

Vielfalt allein genügt nicht!

Zur dialektischen Einheit von Vielfalt und Gemeinsamkeit

1. Einleitung	1
2. Vielfalt <i>ohne</i> Gemeinsamkeit: Separation der Verschiedenen.....	3
2.1 Ethnopluralismus: Vielfalt als völkische Ideologie.....	3
2.2 Systempluralismus: Das gegliederte Schulsystem	8
2.3 Exkurs: Kritik des gegliederten Schulsystems	11
2.4 Fazit: Gemeinsamkeit der Gleichen – Separation der Verschiedenen	21
3. Gemeinsamkeit <i>ohne</i> Vielfalt: Assimilation der Verschiedenen	23
3.1 Ethnozentrismus: Herrschaft der Leitkultur	23
3.1.1 Das bayerische Integrationsgesetz	23
3.1.2 Das CSU-Parteiprogramm.....	32
3.2 Systemmonismus: Die „totalitäre“ Einheitsschule.....	42
3.3 Fazit: Gemeinsamkeit ohne Vielfalt – Assimilation der Verschiedenen.....	48
4. Vielfalt <i>und</i> Gemeinsamkeit: Inklusion als dialektische Balance	49
4.1 Wilhelm von Humboldt: Ein gestuftes Bildungssystem.....	50
4.2 Inklusion als dialektische Einheit von Vielfalt und Gemeinsamkeit.....	52
4.2.1 Exkurs: Die Methode der Wertequadrate	52
4.2.2 Kulturen: Vielfalt und Gemeinsamkeit in einem Kulturraum	54
4.2.3 Strukturen I: Vielfalt und Gemeinsamkeit im Bildungssystem	56
4.2.4 Strukturen II: Vielfalt und Gemeinsamkeit in der Schule.....	59
4.2.4 Praktiken: Vielfalt und Gemeinsamkeit im Unterricht	60

1. Einleitung

Inklusion ist ein Bekenntnis zur Vielfalt. Annedore Prengel hat ihrem epochalen Grundlagenwerk den schlichten und wegweisenden Titel „Pädagogik der Vielfalt“ (1993, 1. Auflage) gegeben. In den Anfängen der Theorieentwicklung standen dabei die Vielfalt der Geschlechter („Feministische Pädagogik“), die Vielfalt der Kulturen („Interkulturelle Pädagogik“) und die Vielfalt der Begabungen („Integrationspädagogik“) im Fokus der Aufmerksamkeit (Hinz 1993; 1998; Preuss-Lausitz 1992; 1993). Im Zuge der fortschreitenden Theorieentwicklung erweiterte sich der Kreis der Vielfalt um immer weitere Differenzlinien: Kinder in Armut, Kinder verschiedener Religionen, Kinder mit unterschiedlichen sexuellen Orientierungen, Flüchtlingskinder und andere mehr. Die Pädagogik der Vielfalt wuchs zu einer Mega-Polis der Vielfalt heran, in der Differenzen aller Art Platz nahmen. Und alle, alle

waren willkommen. Vielfalt und Heterogenität wurden rundherum positiv konnotiert. Die kanadische Integrationsforscherin Marsha Forest (1942-2000) brachte die inklusive Willkommenskultur auf die euphorische Formel: „Celebrate diversity!“ Nach Hans Wocken besteht „das Haus der inklusiven Schule“ (2015) aus drei Säulen: Vielfalt der Kinder, Vielfalt des Unterrichts und Vielfalt der Pädagogen. Die Diskurse der Inklusion präsentieren sich also als eine Landschaft der Vielfalt: Vielfalt, soweit das Auge blicket.

Wie ist diese recht breite Hinwendung der pädagogischen Diskurse um die Jahrtausendwende zu dem konsensualen Signalwort „Vielfalt“ zu erklären? Eine Erklärung dürfte auf der weltpolitischen Bühne sicherlich der unaufhaltsame Durchbruch der Globalisierung und in den entwickelten Staaten der tiefgreifende gesellschaftliche Wandel einer weitgehenden Pluralisierung aller Lebensbereiche sein. Der französische Philosoph Jean-François Lyotard verkündete das „Ende der großen Erzählungen“, die der Erklärung der Welt ein einziges allgemeingültiges und absolutes Prinzip (Gott; Vernunft; Gesellschaftstheorie) zugrunde gelegt haben, und forderte die Anerkennung einer Vielzahl von Wahrheiten, Anschauungen, Lebensentwürfen, Normalitätsvorstellungen und Weltansichten. Mit dem Wissenschaftstheoretiker Paul Feyerabend könnte man sagen: „Anything goes!“. Diese Spur kann und soll hier nicht weiterverfolgt werden; stattdessen soll in aller Kürze ein anderes Motiv für die universale Hinwendung zur Vielfalt genannt werden.

Menschen mit Behinderungen galten und gelten als die Anderen, die Abweichenden, die Besonderen. Menschen mit Behinderungen wurde und wird nicht die postmoderne Toleranz von Heterogenität und Pluralität zugestanden, für sie galt und gilt bis auf den heutigen Tag vielfach die unerbittliche Erwartung, der Norm der Normalität zu genügen. Behindertes Sein galt und gilt als eine unzulässige Abweichung von tolerierter Vielfalt. Behinderte Menschen hatten und haben nicht die Chance, gleichberechtigt wie alle anderen Menschen „ohne Angst verschieden zu sein“ (Adorno 1992, 114). Menschen mit Behinderungen bezahlen für unerwünschtes Anderssein und nicht tolerierte Normabweichungen den Tribut der gesellschaftlichen Exklusion. Ich verstehe daher die postmoderne Wende hin zu Heterogenität, Vielfalt und Pluralität auch als einen Aufschrei gegen die Diktatur der Normalität. Wenn der Anspruch der Vielfalt auch für Menschen mit Behinderungen gelten darf, dann müssen sie nicht mehr draußen bleiben, dann dürfen sie sich als eine legitime Variante menschlicher Möglichkeiten begreifen. Der Bundespräsident Richard von Weizsäcker hat dieses Plädoyer für ein diskriminierungsfreies Verständnis von Vielfalt bekanntlich in den einprägsamen Satz gefasst: „Es ist normal, verschieden zu sein!“

Das leidenschaftliche Bekenntnis der Inklusion zur Vielfalt ist indes nur die eine Seite der Medaille, deren andere Seite Gemeinsamkeit heißt. Diese andere Seite der unverbrüchlichen Zugehörigkeit und lebensweltlichen Gemeinsamkeit hat insbesondere die sog. Integrationsbewegung der Eltern artikuliert (Schnell 2003). Die Eltern behinderter Kinder litten weniger unter den Behinderungen ihrer Kinder, als vielmehr unter den sicher erwartbaren Folgen, die mit unerwünschter Verschiedenheit gesellschaftlich verbunden waren und sind. Die postmoderne Toleranz von Vielfalt wurde und wird im Falle von Behinderungen wieder einkassiert und die rigiden Erwartungen menschlicher Normalität wurden und werden unverändert geltend gemacht. Abweichungen von der Normalität wurden und werden mit Exklusion sanktioniert. Die großmütige Erlaubnis, anders sein zu dürfen, ist letztendlich zutiefst zynisch, weil man für diese Pseudotoleranz mit Exklusion bezahlen muss. Die Integrationsbewegung der Eltern ging deshalb über den Aufstand gegen die Diktatur der Normalität hinaus und forderte Zugehörigkeit und Dabeisein ein. Die Eltern wollten vor allem Gemeinsamkeit! Die Eltern wollten – in der Sprache der Behindertenrechtskonvention – „full

and effective participation and inclusion in society“ (BRK 2009, Art. 3,9); sie haben ihre Bürgerbewegung nicht mit dem Vielfalts-Vokabular belegt, sondern „Gemeinsam leben, Gemeinsam lernen“ benannt. Auf der Fahne der Integrationsbewegung stand nicht das Jahrhundertwort „Vielfalt“, sondern die Losung „Integration“ bzw. „Inklusion“.

Die einleitenden Erinnerungen beschreiben eine Polarität von Vielfalt und Gemeinsamkeit, die von Anfang an die Inklusive Pädagogik in Theorie und Praxis bestimmt hat. Die widersprüchlichen Gegensätze von Vielfalt und Gemeinsamkeit sind in der Tat ein grundlegendes, ja das zentrale Thema der Inklusionspädagogik. Auch die folgenden Ausführungen sind diesem zentralen Thema gewidmet. Die pointierte These ist, dass die Beachtung allein eines Pols der Gegensatzeinheit Vielfalt-Gemeinsamkeit nicht genügt und ein akzeptables Verständnis einer inklusiven Pädagogik gründlich verfehlt. Es soll gezeigt werden,

1. dass „Vielfalt ohne Gemeinsamkeit“ (Kapitel 2) das Gebot der Zugehörigkeit missachtet und letztlich Inklusion ad absurdum führt;
2. dass „Gemeinsamkeit ohne Vielfalt“ (Kapitel 3) eine hegemoniale Praxis ist und als ein gern gehegtes Vorurteil zur Diskreditierung inklusiver Pädagogik genutzt wird;
3. dass allein ein Verständnis von Inklusion als einer dialektischen Einheit von „Vielfalt und Gemeinsamkeit“ (Kapitel 4) theoretisch befriedigen und praktisch hilfreich sein kann.

2. Vielfalt *ohne* Gemeinsamkeit: Separation der Verschiedenen

In dem ersten thematischen Block werden Philosophien, Ideologien, Programmatiken und Positionen dargestellt, die allesamt der Vielfalt das Wort reden, aber in Wirklichkeit die vielen Verschiedenen spalten, absondern, hierarchisieren und abwerten.

2.1 Ethnopluralismus: Vielfalt als völkische Ideologie

Die Position „Vielfalt ja, Gemeinsamkeit nein“ wird am konsequentesten von der sog. „Identitären Bewegung“ (IB) vertreten. Weil grundlegende Theoreme der identitären Ideologie explizit oder implizit auch in gesellschaftspolitischen Konzepten und Programmen anderer politischer Gruppen und Parteien vorzufinden sind, wird der Darstellung der Identitären Bewegung hier ein relativ breiter Raum eingeräumt (Hafeneger 2014; Jaschke 1992; Lausberg 2016).

Die „Identitäre Bewegung Deutschland“ (IBD) wurde am 10. Oktober 2012 als Facebook-Gruppe (<https://facebook.com/identitaere>) gegründet. Parallel dazu betreibt die Bewegung die Website der „Identitären Generation“ (<http://www.identaere-generation.info/>) und ihre offizielle Homepage (<http://www.identitaere-bewegung.de>). Das virale Marketing über soziale Netzwerke und Social-Media-Kanäle führte zu einer raschen Ausbreitung der Identitären Bewegung. Mittlerweile gibt es nicht nur in Deutschland, sondern auch in den Nachbarländern Österreich und Schweiz sowie in den EU-Ländern Italien, Großbritannien, Schweden, Norwegen, Dänemark, Spanien und Portugal zahlreiche „identitäre“ Facebook-Gruppen. Der Anteil der aktiven Identitären in Deutschland wird von diversen Presseorganen auf etwa 400 Personen geschätzt. Die erhebliche Resonanz der identitären Bewegung ist an den „Likes“ ablesbar, d.h. an der Häufigkeit, mit der das Button „Gefällt-mir“ markiert wird (Hentges u.a. 2014).

Die Identitäre Bewegung ist ein „metapolitisches“, virtuelles Netzwerk; sie besitzt keinerlei parteiähnliche Strukturen und Organisationsformen, keine gewählten Vorstände oder Sprecher, keine förmlichen Mitgliederversammlungen und praktiziert auch nicht die traditionellen Formen politischer Werbung und Aktivierung. In der Öffentlichkeit macht die IB vor allem durch spektakuläre, medienwirksame Aktionen, die in ihrer Art an Greenpeace erinnern, auf sich aufmerksam: Besetzung von Parteizentralen der SPD und der Grünen; Hissen der IB-Flagge an Kirchen; Besteigung des Brandenburger Tores und Entfalten eines Transparents; Störung multikultureller Veranstaltungen; Verteilen von Pfefferspray als „Schutzkampagne“ gegen sexuelle Übergriffe von Migranten, und schließlich auch traditionelle Demonstrationen. Die öffentlichen Aktionen verzichten grundsätzlich auf Gewalt gegen Personen oder Sachen. Die happening-artigen Aktionen werden immer gefilmt und dann im Internet präsentiert. Politische Mobilisierung und Propaganda finden nahezu ausschließlich über das Internet statt. Durch Blog-Foren werden die User zu Kommentaren und Erklärungen animiert. Schriftliches, etwa downloadbare Broschüren, Flyer, Artikel, Beiträge, sind nur recht spärlich zu haben, das zentrale Medium sind filmische Dokumente. Alle Aktivitäten der identitären Bewegung dienen der „metapolitischen“ Zielsetzung, schon im Vorhof der Politik die Deutungshoheit über die wahrgenommene „Völkerwanderung“ zu erobern.

In der Öffentlichkeit geben sich die Vertreter der Gruppierung eher moderat und bürgerlich. Äußerlich unterscheiden sie sich deutlich vom rechtsradikalen Outfit: „Keine Glatzen mit Springerstiefeln, sondern smarte Jungs in Sneakern“ (Rehage 2016). „Die Identitären geben sich ein jugendlich-hippes, rebellisch-provozierendes, kämpferisch-aktivistisches Selbstbild“ (Hafenecker 2014, 5). Primäre Zielgruppe der Bewegung ist „die Jugend“, und hier bevorzugt Jugendliche mit gehobener Bildung und bürgerlichem Background. Der Prototyp der Identitären ist jung, gebildet und aus konservativem Elternhaus.

Die IBD grenzt sich deutlich von der Alten Rechten (Nationalisten, Rassisten, Neonazis etc.) ab und versteht sich als ein metapolitischer, aktivistischer Arm der Neuen Rechten. Von Experten wird die Identitäre Bewegung als rechtsextrem eingestuft; sowohl auf Bundes- wie auf Länderebene wird die IBD vom Verfassungsschutz observiert, weil es Anhaltspunkte für „Bestrebungen gegen die freiheitlich-demokratische Grundordnung“ gebe.

Ideologischer Vordenker der identitären Bewegung ist in Deutschland Henning Eichberg, ein promovierter Akademiker mit nationalsozialistisch geprägter Sozialisation. Seine Schrift „Nationale Identität“ (1978) wird von der bundesdeutschen Neuen Rechten als Standardwerk und zentraler ideologischer Referenzrahmen angesehen. Das politische Vorbild der deutschen Identitären Bewegung war die französische Jugendorganisation „Génération Identitaire“, die in einer aufsehenerregenden Aktion mit der „Déclaration de guerre – Génération Identitaire“ der multikulturellen Gesellschaft den Krieg erklärt hat. Als geistige Väter der französischen Neuen Rechten sind zu nennen der Philosoph Alain de Benoist („Wir und die anderen“ (dt. 2006)) und der Schriftsteller Renaud Camus („Revolte gegen den großen Austausch“ (o.J.)). Camus gilt als der Vordenker der Front National in Frankreich und als Stichwortgeber der „Nouvelle Droite“; er hat die Überfremdung Europas als „Großen Austausch“ bezeichnet – ein Topos, den sich die Identitäre Bewegung zu eigen gemacht hat.

