsselfunktion nehmen in Bayern dabei die Sonderkindergärten ein, die zumeist Sonderschulen angegliedert sind. 90 Prozent aller behinderten Kinder besuchen im Elementarbereich Sonderkindergärten. Es verwundert wohl kaum, wenn behinderte Kinder von den Sonderkindergärten an die Sonderschulen „gleich nebenan“ weitervermittelt und gleichsam „durchgereicht“ werden. Die Förderung der schulischen Inklusionsentwicklung muss daher am Ursprung aller Separation ansetzen, nämlich an der Verminderung, wenn nicht gar der völligen Abschaffung separierender Einrichtungen im Elementarbereich.

Eine Analyse der Inklusions- bzw. Separationsverhältnisse im Elementarbereich des bayerischen Bildungswesens gehört gewiss nicht zum Aufgabenbereich des Wissenschaftlichen Beirats Inklusion; insofern ist der Wissenschaftliche Beirat aus dem Schneider, ein etwaiger Vorwurf von Forschungsversäumnissen wäre nicht gerechtfertigt. Wegen der überragenden Vorläuferrolle der Elementarstufe dürfen indes Kultusministerium und Wissenschaftlicher Beirat die Elementarstufe nicht außer Acht lassen.

3.3 Inklusion ohne Kategorisierung?

Das Selbstverständnis des Wissenschaftlichen Beirats wartet mit einem überraschenden Satz auf: „Inklusion wendet sich gegen eine diskriminierende Kategorisierung von Kindern und Jugendlichen“ (Beirat 2014, 4). Soll das etwa bedeuten, dass Inklusion im Idealfall Schüler mit Behinderungen nicht mehr nach Behinderungsarten bzw. Förderschwerpunkten kategorisiert und mit entsprechenden Behinderungsetiketten versieht? Das Thema Kategorisierung wird im übrigen Berichtstext nicht mehr angesprochen und erläutert, so dass man nicht sicher weiß, was genau es mit der Zurückhaltung bei Kategorisierungen auf sich hat. Lediglich ein weiterer Satz greift die Thematik noch einmal auf, bemerkenswerterweise mit einer eher negativen Konnotation: „Zudem wird im Rahmen einer nicht kategorialen Ausrichtung die heilpädagogische Kompetenz häufig eingeschränkt“ (Bericht 2014, 10). Während das Selbstverständnis der Inklusion sich von Kategorisierung wegen diskriminierender Effekte noch distanziert, also Kategorisierung eher negativ einstuft, wird an späterer Stelle dann die Kategorisierung mit Einschränkungen der heilpädagogischen Kompetenz verbunden, also ein Verzicht auf Kategorisierung eher problematisiert. Hier mangelt es dem Bericht wohl an interner Konsistenz.

Das Thema Kategorisierung ist ein Brennpunkt der inklusionspädagogischen Debatte. Zu den entschiedenen Gegnern einer „Dekategorisierung“ gehört Bernd Ahrbeck, der zu einer Leitfigur der konservativen Inklusionskritik avanciert ist und dem auch die Mitglieder des Wissenschaftlichen Beirats durchaus zugetan sind. Um die Thematik Dekategorisierung haben Bernd Ahrbeck und der Verfasser eine sehr grundsätzliche, heftige und zugleich ergebnislose Auseinandersetzung ausgetragen, die an dieser Stelle lediglich erwähnt, aber nicht rekonstruiert werden soll (Wocken 2014c). Es bleibt bei der verwunderlichen Feststellung, dass De- oder Nonkategorisierung vom Wissenschaftlichen Beirat ausdrücklich als ein theoretisches Ideal inklusiver Pädagogik erwähnt wird. Prüfen wir nun wieder, wie es um Dekategorisierung in der inklusionspolitischen und – pädagogischen Realität Bayerns bestellt ist.

Die intensive Suche nach Spuren einer de-kategorialen Inklusionspraxis verläuft völlig im Sande. Dekategorisierung kommt in der Inklusionsrealität Bayern weder konzeptuell noch pragmatisch vor. Es ist nicht einmal als Thema mehr präsent, sondern von der rhetorischen Oberfläche völlig verschwunden und in der Vergesslichkeit der Konsequenzen untergetaucht.

Wenn auch auf der programmatisch-konzeptuellen Ebene nicht mehr existent, so spielen Kategorisierung und Dekategorisierung aber auf der

empirischen Ebene der realen Inklusionspraxis eine ungeheuer wichtige und höchst problematische Rolle. Der Verfasser hat in zwei empirischen Studien die Inklusionsentwicklung in Bayern seit 2006 anhand amtlicher Statistiken nachzuzeichnen versucht. Die Untersuchungsergebnisse lassen sich in zwei Kernthesen bündig zusammenfassen:

- „Die Zahl der Förderschüler in Sonderschulen („Sonderschüler“) nimmt nicht ab, sondern relativ zu allgemeinen Entwicklung der Schülerzahlen sogar leicht zu! Die „Sonderschüler“ haben seit dem Schuljahr 2008/09 von der weiteren Inklusionsentwicklung nicht anteilig profitieren können.
- Die Zahl der Schüler mit besonderem Förderbedarf in allgemeinen Schulen („Inklusionsschüler“) hat sich innerhalb von sechs Jahren seit 2008/09 um 70 Prozent erhöht. Viele nichtbehinderte Problem- und Risikoschüler werden diagnostisch etikettiert und damit in die Kategorie „Schüler mit besonderem Förderbedarf“ eingemeindet“ (Wocken 2014, 119).

Für das anstehende Problem „Dekategorisierung“ ist der zweite Befund von besonderer Relevanz. Die real existierende Inklusion in Bayern praktiziert nicht etwa dem theoretischen Postulat entsprechend weniger Kategorisierung, sondern das genaue Gegenteil: Mehr Kategorisierung und mehr Etikettierung von nichtbehinderten Problem- und Risikoschülern, und das in einem unglaublichen quantitativen Ausmaß und ausgerechnet unter dem Vorzeichen der Inklusion. Die prozentualen Zuwachsraten belegen die exorbitante Steigerung der Bedarfs- und Förderungsdiagnosen vom Schuljahr 2008/09 (Referenzjahr) bis zum Schuljahr 2013/14:

- | | |
|--|---------|
| - Förderschwerpunkt Lernen | + 60 % |
| - Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung | + 60 % |
| - Förderschwerpunkt Sprache | + 25 % |
| - Förderschwerpunkt geistige Entwicklung | + 63 % |
| - Förderschwerpunkt Sehen | + 69 % |
| - Förderschwerpunkt Hören | + 233 % |
| - Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung | + 90 % |

Es fällt auf, dass nicht allein bei den „weichen“ Behinderungsarten Lernen, Sprache und Verhalten enorme Zuwächse der Förderbedarfsquoten zu verzeichnen sind, sondern überraschenderweise gerade auch und in besonderem Maße bei den „harten“ Behinderungsformen. Bei geistigen Behinderungen, Körper-, Seh- und Hörbehinderungen sollte man aufgrund durchweg gegebener medizinischer Korrelate eigentlich auch untrügliche, von

naturwissenschaftlicher Exaktheit geprägte Diagnosen erwarten. Dies ist keineswegs der Fall, sondern entgegen allen naheliegenden Erwartungen auf eine unbestechliche, objektive sonderpädagogische Diagnostik schnellen gerade bei den „harten“ Behinderungsformen die Bedarfsdiagnosen explosionsartig in nicht für möglich gehaltene Höhen. Den Vogel bei den exponentiell ansteigenden Förderbedarfsdiagnosen schießt dabei konkurrenzlos der Förderschwerpunkt Hören ab, der seine Population per Etikettierungsdiagnostik innerhalb von fünf Jahren um mehr als das Dreifache des Referenzjahres 2008 zu vervielfachen vermag.

Die empirische Bilanz der Kategorisierungs- und Etikettierungspraxis in Bayern ist erschütternd und schockierend. Seit Beginn der Inklusionsreform erlebt die Sonderpädagogik einen wahren Boom. Innerhalb der Sonderschule nehmen die Förderschülerzahlen relativ zum allgemeinen Schülerrückgang nicht ab, sondern die Separationsquote stabilisiert sich auf einem recht komfortablen Niveau; Jahr für Jahr haben die Förderschulen seit dem Referenzjahr 2008 relativ zum allgemeinen Schülerrückgang durchschnittlich um respektable 0,36 Prozent zugelegt. Außerhalb der Förderschule, also in den allgemeinen Schulen explodieren die Förder- und Bedarfsdiagnosen in einer unvorstellbaren Masse. Sonderpädagogische Förderbedarfe breiten sich nahezu epidemieartig aus. Gemessen an vorinklusive Zeiten nimmt die Quote von Schülern mit besonderen Bedarfen innerhalb von fünf Jahren im Durchschnitt aller Förderschwerpunkte um etwa 70 Prozent zu. Die expansive Zunahme an Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf hat dabei nichts mit realen Veränderungen in der Schülerschaft der allgemeinen Schulen zu tun. Bevor Inklusion auf der Tagesordnung stand, besuchten sie noch als "Risikoschüler", wie die PISA-Studien sie nennt, die allgemeinen Schulen ohne das Etikett der Behinderung oder besonderer Förderbedarf. Die ausufernde Steigerung von Förderbedarfen ist das Resultat von Konstruktions-, Kategorisierungs- und Etikettierungsprozessen; die besonderen Förderbedarfe werden „gemacht“.

