

Hans Wocken

Die verführerische Faszination der Inklusionsquote

Ein Aufschrei gegen die Etikettierungsschwemme und den Separationsstillstand

1. Die Macht der Quote
2. Die Parameter inklusiver Entwicklungen
 - 2.1 Die Inklusionsquote.
 - 2.2 Die Separationsquote
 - 2.3 Die Förderquote
3. Die Lehren
 - 3.1 Die Bilanz der Inklusionsreform
 - 3.2 Die Erklärung der Etikettierungsschwemme
 - 3.3 Die Klagen der Lehrer
 - 3.4 Die Exklusion von der Inklusion

Abstract

Der Beitrag zeichnet anhand der Parameter Inklusions-, Exklusions- und Förderquote die schulische Inklusionsentwicklung in Deutschland seit der Jahrhundertwende nach. Die enttäuschende Bilanz wird als „Etikettierungsschwemme“ und „Separationsstillstand“ beschrieben, deren kumulativer Effekt für Schüler mit Behinderungen eine „Exklusion von der Inklusion“ ist. Der empirische Bericht wird um differenzierte Interpretationen und engagierte Kommentare ergänzt.

1. Die Macht der Quote

Die Quote hat Macht! Sie kann in manchen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens ein gehöriges Wörtchen mitreden. Die Zuschauerquoten spiegeln die Attraktivität von Fernsehsendungen wieder und nehmen Einfluss auf das künftige Fernsehprogramm. Die Frauenquote evaluiert, wie gut es um die Gleichstellung der Geschlechter in Aufsichtsräten und Verbandsorgans bestellt ist. Wo immer relevante Domänen der gesellschaftlichen Wirklichkeit auf dem Prüfstand stehen, die Quote gilt als ein Maßstab für Erfolg und Qualität. Neuerlich machen sog. Inklusionsquoten von sich reden; sie sollen demonstrativ offen legen, welche Fortschritte die Inklusion in verschiedenen Bereichen des Bildungssystems gemacht hat.

Der Beitrag will aufzeigen, dass die gern bemühte Inklusionsquote die wirkliche Entwicklung der Inklusion verfälschend wiedergibt und in trügerischer Weise eine Erfolgsbilanz der Inklusionspolitik vorgaukelt. Nicht die Inklusionsquote, sondern die Separations- und Förderquote sind geeignete Parameter für eine vertrauenswürdige Dokumentation einer erfolgreichen Inklusionspolitik. Die folgenden Analysen fokussieren dabei die inklusiven Entwicklungen im schulischen Bildungssystem.

2. Die Parameter inklusiver Entwicklungen

Die Datengrundlage der Analysen sind die offiziellen Statistiken der Kultusministerkonferenz (KMK), die von Klemm (2013; 2015) differenziert aufbereitet wurden. Das Schuljahr 2008/09 wird als Referenzjahr für die Feststellung von Entwicklungen gewählt, weil es als letztes Schuljahr vor der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) im Jahre 2009 die vorinklusiven Verhältnisse abbilden kann.

Die Inklusionspolitischen Entwicklungen unterscheiden sich erheblich, je nachdem, welche Aspekte fokussiert werden. Es zeigen sich systematische Unterschiede

- zwischen Stadtstaaten und Flächenländern;
- zwischen alten und neuen Bundesländern;
- zwischen verschiedenen Förderschwerpunkten;
- zwischen der Primarstufe und der Sekundarstufe;
- zwischen den verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe.

Die wirkmächtigsten Einflussfaktoren sind einerseits die Bildungsstufen (Elementarbereich, Primarstufe, Sekundarstufe) und innerhalb der Sekundarstufe dann die verschiedenen Schulformen. Für das Gymnasium ist Inklusion „oft noch ein Fremdwort“ (Klemm 2015, 6). Auch die parteipolitischen Farben der jeweiligen Landesregierungen spielen eine signifikante Rolle. Alle diese Differenzierungen sind bedeutsam, können aber hier nicht ausbuchstabiert werden. Im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen die Durchschnittswerte für alle Bundesländer Deutschlands. Zur Illustrierung der beträchtlichen Unterschiede zwischen den Bundesländern wurden exemplarisch ausgewählt

- Bremen und Schleswig-Holstein als die beiden „Spitzenreiter“ mit den besten Kriteriumswerten;
- Sachsen-Anhalt als ein Repräsentant der neuen Bundesländer.

2.1 Die Inklusionsquote

Die Inklusionsquote¹ bezeichnet den prozentualen Anteil derjenigen Schülerinnen und Schüler, denen in einem formellen statusdiagnostischen Verfahren ein sonderpädagogischer Förderbedarf zuerkannt wurde und die nicht eine Förder- oder Sonderschule, sondern eine allgemeine Schule (Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule) besuchen; Grundgesamtheit sind alle Schülerinnen und Schüler mit attestiertem sonderpädagogischen Förderbedarf.

Die Abbildung 1 gibt nun anhand dieses Parameters die Inklusionsentwicklung in Deutschland insgesamt und in den ausgewählten Bundesländern wieder.

Der erste Eindruck ist eindeutig und klar: Es geht mit der Inklusion aufwärts – stetig, ohne Einbrüche, ohne Rückschritte und allerorten. In Deutschland steigt die

Inklusionsquote von 13,2 Prozent im Jahre 2000/01 auf 18,4 Prozent im Jahre 2008/09 und schließlich auf 31,4 Prozent im letzten Berichtsjahr 2013/14 kontinuierlich an. Im bundesrepublikanischen Durchschnitt können die Bundesländer ihre Inklusionsquote in dem sechsjährigen Untersuchungszeitraum nahezu verdoppeln. Sachsen-Anhalt verdreifacht sogar in sechs Jahren die Inklusionsquote, allerdings von einem sehr niedrigen Startwert aus. Schleswig-Holstein steigert sich um satte 20 Prozent auf 60 Prozent. Bremen erreicht einen Spitzenwert von 68,5 Prozent.