Die alleinige ideologische Grundlage der Identitären Bewegung ist der sog. Ethnopluralismus, der insbesondere von dem französischen Philosophen de Benoist theoretisch elaboriert wurde. Dem Ethnopluralismus zufolge ist jedes Volk einmalig. Jedes Volk hat in einer

jahrhundertlangen Geschichte eine einmalige Kultur, eine eigene Sprache hervorgebracht und einen eigenen Charakter entwickelt. Jedes Volk hat einen eigenen Wert an sich. Völker sind historische Schicksalsgemeinschaften, sie werden als historisch geprägte, unabänderliche Wesenheiten mit eigener Persönlichkeit begriffen. Die Einmaligkeit aller Völker bedeutet in der Konsequenz eine große Vielzahl und differente Vielfalt völkischer Kulturen, die als der wahre Reichtum der Welt anzusehen sind. Die zentrale Botschaft des Ethnopluralismus ist daher, diesen reichen Schatz unterschiedlicher völkischer Kulturen zu bewahren, zu erhalten und zu schützen. Kontakten zwischen den verschiedenen Ethnien kann der Ethnopluralismus keinerlei positiven Wert abgewinnen, im Gegenteil. Zur Erhaltung ihrer jeweiligen Identitäten sollen die Völker strikt voneinander getrennt leben. Austauschprozesse und Kontakte zwischen den Völkern haben eher negative Auswirkungen. Durch „Vermischungen“ verlieren die Völker und Nationen ihre identitäre Einzigartigkeit. In letzter Konsequenz fordert der Ethnopluralismus eine rigide Trennung der Völker. Jede Kultur behält nur dann ihre Eigenart und jedes Volk bleibt nur solange als homogene, identitäre Ethnie bestehen, wie sie sich nicht mit fremden Kulturen und Völkern mischen. Vermischungen und Kontakte führen zu identitätsbedrohenden Ent- und Überfremdungen und haben zuguterletzt einen Ethnozid, das Verschwinden der Ethnien als identitäre Völker zur Folge. Das politische Programm des Ethnopluralismus lautet in schlichter Sprache: Deutschland den Deutschen, Grönland den Grönländern, Syrien den Syrern.

Um die Einmaligkeit und Vielfalt der Völker und Kulturen zu erhalten, postuliert der Ethnopluralismus das „Recht auf kulturelle Differenz“. Dieses Recht auf kulturelle Identität, auf kulturelle Eigenständigkeit und Unversehrtheit macht eine territoriale Trennung der Völker unabdingbar. Nur in einem historisch gewachsenen Siedlungsraum, der exklusiv der indigenen Bevölkerung vorbehalten ist, kann die Pflege des historischen Erbes, der ureigenen Kultur, von Brauchtum, Sitte und Traditionen eines Volkes gewährleistet werden. Alle Menschen haben in den angestammten Territorien der Völker ihren festen Platz und nur dort. „Der Fremde bleibt nur anders und somit er selbst, wenn er zu Hause bleibt“ (Herzinger, R. /Stein, H., in: Lausberg 2016, 4). Der Ethnopluralismus erhebt die Spaltung und Separation von Vielfalt zum Programm. Pluralismus kann es sehr wohl zwischen den Völkern geben, aber nicht innerhalb eines Volkes. Außenpolitisch fordert der Ethnopluralismus den Grundsatz souveräner Nationalstaaten ein und verhält sich kritisch gegen supranationale Völkergemeinschaften und europäischen Zentralismus.

Die Identitäre Bewegung beansprucht nachdrücklich, antirassistisch zu sein. Während der klassische Rassismus Rasse als eine genetisch und biologisch gestiftete Abstammungsgemeinschaft konstruiert, sieht der Ethnopluralismus die Unterschiedlichkeit von Völkern und Nationen ausschließlich in der historischen Evolution eigenständiger Kulturen begründet. Ferner postuliert der Ethnopluralismus im Unterschied zum klassischen Rassismus auch nicht die Überlegenheit eines Volkes oder die Abwertung einer Rasse, sondern respektiert die Gleichwertigkeit von „Rassen“ und Kulturen. In der Rassismusforschung wird die ethnopluralistische Position deshalb als Kulturrassismus oder auch als „Rassismus ohne Rassen“ (Stuart Hall) bezeichnet. Trotz des formalen Bekenntnisses zur Gleichwertigkeit von Kulturen ist der kulturrassistische Ethnopluralismus letztlich ein ausgrenzender Nationalismus, weil er Menschen anderer Kulturen nicht auf dem eigenen Territorium duldet; im Ergebnis wird durch die Intoleranz gegenüber anderen Völkern und Kulturen Fremdenfeindlichkeit ideologisch begründet und die Ausgrenzung und Vertreibung von Migranten gerechtfertigt.

Die Integrität völkischer und kultureller Identität sieht die Identitäre Bewegung in der Gegenwart durch zahlreiche Faktoren gefährdet und bedroht:

- *Liberalismus.* Der Liberalismus der westlichen Welt bringe allem Fremden eine großherzige Toleranz entgegen und vernachlässige aufgrund einer übermäßigen political correctness eine mutige Verteidigung eigener Werte und Ansprüche. Der Liberalismus ist verantwortlich für die Reduktion aller Kulturen auf eine einförmige graue Weltzivilisation. Im Liberalismus mutiert die Toleranz zur Gleichgültigkeit. Mit den Worten von Alexander Gauland (2016): „Heute sind wir tolerant, morgen fremd im eigenen Land.“
- *Universalismus.* Der menschenrechtliche Universalismus der abendländischen Kultur betont die Gleichwürdigkeit und Gleichheit aller Menschen. Dieses universalistische Denken wird von den Identitären als individualistische Ideologie abgelehnt. Eine Gesellschaft, die der Idee der Egalität folgt, ebnet die Unterschiede zwischen den Menschen ein und betreibt Gleichmacherei und Nivellierung. Der Kult der Gleichheit, den die Französische Revolution begründet hat, führt zu einer Vernichtung von Differenz. Der Ethnopluralismus schreibt demgegenüber Einmaligkeit primär einem Volk und nicht dem einzelnen Menschen zu. Die wahre individuelle Identität ist ein Derivat der kulturellen Identität eines Volkes.
- *Multi-Kulti-Ideologie.* Für die Verbreitung universalistischer Ideen wird u.a. eine Multi-Kulti-Ideologie verantwortlich gemacht, die einen kulturellen Relativismus befördere, eine „Gleichschaltung“ differenter Kulturen betreibe und somit die Ausbildung eigenständiger kultureller Identitäten hintertreibe.



Abb. 1: Plakat der Identitären Bewegung

Die ganze Sorge des Ethnopluralismus kulminiert und konzentriert sich brennpunktartig in dem Slogan vom „Großen Austausch“ (Camus). In der Gegenwart werde die europäische Bevölkerung mittels Migration gegen eine nichteuropäische Bevölkerung „ausgetauscht“. Der „große Austausch“ durch eine Masseneinwanderung werde in den europäischen Ländern begünstigt und beschleunigt durch eine sinkende Geburtenrate einerseits und eine progrediente Überalterung andererseits. Die fallende Geburtenrate der Urbevölkerung und

der mortalitätsbedingte Rückgang der Bevölkerung schaffen ein frei werdendes, demographisches Vakuum, das leicht von den Migranten besetzt werden kann.

Die Identitären stellen die Lage der eigenen Nation und Kultur gern als existentiell bedrohlich dar. Es wird eine langfristige Entwicklung der Deutschen zu einer Minderheit im eigenen Land angenommen und als eine angsteinflößende Zukunftsvision an die Wand gemalt. Die Identitären lieben es, sich als Opfer darzustellen: Opfer von Überfremdung, von Vergewaltigungen, der „Lügenpresse“. Das düstere Szenario vom Untergang des Abendlandes soll die Notwendigkeit des Widerstandes begründen und rassistische Aggressionen gegen Fremde legitimieren. Es geht – in der Sprache von PEGIDA – um die Rettung des Abendlandes.

Die übergreifende, generelle Zielsetzung, „die eigentliche Vielfalt der Welt, nämlich die der Völker und Kulturen“ (www.identitaere-bewegung) zu erhalten und zu schützen, will die Identitäre Bewegung durch naheliegende Forderungen erreichen:

- „Festung Europa“: Sicherung der europäischen Grenzen, um die Masseneinwanderung von Migranten insbesondere aus dem islamischen Raum zu verhindern; restriktive Grenzpolitik;
- „Remigration“: Konsequente Abschiebung illegaler Migranten;
- „Assimilation“: Assimilation bedeutet, dass Migranten ihre alte kulturelle Identität vollständig ablegen und sich vorbehaltlos die kulturelle Identität des Einwanderungslandes aneignen.
- „Reconquista“: Rückeroberung der nationalstaatlichen Souveränität nach außen durch die Befreiung des nationalen Territoriums von islamischer Besetzung und Rückeroberung der kulturellen Identität nach innen durch den politischen Kampf gegen Liberalismus, Universalismus und Multi-Kulti-Ideologie und durch Rückbesinnung auf geschichtliche Traditionen und Pflege einheimischer Werte.

Die Identitäre Bewegung und der sie fundierende Ethnopluralismus wurden hier recht ausführlich dargestellt, mit guten Gründen. Es gibt hinlängliche Indizien, dass das ethnopluralistische Gedankengut keineswegs allein in rechtsextremen Kreisen und Initiativen zuhause ist, sondern mittlerweile die politischen Diskurse in der gesamten Gesellschaft in nicht unerheblichem Maße beeinflusst und bestimmt.

Sodann erlaubt die breite Darstellung, dass als Fazit ohne Umschweife und weitere Begründungen eine völlige Unverträglichkeit des Ethnopluralismus mit der Philosophie der Inklusion festgestellt werden kann. Idee, Werte, Ziele der Inklusion passen rundherum nicht zur Ideologie des Ethnopluralismus. Der Ethnopluralismus ist der radikalste und konsequenteste Vertreter der Grundsatzposition „Vielfalt ja, Gemeinsamkeit nein“, er bejaht eine heterogene Welt von homogenen Völkern. Die ethnopluralistische Ideologie vertritt sehr konsequent die Separation der Verschiedenen. Die Fremden, die Anderen, die Verschiedenen werden vordergründig nicht explizit abgewertet, aber sie sollen – mit einer Redensart gesprochen – bitte sehr dahin gehen und bleiben, „wo der Pfeffer wächst“. Die vorgebliche Akzeptanz von Pluralität ist letztlich scheinheilig, weil sich hinter der propagierten Fassade einer Wertschätzung jeglicher Vielfalt eine absolute Priorisierung der eigenen Kultur verbirgt. Wenn Berührungen und Kontakte mit allen anderen Kulturen dieser Welt a priori als schädlich und unerwünscht eingestuft werden, muss man wohl die pauschale und totale Abschottung gegenüber allen Fremden als blanken, narzisstischen Nationalismus und als Geringschätzung und entwürdigende Herabsetzung anderer Kulturen qualifizieren.

So gesehen ist Ethnopluralismus kein Bekenntnis zur Vielfalt, sondern eine ideologische Verbrämung eines absoluten, totalen Ethnozentrismus. Die Tendenzen zur kompromisslosen Abschottung (z. B. Ungarn) sind mittlerweile weltweit virulent. Die narzisstische Präferenzierung der eigenen Nation wird in nicht wenigen Ländern zur Maxime der Außenpolitik: „Amerika first“ (Trump), „Frankreich first“ (Front National), „England first“ (Ukip; Nigel Farage). Mit rücksichtslosem Egoismus der Art „XYZ first“, der schamlos geoutet und gepriesen wird, lassen sich heutigen Tags Wahlen gewinnen. Der Zeitgeist steht auf Nationalismus und Xenophobie. Der Zeitgeist trägt sehr deutlich ethnopluralistische Züge, die der Philosophie der Inklusion stracks zuwiderlaufen.

2.2 Systempluralismus: Das gegliederte Schulsystem

Warum ist in einem Text, in dessen Zentrum doch zu guter Letzt die Philosophie und Theorie der Inklusion stehen soll, so viel von Völkern und Kulturen die Rede? Nun, diesem Traktat liegt ein sehr weiter Inklusionsbegriff zugrunde. Inklusion ist keineswegs nur eine pädagogische Programmatik, die sich allein auf Schule und Unterricht bezieht, sondern ist darüber hinaus ein Thema, das in vielen Domänen von hoher Relevanz ist: Politik und Gesellschaft, Sport und Kultur, Recht, Wirtschaft und anderes mehr. Auch die Behindertenrechtskonvention handelt eine Vielfalt von thematischen Aspekten ab: Gesundheit, Arbeit, Wohnen, Lebensstandard, Bildung, Mobilität, Freizügigkeit, Sicherheit, soziale Sicherheit, Bewusstseinsbildung, Gleichberechtigung. Und wer will, kann auch eine Ehe und andere Lebenspartnerschaften als ein inklusives Unterfangen ansehen, weil es auch dort um die Aushandlung geht, wieviel Gemeinsamkeit man haben möchte und wieviel Autonomie und Eigenständigkeit man sich wechselseitig zugestehen kann.

Es ist für das pädagogische Thema „Umgang mit der Vielfalt von Kindern“ keineswegs belanglos, wie in öffentlichen Diskursen über die Vielfalt von Kulturen, Vielfalt sexueller Orientierungen, Religionsfreiheit, Kinderarmut oder Gleichberechtigung gesprochen wird. Auch das aktuell alles überragende Thema der Flüchtlingskrise ist ein inklusionsrelevantes Thema. Manches an den hochkontroversen Debatten über Flüchtlinge, Doppelpass, Bau von Mauern und Migration lässt sich besser verstehen, wenn man auch ein wenig um die dem Zeitgeist zugrundeliegenden Konzepte wie Ethnopluralismus und Ethnozentrismus weiß. Wer die Themen Flucht, Migration und Inklusion nicht zusammenbringt, kann beide Themen und ihren inneren Zusammenhang nicht recht verstehen. Und wo Multikulturalismus missverstanden oder in Bausch und Bogen abgelehnt wird, hat auch Inklusion es nicht leicht und stößt auf Unverständnis und Ablehnung.

Doch nun soll in der Tat das Thema Schule und Bildung in den Fokus der Aufmerksamkeit gerückt werden. Statt um die Vielfalt der Kulturen und Ethnien geht es nun um die Vielfalt der Kinder. Die Fragestellung indes bleibt, es geht um den Umgang mit Vielfalt. Wie geht ein Schul- und Bildungssystem mit der Vielfalt der Kinder und Jugendlichen um? Vorab sei ein Ausblick auf die Antwort gewährt: Das deutsche Bildungssystem gibt eine „systempluralistische“ Antwort, die in mancherlei Hinsicht dem Ethnopluralismus gleicht. In Kurzfassung: Vielfalt ja, Gemeinsamkeit nein!