Die Metamorphosen in der Schülerschaft der allgemeinen Schulen rechtfertigen es, von einer umfassenden „Sonderpädagogisierung“ der allgemeinen Schule zu sprechen. Im Wege der Inklusion hat die Normalitätstoleranz nicht zugenommen, sondern im Gegenteil abgenommen. Und im Verlaufe der Inklusionsentwicklung sind Kategorisierung und Etikettierung nicht dem proklamierten Verständnis von Inklusion entsprechend abgebaut und zurückgenommen worden, sondern im Gegenteil gesteigert und ausgeweitet worden. Angesichts der krassen Fehlentwicklungen sind eine vornehme diplomatische Zurückhaltung und relativierende, beschwichtigende Kommentierungen fehl am Platze. Die Inklusionsentwicklung ist in Bayern seit 2008 in doppelter Hinsicht in eine falsche Richtung verlaufen. Die „verkehrte Inklusion“ zeigt sich erstens in der sehr komfortablen Stabilisierung der

Sonderschule und zweitens in der ausufernden Steigerung von Förder- und Bedarfsdiagnosen in den allgemeinen Schulen.

Es ist hier nicht der Ort, über mutmaßliche Ursachen und mögliche Erklärungen der dramatischen Fehlentwicklungen zu sprechen; dies ist an anderer Stelle in ausführlicher Form geschehen (Wocken 2014d). In diesem Abschnitt ging es um die Vergesslichkeit der Konsequenzen, hier fokussiert auf das Postulat der Kategorisierung.

Die als Selbstverständnis der Inklusion formulierten theoretischen Postulate der Vermeidung von Ausgrenzung „von Anfang an“ und der Verminderung von Kategorisierung und Etikettierung wurden durch die reale Inklusionsentwicklung in Bayern nicht eingelöst, sondern eher konterkariert. Die notwendigen Konsequenzen wurden nicht allein vergessen, sondern schlichtweg ignoriert und subversiv unterlaufen.

4. Die Vergötterung der „Vielfalt der Lernorte“

Das Konzept „Vielfalt der Lernorte“ ist die zentrale programmatische Losung der bayerischen Bildungspolitik, sozusagen ihr Evangelium. In dem gemeinsamen Vorwort der Handreichung „Profilbildung inklusive Schule – ein Leitfaden für die Praxis“ schreiben Kultusminister Dr. Spaenle und sein Staatssekretär Siblinger: „Unser Credo lautet: ‚Inklusion durch eine Vielfalt schulischer Angebote‘“ (Beirat 2012, 3). Diesem Credo pflichtet der Wissenschaftliche Beirat nachdrücklich bei und betitelt eine Kapitelüberschrift in dem Bericht mit „Inklusion durch eine Vielfalt schulischer Angebote – der bayerische Weg“ (Bericht 2014, 12).

Der hohe Konsens zwischen Politik und Wissenschaft mag erfreulich sein. Dieses Kapitel stellt die Programmatik „Vielfalt der Lernorte“ auf das Rüttelsieb einer kritischen Prüfung und fragt nach der Stimmigkeit und Tragfähigkeit des Konzepts. Die Untersuchung verschiedener Teilaspekte und Bausteine des Konzepts kommt schließlich zu dem Gesamtergebnis, dass das Programm theoretische Unstimmigkeiten und fragwürdige Annahmen beinhaltet. Die kritischen Analysen veranlassen zu ernsthaften Zweifeln, ob das Konzept „Vielfalt der Lernorte“ zielführend ist und wirklich das zu leisten imstande ist, wozu es berufen ist: den Aufbau eines inklusiven Bildungssystems in Bayerns zügig, erfolgreich und überzeugend voranzubringen.

Was ist mit einer „Pluralisierung der Lernorte“ (Bericht 2014, 8) gemeint? Nun, eine ausgearbeitete Definition von „Vielfalt der Lernorte“ ist weder in der Handreichung „Profilbildung Inklusive Schule“ noch in dem „Bericht“ zu finden. Die Definition ergibt sich gleichsam durch eine enumerative, abschließende Aufzählung all derjenigen Lernorte, die dieser Vielfalt

zugerechnet werden. Der Bericht listet folgende Lernorte auf: „Tandemklassen, Kooperationsklassen, Partnerklassen, Offene Klassen der Förderschulen, Inklusion einzelner Schülerinnen und Schüler, Schule mit dem Schulprofil ‚Inklusion‘, Förderschulen (bzw. Förderzentrum)“ (Bericht 2014, 14f.). Das ist in der Tat eine Vielfalt an Lernorten, aber – und das ist die entscheidende Frage – handelt es sich bei all den genannten Lernorten denn auch um inklusive Lernorte? Der Tabellenüberschrift zufolge ist jedenfalls diese „Vielfalt schulischer Angebote“ auch „der bayerische Weg“ zur Inklusion.

Angesichts dieser logischen Zumutung gerät die Lektüre erst einmal ins Stocken. Im Namen logischer Aufrichtigkeit muss der Klassifizierung von Förderschulen bzw. Förderzentren wie auch von Offenen Klassen der Förderschulen als „inklusiv“ nachhaltig widersprochen werden. Inklusive Lernorte können nur und ausschließlich pädagogische Organisationsformen an allgemeinen Schulen sein! Sonderschulen und Organisationsformen an Sonderschulen sind strukturell und schulrechtlich „besondere“ Einrichtungen; sie erlauben strukturell den besonderen Schülern nicht die Teilhabe an Bildung in allgemeinen Schulen, sondern grenzen sie aus. Die bayerische Logik vernebelt und verschleiert den separierenden Charakter von Sondereinrichtungen; sie ist befremdlich und wohl kaum an erziehungswissenschaftliche Begriffstraditionen anschlussfähig.

Der Bericht zählt im Übrigen die „Vielfalt schulischer Angebote“ einfach auf – ohne jeglichen Kommentar, ohne Anmerkungen, ohne kritische Notizen. All diese Organisationsformen sind irgendwann einmal vom Kultusministerium und vom bayerischen Landtag erdacht und verabschiedet worden; nun sind sie wie vom Himmel gefallen einfach da und scheinen keiner kritischen Prüfung mehr bedürftig zu sein. Der Verfasser hat in einer einschlägigen Arbeit die Vielfalt der Organisationsformen einer detaillierten kritischen Würdigung unterzogen und die Inklusionstauglichkeit von Kooperationsklassen, Partnerklassen und Offenen Förderschulklassen nachhaltig in Frage gestellt (Wocken 2014d).

4.1 Reglementierung statt Akzeptanz von Vielfalt

„Vielfalt“ ist zu einer Lieblingsvokabel der Moderne geworden; die Attraktivität von Vielfalt ist längst in Werbung und Wirtschaft angekommen. Gegen eine Vielfalt von Organisationsformen inklusiver Bildung gibt es im Prinzip keinerlei Einwände; im Gegenteil. Das „Haus der inklusiven Schule“ (Wocken 2014) ist – entgegen übler Meinungsmache – kein organisatorischer Einheitsbrei, keine nivellierende Gleichmacherei und keine uniformierende Zwangsjacke. Neben mannigfachen Formen eines binnendifferenzierenden Unterrichts finden sich im

Haus der inklusiven Schule durchaus auch temporäre Fördergruppen, Wahlkurse, Neigungs- und Interessengruppen, Fachleistungskurse und anderes mehr. Für die Zurechnung zur Inklusion ist entscheidend, dass all diese differenzierenden Organisationsformen im Haus der inklusiven Schule verortet sind und auch dort beheimatet bleiben. Bei einer Auslagerung aus dem gemeinsamen Haus der inklusiven Schule verlieren allerdings alle Organisationsformen den Inklusionsstatus und nehmen einen exkludierenden Charakter an.

Zwischen dem bildungspolitischen Vielfaltsbegriff bayerischer Provenienz und dem inklusionspädagogischen Vielfaltsbegriff liegen indes Welten. Die bayerische Inklusionspolitik spricht von einer „Vielfalt *der* Lernorte“, der Inklusionspädagogik liegt dagegen die „Vielfalt *in den* Lernorten“ am Herzen. Das ist ein entscheidender Punkt. Wenn nun in der „Vielfalt schulischer Angebote“ des bayerischen Weges zur Inklusion auch in jedem einzelnen Angebot jeweils auch ein hinlängliches Maß von „Vielfalt *in dem* Lernort“ gegeben wäre, könnte man aus inklusionspädagogischer Sicht sehr wohl damit leben. Verschiedene schulische Lernorte, die jeweils intern eine Vielfalt von Schülerinnen und Schüler beherbergen – das könnte es sein. Genau dieses Postulat einer Vielfalt *in den* Lernorten wird allerdings von der „Vielfalt schulischer Angebote“ im bayerischen Weg verfehlt.

„Menschliches Sein bedeutet Vielfalt“, schreiben Kultusminister Spaenle und Staatssekretär Silber im Vorwort der Handreichung und folgern aus diesem anthropologischen Existential die „Wertschätzung für die Vielfalt des Lebens“. Nun wissen wir bereits, dass die Konsequenzen vergesslich sein können und sich ihres theoretischen Fundaments nicht mehr erinnern. Wie verhält es sich mit der „Vielfalt schulischer Angebote“, ist dort *in* allen Lernorten auch die „Vielfalt des Lebens“ präsent?