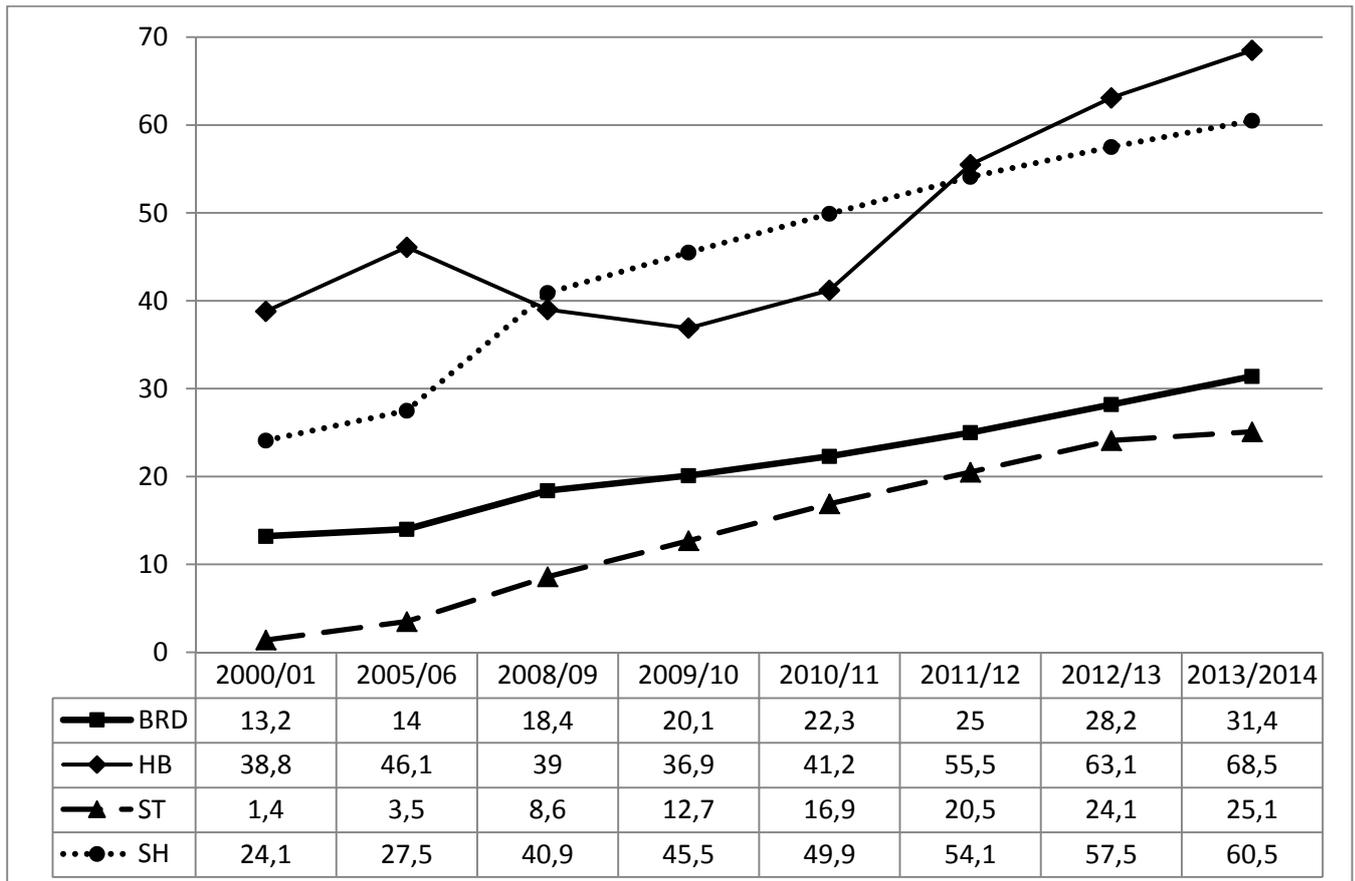


Abb. 1: Die Entwicklung der Inklusionsquoten in Deutschland (BRD), Bremen (HB), Schleswig-Holstein (SH) und Sachsen-Anhalt (ST) vom Schuljahr 2000/01 bis 2013/14 (Daten: Klemm 2015)

Ist nun die positive und stetige Entwicklung der Inklusionsquoten schon ein valider Beweis, dass Deutschland und die Bundesländer die Botschaft der Behindertenrechtskonvention verstanden haben und um ihre Umsetzung bemüht sind? Ein Blick auf die Separationsquote kann uns lehren, dass ein voreiliger Applaus unangebracht ist.

2.2 Die Separationsquote

Der Anstieg der Inklusionsquote ist beachtlich und veranlasst zu Nachfragen: Woher kommen all die vielen „behinderten“ Kinder, die nun angeblich in Regelschulen „inkludiert“ sind? Sie müssten eigentlich aus den Sonder- und Förderschulen kommen, das hätte Logik. Inklusion und Separation können als kommunizierende Röhren verstanden werden. Mehr Inklusion in Regelschulen sollte zwingend mit weniger Separation in Förderschulen einhergehen. Die Schüler mit Behinderungen wandern aus den Förderschulen aus und gehen rüber in die Schulen des allgemeinen Bildungswesens.

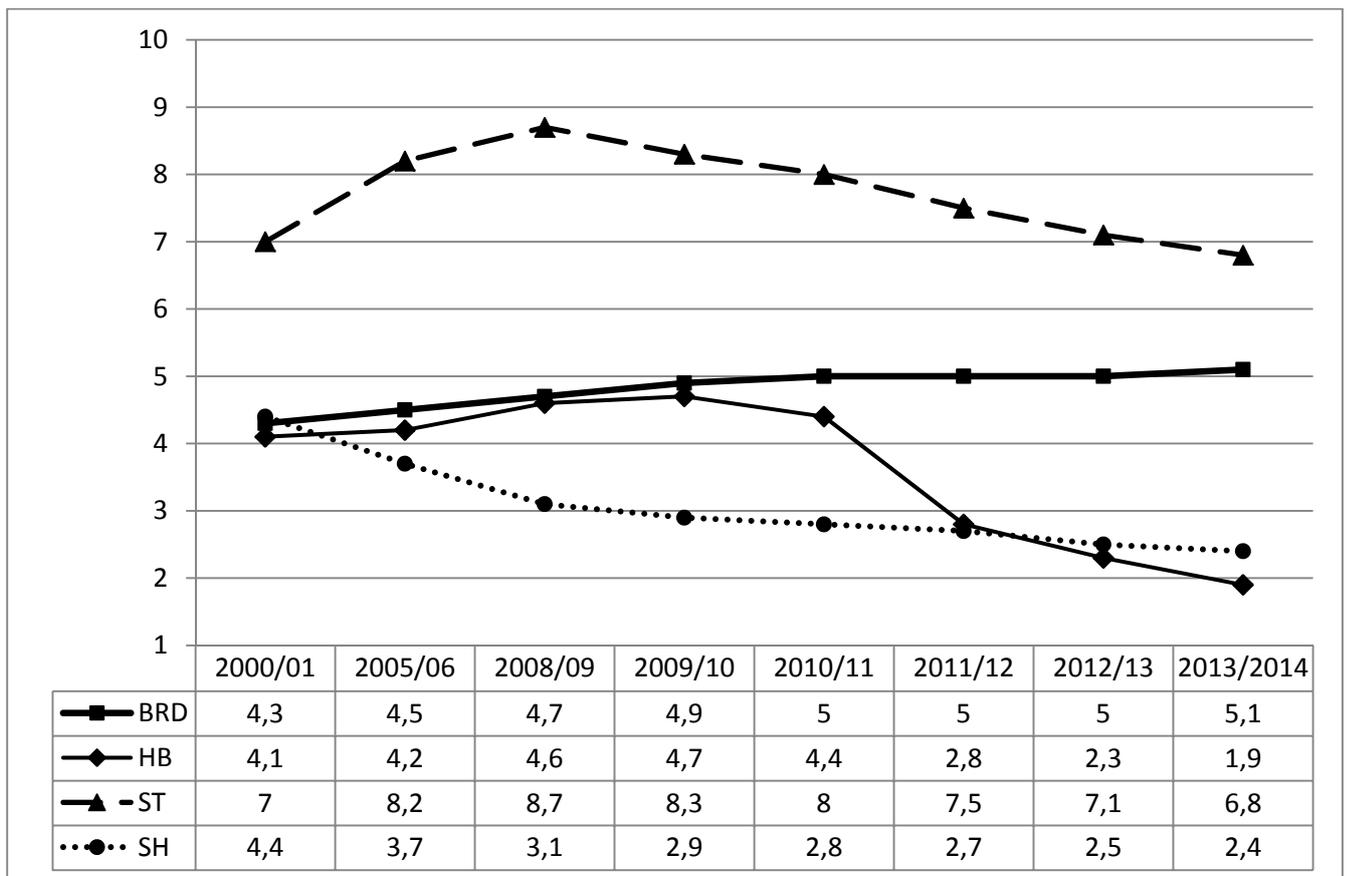


Abb. 2: Die Entwicklung der Separationsquoten in Deutschland (BRD), Bremen (HB), Schleswig-Holstein (SH) und Sachsen-Anhalt (ST) vom Schuljahr 2000/01 bis 2013/14 (Daten: Klemm 2015)

Ob diese logische Konsequenz auch empirisch belegbar ist, darüber müsste die Separationsquote eine evidenzbasierte Auskunft geben. Separationsquote meint den relativen Anteil jener Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf, die weiterhin separierende Förderschulen besuchen. Es geht mit vereinfachenden Worten um den Prozentsatz jener behinderten

Schüler, die sich in Sonderschulen befinden, bezogen auf die Grundgesamtheit aller Schüler in den Jahrgangsstufen 1 bis 10.