Das „System Schule“ gibt auf die Frage nach der „Einteilung von Schülern“, so lautete ein Buchtitel von Karl Haußer (1986), zwei Antworten, die in der Geschichte der Schule von Anbeginn an miteinander konkurrierten und bis auf den heutigen Tag einen erbitterten Systemkrieg gegeneinander austragen. Diese beiden Grundtypen sind erstens die horizontale Einteilung der Schüler in ein Jahrgangsklassen- oder Stufensystem, und zweitens die vertikale Hierarchisierung der Schülerinnen und Schüler in einem gegliederten Schulsystem. Um der Vielfalt der Begabungen von Kindern und Jugendlichen Herr zu werden, bedient sich der Systempluralismus einer vertikalen Strukturierung des Bildungswesens in verschiedene, hierarchisch angeordnete Schulformen. Zusätzlich zur horizontalen Gliederung des Schulwesens in Jahrgangs- und Bildungsstufen wird das Bildungswesen nun durch eine vertikale, hierarchisierende Einteilung der Schüler nach „Begabungen“ strukturiert. Mit der vertikalen Strukturierung des Schulsystems im 19. Jahrhundert brach ein neues Zeitalter in der Schulgeschichte an: Das gegliederte Schulwesen war geboren. Deutschland hat – neben Österreich – ein europa- und weltweit einzigartiges gegliedertes Schulsystem. Wenn von einem dreigliedrigen Schulsystem gesprochen wird, ist damit die Untergliederung in die

Subsysteme Gymnasium, Realschule und Hauptschule gemeint. Berücksichtigt man indes auch noch das gern vergessene und verdrängte Subsystem Sonderschulen, müsste das Schulsystem eigentlich viergliedrig genannt werden. Integrierte Schulformen wie die zweijährige Orientierungsstufe oder die unterschiedlichen Formen von Gesamt- oder Gemeinschaftsschulen stellen zwar eigenständige Schulformen dar, sie werden aber bei der Charakterisierung eines mehrgliedrigen Schulsystems – seltsamerweise – nicht als eine gesonderte Schulform mitgezählt.

Die Verteilung der Schülerschaft auf die verschiedenen Formen eines gegliederten Schulwesens besorgt der Systempluralismus durch Selektion. Die wichtigsten Gelenkstellen der Selektion sind (1.) die Einschulung in die Grundschule und (2.) der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe. Diese beiden Selektionsstationen müssen ausnahmslos alle Schülerinnen und Schüler durchlaufen. Die „guten“ Schülerinnen und Schüler müssen dann (3.) den Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II bestehen und schließlich (4.) die entscheidende Hürde „Numerus clausus“ beim Hochschulzugang nehmen. Darüber hinaus können für „schulschwache“ Schülerinnen und Schüler als selektive Zäsuren ihrer Bildungsbiographie (5.) das Sitzenbleiben am Schuljahrsende und (6.) Schulwechsel aufgrund mangelnder Schuleignung relevant werden. Schule ist eben nicht nur – so lehrt uns die pädagogische Soziologie – ein Ort der Qualifikation, sondern auch der Selektion. Gerade die Schule der Gegenwart ist heute mehr denn je eine Wettkampfbahn, auf der die Schüler gegeneinander antreten und um die besten Plätze im späteren Leben kämpfen. Das berühmte Wort des Soziologen Helmut Schelsky, der die Schule als „die zentrale soziale Dirigierungsstelle und bürokratische Zuteilungsapparatur von Lebenschancen“ (Schelsky 1957, 17) bezeichnet hat, hängt als drohendes Damoklesschwert über dem gesamten Bildungswesen.

Die Einführung einer hierarchischen Schulstruktur kann man als den großen und sehr nachhaltigen Sündenfall in der Geschichte der Schule ansehen. In der Antike galt die Schule als ein Ort der Muße (schola = Muße) und im europäischen Humanismus als ein Ort zweckfreier Bildung (Humboldt). Die Korrumpierung der Schule durch Wettbewerb, Konkurrenz und Selektion zeitigte all jene Kollateralschäden, die das heutige Gesicht des gegliederten Schulwesens ausmachen: Sitzenbleiberelend, Nachhilfeunwesen, Selektionsrituale und –praktiken, sog. „Durchlässigkeit“ zwischen den Schulformen, Chancenungleichheit und Abhängigkeit des Schulerfolgs von der sozialen Herkunft, Noten- und Testhysterie, Schul- und Prüfungsangst, Aussonderung von Schülern mit Behinderungen und so fort. In meinem Aufsatz „Über die Gefährdung des Kindeswohls durch die Schule“ (2014) habe ich einige problematische Aspekte des heutigen, gegliederten Schulwesens beschrieben.

Es sind im Wesentlichen drei Instrumente, die an den Selektionsstationen zum Einsatz kommen: (1) Tests und hoch formalisierte Eignungsprüfungen gehören zu dem klassischen Besteck der Selektionsdiagnostik. Die standardisierten Schuleignungstests haben heutigen Tags erheblich an Bedeutung eingebüßt, weil sie erstens ihre prognostische Qualität für den Schulerfolg nicht unter Beweis stellen konnten und weil zweitens immer seltener von der Maßnahme „Zurückstellung vom Schulbesuch“ Gebrauch gemacht wird. Auch beim Übertritt von der Primarstufe in die Sekundarstufe spielen standardisierte Eignungsprüfungen mittlerweile nur eine marginale Rolle. Eine regelhafte Verwendung finden standardisierte Prüfverfahren vor allem in der sonderpädagogischen Diagnostik bei der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs.

(2) Bei allen Selektionsentscheidungen spielen Lehrerurteile eine herausragende Rolle; sie sind nahezu bei allen Selektionsstationen regelhaft beteiligt und zumeist von herausragender, entscheidender Bedeutung. Lehrerurteile manifestieren sich in Noten, Zeugnissen, Gutachten, Versetzungsentscheidungen und Übertrittsempfehlungen. - In Bayern wird das Übertrittszeugnis der Grundschule spöttisch „Grundschulabitur“ genannt. Das bayerische Verfahren von 2009 orientiert sich vor allem am Notendurchschnitt: Demnach darf der Notendurchschnitt in Mathematik, Deutsch sowie Heimat- und Sachkunde nicht schlechter als 2,33 ausfallen, damit es für das Gymnasium reicht; für den Übertritt in die Realschule ist ein Noten-Durchschnitt von mindestens 2,66 erforderlich. Ähnliche Regelungen gibt es in Brandenburg, Thüringen und Sachsen.

(3) Der jüngste Spross in der Riege der Selektionsverfahren sind Wahlen und Entscheidungen der Eltern. Das Elternwahlrecht hatte in den historischen Anfängen der Schulgeschichte keinerlei Bedeutung. Eltern können bis auf den heutigen Tag vielfach nicht ihr Kind in ein Gymnasium einwählen und sie hatten bis vor kurzem keine Möglichkeit, bei Feststellung einer Behinderung ihr Kind vor einer Überweisung zur Sonderschule zu bewahren. Heute erfreut sich das Elternwahlrecht in vielen Bundesländern und auch in vielen parteipolitischen Lagern großer Wertschätzung und Zustimmung. Den jüngsten Erfolg feiert das Elternwahlrecht in den Bundesländern Bremen, Hamburg und NRW, in denen die Eltern für ihre behinderten Kinder frei und verbindlich beim Übertritt in die Sekundarstufe die Schulform wählen können. Zu den entschiedenen Gegnern des Elternwahlrechts gehört die Lobby der Realschule und des Gymnasiums sowie auf politischer Ebene die FDP. Das Elternwahlrecht passt weder zu einem inklusiven noch zu einem gegliederten Schulwesen. Man muss sehr klar sehen, dass ein vollkommen freies Elternwahlrecht zum Zusammenbruch eines selektiven, nach Begabung und Eignung gegliederten Schulwesens führt. Detaillierte Analysen zum „Wohl und Wehe des Elternwahlrechts“ sind in meinen Publikationen (Wocken 2011; 2013) nachzulesen.

Soll man in einem gegliederten Schulsystem die Wahl der Schulform in allen Fällen der freien Entscheidung der Eltern überantworten? Das wissenschaftliche Urteil über die diagnostische Güte der verschiedenen Selektionsinstrumente ist relativ einmütig und steht in einem sehr deutlichen Kontrast zur ihrer Popularität. Gegenstand empirischer Untersuchungen war die Frage, welches der drei Selektionsinstrumente (Tests; Lehrerurteile; Elternwahlen) am ehesten zu sozialschichtunabhängigen Urteilen führt und welches Selektionsinstrument eher sozialschichtabhängige Wahlen von Schulformen begünstigt. Die empirische Forschung attestiert allen standardisierten Prüfungs- und Testverfahren das maximale Maß an Neutralität und Schichtunabhängigkeit. Die Schulwahlentscheidungen der Eltern sind dagegen in erheblichem Maße vom sozialen Status der Eltern abhängig. Je höher die soziale Schicht der Eltern, desto eher fällt ihre Wahl auch auf das Gymnasium oder ggf. auf die Realschule, und dies auch bei gegenteiligen Empfehlungen der Grundschulpädagogen. Die Eltern aus einfachen Verhältnissen und Migrantenfamilien dagegen verfügen über weniger ausgeprägte Bildungsaspirationen und begnügen sich im Zweifel mit der risikoärmeren Alternative. Und auch die Lehrerurteile und -empfehlungen sind sozialschichtabhängig. Um unangenehme Auseinandersetzungen mit statusbewussten, aufstiegsorientierten Eltern präventiv aus dem Wege zu gehen, erhalten Grundschulkinder aus höheren Schichten schon im Vorhinein bessere Noten und eine wohlwollendere Übergangsempfehlung (Tillmann 2004; 2008).

Schauen wir uns nun einmal das „Produkt“ an, das die Selektionsmaschinerie eines pluralistischen Schulsystems erzeugt.

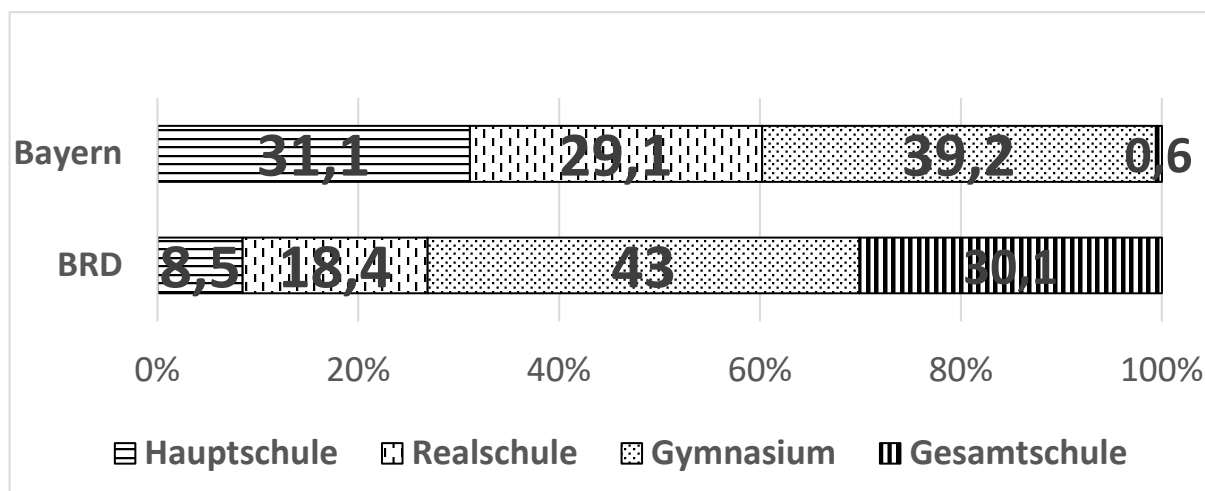


Abb. 2: Verteilung der Fünftklässlerinnen und Fünftklässler, die im vorangegangenen Schuljahr die Grundschule besuchten, auf die Schularten im Schuljahr 2015/15 (Bildungsbericht 2016, S. 259)

Zurzeit (2017) besuchen in Deutschland in der Sekundarstufe schon nahezu die Hälfte aller Schüler (43%) das Gymnasium, immerhin fast ein Drittel (30%) eine integrierte Schulform, weniger als 20 Prozent (18,4%) eine Realschule und nur noch 8,5 Prozent die Hauptschule; das sind die Durchschnittswerte für die BRD, die von Bundesland zu Bundesland stark variieren. Die abgebildete Verteilung der Schüler in Bayern demonstriert sehr anschaulich, dass dort das dreigliedrige Sekundarstufensystem (noch) in bemerkenswerter Trennschärfe existiert. Ungefähr jeweils ein Drittel aller bayerischen Sekundarstufenschüler besuchen die Hauptschule, die Realschule oder das Gymnasium; die Gesamtschule ist in Bayern als „Einheitsschule“ verpönt und führt ein mehr als kümmerliches Schattendasein. Ein klassisches dreigliedriges Schulsystem haben heute (2017) nur noch die Bundesländer Bayern, Baden-Württemberg, Hessen, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen.

2.3 Exkurs: Kritik des gegliederten Schulsystems

Wie einleitend ausgeführt, ist die vorliegende Studie primär der Frage nach dem politischen, gesellschaftlichen und pädagogischen Umgang mit Vielfalt gewidmet. Die Ausführungen zum Systempluralismus sollen indes nicht beendet werden, ohne einige kritische Anmerkungen zum gegliederten Schulsystem vorzutragen. Die bohrende Nachfrage bezieht sich auf die theoretische Rechtfertigung des gegliederten Schulsystems: Gibt es eine Legitimation (1) durch die Wissenschaft, (2) durch Begabungsgerechtigkeit oder (3) durch Chancengerechtigkeit?

a) Legitimation durch Wissenschaft?

Das gegliederte Schulwesen ist im 19. Jahrhundert entstanden. Zur damaligen Zeit gab es noch keine Korrelationskoeffizienten, keine Signifikanztests und keine Schulrankings. Eine empirische Schul- und Unterrichtsforschung, die in etwa mit dem heutigen Verständnis einer empirischen Erziehungswissenschaft vergleichbar wäre, war im 19. Jahrhundert nicht einmal in zarten Ansätzen vorhanden. Eine historische Begründung des gegliederten Schulwesens durch „erziehungswissenschaftliche“ Theorien und Forschungen kann man daher definitiv ausschließen.

Das gegliederte Schulwesen ist auch nicht „vom Himmel gefallen“. Für die Gliederung des Schulwesens lassen sich in der Bibel keine Belegstellen finden. Die hierarchische Strukturierung des Schulsystems geht nicht auf göttliche Eingebungen und Offenbarungen zurück. Das gegliederte Schulsystem gehört damit nicht zum sakrosankten Erbe des christlichen Abendlandes, obwohl die christlichen Kirchen sich in den zahllosen Schulkämpfen eher deutlich auf die Seite der Konservativen geschlagen haben. Es gibt mithin weder eine theoretische oder empirische „erziehungswissenschaftliche“ noch eine weltanschauliche Fundierung eines gegliederten Schulsystems. Das gegliederte Schulsystem ist schlichtweg das Produkt der Standes- und Klassengesellschaft des 19. Jahrhunderts. Das Selbstverständnis der damaligen Gesellschaft strukturierte sich in drei Schichten: Zur Oberschicht gehörten alle Personen, die in Gesellschaft, Politik, Wissenschaft und Wirtschaft leitende Positionen innehatten. Der Unterschicht wurden die einfachen, kleinen Leute, die Arbeiter, Bauern und Handwerker zugerechnet. Zur Mittelschicht zählten Verwaltungsangestellte, Beamte der mittleren Laufbahn, Kaufleute, Handel und Gewerbe. Der Schule wurde diesem Gesellschaftsbild entsprechend die Aufgabe zugeordnet, die Schülerinnen und Schüler für die beruflichen Anforderungen in diesen drei Schichten zuzurüsten und so für die Reproduktion der Gesellschaft zu sorgen.

Diese ideologische Begründung des gegliederten Schulwesens bringt nach dem zweiten Weltkrieg etwa der Altphilologe und Pädagogik-Professor Heinrich Weinstock zum Ausdruck:

„Dreierlei Menschen braucht die Maschine: den, der sie bedient und in Gang hält; den, der sie repariert und verbessert; schließlich den, der sie erfindet und konstruiert. ... Die einen müssen anordnen und verordnen, die anderen müssen die Ordnungsgedanken ausführen; aber damit das ordentlich geschieht, muss eine dritte Gruppe den Übergang von Gedanken zur Tat, von der Theorie zur Praxis vermitteln“ (Weinstock 1955, in: Rösner 2007, 443).