Mit Ausnahme der Einzelintegration und der Profilschulen handelt es sich bei den inklusiven Organisationsformen Bayerns eher um künstliche Kompositionen von Lerngruppen. Geistig Behinderte werden nicht in Kooperationsklassen aufgenommen, Partnerklassen sind nur für bestimmte Förderschwerpunkte geeignet, Tandemklassen darf es nur an Profilschulen geben, und so fort. Alle Organisationsformen sind mit Filtern ausgestattet, die bestimmen, für wen welcher Lernort geeignet erscheint und wer dort keine Aufnahme findet. Als vorbehaltloser Ausdruck einer „Wertschätzung für die Vielfalt des Lebens“ kann man die einzelnen Elemente des Konzepts „Vielfalt schulischer Angebote“ kaum ansehen. Das Konzept wählt aus, sortiert, steuert und lässt eine freie Entfaltung und Gesellung von Heterogenität nicht zu.

Die Steuerungsobsession der Bildungsverwaltung hat durchaus Züge einer Planwirtschaft. Planwirtschaft, einst das Markenzeichen sozialistischen Wirtschaftens, wird in der Vielfaltsprogrammatisierung unversehens zu einem

Instrument konservativer Bildungspolitik erhoben. Die Bildungspolitik glaubt genau zu wissen, welche Heterogenität bekömmlich und förderlich ist, welche Schüler mit Behinderungen mit welchen behinderten und nichtbehinderten Schülern in einer gemeinsame Lerngruppe zusammen unterrichtet werden können und welche nicht. Die Heterogenität der Gruppenbildung wird nicht etwa dem freien Spiel der Kräfte oder den Zufälligkeiten eines nachbarschaftlichen Lebensraums der Kinder überlassen, nein, der Staat sieht sich kraft höherer Einsicht befähigt und befugt, die „Vielfalt des Lebens“ neu zu komponieren, sie zu reglementieren, zu kanalisieren und zu steuern. Weil es der „Vielfalt schulischer Angebote“ an Transparenz gebricht und sie für den gewöhnlichen Bürger nicht mehr durchschaubar ist, bedarf es dann natürlich der „Inklusionsberater“, die Navigationshilfe leisten und die Schüler mit besonderen Förderbedarfen in die passenden, vorgefertigten Vielfaltsformen lotsen.

Das hochgepriesene Konzept „Vielfalt der Lernorte“ ist letztlich durch ein tiefsitzendes Misstrauen in Sinn und Nutzen von Lerngruppen mit einer unlimitierten, natürlichen Heterogenität gekennzeichnet. Die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf und ihre Eltern dürfen nicht einfach die Schule um die Ecke aufsuchen oder auch frei wählen, sondern sie werden nach festgelegten Zugangskriterien gefiltert, sortiert und in vorgegebene Organisationsformen eingeordnet.

Die mangelnde Wertschätzung von Vielfalt innerhalb von Lerngruppen wird in nahezu abstruser Weise von der Organisationsform „Offene Förderschule“ demonstriert. Laut Schulgesetz dürfen Schüler ohne Förderbedarf bis maximal 20 Prozent der Klassenstärke bei der Klassenbildung berücksichtigt werden. Angesichts des überwältigenden, erdrückenden Anteils von 80 Prozent an Schülern mit Behinderungen können sich in diesen „offenen“ Lerngruppen an Förderschulen die förderlichen, anregenden Kräfte von Vielfalt und Heterogenität nicht entfalten. Die Vielfalt der Schüler wurde in den Offenen Förderschulen wegkonstruiert und reduziert auf zwei klar unterscheidbare, dichotome Gruppen von „Behinderten“ und „Nichtbehinderten“. Die Offenen Förderschulen repräsentieren eben nicht die „Vielfalt des Lebens“, sondern sind reduktionistische Verformungen von Normalität.

Bei der Konstruktion der offenen Lerngruppen haben offenkundig finanzielle Überlegungen über die Refinanzierung eine hervorgehobene Rolle gespielt. Die pädagogische Sinnhaftigkeit einer solchen dichotomisierenden Lerngruppenkomposition will sich auch bei längerem Nachdenken nicht erschließen. Angesichts der überwältigenden Überzahl von Schülern mit Behinderungen kann von einer normalen „Vielfalt des Lebens“ wirklich nicht mehr gesprochen werden. Das traditionsreiche Prinzip der „Normalisierung“ (Bank-Mikkelsen; Nirje) wird von den Offenen Förderschulklassen in signifikantem Ausmaß missachtet, ja negiert.

Abschließend: Ähnlich zur Offenen Förderschule sind auch weitere Organisationsformen aus der Vielfaltspalette durch eine Drosselung, Reduktion und Kanalisierung von Vielfalt gekennzeichnet. Das Credo „Vielfalt schulischer Lernorte“ hat mit der inklusionspädagogischen „Pädagogik der Vielfalt“ herzlich wenig gemein. Es ist ganz und gar auf die Differenzierung von Lernorten ausgerichtet und bewegt sich durchaus in den tradierten Denkgewohnheiten des gegliederten Schulsystems. Das Konzept „Vielfalt schulischer Angebote“ wird gleichsam als Trojanisches Pferd genutzt, um die Separationsformen Förderschule und Offene Förderschule als inklusive Vielfaltsformen zu tarnen und unerkannt in eine „inklusive Bildungslandschaft“ einzuschleusen.

4.2 Inklusionstourismus statt Sprengelschule

In der sog. Integrationsbewegung spielte die Wohnortnähe der Schule von Anfang an eine hervorgehobene Rolle. Die Eltern von Kindern mit Behinderungen waren es leid, dass ihre Kinder längere Schulwege zurücklegen mussten und nicht selten ein bis zwei Stunden täglich in den Schulbussen zubrachten. Sie wünschten sich für ihre Kinder die Schule „um die Ecke“, einfach die Schule, die auch die Nachbarskinder besuchten.

Auch in der bayerischen Bildungspolitik genießt Wohnortnähe eine herausragende Wertschätzung. In dem Internet-Schulführer weist das Kultusministerium die Eltern darauf hin, „dass für die Grundschule (Klasse 1 bis 4) sowie für die Mittelschulen das Sprengelprinzip gilt. Hier richtet sich die Zuteilung Ihrer Schule nach dem Wohnort oder dem Stadtteil, es gibt also keine Wahlmöglichkeit.“ Die Wahlfreiheit der Eltern muss zugunsten des Sprengelprinzips völlig zurückstehen – eine Bestimmung, die den Grundstein für eine inklusive, wohnortnahe Schule legen könnte.

Die Behindertenrechtskonvention nimmt ebenfalls das Anliegen der Eltern auf. Schüler mit Behinderungen sollen „gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben“, Zugang zu allgemeinen Schulen haben. Schließlich bezieht auch der Bericht des Wissenschaftlichen Beirats ausdrücklich Wohnnähe in das Selbstverständnis von Inklusion ein: „Die Schüler eines Einzugsbereichs bzw. Lebensumfeldes werden gemeinsam unterrichtet, lernen und leben gemeinsam in einer Gruppe bzw. Klasse. Der Ort, wo diese Bildung gewährleistet wird, ist in der Regel die allgemeine Schule, möglichst „vor Ort“ in der Gemeinde bzw. im Stadtteil“ (Bericht 2014, 5). Also große Einmütigkeit allerorten: Wohnortnähe, in dem internationalen 4A-Schema als Accessibility (Zugänglichkeit) gefasst (Wocken 2014d), ist ein hoher Wert für Inklusion, weil sie Gemeinschaft mit den Peers verspricht und Teilhabe

erleichtert. Findet sich nun die überwältigende und einmütige Zustimmung zum Sprengelprinzip auch in der Praxis der „Vielfalt schulischer Angebote“ wieder?

Die bayerische Inklusionspolitik hebt gerne die Freiheit der Eltern bei der Wahl inklusiver Organisationsformen hervor. Diese Wahlfreiheit kann aber nur ausgeübt werden „im Rahmen der rechtlich und faktisch vorhandenen Möglichkeiten“ (BayEUG Art. 41; Götz 2011). Die Eltern haben rechtlich die Möglichkeit, aus der ganzen Bandbreite der Organisationsformen (Einzelintegration, Partnerklasse, Kooperationsklasse, Profilschule) ein geeignetes Angebot zu wählen, wobei allerdings nicht alle Organisationsformen für alle sonderpädagogischen Förderbedarfe geeignet sind und in Betracht gezogen werden können. Eine erste Einschränkung der formal zugestandenen Wahlfreiheit. Das eigentliche Problem besteht indes darin, ob die verheißene „Vielfalt der schulischen Angebote“ auch faktisch „vor Ort“ vorhanden ist. Genau da aber liegt der Hund begraben. Doch der Reihe nach.