Die Abbildung 2 präsentiert eine erwartungswidrige Überraschung. Entgegen der plausiblen Vermutung, dass der beschriebene Zuwachs an Inklusion (2.1) sich aus einer gleichzeitigen Abnahme der Sonderschülerzahlen speist, dass sich also Inklusion in Regelschulen und Separation in Sonderschulen in der Tat wie kommunizierende Röhren verhalten und in gegenläufigen Entwicklungslinien der Quoten äußern, kann laut Abbildung 2 im bundesweiten Durchschnitt keineswegs ein Rückgang der Förderschulbesuchsquote konstatiert werden. Im Gegenteil! Seit dem Referenzjahr 2008/09 gibt es in ganz Deutschland sogar 0,4 Prozent mehr behinderte Schülerinnen und Schüler in Sonderschulen, und das ausgerechnet unter dem Vorzeichen eines völkerrechtlich proklamierten Willens zum Aufbau eines inklusiven Bildungssystems!

Während die neuen Bundesländer ihre stark überhöhten Separationsquoten durchaus etwas abbauen können, oszillieren die alten Bundesländer eher um den jeweils landesüblichen Prozentsatz und vermelden einen Stillstand in der Entwicklung der Separationsquote. Als repräsentativ kann die Separationsentwicklung in Bayern gelten; hier hat sich seit dem Kriteriumsjahr 2008/09 in Sachen Rückgang der Separation behinderter Schüler in Sonderschulen nahezu nichts getan (Wocken 2014). Die Separationsquote liegt in Bayern in den letzten 6 Jahren konstant bei 4,6 Prozent. Nur die beiden „Spitzenreiter“ Bremen und Schleswig-Holstein können durch eine kontinuierliche Minderung der Separation überzeugen.

Die Schließung von Sonderschulen wegen der Inklusion ist eine gern kolportierte Dolchstoßlegende, die der Inklusion anlastet, was schlicht dem allgemeinen Schülerrückgang geschuldet ist. Nicht die Inklusion ist gegenwärtig der Tod von Sonderschulen, sondern – wie bei manchen anderen Schulen auch – der Schülerschwund aufgrund der demografischen Entwicklung.

Der unerwartete stabile Separationstrend bzw. ein Mehr von 0,4 Prozent der Separation im bundesweiten Durchschnitt in 6 Jahren kann man wirklich nicht als eine erfolgreiche Inklusionspolitik feiern. Dieser schockierende Befund zur Inklusionsentwicklung in Deutschland muss als Stillstand zur Kenntnis genommen und mit enttäuschungsfester Standhaftigkeit verarbeitet werden.

Wie kann das zusammen gehen, ein deutlicher Anstieg der Inklusionsquote bei gleichzeitiger Stagnation der Separationsquote? Da stimmt etwas nicht, wenn zwar auf der einen Seite mehr „behinderte“ Schüler inkludiert, aber auf der anderen Seite nicht gleichzeitig weniger behinderte Schüler in Sonderschulen separiert werden. Über diesen offenkundigen Widerspruch kann der dritte Parameter, die Förderquote, aufklären helfen.

2.3 Die Förderquote

Wenn es mit rechten Dingen zugehen soll, dann müssen eine Steigerung der Inklusionsquote und eine Minderung der Separationsquote konsequent Hand in Hand gehen, alles andere ist logischer Nonsens. Einen Ausweg aus der schwer begreiflichen empirischen Befundlage weist die Förderquote. Förderquote meint den relativen Anteil der Schülerinnen und Schüler mit einem förmlich diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf an der Gesamtheit aller schulpflichtigen Schüler. Man könnte auch von einer schulischen Behindertenquote sprechen, die lediglich das Faktum eines sonderpädagogischen Förderbedarfs empirisch registriert, dies aber völlig unabhängig von dem schulischen Förderort (Regelschule oder Förderschule).

Für die hypothetisch erwartete Entwicklung der Förderquote lassen sich begründete Annahmen ins Feld führen:

1. Wir dürfen wohl annehmen und begründet hoffen, dass Schüler mit Behinderungen in inklusiven Schulen gut gefördert werden. Die weitergehende Hoffnung, dass via Inklusion Behinderungen aufgehoben, erheblich gemindert oder gänzlich „normalisiert“ werden, mag sich in Einzelfällen durchaus erfüllen, darf aber realistischer Weise auf breiter Linie nicht erwartet werden. Die Förderquote sollte also eher unverändert und stabil bleiben.
2. Die umgekehrte Vermutung, dass sich die Förderquote bzw. Behindertenquote seit Inkrafttreten der BRK nennenswert erhöhen sollte, wäre etwa dann gerechtfertigt, wenn medizinische Katastrophen (z.B. Ebola; Contergan), gesundheitsbeeinträchtigende Naturkatastrophen (z. B. Tsunami), die Folgen kriegerischer Auseinandersetzungen (z.B. Flüchtlingskrise) oder großer Technikunfälle (z.B. Tschernobyl, Fukushima) in erheblichem Umfang das Aufwachsen der nachwachsenden Generation negativ beeinflussen. Davon kann in Deutschland – Gott sei Dank – nicht die Rede sein.

Die angeführten Annahmen begründen die konservative Hypothese, dass ungeachtet aller Inklusionsreformen die Förderquote bzw. die Gesamtzahl aller behinderten Kinder im schulpflichtigen Alter sich nicht verändert, sondern so bleibt wie in vorinklusive Zeiten.

Die Abbildung 3 zeigt die Entwicklung der Förderquote und lehrt uns eines Besseren. Entgegen der hypothetischen Erwartung ist die Anzahl aller Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf stetig und deutlich gestiegen, seit dem Referenzjahr 2008/09 um 0,8 Prozent.

Während in den neuen Bundesländern die Förderquoten sich alles in allem nicht verändern und insgesamt auf einem hohen Niveau verharren, steigt in den alten Bundesländern die Zahl aller Schüler mit diagnostiziertem Förderbedarf leicht und kontinuierlich. Das Land Bremen verdient sich erneut ein Sonderlob: Bremen hat die höchste Inklusionsquote und zugleich die niedrigste Separationsquote wie auch die niedrigste Förderquote. Eine Inklusionsentwicklung wie aus dem Bilderbuch!