Erst im Nachhinein wurde dem gegliederten Schulwesen als theoretische Rechtfertigung in Analogie zum dreistufigen Schichtenmodell der Standes- und Klassengesellschaft die Ideologie von drei unterscheidbaren Begabungstypen unterlegt. Das Gymnasium war den theoretisch wissenschaftlich Begabten vorbehalten, die Hauptschule war der Lernort für die handwerklich praktisch Begabten und der Realschule wurde die Rolle zugeordnet, für jenen Begabungstyp, der zwischen Theorie und Praxis angesiedelt ist und zwischen beiden vermitteln soll, zuständig zu sein. Diese klischeehafte Konstruktion von drei unterscheidbaren Begabungstypen feiert bis auf den heutigen Tag fröhlich Urständ. So meint etwa Heller (2010), Professor für Pädagogische Psychologie an der Universität München: „Für unterschiedliche Begabungsgruppen sind jeweils spezifische Unterrichtsformen und unterschiedliche Anforderungsniveaus indiziert“ (Heller 2010, 2). Josef Kraus, der Vorsitzende des bayerischen Philologenverbandes, pflichtet dem bei und weiß auch ganz genau, dass eine sichere Diagnose dieser drei Begabungstypen nach vier Jahren Grundschule möglich ist: „Vier Jahre Grundschule sind genug!“ (Kraus 2010).

Die Begabungsforscherin Elsbeth Stern am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung sieht dies indes völlig anders: „Schüler bringen also ein unterschiedliches Potenzial mit in die Schule, das sich nicht in Schubladen packen lässt. Um jeden Schüler „begabungsgerecht“ zu fördern, erweist sich die Gliederung des Schulsystems somit als untaugliches Instrument. ... Eine wissenschaftliche Begründung für die Gliederung des Schulsystems entlang der

unterschiedlichen Begabungen der Schüler gibt es nicht. ...Die Anhänger des gegliederten Schulsystems müssen zur Kenntnis nehmen, dass sie keine wissenschaftlichen Argumente für die in Deutschland praktizierte Aufteilung ins Feld führen können“ (Stern 2005).

Halten wir fest: An der Wiege des gegliederten Schulwesens standen weder christliche Offenbarung noch empirische Wissenschaft, sondern handfeste Interessen der Standes- und Klassengesellschaft! Der vorhandenen Gesellschaftsstruktur wurde als theoretische Rechtfertigung als ex-post-facto-Legitimation eine einfältige bis verstaubte und obskure Begabungstypologie unterlegt. Der historische Ursprung des gegliederten Schulwesens wirkt bis in heutige Schulkämpfe nach. Heute werden auf der Vorderbühne der Schulkämpfe „wissenschaftliche“ Schein- und Schaugefechte ausgetragen; auf der Hinterbühne des Schulstreits dominiert das nackte Interesse der gesellschaftlichen Statuselite an der Sicherung von Privilegien und Positionen.

b) Legitimation durch Begabungsgerechtigkeit

Die Autorengruppe des Forschungsberichts „Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten“ äußert sich zu dem Begriff Begabungsgerechtigkeit folgendermaßen:

„Der zentrale Grundgedanke der Schulformgliederung in der Sekundarstufe I ist die Schaffung relativ homogener Leistungsgruppen. Die Aufteilung der Schülerschaft beruht auf der Annahme, dass auf die spezifischen Lernvoraussetzungen und Bildungsbedürfnisse der unterschiedlich leistungsstarken Schülerinnen und Schüler in getrennten Lerngruppen besser eingegangen werden könne als bei gemeinsamer Unterrichtung und dadurch eine bessere Förderung aller erreicht würde“ (Jonkmann u.a. 2010, 141).

Das ist eine sehr voraussetzungsreiche Annahme. Das gegliederte Schulwesen wirbt mit dem Slogan der „begabungsgerechten“ Schule; es hält verschiedene Schulformen vor, die es ermöglichen, jeden Schüler einer genau passenden Schule zuzuordnen und ihn dort „begabungsgerecht“ zu fördern. Diese „passgenaue“, „optimale“ Zuordnung der Schüler zu einer geeigneten Schulform soll durch Selektion bewerkstelligt werden. Eine differentialdiagnostisch gute Trennung der Schülerinnen und Schüler müsste ihre Validität in einer doppelten Weise unter Beweis stellen. Erstens sollte die Streuung der Leistungen und Begabungen innerhalb einer Schulform möglichst gering ausfallen, weil ja der Zweck der Selektion, wie das obige Zitat klarstellt, die Bildung möglichst homogener Lerngruppen darstellt. Ferner sollte zweitens zwischen den Schulformen eine maximale Differenz der Begabungen und Leistungen bestehen, damit man wirklich von einer trennscharfen Differenzierung der Begabungstypen sprechen kann. Ob in diesem Sinne beim gegliederten deutschen Schulsystem wirklich von „Begabungsgerechtigkeit“ gesprochen werden kann, soll anhand verschiedener empirischer Befunde überprüft werden.

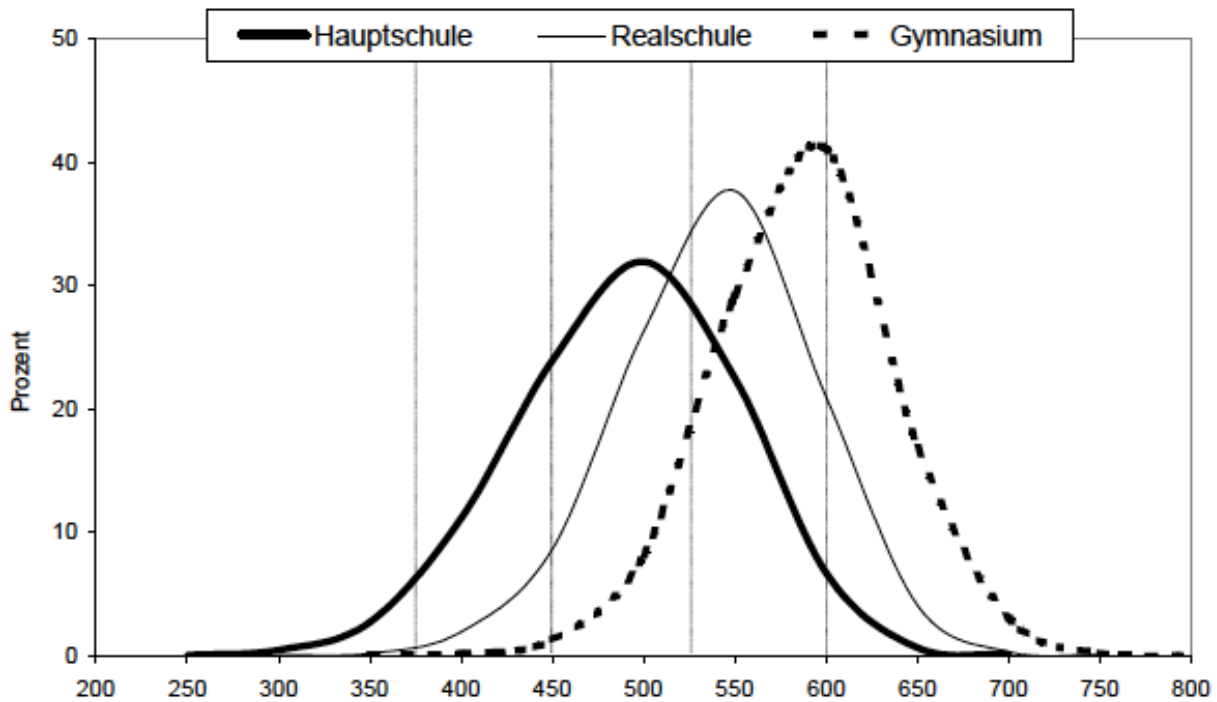


Abb. 3: Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften für Deutschland differenziert nach Lesekompetenz in Prozent (IGLU 2004, S. 27)

Abb. 3 zeigt an, welche Lesekompetenz Schülerinnen und Schüler nach dem Urteil der Grundschullehrkräfte beim Übertritt von der Grundschule in die verschiedenen Formen der Sekundarstufe I besitzen. Ganz offensichtlich bestehen im Mittel zwischen den Schülergruppen, die für die Hauptschule, Realschule oder für das Gymnasium empfohlen wurden, erhebliche Differenzen; dies ist eigentlich nicht weiter überraschend und ist aus Gründen einer trennscharfen Selektion zwingend gefordert. Eine unerwartete wirkliche Überraschung stellen dagegen die erheblichen Überlappungen zwischen den drei Leistungsverteilungen dar. Ein Schüler mit einer Lesekompetenz von 525 Punkten wäre demnach sowohl für die Hauptschule wie für die Realschule als auch für das Gymnasium geeignet. Ein guter Hauptschüler mit einer Lesekompetenz von 600 Punkten kann durchaus mit der durchschnittlichen Lesekompetenz von Gymnasiasten mithalten. Und ein schwacher Gymnasiast, dessen Lesekompetenz mit 475 Punkte bewertet wurde, findet sich im Mittelfeld der Hauptschüler wieder. Welche Schulform für die beschriebenen Schüler auf Grund ihrer Lesekompetenz geeignet und „begabungsgerecht“ ist, kann offensichtlich aus der diagnostizierten Lesekompetenz allein nicht gefolgert werden. Die Lesekompetenz allein ist kein trennscharfer Indikator, und die verschiedenen Schulformen lassen ersichtlich eine recht große Bandbreite von Lesebegabungen als geeignet und gerecht zu.

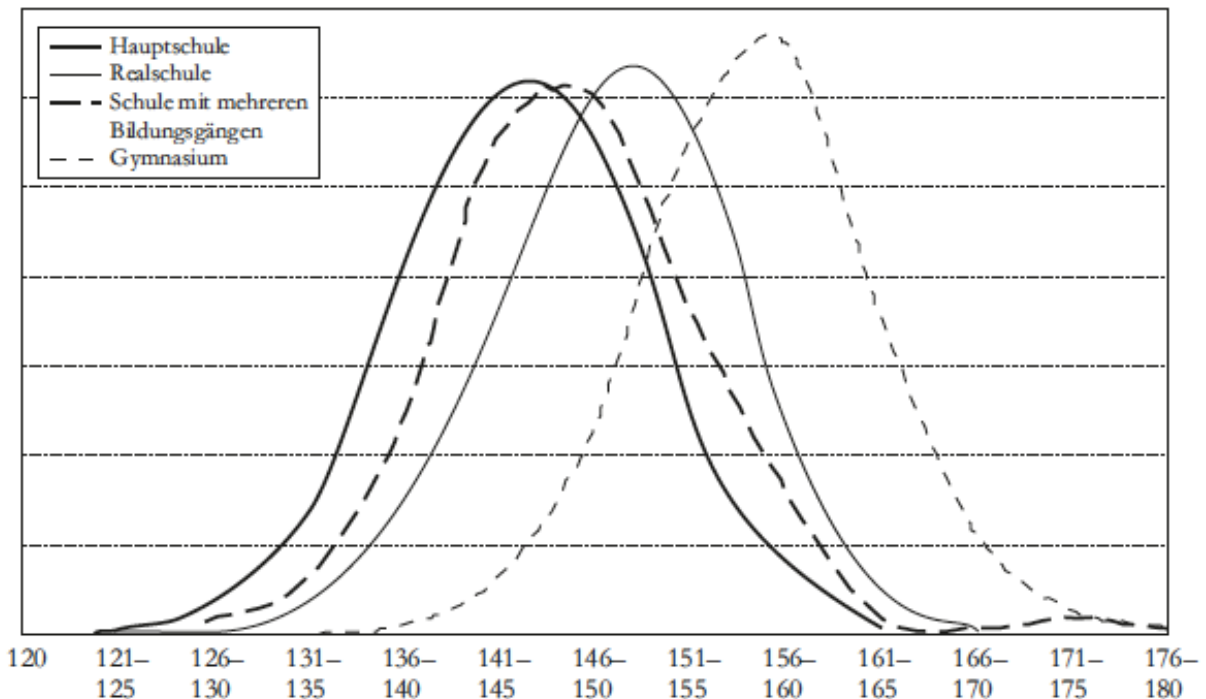


Abb. 4: Verteilung der Durchschnittsleistungen (Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften) nach Grundschulempfehlungen (Jonkmann u.a. 2010, 141)

Das gleiche Bild wie bei den Schullaufbahneempfehlungen wiederholt sich noch einmal bei den getesteten Schulleistungen in Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften. Neben den deutlichen Leistungsunterschieden finden sich auch substanzielle Überlappungen zwischen den Schulformen. Die Autorengruppe des Forschungsberichts kommentiert den Befund so:

„Bezogen auf den realisierten Übergang machte der Bereich, in den sowohl Haupt- als auch Realschülerinnen und -schüler fielen, etwa 55 Prozent der gemeinsamen Fläche der beiden Leistungsverteilungen aus. Für Realschülerinnen und -schüler und Gymnasiasten betrug der gemeinsame Überlappungsbereich etwa 43 Prozent, für Hauptschülerinnen und -schüler und Gymnasiasten immerhin noch etwa 23 Prozent. Von einer rein leistungsbasierten Zuweisung auf die unterschiedlichen Schulformen kann angesichts dieser Befunde kaum die Rede sein“ (Jonkmann u.a. 2010, 143).

Offenkundig ist der Besuch verschiedener Schulformen im gegliederten Schulwesen nicht allein von Leistung und Eignung abhängig, wie die Ideologie der begabungsgerechten Schule es fordert und behauptet, sondern es sind neben weiteren leistungsrelevanten Merkmalen wie Leistungsbereitschaft und Lernverhalten auch in nennenswertem Umfang leistungsfremde Einflussfaktoren wie familiäre Herkunft oder Migrationshintergrund wirksam. Angesichts der großen Überlappungsbereiche der Leistungen der Kinder in den unterschiedlichen Schulformen dürften Fehlplatzierungen der Kinder eher die Regel als die Ausnahme sein. Die Fehlzuweisungen können fatale Folgen für die Schullaufbahn von Kindern haben.

Die breiten Überlappungen der Leistungsverteilungen belegen eindrücklich, dass der Zweck der Selektion, nämlich die Herstellung homogener Lerngruppen, nicht in der erforderlichen Weise erreicht wurde. Der Forschungsbericht PISA 2003 stellt unmissverständlich klar: „Unserem Bildungswesen insgesamt gelingt erwartungsgemäß nicht die Form der Auslese,

die Grundlage des dreigliedrigen Schulsystems ist: Kinder nach Leistung zu sortieren, so dass homogene Gruppen in den weiterführenden Schulen entstehen“ (PISA 2003, S. 18). Die Ideologie der Begabungsgerechtigkeit vermittelt den Schulformen der Sekundarstufe die trügerische Annahme, dass sie mit homogenen Lerngruppen rechnen können, die in Wirklichkeit in keiner Weise gegeben sind.