Wenn man viele schulische Angebote macht, muss es auch viele Schüler geben, die diese Angebote aufsuchen und wahrnehmen. Wenige Schüler können schlechterdings viele Angebote bedienen. Wenn es zu wenige Schüler in einem Schulbezirk gibt, dann bleiben manche Angebote schlichtweg ungenutzt und die Klassenräume stehen leer. Angebote (auf der Organisationsseite) und Nachfrage (auf der Schülerseite) müssen also bezüglich der quantitativen Verhältnisse aufeinander abgestimmt sein – das ist eine recht simple, aber unerbittliche Gesetzmäßigkeit, die in der Schulangebotsplanung berücksichtigt werden will. Nun ist es aber kaum denkbar, dass ein einziger Schulsprengel alleine genügend Schüler aufbieten kann, um wirklich alle Angebote der Vielfaltspalette hinlänglich mit „passenden“ Schülern zu füllen. Ja, nicht einmal ein Schulsprengel in einem dicht besiedelten Stadtteil verfügt über eine hinreichende Menge an passenden und geeigneten Schülern, um all die vielen Angebotsformen wirklich auszulasten und die Mindestfrequenzen zu erfüllen.

Die unausweichliche Konsequenz dieses Angebots-Nachfrage-Gesetzes ist: Die gesamte Palette der Angebotsformen kann nie und nimmer in jedem Schulsprengel vorgehalten werden, sondern es müssen zwecks hinlänglicher Auslastung mehrere Schulsprengel zusammengefasst werden. Das historische Lehrbeispiel der schrumpfenden Hauptschule in Bayern lässt grüßen. Statt einer wohnortnahen Ausstattung ausnahmslos aller Schulsprengel mit der vollständigen Vielfaltspalette entsteht stattdessen – wider Willen, aber unausweichlich - eine „inklusive Bildungslandschaft“, in der all die vielen Angebotsformen über die Fläche weit verstreut sind und sich im Umkreis mehrerer Sprengel befinden. Viele Orte und Kommunen mögen durchaus die eine oder andere Organisationsform noch „vor Ort“ haben, aber niemals alle. Den Eltern von Schülern mit besonderem Förderbedarf, die für ihr Kind nun eine passende Angebotsform suchen, bleibt als Folge des inklusiven

Flickenteppichs nicht anderes übrig, als sich in der weiteren Umgebung umzusehen und zu reisen. Damit schlägt die Stunde eines regen Inklusionstourismus. Auf der Rundreise im weiteren Umkreis des Wohnortes werden viele Eltern dann immer wieder hören müssen, dass gewünschte Angebote an einer Schule generell „nicht verfügbar“ oder gerade „ausverkauft“ sind. Das Vielfaltsprinzip hebelt zu guter Letzt mit dem einsetzenden Inklusionstourismus das Sprengelprinzip mehr oder minder vollständig aus. Der Traum von der Schule um die Ecke ist geplatzt, die Wohnortnähe ist dahin und die angebliche Wahlfreiheit erhält den bitteren Beigeschmack der Ausgrenzung aus dem eigenen Sprengel und der Entfremdung von nachbarschaftlichen Verhältnissen.

Das Konzept „Vielfalt der schulischen Angebote“ ist von dem positiven Motiv beseelt, für Schüler mit besonderem Förderbedarf „passende“ Lernorte bereitzustellen und den Eltern mehr Wahlfreiheit, mehrere Optionen einzuräumen. Weil aber das Angebots-Nachfrage-Gesetz nicht in das Kalkül einbezogen wurde, geht der Schuss vollends nach hinten los. Die versprochene und hochgelobte „Freiheit“ steht als formales Recht nur auf dem Papier; es zählt letztlich allein, was „faktisch vorhanden“ und überhaupt noch wählbar ist. Und das Sprengelprinzip, vormals noch allseits einmütig bekräftigt, ist nun dem gut gemeinten Vielfaltskonzept zum Opfer gefallen. Das Konzept „Vielfalt schulischer Angebote“ hat sich selbst ein Bein gestellt, es ist unrealistisch und zum Scheitern verurteilt. Es führt kein Weg an diesem schlichten gesetzhaften Zusammenhang vorbei: Je größer die Zahl unterschiedlicher Organisationsformen, desto geringer die Wohnortnähe dieser Angebote und die Möglichkeit einer freien Wahl. Es wäre durchaus eine Überlegung wert, das bereits geltende Sprengelprinzip auch zur Grundlage der Inklusionsentwicklung in Bayern zu machen, statt einem fragwürdigen Vielfaltsprinzip mit vermeintlicher Wahlfreiheit zu huldigen.

4.3 Exzellenzschulen statt Regelinklusion

Mit der Novellierung des BayEUG im Jahre 2011 wurde eine neue inklusive Organisationsform geschaffen, die Schule mit dem Schulprofil „Inklusion“. Profilschulen können an Grund- und Mittelschulen sowie an Realschulen und Gymnasien eingerichtet werden. Schüler mit Behinderungen müssen an Realschulen und Gymnasien über die „schulformspezifischen Voraussetzungen“, das heißt über eine Realschuleignung bzw. eine gymnasiale Eignung verfügen. An Grund- und Mittelschulen erhalten Profilschulen als personelle Ressourcen zusätzlich eine halbe Förderschullehrkraft und weitere zehn Lehrerstunden aus dem Budget der allgemeinen Schule. Die

Sonderschullehrkraft ist in das Kollegium der jeweiligen Schule eingebunden und sollte in der Regel über eine Fakultas für die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache oder Verhalten verfügen.

Profilschulen haben den Auftrag, der Inklusion bei der Schulentwicklung ein besonderes Gewicht einzuräumen. Schulen mit dem Schulprofil gelten als „Vorbild für inklusive Entwicklung in Bayern“, sie sind gewissenmaßen das Paradestück der Inklusionspolitik. Sie nehmen im Prozess der Inklusionsentwicklung eine Vorreiterrolle ein und können für andere Schulen ein anschauliches und anregendes Modell inklusiver Schulentwicklung sein. Im Schuljahr 2012/2013 verfügte Bayern über 125 Profilschulen, davon acht an Realschulen und fünf an Gymnasien.

Den Aufbau eines inklusiven Bildungssystems über besondere Modellschulen anzuregen und zu unterstützen, ist ohne Zweifel eine probate Implementationsstrategie. Auf zwei mögliche Fehlentwicklungen soll hier präventiv hingewiesen werden.

Profilschulen sind in gewisser Weise „Exzellenzschulen“, die sich durch besondere Rahmenbedingungen und entwickelte pädagogische Konzepte auszeichnen und von anderen Schulen abheben. Im Bericht findet sich über die Exzellenz von Profilschulen folgende Anmerkung:

„Allerdings muss darauf hingewiesen werden, dass die vom Wissenschaftlichen Beirat besuchten Schulen sich durchweg als besonders engagierte Schulen verstanden, die aktiv Mittel und Wege suchten, inklusive Schulentwicklung engagiert zu verwirklichen. Zudem hatten viele der von uns besuchten Schulen in ihrer Region eine Art Alleinstellungsmerkmal“ (Bericht 2014, 19).

Die bloße Existenz von sog. „Leuchttürmen“ könnten von anderen Schulen so missverstanden werden, dass sie nun von der Inklusionsaufgabe entpflichtet seien. Dies wäre ein deutlicher Vorstoß gegen das BayEUG, dass in Art. 30a Inklusion als eine Aufgabe aller Schulen bestimmt. Diesem möglichen Missverständnis will auch das bayerischen Kultusministerium mit erfreulich deutlichen Worten vorbeugen: „Die Schulen mit dem besonderen Profil entbinden aber nicht die anderen Schulen in Bayern von der Aufgabe, junge Menschen mit und ohne Behinderung gemeinsam zu unterrichten. Die Inklusion als Aufgabe haben grundsätzlich alle Schulen in Bayern“ (KM 2014, xx).

Exzellenzschulen sind kein Ersatz und kein Alibi für Regelinklusion an allen bayerischen Schulen. Im Prozess der Inklusionsentwicklung muss deshalb darauf geachtet werden, dass die Profilschulen und die übrigen Schulen nicht über Gebühr auseinanderdriften und es irgendwann inklusive Schulen erster und zweiter Klasse geben könnte. In näherer Zukunft sollte auch die besondere, urkundliche Auszeichnung von Profilschulen eingestellt werden, weil all die

anderen Schulen, die (hoffentlich) auch inklusive Arbeit leisten, keine wertschätzende Anerkennung erfahren und sich zurückgesetzt fühlen.

Alle Nicht-Profilschulen, die (hoffentlich) auch Schüler mit besonderem Förderbedarf inkludieren, tun dies vielfach unter erheblich ungünstigeren Rahmenbedingungen als die Profilschulen. Diese Ungleichheit der Ressourcen und Rahmenbedingungen ist mit der bayerischen Verfassung nicht vereinbar. Per Volksentscheid haben die Bürgerinnen und Bürger in die Verfassung Bayerns in Art. 3 Abs. 2 das folgende Staatsziel eingefügt: Der Staat „fördert und sichert gleichwertige Lebensverhältnisse und Arbeitsbedingungen in ganz Bayern, in Stadt und Land.“

Die vorgebrachten Warnungen sind hypothetisch und gründen nicht auf empirischen Beobachtungen; es kann jedoch nicht schaden, vorsorglich denkbare und mögliche Fehlentwicklungen im Auge zu haben.