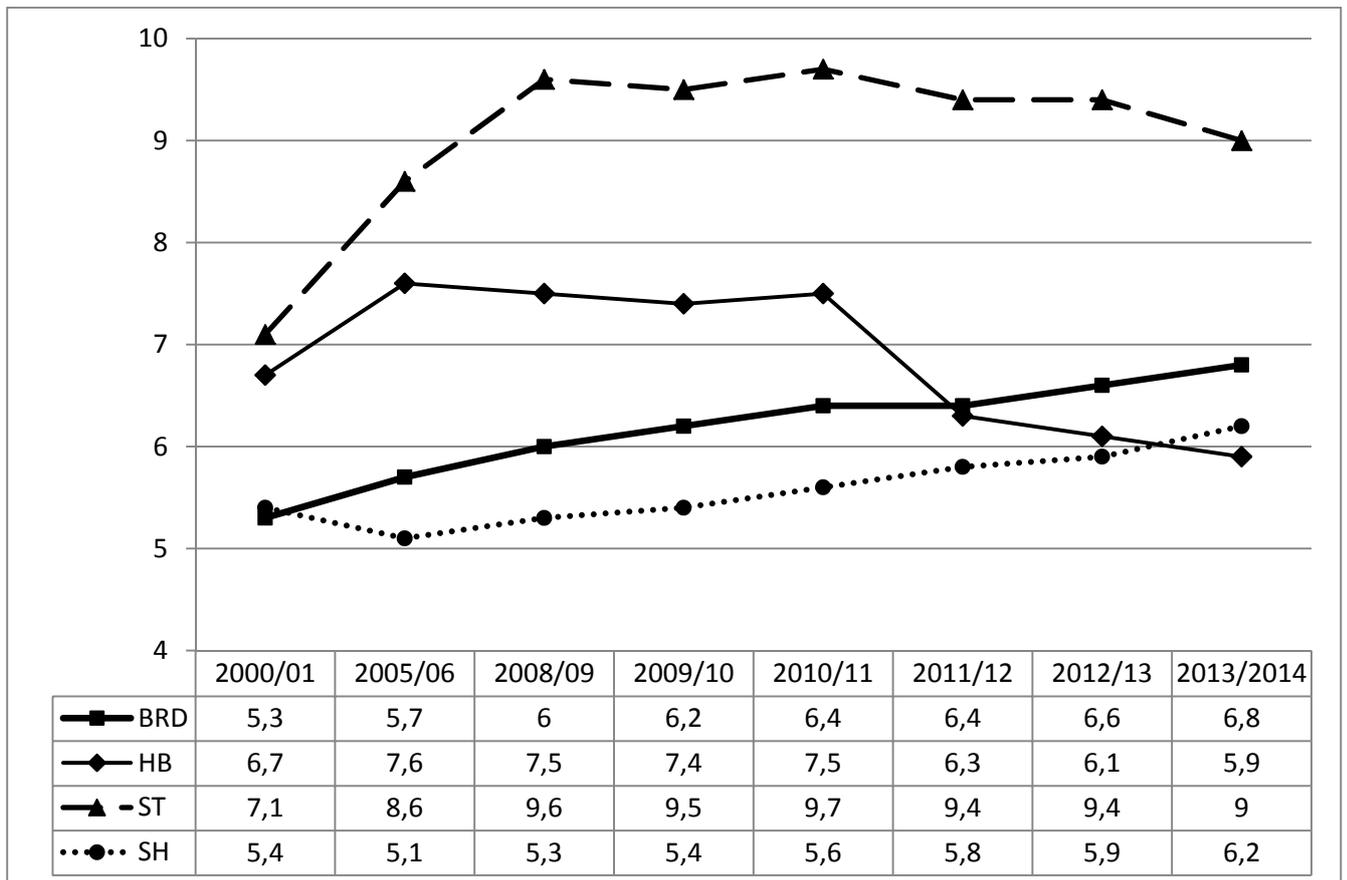


Abb. 3: Die Entwicklung der Förderquoten in Deutschland (BRD), Bremen (HB), Schleswig-Holstein (SH) und Sachsen-Anhalt (ST) vom Schuljahr 2000/01 bis 2013/14 (Daten: Klemm 2015)

Man darf sich durch den marginal erscheinenden Zuwachs von „nur“ 0,8 Prozent im Bundesgebiet nicht täuschen lassen und ihn für eine Quantité négligeable halten. 0,8 Prozent sind in der BRD etwa 590 Tausend (!) mehr Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen! Die offizielle KMK-Statistik konfrontiert uns also mit einem paradoxen Befund: Es gab und gibt in der BRD und in den Ländern noch nie so viele Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf wie seit jenen Tagen, seit denen die schulische Inklusion ganz oben auf der Tagesordnung der Bildungspolitik und der Schulpädagogik steht. Ist die Schülerschaft in der BRD etwa „behinderter“ geworden?

Das unerwartete Ergebnis gibt ein großes Rätsel auf: Wie ist der bemerkenswerte Anstieg der Inklusionsquote (2.1) zu erklären, wenn doch gleichzeitig von einer Reduktion der Separationsquote (2.2) keineswegs die Rede sein kann? Woher kommen all die vielen, „neuen“ „behinderten“ Inklusionsschüler, die die Inklusionsquoten in die Höhe schnellen lassen?

Nun, des Rätsels Lösung ist ganz einfach. Weil die neuen „behinderten“ Schüler nicht aus den Förder- und Sonderschulen kommen können, denn dort ist ja – wie in Abschnitt 2.2 gezeigt – die Separationsquote mehr als konstant geblieben, verbleibt nur noch ein Reservoir, aus dem der Zuwachs der Förderquote bzw. der schulischen Behindertenquote sich speisen könnte, und das ist die Schülerschaft der allgemeinen Schulen.

In den allgemeinen Schulen gibt es, wie allseits bekannt und durch empirische Studien je aufs Neue belegt, eine erhebliche Anzahl von leistungsschwachen und entwicklungsgefährdeten Problemschülern. PISA nennt diese Schülerinnen und Schüler in der Grauzone zwischen Normalität und Devianz „Risikoschüler“. „Risikoschüler“ sind „von Behinderung bedroht“, so der Terminus der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates (1974). Diese „Bedrohung durch eine Behinderung“ kippt nun in inklusiven Zeiten um und wird durch einen förmlichen statusdiagnostischen Akt der Etikettierung als „Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ manifest. Die einstigen „Risikoschüler“ werden per Statusdiagnostik zu „Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ erklärt und damit per Zuschreibung zu „behinderten“ Schülern „gemacht“.

Das Geheimnis der paradoxen Entwicklungen der Quoten ist damit aufgeklärt. Die behindertendiagnostische Etikettierung der einstigen Risikoschüler als „Schüler mit besonderem Förderbedarf“ erhöht die Förderquote. Weil ja die neu etikettierten „Förderschüler“ nicht in Förder- und Sonderschulen separiert wurden, sondern in den allgemeinen Schulen als „behinderte“ Schüler verbleiben, erhöht sich zugleich die Inklusionsquote. Eine progrediente „Etikettierungsschwemme“ ist des Pudels Kern der paradoxen Entwicklungen und gleichermaßen die Erklärung für die steigenden Inklusions- und Förderquoten.

3. Die Lehren

Die deskriptiven Analysen zur Inklusionsentwicklung in Deutschland seit der Jahrhundertwende sollen abschließend mit knappen Kommentaren, interpretativen Erklärungen und subjektiven Einschätzungen fortgesetzt werden.

3.1. Die Bilanz der Inklusionsreform

Mit der Ratifikation der BRK im Jahre 2009 hat sich die Bundesrepublik Deutschland freiwillig und völkerrechtlich verbindlich zum Aufbau eines inklusiven Bildungswesens verpflichtet. Die bisherige Inklusionsentwicklung im Schulsystem muss nach den dargestellten Analysen auf der Basis von offiziellen Statistiken der Kultusministerkonferenz (KMK) als in hohem Maße enttäuschend bilanziert werden. Die Negativbilanz kann mit drei griffigen Kurzformeln überschrieben werden:

1. Stabilisierung der Sonderschule;
2. Desinformation der Inklusionsquote;
3. Stigmatisierung der Risikoschüler.

Stabilisierung der Sonderschule

Die Anzahl der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Förder- und Sonderschulen ist nicht inklusionsbedingt zurückgegangen. Inklusion hat bisher nicht zu weniger Separation in Förder- und Sonderschulen geführt. Weil eine Minderung der Separation als das absolute, nicht hintergehbare Kriterium einer erfolgreichen Inklusionsentwicklung zu gelten hat, ist auch die bisherige Bilanz der Inklusionsreform ohne Abstriche als negativ zu bewerten. Zwar ist durchaus ein Rückgang der absoluten Schülerzahlen in Sonderschulen zu beobachten, aber dieser Rückgang ist ausschließlich demografiebedingt und dem allgemeinen Schülerrückgang in allen Schulen (!) geschuldet (Wocken 2014). Die Sonderschulen haben sich vielmehr trotz alledem auf einem sehr hohen, durchaus komfortablen Niveau stabilisieren können. Teilweise wurden sogar die demografiebedingten Einbußen durch statusdiagnostische Akquisen kompensiert und die frei gewordenen Schülerplätze durch Neuzugänge wieder aufgefüllt. Allein das Land Schleswig-Holstein (Separationsquote 2,4 %) und die Stadtstaaten Bremen (1,9%), Berlin (3,4 %) und Hamburg (3,6 %) können stolz auf einen nennenswerten Rückgang der Separationsquote verweisen; unter den ostdeutschen Länder erreicht Thüringen mit einer Separationsquote von 4,6 Prozent den besten Wert (Klemm 2015).