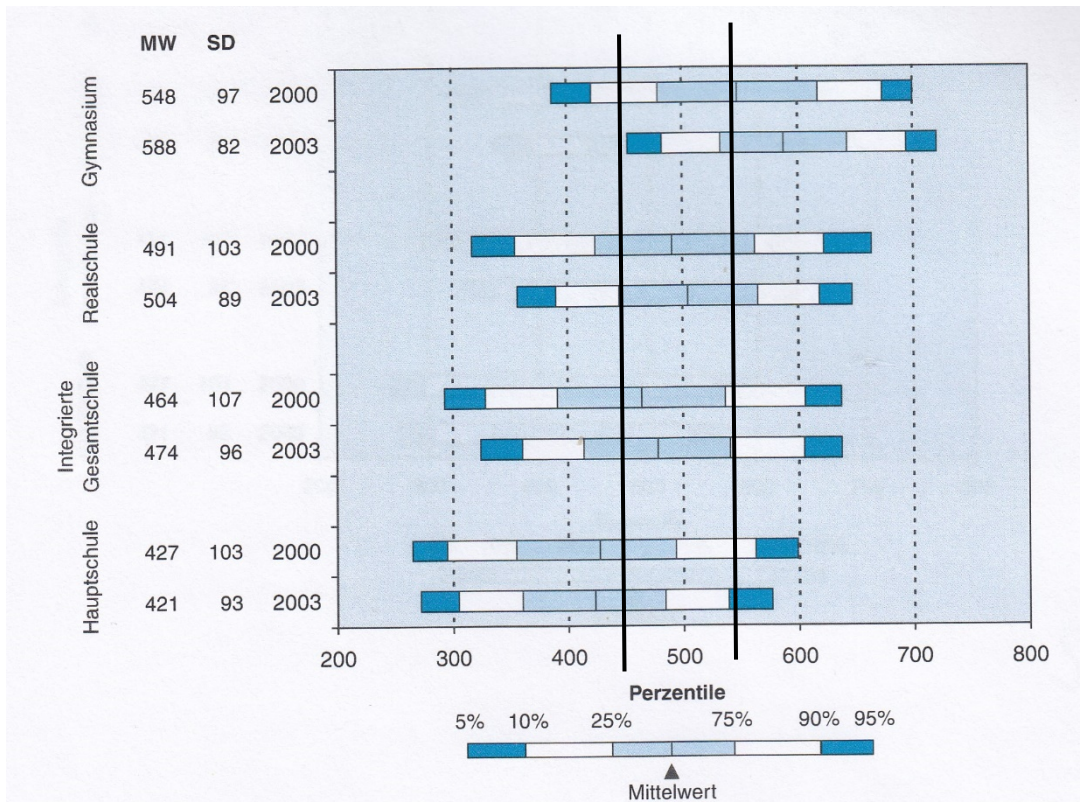


Abb. 5: Leistungsverteilungen (nach Perzentilen) im Fach Mathematik am Ende der Sekundarstufe in den verschiedenen Schulformen in den PISA-Studien 2000 und 2003 (PISA-Konsortium Deutschland 2004, 9)

Die PISA-Studien aus den Jahren 2000 und 2003 (PISA-Konsortium 2004) belegen, dass die erheblichen Überlappungen in den Leistungsverteilungen über die Schulzeit erhalten bleiben und auch noch am Ende der Sekundarstufe I gegeben sind. In der Abb. 5 ist durch senkrechte Balken der Leistungskorridor zwischen 450 und 550 Punkten – das entspricht einer Standardabweichung – gekennzeichnet. In diesem mittleren Leistungssektor sind Schülerinnen und Schüler aller Schulformen vertreten! Anders gesagt: Aus einem Leistungstestwert von 500 Punkten kann man nicht ablesen, ob es sich um einen Hauptschüler, Gesamtschüler, Realschüler oder Gymnasiasten handelt. Die Mär der Begabungsgerechtigkeit, die jedem Schüler und jeder Schülerin die genau passende, begabungsgerechte Schule verspricht, ist damit ein weiteres Mal entzaubert.

Ein letztes Indiz, das an der Lehre der drei Begabungstypen zweifeln lässt, kann der Entwicklung der Schülerzahlen in den Schulformen des gegliederten Schulwesens entnommen werden. Die Abb. 5 stellt dar, wie sich die 15-jährigen in den Schuljahren 2000, 2006 und 2012 auf die verschiedenen Bildungsgänge verteilen. In zwölf Jahren hat sich der Anteil der Gymnasiasten von 28 auf 37 Prozent erhöht. Im gleichen Zeitraum hat sich

dagegen der Anteil der Hauptschüler halbiert und ist von 22 Prozent auf 11 Prozent gefallen. Wie ist dieser dramatische Wandel in der Begabungsstruktur der deutschen Schülerschaft zu erklären? Die Begabungsideologie steht völlig sprachlos dar vor diesen erdrutschartigen Verschiebungen in der „genetischen“ Begabungsdisposition der deutschen Schüler.

Ein weiteres Rätsel gibt eine strukturelle Veränderung des deutschen Schulsystems auf. Nachdem mittlerweile 11 von 16 Bundesländern in der Sekundarstufe lediglich ein zweistufiges Schulsystem aus Gemeinschaftsschule und Gymnasium vorhalten, muss man sich doch fragen, wie die einstmalige Trias von Begabungstypen so ganz unauffällig und ohne viel Aufhebens nun plötzlich auf lediglich zwei Begabungstypen reduziert werden kann. Sollte etwa der praktische Begabungstyp, also der Hauptschüler, in wenigen Jahren ganz und gar verschwunden sein (Rösner 2007) 665?

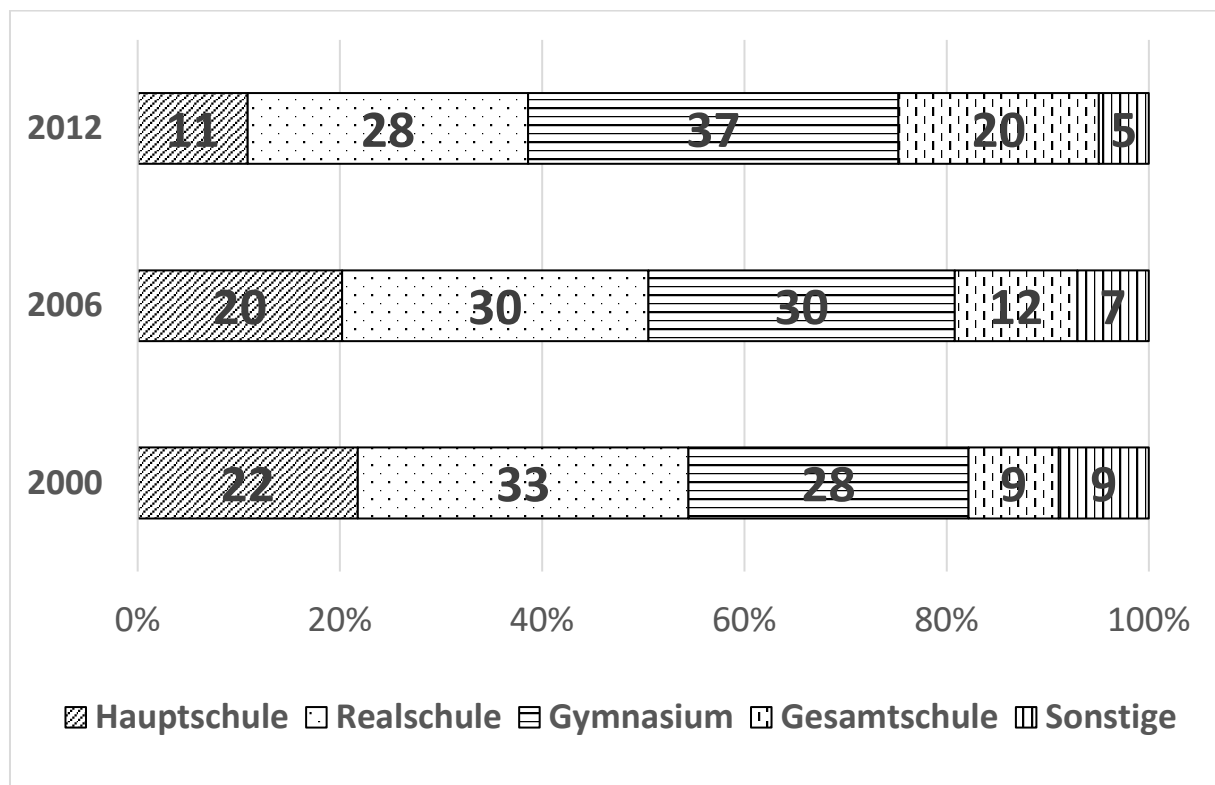


Abb. 6: Verteilung der 15-Jährigen auf die Bildungsgänge in den Jahren 2000, 2006 und 2016 (Bildungsbericht 2016, 79)

c) Legitimation durch Chancengerechtigkeit

In einer demokratischen Gesellschaft sollte der Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen allein von ihrem Leistungsvermögen und ihrer Leistungsbereitschaft abhängig sein. Das ist das meritokratische Prinzip, das der Idee nach das hergebrachte Herkunftsprinzip ersetzen soll. Der Abschied von der Feudalgesellschaft ist mit dem Versprechen verbunden, dass für die Schul- und Bildungskarrieren weder Adel und Geburt noch Besitz und soziale Herkunft noch Geschlecht und regionaler Wohnsitz eine nennenswerte Rolle spielen dürfen. Eine demokratische Schule ist dem Anspruch nach eine chancengerechte Schule. Kann sich das gegliederte Schulwesen durch Chancengerechtigkeit legitimieren?

Seit PISA 2000 pfeifen es die Spatzen (wieder) von den Dächern: Deutschland hat das selektivste Schulsystem der Welt, und Deutschland gehört ausweislich vieler internationaler

Vergleichsstudien zu jenen Ländern, in denen der Zusammenhang zwischen Schulerfolg und sozialer Herkunft am größten ist. Alle großen internationalen Vergleichsstudien IGLU, TIMMS und PISA bestätigen immer wieder aufs Neue die hohe Abhängigkeit der Bildungskarrieren von soziokulturellen Faktoren. An dieser Stelle mag es genügen, diesen sattsam bekannten und weithin unwidersprochenen Befund lediglich durch wenige Beispiele in Erinnerung zu rufen.

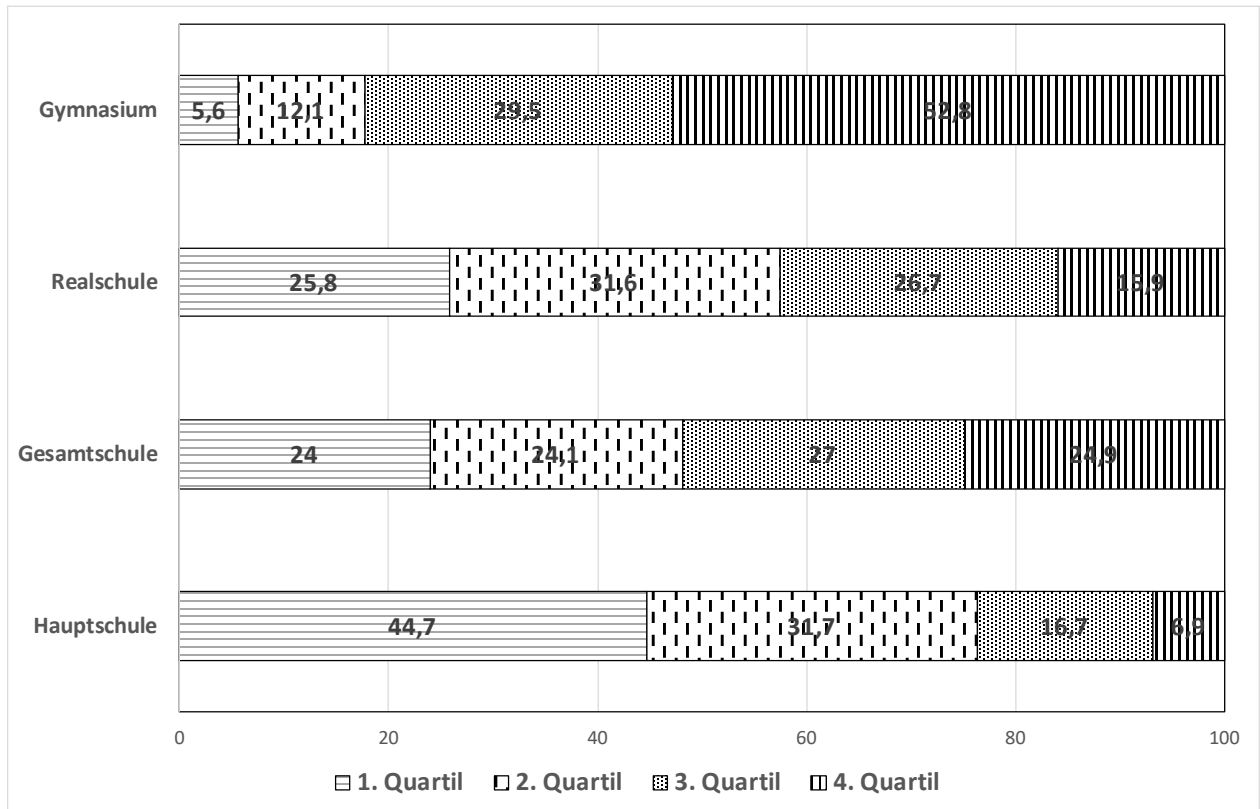


Abb. 7: Vergleich des ökonomischen, sozialen und kulturellen Status in verschiedenen Schulformen (1. Quartil = 0-25%; 2. Quartil = 25-50%; 3. Quartil = 50-75%; 4. Quartil: 75-100%) (PISA Konsortium Deutschland 2004, 22)

In der Abb.7 wurde die Schülerschaft der verschiedenen Schulformen jeweils nach ihrer sozialen Herkunft aufgeteilt und dargestellt. Der Studie lag ein international anerkanntes Maß für den ökonomischen, sozialen und kulturellen Status zugrunde (ESCS = Index of Economic, Social and Cultural Status). Das erste Quartil repräsentiert den niedrigsten soziökonomischen Status, das vierte Quartil den höchsten Status. Die Realschule und die Gesamtschule weisen im deutschen Schulwesen in etwa eine gleiche Verteilung der sozialen Statuspositionen auf; auch dies ist ein Hinweis darauf, dass die Realschule und die Gesamtschule auch bezüglich des Lernvoraussetzungen und der Lernergebnisse in etwa die gleichen Schülerklientele beherbergen. Das Gymnasium ist mit einer überwältigenden Eindeutigkeit eine exklusive Domäne der sozialen Schichten aus dem dritten und vierten Quartil. Nicht einmal ein Fünftel aller Gymnasiasten kommen den beiden unteren sozialen Milieus. Die Hauptschule ist hingegen das umgekehrte Spiegelbild der Statusverteilung im Gymnasium. 75 Prozent der Hauptschüler entstammen familiären Milieus, die den beiden unteren Quartilen der Statusverteilung angehören. Aufgrund dieser erheblichen sozialen Disparitäten muss dem deutschen Schulsystem das Testat der Chancengerechtigkeit verweigert werden.

Die Abb. 8 zeigt die Statusverteilungen in den verschiedenen Schulformen in den Jahren 2000 und 2012. Sie bestätigt einerseits die bisher berichteten Befunde, eröffnet aber darüber hinaus die Möglichkeit, die Entwicklungen und Veränderungen in dem Zeitraum von 2000 bis 2012 in Augenschein zu nehmen.