Erheblich kritischer ist indes das Projekt „Förderschulen mit dem Schulprofil ‚Inklusion‘“ zu beurteilen. Folgt man den Ankündigungen des bayerischen Aktionsplans und den Innovationsvorschlägen des Wissenschaftlichen Beirats, dann soll die Offene Förderschule in absehbarer Zeit noch um eine neue Variante ergänzt werden: eine Sonderschule mit dem Schulprofil „Inklusion“. Aktuell hat das Kultusministerium ein einschlägiges Verwaltungsschreiben (KMS) veröffentlicht. Dieses KMS ist leider völlig nichtssagend und unverbindlich; es enthält keinerlei Angaben über Förderschwerpunkte, Zusammensetzung der Lerngruppen, personelle Ressourcen, und keinerlei erläuternde Informationen, was es mit dieser neuen Organisationsform auf sich hat und wie sie aussehen könnte. Was auch immer kommen mag, ein vorsorgliches Urteil ist schon jetzt möglich. Eine Sonderschule mit dem Prädikat „Inklusion“ kann es aus strukturellen Gründen nicht geben. Eine Institution, deren strukturelles Prinzip die Ausgrenzung von Teilhabe ist, kann allenfalls unter Preisgabe ihrer Identität als aussondernde Einrichtung sich voll und ganz in den Dienst der Inklusion stellen. Das Vorhaben ist ein Paradox. Man kann Separation nicht mit einem Preis für Inklusion auszeichnen. Wenn Sonderschulen als Profilschulen geadelt werden sollten, kann man auch die Rüstungsindustrie mit dem Friedenspreis des Deutschen Buchhandels oder den Geheimdienst für seine Verdienste um das Recht auf informationelle Selbstbestimmung auszeichnen. In der Inklusionsentwicklung des Schulwesens sollte es einen Punkt geben, wo Sprachspiele und Umetikettierungen die Grenzen der Logik und der Zumutbarkeit überschreiten.

4.4 Fortentwicklung statt Rückbau von Förderschulen

In der wogenden Inklusionsdebatte droht in Vergessenheit zu geraten, warum und wofür das Projekt Inklusion überhaupt aus der Taufe gehoben wurde. Es geht – nicht nur, aber doch in erster Linie – um Menschen mit Behinderungen als Zielgruppe; und es geht – nicht nur, aber doch prioritär – um Nicht-Aussonderung als Zielsetzung. Inklusion ist ohne eine deutliche Verminderung von Aussonderung völlig undenkbar. Mehr Inklusion und weniger Separation bilden ein untrennbares Junktim, das eine geht nicht ohne das andere. Es sind gleichsam kommunizierende Röhren: Das Mehr an Inklusion muss sich aus dem Weniger an Separation speisen, anders geht es nicht. Ohne einen substantiellen Rückbau des Sonderschulsystems ist daher ein Fortschritt der Inklusion nicht zu haben. Wer die Sonderschulen so belassen möchte wie sie sind, möge bitte erklären, wen er dann zu inkludieren gedenkt: Wer soll eigentlich inkludiert werden, wenn die Sonderschulen geschont werden müssen und die Sonderschüler da bleiben sollen, wo sie sind?

Die Minderung der Separation von Schülern mit Behinderungen ist das unhintergehbare und nicht verhandelbare Minimalkriterium einer inklusiven Schul- und Systementwicklung. Über dieses Ziel- und Erfolgskriterium sollte es bei aller Unterschiedlichkeit der Positionen in der Inklusionsdebatte einen Konsens geben können: Wir wollen in einem planvollen, kontinuierlichen, progredienten Entwicklungsprozess zunehmend weniger Separation von Schülern mit Behinderungen in Sonderschulen verwirklichen!

Sollte dieses ultimative Minimalziel in Gesellschaft und Politik keine verlässliche und breite Zustimmung finden, erübrigt sich alles Weitere und das gesamte Projekt Inklusion kann vollständig ad acta gelegt und eingestampft werden. Im Falle einer solchen Aufkündigung des Reformziels stünde etwa folgendes Szenario an: Die Bundesrepublik Deutschland nimmt die Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention ganz oder teilweise zurück. Das wäre die falsche, aber immerhin eine ehrliche Lösung: Separation ohne inklusive Heuchelei.

Einiges spricht jedoch für eine unehrliche Lösung: Inclusion as usual! Die sogenannte „Inklusionsreform“ wird wie gehabt fortgesetzt; ohne jegliche Verbindlichkeit von Rahmenzielen, Grundstrukturen und Zeitplänen. Politische und gesellschaftliche Interessen deformieren die Inklusionsidee zu einem Projekt der Beliebigkeit frei nach dem anarchistischen Motto: „Anything goes“. Alles ist möglich, alles ist inklusiv. Der Kern der Inklusionsanliegen wird bei all dieser inklusiven Geschäftshuberei allerdings verdrängt und „vergessen“: Die Inklusionsreform geht achtlos und unbekümmert an den eigentlichen Adressaten, also den Schülern mit Behinderungen, mehr oder minder spurlos

vorbei. Die Schüler mit besonderem Förderbedarf hocken weiterhin mehrheitlich unverändert in Sonderschulen, von allgemeinen Schulen ausgeschlossen und separiert. Im Falle der unehrlichen Lösung wäre es wohl gerechtfertigt und auch angebracht, mit vollem Ernst von einer Inklusionslüge zu sprechen, weil Schüler mit Behinderungen nicht das bekommen, was ihnen versprochen wurde. Inklusion ohne weniger Separation ist eine Lüge!

Wenn aber der gesellschaftliche und politische Konsens „Inklusion bedeutet weniger Separation“ lauten könnte, dann sollte dieser Konsens auch reale und folgerichtige Konsequenzen haben. Inklusionspolitische Rahmen- und Handlungspläne kommen dann nicht umhin, auch einen Rückgang der Sonderschülerzahlen und einen Abbau von Sonderschulstandorten in das Kalkül einzubeziehen. Die Folgen einer inklusionspolitischen Entwicklung des Bildungssystems für das Subsystem Sonderschule können als eine Kette logischer Schritte beschrieben werden:

- Prämisse: Inklusion bedeutet weniger Separation!
- Folge 1: Weniger Separation bedeutet weniger Schüler in Sonderschulen.
- Folge 2: Weniger Schüler in Sonderschulen bedeutet zunehmend kleinere Sonderschulen und wachsende Gefährdung von Sonderschulstandorten.
- Folge 3: Gefährdete Sonderschulstandorte bedeuten bei anhaltendem erheblichem Schülerrückgang mangelnde Rentabilität und Schließung aus wirtschaftlichen Gründen.
- Folge 4: Die Schließung von einzelnen Sonderschulstandorten könnte – nach dem historischen Vorbild der bayerischen Mittelschule - durch eine Zusammenlegung mehrerer Sonderschulen aufgefangen werden; die neuen „Förderzentren“ sind dann jedoch mit noch weiteren Schulwegen und ggf. sogar mit Internatsunterbringung verbunden.

Wenn die Prämisse „Inklusion bedeutet weniger Separation!“ geteilt wird, dann führt an der aufgezeigten Logik kein Weg vorbei. Inklusion muss sich deutlich in einer regressiven Separationsquote abbilden, da beißt die Maus keinen Faden ab. Einer hochsensiblen und wachsamem Inklusionskritik sei vorab die beruhigende Klarstellung mitgeteilt: Die logische Kette bedeutet nicht, dass der Rückbau des Sonderschulsystems bis hin zur völligen und ausnahmslosen Auflösung aller Sonderschulen oder des ganzen Systems vorangetrieben werden muss. Der Text spricht mit Bedacht durchgängig von „weniger Separation“ und nicht von „keinerlei Separation“! Das inklusive Reformgebot „weniger Separation“ ist nicht „totalitär“ und nicht „radikal“, aber unumgänglich und zwingend.

Der Rückbau des Sonderschulsystems ist nun keine Sache, die den Sonderschulen selbst als ihre ureigene Aufgabe abverlangt werden könnte. Alle

lebendigen und sozialen Systeme pflegen sich selbst zu erhalten, das ist ihr natürlicher Urtrieb und ihr gutes Recht. Jede einzelne Sonderschule hat das Recht, die eigene Existenz zu verteidigen; Selbsterhaltung und –verteidigung sind keineswegs unehrenhaft. Auf eine Selbstaflösung von Sonderschulen zu hoffen, hieße ihnen bedeutungsvoll eine Pistole auf den Tisch zu legen und den Suizid nahezulegen. Eine unanständige und frivole Zumutung! Nein, nicht die einzelnen Sonderschulen sind im Wort, sondern die Politik ist gefordert, sie muss vorangehen und über das System Sonderschule befinden.

Die zurückgehenden Schülerzahlen in Sonderschulen sind ein Problem, das sich nicht von alleine lösen wird. Ein bloßes Zusehen und schlichtes Schleifenlassen wären zu guter Letzt politisch verantwortungslos. Der Rückbau von Sonderschulen erfordert ein offenes, vorausschauendes und entschlossenes politisches Handeln. Eine „Schulwende“ (Wüllenweber 2014) wäre in mancher Hinsicht ähnlich wie die „Energiewende“ zu handhaben. An allererster Stelle steht eine klare und unvermissverständliche Zielvereinbarung: Bis zu welchem Zeitpunkt sollen in welchen Etappen welche konkreten Umbau- und Transformationsprozesse mit welchen Begleitmaßnahmen erfolgreich umgesetzt sein? Die größte Hürde, die dabei zu nehmen ist, stellt die aufrichtige, mutige und zeitige Aufklärung aller beteiligten politischen Akteure dar. Der Öffentlichkeit und allen Schulen muss ohne sprachliche Nebelkerzen reiner Wein eingeschenkt werden. Alle müssen wissen, was auf sie zukommt und was sie erwartet. Allein eine klare Ankündigung der „Schulwende“ wird alle beteiligten und betroffenen gesellschaftlichen Kräfte instand setzen, den Reformprozess kooperativ mitzugestalten.