Die Stabilisierung des Sonderschulsystems kann mit guten Gründen einer beharrenden, strukturkonservativen Bildungspolitik zugeschrieben werden. Alle Bundesländer haben den Förder- und Sonderschulen in ihren Programmatiken mittel- bis langfristige Bestandsgarantien ausgestellt. Mit Ausnahme von Berlin hat kein einziges Bundesland bislang die Auflösung einer Sonderschulart beschlossen oder die Existenz des Sonderschulsystems ganz oder teilweise zeitlich befristet. Entgegen dieser klaren empirischen und bildungspolitischen Befundlage glaubt die saarländische Ministerpräsidentin vor einer übereilten „Reform mit der Brechstange“ (Kramp-Karrenbauer 2014) warnen zu müssen. Und die konservative Inklusionskritik meint gar, von eschatologischen Endzeitgefühlen heimgesucht die Warnung „Rettet die Sonderschulen“ (Winkel 2011) ausrufen zu müssen (Wocken 2015a). Derartige Diskrepanzen zwischen der realen Inklusionsentwicklung und der von der Inklusionskritik imaginierten Lage lassen sich allenthalben als eine Satire der real existierenden Inklusionsreform verstehen und ertragen. Bei einer anhaltenden, sehr

stabilen Separation, die sich gegen alle Reformrhetorik in den Niederungen des schulpädagogischen Alltags durchsetzt, muss man sich um die Existenz des Sonderschulsystems in den nächsten 100 Jahren wirklich keine Sorgen machen.

Desinformation der Inklusionsquote

Die Inklusionsquote ist als alleiniger Parameter kein valider und vertrauenswürdiger Indikator für Fortschritte der Inklusionsreform, sie bedarf dringend der Ergänzung durch die Separations- und Förderquote. Allein diese Trias von Inklusions-, Separations- und Förderquote vermag ein informatives, zuverlässiges und interpretationsfähiges Bild über die Wirklichkeit der Inklusionsentwicklung zu vermitteln (Wocken 2014; Klemm 2015)

Eine solitäre Inklusionsquote gereicht allein den Kultusministern zur Freude und kann ihr verständliches Bedürfnis nach einer öffentlichkeitswirksamen Darstellung von Inklusionserfolgen befriedigen. Die Inklusionsquote als alleinige Informationsquelle ist insbesondere deshalb unvollständig und unehrlich, weil sie systematisch verschweigt, woher die „neuen“ inkludierten „Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ kommen, aus den Förder- und Sonderschulen oder aus der Schülerschaft der allgemeinen Schulen. Aus wissenschaftlicher Sicht muss deshalb nachdrücklichst vor einer Desinformation durch die Inklusionsquote gewarnt werden.

Stigmatisierung von Risikoschülern

Entgegen der propagandistischen Täuschung durch die Inklusionsquote sind im Untersuchungszeitraum seit 2008 in erwähnenswertem Umfang nicht mehr Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf inkludiert worden. Statt einer wirklichen Inklusion von „behinderten“ Sonderschülern wurden gleichsam ersatzweise „von Behinderung bedrohte“ „Risikoschüler“ mit einem Statusetikett ausgestattet und in der Statistik als „inkludierte“ Schüler gezählt. Es ist eben nicht ein Mehr an Inklusion von einstigen „Sonderschülern“ passiert, sondern lediglich ein Mehr an Etikettierung von Regelschülern, die gewiss mehr oder weniger große Lernschwächen oder Entwicklungsprobleme aufweisen, in vorinklusionen Zeiten jedoch keineswegs im hergebrachten Sinne einer „Sonderschulbedürftigkeit“ „behindert“ waren.

Die neue Etikettierung der „von Behinderung bedrohten“ „Risikoschüler“ als „behinderte Inklusionsschüler“ wird kritisch diskutiert und unterschiedlich bewertet. Weil die Etikettierung der Risikoschüler vielfach intendiert, zusätzliche personelle Ressourcen zu akquirieren oder optimierte Lernbedingungen (z. B. Nachteilsausgleich) zu legitimieren, wird sie nicht als eine problematische Stigmatisierung bewertet, sondern als eine positive Diskriminierung angesehen.

Die wohlwollenden Motive einer positiven Diskriminierung können durchaus gewürdigt, der Argumentation als Ganzer kann gleichwohl nicht gefolgt werden. Die

Etikettierung der Risikoschüler als „behindert“ ist keineswegs eine ehrenvolle und rühmliche Auszeichnung, sondern eine unerwünschte Beeignenschaft, die Attribuierung eines Problemstatus, eben eine Stigmatisierung. Stigmata sind – so die gültige Auskunft des labeling approach – mit unerwünschten Folgen verknüpft, etwa mit einer kränkenden Beeinträchtigung des Selbstwertgefühls („sense of dignity“, BRK), mit einer öffentlichen Bloßstellung als „Sorgenkind“ oder „Problemschüler“, mit einem Abrutschen in eine soziale Außenseiterposition oder mit den negativen Auswirkungen einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung (self-fulfilling-prophecy). Nach der bekannten ethischen Maxime von Immanuel Kant heiligt der Zweck aber nicht die Mittel. Auch die edelsten Absichten und Motive können deshalb eine gut gemeinte Etikettierung nicht rechtfertigen.

Die Etikettierungsschwemme, die durch den Parameter Inklusionsquote belegt ist, steht auch nicht mit der Philosophie der Inklusion im Einklang. Inklusion erachtet Behinderungen nicht als ein negatives Defizit, sondern als eine „normale“ Variante menschlicher Vielfalt. Das Menschenbild der Inklusion und das daraus folgende Verständnis von Behinderungen sind mit stigmatisierenden Etikettierungen nicht vereinbar und raten deshalb zu „kategorialer Bescheidenheit“ (Wocken 2015b). Aus diesem Grunde wird die ausufernde Etikettierungspraxis als problematisch und negativ eingestuft. Es ist ein historischer Treppenwitz, eine absurde Vorstellung, wenn sich via Inklusion die Normalitätstoleranz weiter verengen sollte und die Anzahl jener Menschen, denen ein förmlicher Status als „behindert“ zugeschrieben wird, nicht verringern, sondern im Gegenteil sich in unfassliche, Schwindel erregende Höhen katapultieren sollte. Inklusion wünscht sich die Akzeptanz von Vielfalt und nicht die Aussonderung und Stigmatisierung von Verschiedenheit.

3.2 Die Erklärung der Etikettierungsschwemme

Die Etikettierung von entwicklungsgefährdeten, unterstützungsbedürftigen Risikoschülern der Regelschulen ist im Prozess der Inklusionsreform nach Art und Umfang aus den Fugen geraten. Es können hypothetisch vier Gründe für die ausufernde Etikettierungspraxis genannt werden: (1) Akquise von Ressourcen, (2) Senkung der Etikettierungshemmung, (3) Quoten-Drift und (4) Versagen der Diagnostik.

Akquise von Ressourcen

Die Gewinnung zusätzlicher personeller Ressourcen und die legitime Gewährung besonderer Unterstützungsbedingungen (z.B. Nachteilsausgleich) dürften ein vorrangiges und triftiges Motiv für Etikettierungsakte sein. Bereits Theorie und Praxis der „Integration“ wussten davon ein Lied zu singen. Unter dem Stichwort „Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma“ hat die Integrationstheorie dieses unselige und schier unauflösbare Junktim artikuliert. Alle Extras für „behinderte“ Schüler wurden (und werden) nur nach voraufgehender Statusdiagnose gewährt.

Inklusion braucht auskömmliche Ressourcen, und dies ist nach überwältigender Auffassung inklusiv arbeitender Schulen wie auch nach meiner eigenen Einschätzung gegenwärtig nicht gegeben. Die Inklusionspolitik kommt dem „Gesetz der Ressourcengleichheit“ (Wocken 2011), wonach Schüler mit Behinderung an unterschiedlichen Lernorten, in Inklusions- wie in Förderschulen, die gleichen Ressourcen erhalten müssen, nicht in verlässlicher Weise und nicht in befriedigendem Umfang nach. Die Knappheit der Mittel bedingt pädagogische Nöte, und diese wiederum regt die Phantasie an, wie der Not abgeholfen werden kann. Inklusive Schulen fühlen sich veranlasst, sich auf legalen Wege das zu besorgen, was ihnen von Amts wegen ihrem Ermessen nach nicht in ausreichendem Maße zugestanden wird. Je größer die Not, desto größer auch die Versuchung, auch schon mal ein Stusetikett mehr zu vergeben, als der Problem- und Bedarfslage nach wirklich erforderlich wäre.