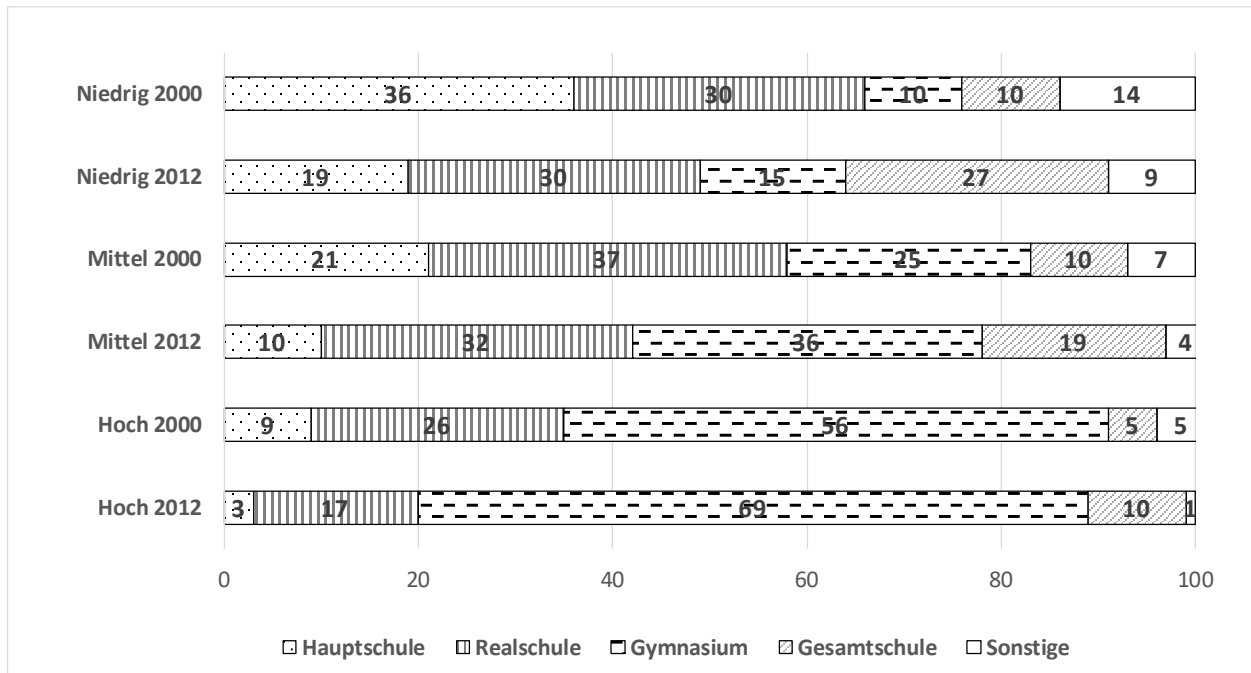


Abb. 8: Verteilung der 15-jährigen auf die Bildungsgänge im Jahr 2000 und 2012 nach sozioökonomischen Status (in %) (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, 258)

In der Hauptschule hat sich der Anteil der Schüler mit niedrigem sozioökonomischen Status (SÖS) nahezu halbiert, er ist von 36 Prozent im Jahr 2000 auf 19 Prozent gesunken. Jugendliche mit niedrigem SÖS besuchen im Jahr 2012 nicht etwa vermehrt Realschulen und Gymnasien, sondern Gesamtschulen; der Anteil der Schüler mit niedrigem SÖS hat sich in den Gesamtschulen von 10 Prozent auf 27 Prozent erhöht und damit nahezu verdreifacht. Soziale Milieus mit hohem sozioökonomischen Status (SÖS) nehmen im Verlauf des Zeitraums von 2000 bis 2012 vermehrt sowohl von der Hauptschule als auch von der Realschule Abschied. Das Gymnasium bedient sich recht weidlich in der mittleren und höheren Statusschicht; der Anteil der Schüler mit mittlerem SÖS steigt im Gymnasium in dem Zeitraum von 25 auf 36 Prozent und in der Schicht mit hohem SÖS ist ein anteiliger Anstieg von 56 auf 69 Prozent zu verzeichnen. Das Studium der Abb. 8 bestätigt die disproportionale Verteilung der sozialen Statusschichten in den verschiedenen Schulformen. Je höher der soziale Status und die soziale Schicht, desto mehr drängt es die Schüler und ihre Eltern ins Gymnasium. Der Ansturm aus den mittleren und höheren Statusposition hat zugleich die unerfreuliche Folge, dass Schüler mit niedrigem SÖS noch mehr aus den „höheren“ Schulformen der Sekundarstufe verdrängt werden. Der Blick auf eine zwölfjährige Entwicklung lässt keine wachsende Bildungsbeteiligung der unteren Schichten an Formen „höherer“ Bildung erkennen. Vielmehr bildet sich die zunehmende Spaltung der deutschen Gesellschaft auch in der sozialen Struktur der Schülerschaft in den Schulformen der Sekundarstufe wieder. Das gegliederte Schulwesen Deutschlands scheint sich von dem Ziel der Chancengerechtigkeit zunehmend weiter zu entfernen.

2.4 Fazit: Gemeinsamkeit der Gleichen – Separation der Verschiedenen

		Separationsideologien	
		Ethnopluralismus	Systempluralismus
Aspekte	Inhalt	Kultur	Schule
„Vielfalt“ (Differenzaspekt)	Konzept Wertung	- Vielfalt der Kulturen - gleichwertig - keine Hierarchie	- Vielfalt der Begabungen - nicht gleichwertig - Hierarchie der Begabungen
„Gemeinsamkeit“ (Kontaktaspekt)	Konzept Adaption	- Ethnoseparatismus - territoriale Separation - keine Assimilation - Kontakt identitätsschädlich	- Systemseparatismus - institutionelle Separation - schulformspezifische Assimilation - Kontakt identitätsschädlich
(Bildungs)politische Programmatik		- Festung Ethnie - Vielfalt der Nationen	- Festung Gliederung - Vielfalt der Lernorte
		Gemeinsamkeit der Gleichen & Separation der Verschiedenen	

Tab. 1: Vergleich von Ethnopluralismus und Systempluralismus

In dem Kapitel „Vielfalt ohne Gemeinsamkeit – Separation der Verschiedenen“ wurden die beiden Theorie-Konzepte „Ethnopluralismus“ und „Systempluralismus“ abgehandelt. Ziehen wir nun ein Fazit: Was haben diese beiden Pluralismus-Konzepte gemeinsam und was unterscheidet sie? Die Tab. 1 stellt in kompakter Form die Ergebnisse der bisher getrennten Betrachtungen vergleichend zusammen.

„Ethnopluralismus“ und „Systempluralismus“ sind nicht verschiedene Theorien zum gleichen Gegenstand, sondern beziehen sich auf verschiedene Inhalte. Der Ethnopluralismus thematisiert die Verschiedenheit von Kulturen und Völkern, der Systempluralismus beschäftigt sich mit der Verschiedenheit von Begabungen. Trotz der Verschiedenheit der inhaltlichen Gegenstandsbereiche kann man bei einer vergleichenden Betrachtung recht ähnliche Logiken erkennen.

Zunächst: Beide Konzepte nehmen bei ihren Gegenständen eine erhebliche Verschiedenheit wahr und machen sich zur Aufgabe, die wahrgenommene Pluralität ihres Gegenstandes zu bewerten und zu bewältigen. Was die Bewertung der Vielfalt angeht, so geht der Ethnopluralismus – dem eigenen Bekunden folgend – von einer grundsätzlichen Gleichwertigkeit aller Kulturen aus. Diese proklamierte Gleichheit erspart dem Ethnopluralismus eine Menge Folgeprobleme. Die Zuerkennung einer grundsätzlichen Gleichwertigkeit aller Kulturen enthebt den Ethnopluralismus von dem Problem, die verschiedenen Kulturen qualitativ zu bewerten und nach ihrer Güte hierarchisch zu ordnen. Auf den ersten Blick gibt sich der Ethnopluralismus damit gegenüber Völkern und Kulturen neutral und nicht rassistisch. Der Systempluralismus kommt hingegen um eine abstufende Bewertung und darauf aufbauende Hierarchisierung der Vielfalt von Begabungen nicht

herum. Er sieht sich mit der gesellschaftlichen Erwartung konfrontiert, zur Reproduktion der Gesellschaft einen rationalen Beitrag zu leisten und Rollen, Positionen und Status allein nach Begabung, Leistung und Qualifikation zu vergeben. Die auftragsgemäße Erfüllung dieser gesellschaftlichen Funktion erfordert zwingend und unabweisbar, die Vielfalt der Begabungen nach Wertigkeit zu qualifizieren und zu hierarchisieren, weil anders eine möglichst gute Zuordnung der unterschiedlich kompetenten Gesellschaftsmitglieder zu gesellschaftlichen Positionen nicht möglich ist. Das ist eine unstrittige Annahme der (pädagogischen) Soziologie.

Der erste Problemkreis „Vielfalt“ fokussiert die Frage, wie die Pluralität von Kulturen und Begabungen analytisch aufgegliedert und normativ differenziert wird. Der zweite Problemkreis „Gemeinsamkeit“ wendet sich der Frage zu, welche Beziehungen und Kontakte die unterschiedlichen Verschiedenen miteinander haben. Der Ethnopluralismus will im optimalen Fall die verschiedenen Völker und Kulturen auf verschiedene Territorien verteilen und strikte voneinander abgrenzen. Die möglichst vollständige Separation und Isolation der verschiedenen Ethnien und Kulturen nimmt für sich das schmeichelhafte Kompliment in Anspruch, dass gerade durch die Trennung die Autonomie der Völker respektiert werde und jedes Volk ohne jegliche Einmischung seine eigene kulturelle Identität leben könne. Auch der Systempluralismus verteilt die identifizierten Begabungsgruppen auf verschiedene Territorien, nun aber auf verschiedene Institutionen und Schulformen innerhalb eines Landes. Beide Theorie-Konzepte gehen von der grundlegenden Annahme aus, dass Kontakte, Beziehungen und Austausch zwischen den verschiedenen Kulturen bzw. zwischen den verschiedenen Begabungen nicht förderlich und anregend sind, sondern eher problembeladen, schwierig, unsinnig bis sogar schädlich. Beide Konzepte eint die Position, dass sie Heterogenität ablehnen und Homogenität wertschätzen. Ethnopluralismus und Systempluralismus sind gleichermaßen durch Heterophobie und Homophilie gekennzeichnet.

Der Ethnopluralismus folgert aus seiner theoretischen Grundposition auf politischer Ebene das Konzept „Vielfalt der Nationen“. Multinationale Organisationen wie die UNO oder die Europäische Union werden vom Ethnopluralismus eher abgelehnt oder mit großem Misstrauen bedacht. Der Brexit Großbritanniens, die europakritische Haltung mancher EU-Länder sowie die weltweite Renaissance einer nationalistischen Politik sind dieser Tage ein lebendiger Ausdruck des Ethnopluralismus. Im Gegenstandsbereich Schule findet das ethnopluralistische Konzept „Vielfalt der Nationen“ seine systempluralistische Entsprechung in dem bildungspolitischen Konzept „Vielfalt der Lernorte“. Der Systempluralismus ist die theoretische Grundlage des gegliederten Schulwesens.

Die beiden Theorie-Konzepte schmücken sich mit dem Stammwort „Pluralismus“ und heimsen sich damit das schmeichelhafte Kompliment von Toleranz für Vielfalt ein. Der analytische Durchgang durch die beiden Konzepte hat indes deutlich gemacht, dass die Attribuierung der Konzepte als „pluralistisch“ eher irreführend ist und den Wesenskern der theoretischen Modelle eher verfehlt. Beide registrieren zwar Vielfalt, aber sie bewältigen – und dies scheint mir entscheidend zu sein – die wahrgenommene Vielfalt durch Segregation, Trennung, Isolation. Der Ethnopluralismus votiert für „getrennt leben“, der Systempluralismus votiert für „getrennt lernen“. Ethnopluralismus und Systempluralismus sind in Wahrheit Separationsideologien! Sie bewältigen Vielfalt gleichermaßen durch Spaltung der Vielfalt. Der Ethnopluralismus grenzt ab und zieht – bildlich wie real – Mauern zwischen Kulturen und Völkern. Der Systempluralismus votiert mit liberalem Gestus für eine Vielfalt der Lernorte, aber verweigert sich entschieden, eine Vielfalt *in* den Lernorten zuzulassen. Der behauptete Pluralismus der Konzepte nimmt Vielfalt zum Anlass, die

Verschiedenen zu sortieren und so zu separieren, dass Homogenität entsteht. Das Tertium comperationis, also das Gemeinsame von Ethnopluralismus und Systempluralismus ist: Vielfalt ohne Gemeinsamkeit! Ethnopluralismus und Systempluralismus verweigern Anderen und Verschiedenen Mitgliedschaft, Zugehörigkeit und Teilhabe.

Dieses Fazit demonstriert eindringlich, was der Titel dieses Aufsatzes behauptet: Vielfalt alleine genügt nicht! Vielfalt ist ein wichtiges und unverzichtbares Kennzeichen von Inklusion, aber das andere, ebenso unverzichtbare Merkmal von Inklusion ist Gemeinsamkeit. Ein Plädoyer für Vielfalt allein ist nicht schon inklusiv, sondern höchst einseitig und geradezu gefährlich. Das Plädoyer für Vielfalt verkündet nur die halbe Wahrheit und könnte als ein Plädoyer für Vielfalt der Nationen oder Vielfalt der Lernorte missverstanden und ausgelegt werden. Ethnopluralismus und Systempluralismus verfehlen die Gemeinsamkeit der Verschiedenen und sind in diesem Sinne antiinklusiv!

3. Gemeinsamkeit *ohne* Vielfalt: Assimilation der Verschiedenen

3.1 Ethnozentrismus: Herrschaft der Leitkultur

Der Ethnopluralismus bekennt sich zur Vielfalt von Kulturen und Völkern. Jenseits der proklamatorischen Bekundungen verweist der Ethnopluralismus indes die Vielfältigen und Anderen außer Landes, gewährt ihnen kein Bleiberecht auf dem eigenen Territorium und lehnt jeglichen Austausch zwischen den Kulturen als identitätsgefährdend und unergiebig ab. Die realen Konsequenzen des Ethnopluralismus münden eben nicht in einem Plädoyer für multikulturelle Vielfalt, sondern im Gegenteil für eine rigide territoriale „Apartheid“ der Kulturen. Der Ethnopluralismus kann deshalb als Kulturrassismus verstanden werden; er grenzt aus, separiert und hierarchisiert.

Auch der Ethnozentrismus plädiert durchaus für eine Vielfalt der Kulturen, die aber im Unterschied zum Ethnopluralismus sogar unter dem Dach eines gemeinsamen Nationalstaates toleriert werden. Aber die Gemeinsamkeit der vielfältigen Kulturen in einem einheitlichen Nationalraum wird nicht als eine gleichberechtigte Gemeinschaft von verschiedenen Kulturen konzipiert, sondern als ein hierarchischer Verbund einer „Leitkultur“ mit vielen subalternen Alternativkulturen gedacht. Dieses ethnozentrische Verständnis des Begriffspaares Gemeinsamkeit-Vielfalt kann exemplarisch am Beispiel der Integrationspolitik Bayerns erläutert und dargestellt werden.