Wer könnte diese Aufgabe eines planvollen Rückbaus von Sonderschulen in die Hand nehmen? Eine schwierige und heikle Frage, zu der es derzeit in Bayern keine Antwort gibt. Die herrschende Bildungspolitik will von einem Rückbau des Sonderschulwesens nichts wissen. Sie ist dem Systemerhalt weitaus mehr verpflichtet als dem Systemwandel und nicht willens, die anstehende Transformation des Sonderschulwesens überhaupt als Aufgabe zu begreifen. Statt offener und ehrlicher Aufklärung über das erwartbare und unausweichliche Ende vieler Sonderschulen sind je aufs Neue Treueschwüre und Bestandsgarantien zu vernehmen, die die Sonderschulen in Sicherheit wiegen und zu keinen ernsthaften perspektivischen Überlegungen veranlassen. Die in bildungspolitischen Erklärungen und Dokumenten gerne verwendete Vokabel „Fortentwicklung“ ist eher vernebelnd als aufklärend. „Fortentwicklung“ weckt semantisch die falsche Hoffnung, dass es doch irgendwie weitergeht, vielleicht als unveränderte Fortschreibung, möglicherweise gar als Ausbau des status quo.

Auch der Wissenschaftliche Beirat kommt derzeit nicht als eine gesellschaftliche Kraft in Betracht, die den Um- und Rückbauprozess des

Sonderschulsystems anstoßen könnte und zu thematisieren bereit ist. Der Bericht verliert kein Wort darüber, wie Sonderschulen sich „fortentwickeln“ können und sollen. Die Empfehlung raten gegenläufig zur Inklusion sogar an, das Sonderschulsystem durch die neuen Organisationsformen „Offene Förderschule“ und „Förderschule mit dem Schulprofil Inklusion“ noch einmal aufzustocken und zu konsolidieren. Der Bericht des Beirates ist argumentativ darum bemüht, den Notausgang Sonderschule offen zu halten und auf Dauer zu stellen; er zeugt eher von einem trotzigem Treuebekenntnis zum Sonderschulsystem, das der Position des Kultusministeriums an entschlossener Unbeirrbarkeit kaum nachsteht.

Und die parlamentarische Opposition? Die „verkehrte Inklusion“ ist ein gemeinsames Projekt der bayerischen Bildungspolitik und des bayerischen Landtages. Alle Parteien sind durch die interfraktionelle Arbeitsgruppe in die inklusionspolitische Willensbildung einbezogen; die parteiübergreifende Zustimmung zum novellierten BayEUG wurde als eine „Sternstunde“ des bayerischen Parlaments gefeiert. In der Inklusionspolitik Bayerns gibt es keine parlamentarische Opposition.

Nach Lage der Dinge müssen wir eine inklusionspolitische Entwicklung erwarten und befürchten, die auf der Vorderbühne gekennzeichnet ist durch die stetige Verkündung von Inklusionsabsichten und -erfolgen, und das in Verbindung mit einer hartnäckigen Problemverdrängung und -verleugnung; auf der Hinterbühne mehren sich währenddessen immer deutlicher die Anzeichen für reale Schrumpfungsprozesse und eine schleichende Auszehrung der Sonderschulen. Die Devise „nichts sehen, nichts hören, nichts sagen“ wird keinen politischen Erfolg haben. Politisch gefragt sind Aufrichtigkeit, Weitsichtigkeit und vor allem Mut, die erkannten Notwendigkeiten öffentlich zu vertreten und in die Tat umzusetzen.

4.5 Exkurs: Feldzug gegen die „Einheitsschule“

In der Bibel heißt es aus dem Munde des Meisters: „Im Hause meines himmlischen Vaters gibt es viele Wohnungen“ (Joh. 14, 2). Für wen und für was es diese vielen Wohnungen gibt, hat uns die Bibel nicht wissen lassen. Mag sein, dass die Bayern und die Franken sich getrennte Wohnungen wünschen und auch bekommen werden. Aber diese Wohnungen werden in *einem* Himmel sein. Zwei Himmel gibt es nicht; es gibt auch keine Notausgänge für Sonderwohnungen, keine Sonderausgänge für Sonderbedarfe und keine Türen, die zu exklusiven oder exkludierenden Wohnungsbauten führen.

In säkularisierender Sprache: Auch „das Haus der inklusiven Schule“ (Wocken 2014) hat viele Räume; Gemeinschaftsräume, Essräume,

Materiallager, Arbeitsräume, Nebenräume, Ruheräume und andere Räumlichkeiten mehr. Das Haus der inklusiven Schule ist ein Haus der Vielfalt! Inklusionskritiker und -gegner wollen das aber so nicht wahrhaben, sie setzen „eine Schule für alle“ immer mit der scheußlichen Propagandaformel „Einheitsschule“ gleich – bedauerlicherweise tut dies auch der Bericht (Beirat 2014, 7). Auf der Portalseite des Bayerischen Kultusministeriums prangt unmittelbar unter dem Konterfei des Kultusministers der törichte Satz: „Individuelle Förderung statt Einheitsschule.“ Dieser Satz lässt nicht auf ein tiefgreifendes Verständnis inklusiver Erziehung schließen, er will wohl eher als eine brüske Distanzierung integrativer Schulverfassungen und –systeme gelesen werden.

Der grauenerregende Bürgerschreck „Einheitsschule“ erzeugt – mitunter gar absichtlich – etwa folgendes Horrorszenario: Ein großer Hörsaal, in dem Jung und Alt, behinderte und nichtbehinderte, hochbegabte und langsam lernende, brave und schwierige, deutsche und nichtdeutsche Schülerinnen und Schüler versammelt sind und die dann alle miteinander vom Katheder aus mit dem gleichen Vortrag frontal belehrt werden und zum guten Ende sich auch alle der gleichen Leistungsprüfung unterziehen müssen. Auch solche treuherzigen Aussagen wie „Das Gleiche ist nicht für alle gleich gut!“ (Ahrbeck 2011) sind als ein fatales Missverständnis eines inklusiven Unterrichts zu werten, weil sie der Inklusion Gleichmacherei und frontales Lernen im gleichen Schritt und Tritt unterstellen – ich kann nicht umhin zu sagen: wider besseres Wissen mutwillig unterstellen.

Ist es wirklich so schwer sich vorzustellen, dass es im „Haus der inklusiven Schule“ eine Vielfalt an Lernformen, Lernwegen, Organisationsformen, Lerngelegenheiten, Lernzielen, Lernhilfen, Lerninhalten und Lernergebnissen geben kann und geben sollte? In bayerischen Schulen gibt es schon jetzt eine Vielfalt organisatorischer Differenzierungen in „einer Schule für alle“: Manche Grundschulen beherbergen neben Profilklassen auch Tandemklassen. Einige Realschulen haben Partnerklassen und daneben noch Fördergruppen für remediales Lernen. An Hauptschulen finden sich Kooperationsklassen, Sprachfördergruppen, Wahlfachkurse, Neigungsgruppen und weitere organisatorische Differenzierungsgruppen unter einem Dach; ja, mangels hinreichender Schülerzahlen findet an den Mittelschulen Bayerns in zunehmendem Maße sogar jahrgangsübergreifender Unterricht statt. Sollten wir wirklich die vielfältigen Varianten äußerer und innerer Differenzierung *innerhalb* einer „Schule für alle“ unterschiedslos über einen Leisten schlagen und sie alle als „Einheitsschule“ diskreditieren? Inklusion darf von fachlich informierten Bildungspolitikern und erst recht von Erziehungswissenschaftlern wohl erwarten, dass sie fähig und willens sind, von propagandistischen

Plattitüden a la Einheitsschule Abstand zu nehmen und eine kreative Vorstellung von einer lebendigen, inklusiven Schule der Vielfalt entwickeln können.

5. Die falsche Alternative: Bildung oder Inklusion

Bayern ist stolz auf ein starkes Elternwahlrecht: „Die Erziehungsberechtigten entscheiden, an welchem der im Einzelfall rechtlich und tatsächlich zur Verfügung stehenden schulischen Lernorte ihr Kind unterrichtet werden soll“ – heißt es in Art. 41 BayEUG. Wie es um die Wahlfreiheit der Eltern von Kindern mit Behinderungen in der Wirklichkeit der Inklusion bestellt ist, mag ein Fallbeispiel illustrieren:

„ Die für Inklusion zuständige Schulrätin betonte zwar ganz klar, dass die Eltern entscheiden, in welche Schule ihr Kind gehen soll, jedoch könne die allgemeinbildende Schule ohne die nötigen Fachkräfte den Förderbedarf der G-Kinder in Bezug auf Persönlichkeitsbildung und Lebenspraxis nicht leisten. Die Grundschule beschäftigt sich mit dem Grundschulkind. Der besondere Bedarf für Persönlichkeitsbildung und Lebenspraxis ... kann nur durch die Experten an den Förderschulen gedeckt werden“ (in: Inklusion an Schulen in Bayern. Informationen für Beratungsfachkräfte und Schulpsychologen (2013), November, Seite 6).