Senkung der Etikettierungshemmung

In vorinklusiven Zeiten war die diagnostische Zuerkennung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs unweigerlich und gesetzhaft mit der Überweisung in eine Förder- oder Sonderschule verknüpft. In inklusiven Schulen verlieren nun der einstige Überweisungszwang und die unabwendbare Separationsfolge ihre Gültigkeit. Der diagnostizierte Schüler bekommt in der inklusiven Schule zwar das Etikett „Förderschüler“, wird aber nicht „ausgesondert“, sondern verbleibt in der Regelschule. Die Eltern von „Risikoschülern“ wännen ihre Kinder insbesondere in Gesamtschulen in Sicherheit und buchen einfach einen „sonderpädagogischen Förderbedarf“ als Versicherungspolice für Nichtaussonderung dazu; kostet ja nichts und schadet nichts. Weil sowohl die betroffenen Eltern als auch die diagnostizierenden Sonderpädagogen keinerlei Ungemach und keinerlei negative Konsequenzen befürchten müssen, gehen jetzt auch die diagnostischen Etikettierungsprozesse leichter von der Hand. Das langwährende Grübeln über eine schwerwiegende Schullaufbahnentscheidung mit lebenszeitlicher Geltung entfällt, der Entscheidungsprozess ist vielmehr sanktionsfrei und enthemmt. In der Inklusion macht sich eine bislang ungekannte Leichtigkeit der statusdiagnostischen Etikettierung breit.

Die Quoten-Drift

Inklusion ist zwar nicht allseits willkommen, aber doch das Gebot der Stunde, ein Muss für Lehrer, Schulen, Schulverwaltungen und Schulpolitik. Reüssieren kann nur der, der hohe Inklusionsquoten vorweisen kann. Political correctness erfordert, der Pflicht zur Inklusion Genüge zu tun. So mag denn mancher schulische Akteur sich veranlasst sehen, mittels großzügiger Statusdiagnosen für genügend „Quoten-Kinder“ zu sorgen. Der Zeitgeist fordert vorzeigbare Quoten als Ausweis einer inklusionsfreundlichen Gesinnung. Das Attribut „behindertenfrei“ ist heutigen Tags kein Ausweis pädagogischer Exzellenz mehr, das gegliederte Schulwesen gilt längst

als selektierend und exkludierend, als ein Angst einflößendes und unbarmherziges Rüttelsieb. Der Deutsche Schulpreis wird nur an Schulen verliehen, die auch bei dem Kriterium Umgang mit Vielfalt und Heterogenität punkten können. Nach der BRK befinden sich schulische und politische Akteure im Sog ansehnlicher Inklusionsquoten.

Das Versagen der Diagnostik

Die Etikettierungsschwemme ist nicht das Werk anonymer, finsterner oder außerirdischer Mächte, nein, sie wurde von menschlichen Akteuren aus Fleisch und Blut inszeniert. Zu den Hauptakteuren in diesem Drama gehört die sonderpädagogische Diagnostik. Sie hat die diagnostischen Verfahren administriert, sie hat mit ihren Empfehlungen und Gutachten die unmittelbaren Entscheidungsgrundlagen für die Zuerkennung eines Behinderten- oder Inklusionsstatus geliefert. Schulaufsicht und –verwaltung haben dann nach Prüfung der formalen Unbedenklichkeit per Unterschrift bekräftigt und vollzogen, was durch die sonderpädagogischen Expertisen angeraten wurde. So in etwa ist die Produktion der Etikettierungsschwemme abgelaufen, weil sie nach schulrechtlichen Verordnungen gar nicht anders ablaufen kann und darf.

Der sonderpädagogischen Diagnostik kann der Vorwurf nicht erspart bleiben, dass sie sowohl zur Stabilisierung der Sonderschule beigetragen als auch die ausufernde Zuerkennung von sonderpädagogischen Förderbedarfen in Regelschulen mitzuverantworten hat. Sie hat in der Startphase der Inklusionsreform seit 2009/10 keineswegs durch neutrale, wissenschaftliche Unbestechlichkeit überzeugen können, sondern enttäuscht. Die tradierten und hoch gehandelten diagnostischen Gütekriterien Objektivität, Zuverlässigkeit (Reliabilität) und Gültigkeit (Validität) wurden in einem solchen Maße verletzt, dass von einem erheblichen Versagen gesprochen werden muss. Die sonderpädagogische Diagnostik hat verstoßen

- gegen das *Kriterium der Konstruktvalidität*. Das klassische Konstrukt einer „sonderschulbedürftigen“ Behinderung wurde erheblich aufgeweicht, entgrenzt und in ein unscharfes, interpretationsoffenes Konstrukt „sonderpädagogischer Förderbedarf“ transformiert und verflüssigt. Das neue Konstrukt „sonderpädagogischer Förderbedarf“ (KMK 1994) ist konturarm, undefiniert und völlig unzureichend operationalisiert. Die terminologische Unschärfe und operationale Offenheit lädt zu willkürlichen Interpretationen und beliebigen prozeduralen Verfahrensweisen ein (Speck 2012). Die Behindertenpädagogik und ihre Diagnostik wissen derzeit nicht mehr, wo „Normalität“ endet und wo „Behinderung“ anfängt.

Die Unsicherheit und Konfusion über die Differenzlinie behindert/nichtbehindert wird noch getoppt durch unterschiedliche länderspezifische Standards. Durch den Eigensinn des Bildungsföderalismus

wird die Attribuierung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs zu einer Frage des Wohnortes. Die Separationsquoten der neuen Bundesländer sind etwa doppelt so hoch wie die Quoten der alten Bundesländer, die Schülerinnen und Schüler in Ostdeutschland scheinen „behinderter“ zu sein. Hier lügt nicht die Statistik, sondern sie bildet mit buchhalterischer Treuherzigkeit die auseinanderklaffenden diagnostischen Standards ab und entlarvt sie als kulturelle und politische Setzungen, die ohne Abstimmung mit den Nachbarn als landesväterliches Hoheitsdekret verfügt werden: Cuius regio, eius religio. Die mittelalterliche Herrschaftsregel lautet frei übersetzt: Wes der Fürst, des die Behinderung. Wer in Bayern „behindert“ ist, muss dies in Ostfriesland noch lange nicht sein.

- gegen das *Kriterium der Zuverlässigkeit*.
Viele Risikoschüler, denen jüngst ein „sonderpädagogischer Förderbedarf“ attestiert wurde, hätten dieses Etikett in vorinklusiven Zeiten nicht erhalten. Statusdiagnosen werden damit zu einer Frage historischer Zufälligkeiten: Gestern so, heute anders, morgen ungewiss.
- gegen das *Kriterium der Objektivität*.
Die sonderpädagogische Diagnostik hat nicht „objektiv“ diagnostiziert, sondern handfeste Interessen bedient: Das Interesse der Sonderschulen an Existenzsicherung und das Interesse der inklusiven Schulen an zusätzlichen Ressourcen. Interessen sind grundsätzlich legitim und nicht anrühlich, ihre servile Bedienung bedarf jedoch der Kritik. Man darf wohl annehmen, dass die erwartbaren Profite für die Schulen und die Klienten das diagnostische Urteil nicht unmaßgeblich beeinflusst und den Weg zu einer großzügigen Vergabe von Statusetiketten frei gemacht haben. Die vormalige testbasierte Statusdiagnostik, die unabhängig von Auftraggebern und Dienstherren, von Wünschen und Interessen ein „objektives“ Urteil zu fällen bemüht war, hat in der Inklusionsreform an wissenschaftlicher Autorität eingebüßt und an Glaubwürdigkeit verloren.

Die Unschuld einer objektiven, zuverlässigen und validen sonderpädagogischen Diagnostik ist dahin. In der Geschichtsschreibung der sonderpädagogischen Diagnostik wird dereinst die Startphase der Inklusionsreform gewiss kein Ruhmesblatt sein. Gegenwärtig ist die sonderpädagogische Diagnostik aufgefordert, das Desaster der Etikettierungsschwemme zum Anlass einer gründlichen Aufklärungs- und Aufräumungsarbeit zu nehmen.