3.1.1 Das bayerische Integrationsgesetz

Am 9. Dezember 2016 hat das Parlament des Freistaates Bayern nach einer 16-stündigen Debatte, der längsten Aussprache in der parlamentarischen Geschichte Bayerns, ein neues „Integrationsgesetz“ (BayIntG 2016) verabschiedet. Das neue Integrationsgesetz wurde gegen einen massiven Widerstand von Kirchen, Wirtschaft, Gewerkschaften, Wohlfahrtsverbänden, Migrantenorganisationen und Oppositionsparteien beschlossen. Weder Protestveranstaltungen noch Demonstrationen, Stellungnahmen oder Petitionen konnten die Christlich-Soziale-Union (CSU) zu geringfügigen Änderungen des Gesetzesentwurfes bewegen oder gar gänzlich von dem Vorhaben abbringen. Das sog. „Integrationsgesetz“ wurde von den oppositionellen Kräften schlichtweg als „Ausgrenzungsgesetz“ gebrandmarkt. Diese gegenläufige Titulierung eines Gesetzes, das laut Staatsregierung Integration

intendiert, laut Opposition aber Ausgrenzung bewirkt, signalisiert überdeutlich einen tiefen gesellschaftlich-politischen Dissens über die Einbürgerungspolitik des Freistaates. Dem Integrationsgesetz ist eine Präambel vorangestellt. Präambeln sind nach juristischer Tradition Verfassungen und völkerrechtlichen Verträgen vorbehalten. Das Integrationsgesetz ist das einzige bayerische Gesetz, dem eine Präambel vergönnt wurde! Dieser Ausnahmetatbestand muss einen besonderen Grund haben und macht neugierig.

Die Botschaft der Präambel ist höchst aufschlussreich: „Ganz Bayern ist geformt von gewachsenem Brauchtum, von Sitten und Traditionen. ... Diese identitätsbildende Prägung unseres Landes (Leitkultur) im Rahmen der verfassungsmäßigen Ordnung zu wahren und zu schützen ist Zweck dieses Gesetzes“ (Präambel). Die Begründung des Gesetzestextes schiebt eine vielsagende Rechtfertigung nach: „Als Ausnahme soll daher auch dem Integrationsgesetz eine Präambel vorangestellt werden, die die bayerische Identität umschreibt und als allen Migrantinnen und Migranten vor- und aufgegeben darstellt“ (BayIntG 2016, 14). Zweck des Gesetzes, das offiziell als Integrationsgesetz ausgegeben wird, sind also nicht etwa die Festlegung der Rahmenbedingungen für Integration, sondern Schutz und Wahrung der bayerischen Leitkultur - so sind wir in der Präambel vielsagend belehrt worden. Als eigentlicher Adressat des Gesetzes werden nicht die Migrantinnen und Migranten angesprochen, sondern es scheint vorrangig um Bayern zu gehen.

Nun, von einer Beschreibung oder gar einer Definition der bayerischen Identität ist in dem Text weit und breit nichts, wirklich gar nichts zu sehen. Stattdessen wird das Reizwort „Leitkultur“ in den Ring geworfen, aber nicht erläutert oder gar definiert. Die Zitate legen ferner das zentrale Motiv des Integrationsgesetzes offen. Es geht nicht um den Schutz der verfassungsmäßigen Ordnung, sondern primär um den Schutz der bayerischen Leitkultur. Das bayerische Integrationsgesetz ist in Wahrheit ein Leitkulturgesetz! Bayern fühlt sich scheinbar durch die Migrantinnen und Migranten in seiner Identität so ernsthaft bedroht, dass es sich veranlasst sieht, ihnen per Gesetz eine Leitkultur vor- und aufzugeben. Für die „Vereinigung Demokratisches Juristinnen und Juristen“ ist das bayerische Integrationsgesetz ein „Ausdruck protektionistischer Abschottung, in dem es als ausschließlichen Zweck die Wahrung und den Schutz einer vorgegebenen ‚Leitkultur‘ benennt“ (VDJJ 2016). Ist das sog. Integrationsgesetz in Wahrheit etwa ein Gesetz zum Schutze der bayerischen Identität?

Der Artikel 1 behandelt die Integrationsziele. Wenn schon nicht in der Präambel, dann sollten doch wenigstens im ersten Paragraphen Ziel und Zweck eines Gesetzes offengelegt werden. Hierzu äußert sich das Gesetz wie folgt:

„Es ist Ziel dieses Gesetzes, diesen Menschen für die Zeit ihres Aufenthalts Hilfe und Unterstützung anzubieten, um ihnen das Leben in dem ihnen zunächst fremden und unbekanntem Land zu erleichtern (Integrationsförderung), sie aber zugleich auf die im Rahmen ihres Gastrechts unabdingbare Achtung der Leitkultur zu verpflichten und dazu eigene Integrationsanstrengungen abzuverlangen (Integrationspflicht)“ (BayIntG 2016, Art. 1).

Der erste Teil des Art. 1 offenbart ein äußerst missliches Verständnis von Integration. Die Migrantinnen und Migranten werden gleichsam zu „Gastarbeitern“ und „Touristen“ abgestempelt. Das Integrationsgesetz will keinerlei Beitrag zu deren Integration leisten, sondern lediglich Hilfe anbieten, dass sich die „Gäste“ in dem fremden Land irgendwie

zurechtfinden. Mit Integration haben ein derartiger touristischer Service und eine bemühte Gastfreundlichkeit herzlich wenig zu tun.

Der zentrale Art. 1 fordert in seinem zweiten Teil dann überraschenderweise nicht etwa ausdrücklich die Achtung der bayerischen Verfassung und der freiheitlichen demokratischen Grundordnung als Integrationsziel ein, sondern benennt stattdessen die verpflichtende Achtung der „Leitkultur“ als zentrales Integrationsgebot. Die undefinierte Leitkultur scheint bedeutsamer zu sein als Landesverfassung und Grundgesetz. Einige Grundrechte (Würde des Menschen; Freiheit der Person; Gleichheit aller Menschen u.a.) werden immerhin in der Präambel und später in Art. 13 „Achtung der Rechts- und Werteordnung“ erwähnt. Es fällt aber auf, dass das Recht auf Religionsfreiheit an keiner Stelle des Integrationsgesetzes explizit zur Sprache kommt. Sollten und müssten Menschen anderer Kulturen und Religionen nicht gerade darum wissen, dass sie selbst, aber auch alle anderen Menschen Religionsfreiheit genießen? Gerade in einer freiheitlichen christlich-abendländischen Kultur ist Religionsfreiheit ein zentrales Menschenrecht, das auch Menschen muslimischen Glaubens gleichermaßen gewährt und abverlangt wird.

Gänzlich missglückt ist sodann die Verwendung des Begriffs „Gastrecht“. Ein Gastrecht ist ein Recht, das man freiwillig gewähren, aber durchaus auch rechtens versagen kann. Das Asylrecht hingegen ist ein verfassungsrechtliches Grundrecht, das die Bundesrepublik Deutschland gewähren *muss*. Es ist zudem nicht Sache Bayerns, über Einwanderung und Asylrecht zu befinden; beides liegt in der ausschließlichen Zuständigkeit des Bundes.

Die unmittelbare Fortsetzung des zitierten Artikels 1 entblößt an einer zentralen Stelle des Gesetzes mit peinlicher Offenheit das dominante Motiv des sog. Integrationsgesetzes: „Das soll zugleich einer Überforderung der gesellschaftlich-integrativen und der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit des Landes entgegenwirken“. Bayern, eines der reichsten Bundesländer in einem der reichsten Länder der Welt, fühlt sich bezüglich der „Integrationsbereitschaft der einheimischen Bevölkerung“ und bezüglich seiner wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit überfordert, jenen Menschen, die „Schutz vor Krieg und Verfolgung suchen“, menschenrechtlich gebotene Hilfe und christliche Nächstenliebe anzubieten.

Es ist schließlich höchst befremdlich, ja eigentlich inakzeptabel, wenn in dem ersten und zentralen Artikel „Integrationsziele“ das eigentliche Ziel von Integration, nämlich die gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen, politischen, kulturellen und wirtschaftlichen Leben mit keiner Silbe erwähnt wird. Das bayerische Integrationsgesetz entblößt sich als ein Gesetz, in dem es vorrangig nicht um Integration von Migrantinnen und Migranten geht, sondern zuerst und vor allem um den Schutz der bayerischen Bevölkerung und Wirtschaft! Das Integrationsgesetz nimmt schon in den ersten Passagen unverkennbar Züge eines Heimatschutzgesetzes an.

Der offizielle Kommentar zum Art. 1 macht „die beiden zentralen Zielrichtungen des Gesetzes“ sehr deutlich. Erstens soll „die gewachsene und charakteristisch-kollektive Prägung unseres Landes erhalten bleiben“; das „Heimatschutzmotiv“ wird hier wiederum an prioritärer Stelle ins Feld geführt. Zweitens sollen die gesetzlichen Bestimmungen „die Migrantinnen und Migranten verpflichten, sich in die von ihnen hier angetroffene Kultur und Wertelandschaft, in Sitten und Umgangsformen einzufügen“. Mit dem Begriff „einfügen“ wird ein Verständnis von Integration als einem einseitigen

Anpassungsvorgang offenkundig. Der CSU-Generalsekretär Andreas Scheuer hat in einem Zeitungsinterview unmissverständlich unterstrichen, wer sich „einzufragen“ und anzupassen hat: „In der Debatte um Integration in Deutschland muss klar sein, wer sich nach wem zu richten hat. Wer zu uns kommt, muss sich nach unseren Regeln richten. Und die Summe unserer Regeln ist die deutsche Leitkultur“ (Scheuer; in: Schnell 2016).

In einer ersten Zwischenbilanz kann festgehalten werden: Das bayerische Integrationsgesetz ist in hohem Maße ethnozentrisch ausgerichtet. In den ersten zentralen Gesetzespassagen werden unübersehbar nicht die Migrantinnen und Migranten als eigentliche Adressaten eines Integrationsgesetzes angesprochen, sondern die heimische Bevölkerung und Wirtschaft.

Die einseitige, ethnozentrische Ausrichtung des bayerischen Integrationsgesetzes kann auch an einigen, ausgewählten Artikeln verdeutlicht werden:

- Migrantinnen und Migranten sind zum Erlernen der deutschen Sprache und zur Teilnahme an Sprachkursen verpflichtet. Wer gegen diese Obliegenheit verstößt, kann nicht damit rechnen, dass die daraus entstehenden Folgekosten von der Allgemeinheit getragen werden (Bayerischer Landtag 2016, S. 17). Das bedeutet: Wer in einem Sprachkurs das mindestens erwartbare Sprachniveau nicht erreicht, wird nachträglich zur Erstattung der Kosten verpflichtet (Art. 4, Abs. 3). Und wer aufgrund eigener Versäumnisse bei Behörden einen Dolmetscher braucht, muss die Kosten gegebenenfalls selbst tragen (Art. 4, Abs. 4).
- Für Kinder in Asylunterkünften oder mit unsicherer Bleibeperspektive wird die Schulpflicht aufgehoben. Ein klarer Verstoß gegen die Kinderrechtskonvention!
- Die öffentlich-rechtlichen Medien Rundfunk und Fernsehen sowie alle Bildungseinrichtungen vom Kindergarten bis zur Hochschule werden auf die Vermittlung der Leitkultur verpflichtet.
- In Schwimmbädern, Bibliotheken und anderen öffentlichen Einrichtungen soll gelten: „Die Zulassung nicht freizügigkeitsberechtigter Ausländer kann von einer vorherigen Belehrung und der ausdrücklichen Anerkennung der bestehenden Vorschriften abhängig gemacht werden.“
- Die Sicherheitsbehörden können ohne richterliches Urteil allen, die durch „demonstrative Regelverstöße“ auffallen (Art. 13/1) oder durch „offenkundig rechtswidriges Verhalten erkennen lassen, dass ihnen die Rechts- und Werteordnung in ihren Grundsätzen unbekannt oder gleichgültig ist“ (Art. 13/2), auferlegen, sich „einem Grundkurs über die Werte der freiheitlich demokratischen Grundordnung“ zu unterziehen. Wer an dem Grundkurs Rechts- und Werteordnung nicht teilnimmt, wird mit einer Geldbuße belegt (Art. 13/3).
- Bereits im Vorfeld strafrechtlicher Relevanz können die „Sicherheitsbehörden“ ohne richterlichen Beschluss mit Geldbußen bis zu 50.000 € belegen, wer dazu auffordert oder anstiftet, die geltende verfassungsmäßige Ordnung zu missachten.

Neben einer detaillierten Kritik an einzelnen Artikeln haben Zivilgesellschaft, Öffentlichkeit und Fachwelt insbesondere Anstoß genommen an dem zentralen Begriff „Leitkultur“. Der Begriff „Leitkultur“ wurde als „kränkend“, „kontrovers“, „schillernd“, „nicht belastbar“, „unglücklich gewählt“, „negativ besetzt“, „polarisierend“, „schwer greifbar“ oder „provozierend“ bewertet und rundherum abgelehnt. Einige Aspekte der vorgebrachten Kritik seien resümierend skizziert. Es lassen sich drei verschiedene Standpunkte unterscheiden:

1. Der verfassungspatriotische Standpunkt: überflüssig und verzichtbar

Der verfassungspatriotische Standpunkt meint im wesentlichen Verfassungs- und Gesetzestreue, ergänzt um die Forderung nach grundlegenden Kenntnissen der deutschen Sprache.

„Und tatsächlich ist damit auch schon vieles, was zumal von Muslimen immer befürchtet wird, ausgeschlossen: Zwangs- und Kinderehen, Entrechtung der Frau, Ehrenmorde, Scharia als Paralleljustiz. Nichts davon erlauben unsere Gesetze. Auch Vergewaltigungen oder die Diebstahldelikte, die anderen Einwanderergruppen unterstellt werden, sind verboten: Man schämt sich, darauf hinzuweisen. Kurzum: Wenn es nur darum ginge, Verstöße gegen unsere Rechtsordnung auszuschließen, für deren Ahndung Polizei und Strafjustiz bereitstehen – wozu dann der Begriff der Kultur?“ (Jessen 2016, 1).

Das im Jahre 2000 novellierte deutsche Staatsangehörigkeitsgesetz statuiert einen rechtlichen Anspruch auf Einbürgerung nach achtjährigem Aufenthalt in Deutschland. Bezüglich der sprachlichen Kompetenzen stellt das Gesetz in §11, Absatz 1 klar: „Ein Anspruch auf Einbürgerung nach § 10 besteht nicht, wenn der Ausländer nicht über ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache verfügt ...“. Weil damit eigentlich alles Wesentliche in wünschenswerter Klarheit und justitierbarer Form gesagt ist, wird der Begriff Leitkultur vom verfassungspatriotischen Standpunkt als überflüssig und verzichtbar gewertet. Wenn die bestehenden Gesetze beachtet und real umgesetzt werden, gibt es eigentlich keine asyl- und einwanderungspolitischen Probleme mehr. Der Rechtswissenschaftler Heiner Bielefeldt (2006) plädiert deshalb dafür, auf den Begriff der Leitkultur zu verzichten. Wenn es in ihm nur um Selbstverständlichkeiten wie Beherrschung der deutschen Sprache und Akzeptanz der Werte des Grundgesetzes ginge, wäre er überflüssig; tatsächlich schwinde aber immer ein „semantischer Überschuss“ mit, es sei immer noch etwas mehr gemeint, das aber unbestimmt und vage bleibe.