Das Fallbeispiel mag nicht repräsentativ sein, aber es dürfte wahrlich kein Einzelfall sein. Für manche Eltern mit behinderten Kindern verwandelt sich die sog. „Wahlfreiheit“ in ein auswegloses Dilemma, in dem sie zwischen zwei Übeln auswählen dürfen. Entweder sie entscheiden sich für Inklusion in der allgemeinen Schule, dann aber unter ausdrücklichem Verzicht auf eine angemessene sonderpädagogische Unterstützung, oder sie wählen die wohl bestellte Sonderschule, dies aber unter Verzicht auf Teilhabe an allgemeiner Bildung. Hier wird Bildung gegen Inklusion ausgespielt – eine falsche Alternative.

Auch in der wissenschaftlichen Diskussion spielt diese Frage, ob der Qualität von Bildung ein höherer, prioritärer Rang zukommt als der Gemeinsamkeit der Bildung, eine beachtliche Rolle. Der wissenschaftliche Beirat hat sich recht eindeutig der erstgenannten Position zugeordnet und favorisiert einen Primat der Bildung:

„Es ist davon auszugehen, dass die Gewährung einer angemessenen Bildung vorrangig ist; obwohl sehr bedeutsam, ist der Ort bzw. die Organisationsform, mit der eine möglichst umfassende, teilhabeorientierte Bildung zu erreichen ist, davon abhängig zu machen, wie dieser Anspruch am besten umgesetzt werden kann. Konkret kann das auch bedeuten, dass das Herstellen von Gemeinsamkeit aller Kinder nicht um jeden Preis erreicht werden muss, vor allem nicht dann, wenn andere bedeutende

Zielstellungen zu kurz kommen würden. Das wäre z.B. der Fall, wenn eine Einrichtung (noch) nicht über ausreichend Ressourcen verfügt und gewährleisten kann, dass dem intensiven Förderbedarf mancher Kinder und Jugendlichen im gemeinsamen Unterricht angemessen begegnet werden kann“ (Beirat 2014, 9).

Durch diese Erklärung wird der Lernort bzw. der gemeinsame Unterricht deutlich auf einen nachgeordneten Platz verwiesen. Der Text tut in mancherlei Hinsicht weh und weckt nennenswerte Bedenken:

- Inklusion wird auf den zweiten Platz verwiesen und dadurch auch als zweitrangig entwertet. Gemeinsame Bildung in einer gemeinsamen Schule erscheint als eine zwar mögliche, aber nicht notwendige, sondern unter Umständen überflüssige Zutat. Wenn es in der allgemeinen Schule nicht geht, dann bleibt im Bedarfsfalle halt immer noch der Weg zum Notausgang Sonderschule.
- Die „Pluralität der Lernorte“ wird mit dem „Recht auf individuell angemessene Bildung“ und dem „Recht auf eine qualifizierte, heil- und sonderpädagogisch bedarfsgerechte Unterstützung“ begründet. Das Argument der „Fachlichkeit“ wird ausschließlich für Separation in Anspruch genommen; Inklusion wird damit als ein Konzept dargestellt, das tendenziell „unfachlich“ ist, keine „individuell angemessene Bildung“ und keine „qualifizierte sonderpädagogische Unterstützung“ gewährleistet oder gewährleisten kann. Die implizite Alternative lautet: Bildung *oder* Inklusion! Diese Vorhaltungen sind schwer verdaulich; sie müssen als inakzeptabel und diskriminierend zurückgewiesen werden.
- Erfreulicherweise wird grundsätzlich anerkannt, dass jede Schule eine inklusive Schule sein oder werden kann. „Jede Schule kann ein geeigneter Ort sein, wenn die materiellen, personellen und pädagogischen Voraussetzungen dafür gegeben sind bzw. geschaffen werden.“ Bei diesem Satz hätte man es bewenden lassen können. Aber die grundsätzliche „Inklusionsfähigkeit“ aller Schulen wird im anschließenden Folgesatz wieder einkassiert und relativiert: „Dabei kann auch eine Differenzierung der Lernorte in Kauf genommen werden“ (Bericht 2014, 12). Nein, kann es nicht! Es widerspricht dem „Gesetz der Ressourcengleichheit“ (Wocken 2014, 99), dass Lernorte qualitativ oder quantitativ unterschiedlich mit Ressourcen ausgestattet werden. Schüler mit Behinderungen haben einen legitimen Anspruch auf die gleichen Ressourcen, an welchem Lernort auch immer sie sich befinden. Wenn Inklusion nicht, wie von der BRK zwingend gefordert, mit den „angemessenen Vorkehrungen“ ausgestattet wird, ist sie – wen wundert’s – nicht mit Sonderschulen konkurrenzfähig. Ungleichbehandlung ist eine

Diskriminierung, in diesem Fall der Inklusion. Man kann die Existenz von Sonderschulen auch dadurch sichern, indem man die inklusive Unterrichtung auf Sparflamme setzt und systematisch unterfinanziert. Inklusion beinhaltet nicht allein einen Transfer der Schüler mit Behinderungen, sondern auch einen Transfer aller zugehörigen materiellen und personellen Rahmenbedingungen!

- Gleichsam über die Hintertür wird in dem Bericht wieder ein Ressourcenvorbehalt eingeführt. Ein Beispiel sind „Schüler mit massiv herausforderndem Verhalten, die zumindest temporär von einer strukturierten Umgebung und intensiver personaler Zuwendung in einer besonderen Klasse profitieren“ (Bericht 2014, 9). Besondere Settings und intensive persönliche Zuwendung sollten in einer inklusiven Schule nicht nur möglich, sondern selbstverständlich sein. Der Bericht zieht sich auch hier vorschnell zurück; wenn die notwendige Optimierung der allgemeinen Schule nicht wahrscheinlich zu sein scheint, driftet die Argumentation ohne Umschweife in Richtung Sonderformen und Sonderschule.
- Statt nachhaltiger auf die Beseitigung von Barrieren und die Akquise von notwendigen Ressourcen zu drängen und zu bestehen, bringt der Text ein wenig vorschnell die „Inklusionsfähigkeit“ der behinderten Kinder ins Spiel. Die unstrittigen Probleme, alle Kinder mit besonderen Förderbedarf zu inkludieren, werden zu guter Letzt den behinderten Kinder selbst angelastet: „Zudem besteht das Risiko, dass ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf unter dem Dach einer allgemeinen Schule „exkludiert“ ist, wenn es dort nicht oder nicht ausreichend von Bildungsangeboten profitieren kann.“ (Bericht 2014, 9). Wenn ein Kind nicht profitieren kann, könnte es aber durchaus auch an dem Unterricht in dieser Schule liegen, oder?

Soviel zunächst zur theoretischen Position „Qualität der Bildung“ geht vor „Lernort Inklusion“. Die zweite Position, die angeblich dem „Lernort Inklusion“ eine unbedingte Priorität einräumt und dies gegebenenfalls auf Kosten einer qualitativ hochwertigen Bildung, wird dem Verfasser und den Vertretern einer „radikalen“ Inklusion zugeschrieben.

Bernd Ahrbeck nimmt in diversen Beiträgen immer wieder Bezug auf den Hamburger Schulversuch „Integrative Regelklassen“. Die divergente Interpretation der Ergebnisse ist u.a. in Wocken (2014c) nachzulesen. Ein Teilergebnis dieses Schulversuchs war, dass die Integrativen Regelklassen, die in sozialen Brennpunkte angesiedelt sind, ihre ungünstige Ausgangsposition im Laufe der Grundschule nicht verbessern konnten, in der Leistungsentwicklung deutlich der Kontrollgruppe unterlegen waren, und dass die

„Sonderschulbedürftigkeit“ von Kindern mit Entwicklungsproblemen weder vermindert noch vermieden werden konnte. Ahrbeck kommentiert meine Interpretation der Versuchsergebnisse folgendermaßen: „Wocken sieht in all dem kein Problem. Das entscheidende ist für ihn die gemeinsame Unterrichtung, der Umstand, dass behinderte Kinder in diesem Rahmen akzeptiert werden. Ihr Förderanspruch spielt nur noch eine untergeordnete Rolle, er wird zu einer vernachlässigbaren Größe“ (Ahrbeck 2013, 18). Ahrbeck zufolge geht also dem Verfasser Inklusion über alles und die Qualität von Bildung spielt eine geringere Rolle.