3.3 Die Klagen der Lehrer

Die Inklusionsreform wurde durch zahlreiche Befragungen von beteiligten wie unbeteiligten Lehrerinnen und Lehrern begleitet (BLLV 2015, VBE 2015, GEW

2015, u.a.). Die Ergebnisse der Lehrerbefragungen gleichen sich im Tenor sehr stark: Die Lehrerinnen und Lehrer fühlen sich nicht vorbereitet, nicht unterstützt, stark belastet und gelegentlich am Ende ihrer Kräfte. Vor allem wird unisono die unzulängliche personelle Ausstattung bemängelt. Die Kritik an einer halbherzigen, inkonsequenten und knauserigen Bildungspolitik nimmt einen breiten Raum ein, steht aber keineswegs oben an der Beschwerdenliste. Nicht wenige Lehrer äußern Skepsis oder auch grundsätzliche Zweifel an Sinn und Möglichkeit einer inklusiven schulischen Bildung für alle Schüler mit Behinderungen, wollen auf Sonderschulen weder insgesamt noch in Teilen verzichten und halten dem gegliederten Schulwesen unverändert die Stange.

Als Ursache der Belastungen und Zumutungen werden auch nicht selten die „neuen“ Inklusionskinder ins Gespräch gebracht. Die „neuen“ Inklusionskinder werden als schwierig, anstrengend, störend, unangepasst, lernschwach, defizitär oder gar bedrohlich erlebt. Aber sind es wirklich die „behinderten“ Kinder, die die inklusive Lehrerarbeit in einem erheblichen Maße, gelegentlich gar in nicht zumutbarer Form belasten?

Den vielfältigen Klagen der Lehrer müsste man ohne alle Abstriche Recht geben, wäre da nicht auch die trügerische Faszination der Inklusionsquote zu berücksichtigen. Sind die Lerngruppen und Klassen in inklusiven Schulen wirklich so viel heterogener und schwieriger geworden? Die statistischen Analysen der Quoten sprechen jedenfalls eine andere Sprache. Die Lehrer in inklusiven Schulen haben vielfach gar keine „neuen“ Inklusionsschüler! Die „neuen“ Inklusionsschüler sind die alten, „von Behinderung bedrohten“ „Risikoschüler“, die es immer schon in allgemeinen Schulen gegeben hat und die vor dem Inklusionsstart auch selbstverständlich zum Kreis der Regelschüler gehörten. Die „neuen“ Inklusionsschüler mussten gar nicht erst integriert werden, weil sie eh schon in der Regelschule drin waren. Die „neuen“ Inklusionsschüler sind schlichtweg die „alten“ Risikoschüler. Die inklusiven Lehrer haben aufs Ganze gesehen die gleichen „schwierigen“ Schüler wie in vorinklusive Zeiten. Die „alten“ Risikoschüler werden nun allerdings als förmlich etikettierte, „neue“ Inklusionsschüler wahrgenommen.

Dem möglichen Aufruhr über diese ernüchternde Klarstellung soll ein wenig durch zweierlei ergänzende Anmerkungen und Hinweise vorgebeugt werden:

1. Alle statistischen Aussagen sind Durchschnittsangaben! Zentrale Maße (Mittelwerte u.a.) sind nun einmal das Herzstück von Statistiken. Die positiven und negativen Abweichungen an den Rändern einer Verteilung werden durch zentrale Kennwerte nicht erfasst. Es gibt also durchaus auch Klassen, in denen das Maß der Heterogenität durch die Inklusion behinderter Schüler in einem erheblichen Umfang, vielleicht sogar in einem inakzeptablen Übermaß gesteigert wurde. Die Realität solcher Extremfälle wird nicht geleugnet und

muss um des Wohlergehens aller Kinder wie auch der Lehrer ernst genommen werden. Aber Extreme sind eben seltenere Sonderfälle und nicht die Regel; sie dürfen nicht generalisiert und zu allgegenwärtigen Durchschnittsfällen verallgemeinert werden.

2. Das Lehrersein heute ist ohne Frage anspruchsvoller, anstrengender und belastender geworden. Der hohe Erwartungsdruck der Eltern, das wachsende Maß an behördlicher und öffentlicher Kontrolle, die regelhaften wissenschaftlichen Vergleichsuntersuchungen durch PISA, VERA & Co einschließlich mancher weniger schmeichelhaften Befunde, die vielfältigen Koordinations- und Kooperationsaufgaben mit inner- und außerschulischen Akteuren, die nicht unerhebliche Anzahl von Konferenzen und Teamsitzungen, das überbordende Maß an bürokratischen Verwaltungs- und Dokumentationstätigkeiten – dieses alles und manches mehr belastet die Lehrerinnen und Lehrer von heute spürbar. Die gestiegenen Anforderungen im Lehreralltag von heute werden mit der Chiffre „Verdichtung der Lehrerarbeit“ eher beschönigend und verharmlosend beschrieben. Dass Lehrerinnen und Lehrer angesichts all dieser Belastungen und Zumutungen Klage führen, ist mehr als verständlich und ihr gutes Recht. In Frage steht hier aber nicht die Begründbarkeit der Klageführung überhaupt, sondern die Frage, ob nur oder vorwiegend die Inklusion die Ursache allen Ungemachs, der Unzufriedenheit und der Belastungsgefühle ist.

Ist Inklusion wirklich die Ursache allen Übels und allen empfundenen Unglücks? Oder ist Inklusion neben manchen anderen Unzulänglichkeiten und Mängeln des Schulbetriebs lediglich eine von vielen anderen Quellen, die Stress und Gefühle des Ärgers, Unmuts und Unzufriedenheit auslösen? Oder ist Inklusion vielleicht ein willfähriger, geduldiger Sündenbock, dem sich aufladen und anlasten lässt, was anderenorts verursacht und verbockt worden ist? Könnte Inklusion eventuell ein willkommenes Ventil sein, endlich einmal Luft abzulassen über all die Bedrängnisse und Widrigkeiten, die der berufliche Alltag von Lehrern so mit sich bringen kann? Entlädt sich möglicherweise der aufgestaute Ärger und Frust über die „Verdichtung“ der Lehrerarbeit in einer psychoanalytisch zu verstehenden „Übertragung“ auf eine ungeliebte Bildungs- und Unterrichtsreform?

Die vorfindlichen Lehrerbefragungen mögen gute Dienste tun, um in bildungspolitischen Auseinandersetzungen die Interessen, Besorgnisse und Beanspruchungen der Lehrerschaft öffentlich vorzutragen und plausibel zu machen, eine seriöse Aufklärung sine ira et studio über die wahren Inklusionsverhältnisse im Lande allgemein leisten sie nicht. In Anwaltschaft der Schüler mit Behinderungen nimmt Inklusion für sich das Recht in Anspruch, sich gegen ungerechtfertigte

Vorwürfe und Schuldzuschreibungen zu wehren, und trägt die Empfehlung vor, sich in der Kunst der Unterscheidung zu befleißigen.

3.4 Die Exklusion von der Inklusion

Der Start der Inklusionsreform ist misslungen. Dabei gab es auf vielen Seiten und von vielen Akteuren höchst aner kennenswerte Anstrengungen, den Aufbau eines inklusiven Bildungswesens auf den Weg zu bringen. Aus der großen Zahl der unterstützenden und engagierten Akteure seien in Auswahl erwähnt: Die Lehrerinnen und Lehrer sowie Schulleitungen und Eltern von inklusiven Schulen; viele Lehrgewerkschaften und einschlägige Elternverbände; manche kirchliche Organisationen und Institute; etliche politische Parteien, parlamentarische Fraktionen und auch so manche Kultusministerien; Wissenschaft, Prominente und Repräsentanten des öffentlichen Lebens; last not least Presse und Medien, die sehr aufmerksam und durchweg wohlwollend das Reformanliegen begleitet und sich große Verdienste um die Propagierung der Inklusionsidee erworben haben.