Tabelle 2: Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und –pädagogik

Stufe	Rechte
4.) Inklusion	Recht auf Selbstbestimmung und Gleichheit
3.) Integration	Recht auf Gemeinsamkeit und Teilhabe
2.) Separation	Recht auf Bildung
1.) Exklusion	Recht auf Leben
0.) Extinktion	keine Rechte

Bereits im Jahre 2010 habe ich eine einschlägige Arbeit „Integration & Inklusion. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren“ vorgelegt, die der Wahrnehmung meiner inklusionspädagogischen Position durch Bernd Ahrbeck eindeutig widerspricht. In dem Artikel werden fünf Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und –pädagogik unterschieden, die in Tab. 2 wiedergegeben sind. Eine Erläuterung dieses rechtstheoretisch begründeten Modells kann hier nicht erfolgen. Das Stufenmodell wird in dem Artikel abschließend mit einem bedeutsamen theoretischen Postulat verbunden. Das folgende Zitat stellt das Theorem kompakt dar:

„Die vorgeschlagene rechtstheoretische Qualifizierung behindertenpolitischer und –pädagogischer Arbeit wird hier verbunden mit dem axiomatischen Postulat des Wertetransfers. Auf den „höheren“ Stufen werden nicht nur die Werte der jeweils vorgelagerten unteren Stufe realisiert, sondern darüber hinaus wird zusätzlich ein qualitativ neues und höher stehendes Rechtsgut angestrebt. Die Rechtsgüter der vorausgehenden Stufen werden also nicht als erledigt zu den Akten gelegt, sondern auf die jeweils nachfolgende Stufe mitgenommen. Dieser „Gütertransfer“ ist ein zwingendes Erfordernis für die Zuerkennung einer Höherwertigkeit. Es kann beispielsweise nicht angehen, wenn ein behindertes Kind zwar in der allgemeinen Schule integriert wird, dort aber keinerlei besondere Förderung erfährt. Das Recht auf Bildung darf nicht dem Recht auf Teilhabe geopfert werden! Eine Integration, für die als Preis der Verzicht

auf eine fachlich verantwortbare, „behindertengerechte“ Bildung gezahlt werden muss, ist kein höherer Wert als Separation“ (Wocken 2010, 222)

Der Satz „Das Recht auf Bildung darf nicht dem Recht auf Teilhabe geopfert werden!“ beinhaltet eine über allen Zweifeln erhabene Aussage, die der Fehlinterpretation durch Bernd Ahrbeck unmissverständlich und klar widerspricht.

Zugleich führt dieser Satz wieder zurück zur theoretischen Position des Wissenschaftlichen Beirats. Zwischen meinem Satz „Das Recht auf Bildung darf nicht dem Recht auf Teilhabe geopfert werden!“ und dem Satz des Beirats „Es ist davon auszugehen, dass die Gewährung einer angemessenen Bildung vorrangig ist“ besteht eine überraschend hohe Übereinstimmung. Der Wissenschaftliche Beirat und der Verfasser stimmen also im Grundsatz völlig überein: Die Qualität von Bildung ist prioritär!

Allerdings: Es theoretisch problematisch und verfehlt, Bildung und Inklusion gegeneinander auszuspielen oder sie als polare, unvereinbare Alternativen zu verstehen. Die Position des Wissenschaftlichen Beirats missfällt, weil sie der Inklusion grundsätzlich keine gute Bildung zutraut und sie der Unfähigkeit oder gar des Verzichts verdächtigt. Das eingangs geschilderte Fallbeispiel, in dem Inklusion nur unter ausdrücklichem Verzicht auf angemessene Bildung zugesagt wurde, redet den Eltern ein schlechtes Gewissen ein, wenn sie sich zu Lasten einer guten Bildung, die es angeblich nur in Sonderschulen gibt, für Inklusion entscheiden sollten. Diese schlechte Praxis sollte durch die Theorie wirklich nicht gedeckt werden. Der falsche Gegensatz „Bildung *oder* Inklusion“ sollte gänzlich aufgehoben und durch das Bündnis „Bildung *und* Inklusion“ ersetzt werden. Inklusion will als eine Erhaltung und Wertsteigerung der Qualität von Bildung verstanden werden. Das axiomatische Postulat des Wertetransfers, das für das Stufenmodell explizit geltend gemacht wurde, fordert nachdrücklich, Bildung auf die nächste Stufe mitzunehmen und in Integration bzw. Inklusion selbstverständlich bestmögliche Bildung zu realisieren. Bildung ist prioritär, aber Inklusion ist mehr, nämlich Bildung *und* Gemeinsamkeit; dieser Mehrwert sollte von der Theorie nicht leichtfertig verschenkt, sondern offensiv eingefordert werden.

Gute Bildung ist der Inklusion wahrlich nicht gleichgültig! Die außerordentlich hohe Wertschätzung von Bildung wird auch nachdrücklich bekräftigt durch die UN-Behindertenrechtskonvention. Der Artikel 24 der BRK fordert bekanntlich „wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen“ für alle Menschen mit Behinderungen, „angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen“ und die volle Entfaltung aller geistigen und körperlichen Fähigkeiten in einem inklusiven,

„hochwertigen“ Unterricht. Von einem Verzicht auf Bildung ist in der BRK keine Rede. Dem ist nichts hinzuzufügen.

Literatur

- [Beirat 2012] Wissenschaftlicher Beirat "Inklusion" (2012):** Profilbildung inklusive Schule - ein Leitfaden für die Praxis. München und Würzburg
- [Beirat 2014] Wissenschaftlicher Beirat "Inklusion" (2014):** Bericht zum 1. Beauftragungszeitraum des Wissenschaftliche Beirats "Inklusion". München und Würzburg:
(http://www.km.bayern.de/download/10156_berichtinkla428s_5_280114_es.pdf).
- [BRK] (2009):** Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Schattenübersetzung der Behindertenrechtskonvention hrsg. von NETZWERK ARTIKEL 3 e.V.) Berlin
- [KM Bayern 2010] (2010):** Konzept der Bayerischen Staatsregierung zur Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems im Sinne des Art. 24 UN-BRK vom 18.10.2010 München
- [Ministerium SH] Ministerium für Bildung und Wissenschaft in Schleswig-Holstein (2014):** Inklusion in Schule. Bericht der Landesregierung. : Drucksache 18/2065
- [UNESCO] Deutsche UNESCO-Kommission (2011):** Inklusive Bildung in Deutschland stärken. Resolution der 71. Hauptversammlung der Deutschen UNESCO-Kommission, Berlin, 24. Juni 2011 : www.unesco.de/resolutionen_duk.html
- Ahrbeck, Bernd (2011):** Das Gleiche ist nicht für alle gleich gut. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 8. Dezember, S. Nr. 286
- Ahrbeck, Bernd (2011):** Vom Umgang mit Behinderten. Stuttgart: Kohlhammer
- 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
- Bayerische Staatsregierung [Aktionsplan Bayern] (2011):** Schwerpunkte der bayerischen Politik für Menschen mit Behinderung im Lichte der UN-Behindertenrechtskonvention. Entwurf eines Aktionsplans. München
- [DIM] Deutsches Institut für Menschenrechte (2011):** Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Schulsystems (Primarstufe und Sekundarstufen I und II). Empfehlungen an die Länder, die Kultusministerkonferenz (KMK) und den Bund. Berlin: Skript
- Götz, Tanja (2011):** Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im BayEU. Der Bayerische Landtag beschließt Änderung zum Schuljahr 2011/2012. Teil 1 und Teil 2 In: Schulverwaltung. Ausgabe Bayern 34, 11 und 12, S. 310-313 und 338-341
- Herz, Birgit (2014):** Pädagogik bei Verhaltensstörungen: An den Rand gedrängt? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 65, 1, S. 4-14
- Hinz, A. (1993):** Heterogenität in der Schule. Integration - Interkulturelle Erziehung - Koedukation. Hamburg: Curio
- Hinz, Andreas (2009):** Inklusive Pädagogik in der Schule - veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 60, 5, S. 171-179
- Kraus, Josef (2013):** Das Ziel ist richtig, doch als Weg kann Inklusion falsch sein In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 12.04.2013, S.
- Kraus, Josef (2014):** Positionspapier "Inklusion". In: www.phv-nw.de, S.
- Prenzel, Annedore (1995):** Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 2. Aufl. Opladen: Leske u. Budrich (Reihe Schule und Gesellschaft. 2)
- Rappaport, Julian (1985):** Ein Plädoyer für die Widersprüchlichkeit. Ein sozialpolitisches Konzept

des "empowerment" anstelle präventiver Ansätze. In: Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis, S. 257-268

Scheuerl, Walter (2013): UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen und das Modewort 'Inklusion' : www.scheuerl.de

Schor, Bruno (2012): Inklusive Schule. In: Spuren, 2, S. 11-23

Speck, O. (2010): Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität. München, Basel: Reinhardt

Speck, O. (2011): Wage es nach wie vor, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! Ideologische Implikationen einer Schule für alle. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 62, 3, S. 84-91

Wocken, Hans (2014a): Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen - Baupläne - Bausteine. 5. Aufl. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt

Wocken, Hans (2014b): Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten - Zugänge - Wege. 2. Aufl. Hamburg: Feldhaus

Wocken, Hans (2014c): Im Haus der inklusiven Schule. Grundrisse - Räume - Fenster. Hamburg: Feldhaus Verlag

Wocken, Hans (2010a): Integration & Inklusion. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. In: Stein, Anne-Dore /Niediek, Imke /Krach, Stefanie (Hrsg.): Integration und Inklusion auf dem Wege ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt , S. 204-234

Wocken, Hans (2014d): Bayern integriert Inklusion. Über die schwierige Koexistenz widersprüchlicher Systeme. Hamburg: Feldhaus Verlag

Wüllenweber, Walter (2014): Die Schulwende. In: Der Stern, 28.5.2014, S. 37-44