Natürlich gab es im Reformprozess auch Kritik und distanzierte Zurückhaltung, aber wenig offenen Widerstand und kaum grundsätzliche Ablehnung (Wocken 2015a). An aktiver Unterstützung und grundsätzlicher Akzeptanz in der Zivilgesellschaft, in Politik und Pädagogik hat es aber kaum gefehlt. Und dennoch ist ein zentrales Anliegen der Inklusionsreform nicht oder nicht in wünschenswerter Form erreicht worden: Die schulische Inklusion von Schülern mit Behinderungen! Die Verminderung von Separation in Sonderschulen ist das unbedingte, nicht verhandelbare Minimalziel einer Reform, die sich dem progressiven Aufbau eines inklusiven Bildungssystems mit völkerrechtlicher Verbindlichkeit verschrieben hat. Der Kern der über alle Maßen enttäuschenden Inklusionsbilanz ist die Stabilisierung der Sonderschulen und des Sonderschulsystems auf einem recht komfortablen Niveau, so als hätte es das Wort Inklusion und die Behindertenrechtskonvention nicht gegeben. Separation as usual!

Die Schüler mit Behinderungen sind die wahren Verlierer der Inklusionsreform! Aus der Sicht der Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen lautet die Reformbilanz: Exklusion von der Inklusion! Eine paradoxe Bilanz! Diejenigen, für die die Reform doch eigentlich erdacht und gemacht wurde, gehen weitgehend leer aus. Die Schüler mit Behinderungen befinden sich weiterhin wie bisher im gleichen Umfang und am gleichen Lernort, nämlich in den Förder- und Sonderschulen (BRK-Ausschuss 2015). Da gibt es nichts zu beschönigen und nichts schönzureden. Das erste und fundamentale Ziel einer progressiven Inklusionsentwicklung, nämlich die Verminderung der Separation, wurde in der sechsjährigen Startphase nicht in erwartbarer Weise und in einem durchaus möglichen Umfang erreicht.

Die professionelle Behinderten- und Sonderpädagogik und ihre Verbände schweigen zu alledem. Der Aufschrei der behindertenpädagogischen Interessenvertreter lässt bislang auf sich warten. Wer der Behinderten- und Sonderpädagogik wohl gesonnen ist, wird ihr wohl nicht eine klammheimliche Freude über den Erhalt der Sondereinrichtungen unterstellen wollen. Aber merkwürdig ist das Schweigen allemal, das Schweigen derjenigen, die sich doch als Anwalt der Schwachen und Behinderten verstehen. Man gewinnt den Eindruck, dass der Behinderten- und Sonderpädagogik das Hemd näher ist als der Rock.

Die Inklusionsreform ist an den Sonderschulen und an den „behinderten“ Sonderschülern nahezu spurlos vorbeigegangen. Inklusion ist laut Behindertenrechtskonvention (BRK) ein Versprechen, dass Schüler mit Behinderungen nicht vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und fortan einen diskriminierungsfreien Zugang zu allgemeinen Schulen erhalten. Die Behindertenrechtskonvention ist keine schöne Sonntagspredigt, deren Worte nach dem Kirchgang alsbald dem Vergessen anheimfallen können. Die BRK ist ein völkerrechtlich beurkundetes Ehrenwort, ein eidesstattliches politisches Gelöbnis, die Verminderung der Separation schrittweise abzubauen. Wenn sich die Minderung der Separation erfüllt, stellt sich die Mehrung der Inklusion von selbst ein. Dafür sind die vorbildlichen Entwicklungen in Bremen und in Schleswig-Holstein ein untrüglicher empirischer Beleg. Die gegenwärtige Mehrung der Inklusion geschieht aber bei einer unveränderten Stabilisierung der Separation – das ist die Malaise! Eine Mehrung von 0,4 Prozent mehr Separation in sechs Jahren wird wohl niemand mit triumphaler Genugtuung und ohne Erröten als einen signifikanten Erfolg der Inklusionsreform ansehen wollen.²

Gemessen an der hochgradigen rechtlichen wie moralischen Verbindlichkeit einer Menschenrechtserklärung der Vereinten Nationen muss man die empirische Reformbilanz als Zeugnis eines gebrochenen Versprechens bewerten. Stellt man das völkerrechtliche Versprechen und die empirische Reformbilanz zueinander in Beziehung, kann man mit allem Bedacht und unter sorgsamer Abwägung der Worte auch von einem Vertragsbruch, ja einem Betrug an Schülern mit Behinderungen sprechen. Die Schüler mit Behinderungen haben nicht das bekommen, was ihnen in einem förmlichen Gelöbnis zugesagt wurde. Die sogenannte Inklusionsreform gleicht einem Wahlversprechen, das geraume Zeit nach der Wahl als das nicht ernst gemeinte „Geschwätz von gestern“ (Konrad Adenauer) ausgegeben wird.

Es wäre nun an der Zeit, konkrete hilfreiche Vorschläge zu machen, wie es weitergehen könnte und sollte. Dafür sind in dieser Arbeit allerdings nicht der Ort und der Platz. Die Arbeit soll beschlossen werden mit einem aufrüttelnden Wort des früheren Bundespräsidenten Roman Herzog: „Durch Deutschland muss ein Ruck gehen!“ (Herzog 1997).

¹ Klemm (2015) verwendet hierfür den Begriff „Inklusionsanteile“. Der hier bevorzugte Begriff „Inklusionsquote“ schließt sich dem alltäglichen Sprachgebrauch an.

² Die Flüchtlingskrise des Jahres 2015 kann übrigens nicht als Entschuldigung für die negative Reformbilanz in Anschlag gebracht werden, da sie erst nach dem analysierten Untersuchungszeitraum begonnen hat.

Literatur

[BRK-Ausschuss] Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2015):

Abschließende Bemerkungen über den ersten Staatenbericht Deutschlands. Dreizehnte Tagung vom 25. März bis 17. April 2015. In: Wocken, Hans : Vom Haus der inklusiven Schule. Berichte - Botschaften - Widerworte. 1. Aufl. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 249-250

[Herzog, Roman] (1997): Berliner Rede. Wikipedia

[VBE] (2015): Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Forsa-Umfrage. www.vbe.de/index.php ...

BLLV (2012): Inklusion an Bayerns Schulen. Lehrerbefragung. München: www.bllv.de

Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission (1976): Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher (Verabschiedet 1973). 2. Aufl. Stuttgart: Klett

GEW-NRW (2015): Was Lehrer brauchen. Onlineumfrage zur Inklusion in NRW. Essen

Klemm, Klaus (2013): Inklusion in Deutschland - eine bildungsstatistische Analyse. München: Bertelsmann

Klemm, Klaus (2015): Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten. Gütersloh: Bertelsmann88[

[KMK 1994] Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD, (2000): Die Empfehlungen zur Sonderpädagogischen Förderung in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6. Mai 1994). In: Drave, W. /Rumpler, F. /Wachtel, P. (Hrsg.): Empfehlungen zur Sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren. Würzburg: bentheim , S. 25-39

Kramp-Karrenbauer, Annegret (2014): Nicht mit der Brechstange! In: Die ZEIT, 25. Juli

Speck, Otto (2012): "Förderbedarf" und Kompetenzzentren an Allgemeinen Schulen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 63, 12, S. 503-511

Winkel, Rainer (2011): Das neue Wunschbild: alles inklusiv. Rettet die Sonderschulen! In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 286, S. 8. Dezember 2011

Wocken, Hans (2011): Architektur eines inklusiven Schulsystems. Eine bildungspolitische Skizze. In: Wocken, Hans : Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen - Baupläne - Bausteine. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt, S. 91-108

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

Wocken, Hans (2015a): Über Bremsen, Barrieren und Blockaden im Inklusionsdiskurs. Ein bildungspolitisches Streitgespräch mit den "moderaten" Inklusionsreformern. In: Wocken, Hans : Vom Haus der inklusiven Schule. Berichte - Botschaften - Widerworte. 1. Aufl. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 41-83

Wocken, Hans (2015b): Dekategorisierung: Eine Einladung zur kategorialen Bescheidenheit. Sozialpsychologische Grundlagen und inklusionspädagogische Konsequenzen. In: Wocken, Hans : Vom Haus der inklusiven Schule. Berichte - Botschaften - Widerworte. 1. Aufl. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 174-190

Prof. Dr. Hans Wocken
Frühlingstr. 13,
90522 Oberasbach;
hans-wocken@t-online.de