2. Der ethnozentrische Standpunkt – hegemonial und assimilatorisch

Der Leitkulturbegriff des bayerischen Integrationsgesetzes meint noch etwas mehr als bloße verfassungspatriotische Loyalität, nämlich Sitten, Traditionen, Brauchtum, Gewohnheiten. Der ethnozentrische Standpunkt gibt sich mit einer bloßen verfassungspatriotischen Loyalität nicht zufrieden, sondern fordert darüber hinaus die Aneignung der kulturellen Identität eines Landes ein. Just an dieser Stelle beginnen die Probleme. Die Befürchtungen sind kaum von der Hand zu weisen, dass eine förmlich ausgelobte Leitkultur sich nach und nach zu einer autoritären Staatskultur aufschwingt, der gehorsamst Folge zu leisten ist. Leitkultur beansprucht, eine maßgebliche und verbindliche kulturelle Identität vorzugeben, der andere Kulturen sich unterzuordnen, einzufügen und anzupassen haben. Der Bayerische Lehrerinnen- und Lehrerverband (BLLV) wendet ein: „Der Begriff ‚Leitkultur‘ könnte auf dem Schulhof, im Klassenzimmer oder beim Elternabend schnell zum Kampfbegriff, als Forderung nach Assimilation an jede Andersartigkeit werden. Und damit gerade nicht zur Aufforderung zu gegenseitigem (!) Respekt und Toleranz“ (BLLV; in: Bayerischer Landtag 2018, 3). Die „Arbeitsgemeinschaft der Ausländer-, Migrations- und Integrationsbeiräte Bayerns“ (AGABY; in: Integrationsgesetz Bayern 2016) interpretiert das Integrationsgesetz als einen Aufruf zum „Kulturkampf“ der abendländisch-christlichen Kultur gegen den Islam. Die emotionale Kritik mag deutlich, was der Begriff Leitkultur in Wahrheit anrichtet: Die rigorose Forderung nach einer Unterwerfung unter die vorherrschende Kultur Bayerns erzeugt Abwehr, Widerstand und Ablehnung, und verfehlt damit schon im Ansatz das eigentliche Ziel einer gleichberechtigten Integration in eine gemeinsam gestaltete gesellschaftliche Ordnung.

Eine Leitkultur ist überheblich; sie setzt sich an die erste Stelle und verlangt von anderen Kulturen Anpassung und Gefolgschaft, ggf. unter Verleugnung ihrer Identität. Den gleichen kulturimperialistischen Habitus, der vielfach dem Islam nachgesagt und zum Vorwurf gemacht wird, nimmt Bayern aber mit unbekümmerter Selbstverständlichkeit für sich selbst in Anspruch. Leitkultur, so protokolliert das Deutsche Goethe-Institut den integrationspolitischen Diskurs in Deutschland, ist ein „Kampfbegriff zur Überhöhung der eigenen gegenüber fremden Kulturen“ (Goethe-Institut o.J.).

3. Der verfassungsrechtliche Standpunkt – unbestimmt und nicht verfassungskonform

Die verfassungspatriotische Position erwartet, dass Gesetze und Verfassung eingehalten werden. Der verfassungsrechtliche Standpunkt erwartet hingegen, dass die Gesetze selbst mit der Verfassung übereinstimmen. Das Integrationsgesetz ist nach Auffassung einiger Kritiker nicht verfassungskonform, aus zweierlei Gründen.

Der erste Grund: Gegen das Ansinnen des Integrationsgesetzes, Menschen auf eine bestimmte Kultur zu verpflichten, werden verfassungsrechtliche Bedenken geltend gemacht. Das grundgesetzlich verbrieftete Recht auf Selbstbestimmung beinhaltet auch das Recht auf kulturelle Selbstbestimmung. Alle Bürgerinnen und Bürger können selbst bestimmen, ob und welche Bücher sie lesen, wie sie sich kleiden wollen und ob sie zur „deutschen“ Weihnacht zuhause auch einen Weihnachtsbaum aufstellen. Fußballnationalspieler, die vor der Eröffnung eines Spiels die deutsche Nationalhymne nicht mitsingen (können), werden nicht geächtet und aus der Nationalmannschaft entfernt, und Lebenspartner, die ihre Lebensgemeinschaft nicht vor dem Standesamt beurkunden wollen, werden wegen ihrer „wilden“ Ehe nicht gerichtlich belangt. Nach Auffassung des Landeskirchenrats der Evangelisch-Lutherischen Kirche in Bayern ist es fraglich, „ob es Recht und Aufgabe des freiheitlich-demokratischen Rechtsstaats sein kann und darf, eine ‚Leitkultur‘ gegenüber anderen kulturellen Ausprägungen zu präferieren oder gar vorzugeben“ (in: Bayerischer Landtag 2016, 4).

Ähnlich äußert sich der Philosoph Jürgen Habermas: „In einem demokratischen Verfassungsstaat darf auch die Mehrheit den Minderheiten die eigene kulturelle Lebensform - soweit diese von der gemeinsamen politischen Kultur des Landes abweicht - nicht als sogenannte Leitkultur vorschreiben“ (Habermas; in: Leitkultur o.J., 2). Schließlich sei als eine gewichtige Stimme der Rechtswissenschaftler und ehemalige Direktor der Deutschen Instituts für Menschenrechte Heiner Bielefeldt angeführt. In einem brillanten Essay gibt Bielefeldt zu bedenken, „dass eine von Staats wegen forcierte Leitkultur auf eine autoritäre Politik der Assimilierung bzw. Ausgrenzung kultureller Minderheiten hinauslaufen könnte“ und einen so massiven Homogenisierungsdruck erzeuge, der mit dem Recht auf kulturelle Selbstbestimmung verfassungsrechtlich nicht mehr vereinbar sei.

Der zweite Grund: Die massivste Kritik wird uni sono gegen die Vagheit und Unbestimmtheit des Begriffs Leitkultur geäußert. Niemand wisse genau, was die Leitkultur eigentlich ist und wer sie definieren dürfe. Es ist dem bayerischen Gesetzgeber nach einer über einjährigen parlamentarischen Beratungszeit nicht gelungen, zweifelsfrei und konsensfähig zu definieren, was die Leitkultur bedeutet und was sie in verbindlicher Weise beinhaltet. Gehört zur Leitkultur auch,

- das gegliederten Schulwesens kritiklos anzuerkennen und als Konsequenz die Bereitschaft, auf die Inklusion behinderter Kinder in allgemeine Schulen zu verzichten?

- dass trotz der verfassungsrechtlich gebotenen Trennung von Staat und Kirche die Präsenz von Kreuzen in den bayerischen Schulstuben klaglos als „identitätsprägend“ und „christlich-abendländische Tradition“ zu akzeptieren ist? An dieser geläufigen Praxis sind mit Berufung auf das CSU-Parteiprogramm (CSU 2016) rechtsstaatliche Zweifel angebracht: „Der Rechtsstaat ist weltanschaulich neutral. Unsere Staats- und Rechtsordnung unterscheidet zwischen Staat und Religion“ (CSU 2016, 30).
- dass die ohne alle Frage identitätsprägende Rolle der CSU in der Geschichte Bayerns anzuerkennen ist und bei politischen Wahlen auf dem Stimmzettel auch entsprechend zu honorieren ist?
- dass man bei Fußballspielen selbstverständlich dem FC Bayern die Daumen drückt, obwohl dieser selbst längst extrem multikulturell aufgestellt ist und die bayerische Identität auf dem Altar des Fußballkapitalismus geopfert hat?

Die Vagheit und Interpretationsoffenheit des Integrationsgesetzes wird als ein nicht hinnehmbarer Verstoß gegen den verfassungsrechtlichen Bestimmtheitsgrundsatz angesehen. Aus dem Rechtsstaatsprinzip des Artikels 20 Grundgesetz wird das sog. Bestimmtheitsgebot abgeleitet. „Der Bürger muss erkennen können, welche Rechtsfolgen sich eventuell aus seinem Verhalten ergeben. Die staatliche Reaktion auf Handlungen muss voraussehbar sein, andernfalls wäre der Bürger der Willkür des Staates ausgesetzt“ (Bestimmtheitsgrundsatz o.J.). Das Bestimmtheitsgebot fordert mithin von allen Gesetzestexten, dass sie durchschaubar, normenklar und justiziabel sind. Bezüglich des Integrationsgesetzes stellt die Evangelische Jugend Bayerns aber in ihrer Eingabe zu dem Gesetz fest: „Eine Begrifflichkeit wie ‚Leitkultur‘ unter Verweis auf ‚Bräuche und Traditionen‘ erfüllt bereits das verfassungsrechtliche Bestimmtheitsgebot nicht“ (in: Bayerischer Landtag 2016, 4). Und das Katholische Büro Bayern urteilt über die juristische Qualität des Gesetzes lapidar: „In weiten Teilen handwerklich unglücklich“ und: „Die Ausführungen, was unter die ‚identitätsstiftende Prägung unseres Landes‘ fällt, sind rechtlich kaum fassbar. Und schon gar nicht kann ein freies Individuum auf diese allgemeinen Auffassungen verpflichtet werden.“

Alle drei Positionen der Kritik lehnen bei aller Unterschiedlichkeit den Begriff ‚Leitkultur‘ rundweg ab. Er sei (1.) überflüssig und verzichtbar, (2.) hegemonial und assimilatorisch oder (3). zu unbestimmt und damit nicht verfassungskonform.

Aus inklusionstheoretischer Sicht wiegen insbesondere die Vorbehalte gegen das Integrationsgesetz wegen seiner Missachtung des menschenrechtlichen Gleichheitsgebots am schwersten.

Die Behindertenrechtskonvention ist eine Menschenrechtskonvention; sie steht in der großen Ahnenreihe der Erklärung der Allgemeinen Menschenrechte und der Kinderrechtskonvention. Philosophie und Idee der Inklusion sind zutiefst menschenrechtlich fundiert und bekennen sich zur Freiheit, zur Gleichberechtigung und zur Teilhabe aller Menschen. Aus diesem Bekenntnis zur Selbstbestimmung aller Menschen folgt notwendigerweise (!) auch ein Bekenntnis zur einer pluralistischen und auch multikulturellen Gesellschaft:

„Eine pluralistische Gesellschaft, die die *Freiheit der Menschen in Fragen kultureller Selbstbestimmung* respektiert, wird deshalb unter den Bedingungen zeitgenössischer Migration immer auch eine multikulturelle Gesellschaft sein. In diesem Sinne gibt es einen positiven Zusammenhang von Menschenrechten und Multikulturalität. Eine den Menschenrechten verpflichtete Integrations- und Einbürgerungspolitik kann diesen

Zusammenhang nicht ignorieren und kann sich deshalb nicht pauschal in Gegensatz zur multikulturellen Gesellschaft setzen“ (Bielefeld 2006, 11).

Der Begriff der Leitkultur fungiert nach Bielefeld „im politischen Diskurs jedoch fast durchgängig als polemischer Kontrapunkt zum Konzept der multikulturellen Gesellschaft“ (Bielefeld 2006, 10). Er sei mit der programmatischen Absicht verknüpft, den Vorrang bestimmter kultureller Traditionsbestände gegen gesellschaftliche Pluralisierungsprozesse festzuschreiben. Damit erhalte er eine deutlich „antipluralistische Schlagseite“ und werde von Minderheiten, zu deren Integration er doch eigentlich einladen wolle, als Zumutung abgelehnt. Dies gelte umso mehr, als die Forderung, sich einer Leitkultur zu unterwerfen, ausschließlich an die Migranten gerichtet sei. Mit kaum überbietbarer Klarheit hat die bayerische Sozialministerin Emilia Müller, in dessen Ressort das Integrationsgesetz angesiedelt ist, die Leitkultur als eine kulturkämpferische Parole ausgegeben: „Leitkultur ist das Gegenteil von Multikulti!“ (Müller 2016). Die bayerische Staatsregierung scheint genau zu wissen, wogegen es ist, aber unfähig, inhaltlich auszubuchstabieren, was bayerische Leitkultur konkret meint.

Das folgende Zitat des deutsch-iranischen Orientalisten Navid Kermani fasst die Kritik an dem Hegemonieanspruch und an der mangelnden Bestimmtheit vorzüglich zusammen:

„Das Grundgesetz ist verbindlicher und präziser als jeder denkbare Begriff einer Leitkultur; zugleich deutet sich darin keine Hierarchie der Menschen an, sondern allenfalls der Werte und Handlungen. Vor dem Grundgesetz sind alle gleich, in einer Leitkultur nicht“ (in: Leitkultur o.J., 3)

Weil der Begriff Leitkultur das Grundrecht aller Menschen auf kulturelle Selbstbestimmung nicht beachtet und geradezu als Gegenbegriff zu einer pluralistischen, multikulturellen und inklusiven Gesellschaft in Stellung gebracht wird, ist er weder inklusionstauglich noch inklusionsförderlich und muss er aus inklusionstheoretischer Sicht rundweg abgelehnt werden. Leitkultur spaltet. Sie spaltet diejenigen, die im Besitz der wahren Kultur befunden werden, von all denen, die als anders und verschieden gelten. Leitkultur ist desintegrativ und antiinklusiv.

Als gestaltgebende Konstruktionsprinzipien werden in der Begründung des Gesetzes die beiden spannungsreichen Gegensatzpaare „Fordern“ und „Fördern“ sowie „Geben“ und „Nehmen“ ausgegeben (Bayerischer Landtag 2016). Der Text macht in dem zitierten Art. 1 des BayIntG zunächst den doppelten Ansatz des „Förderns“ (Integrationsförderung) und des „Forderns“ (Integrationspflicht) deutlich. Im Fortgang des Gesetzes übersteigt dann das "Fordern" das "Fördern" bei weitem und die Verpflichtung auf die Achtung der Leitkultur steht unübersehbar im Vordergrund. An die heimische Bevölkerung werden – im Widerspruch zum Prinzip der Wechselseitigkeit – keine Integrationsförderungen gerichtet. Der Staat verpflichtet sich lediglich, „die interkulturelle Sensibilität“ der Bevölkerung zu fördern (BayIntG 2016, Art. 3). Was bedeutet „interkulturelle Sensibilität“? Und noch wichtiger: Was folgt daraus? Eine aufgekratzte, aversive Xenophobie oder vielleicht doch eine empathische Toleranz und eine interkulturelle Solidarität?

Über die auszubalancierenden Prinzipien „Geben“ und „Nehmen“ heißt es erläuternd im Kommentar: „Integration besteht aus Geben und Nehmen – für beide Seiten. Der Entwurf versucht daher, einen ausgewogenen Rahmen zu skizzieren, der die Interessen

der heimischen Bevölkerung ebenso abbildet wie die Interessen der Migrantinnen und Migranten“ (BayIntG 2016, 2). Der verabschiedete Gesetzestext wird jedoch der löblichen Absicht einer ausgewogenen Balance in keiner Weise gerecht. Einige Beispiele seien benannt:

- *Geben:* Das Gesetz stellt jegliche Integrationsförderung unter Haushaltsvorbehalt und verweigert ausdrücklich individuelle einklagbare Integrationsrechte: „Subjektive Rechte und klagbare Rechtspositionen werden durch die in diesem Gesetz begründeten Förderungen, Angebote oder Begünstigungen nicht begründet. Sämtliche finanzwirksamen Maßnahmen erfolgen nach Maßgabe des Staatshaushalts“ (BayIntG 2016, Art. 17). Integration nach Kassenlage!
- *Nehmen:* Die Integrationsanstrengungen der Migrantinnen und Migranten sollen gemeinwohldienlich sein. „Migrantinnen und Migranten werden ermutigt, durch bürgerschaftliches Engagement einen Beitrag zum Gemeinwohl zu leisten und sich auf diese Weise zu unserem Land und seinen Werten zu bekennen“ (BayIntG 2016, Art. 3, 5). Sollte dies in verkappter Form etwa die Einführung einer Art „Arbeitsdienst“ für Migranten sein?
- *Geben.* „Qualifizierte Migrantinnen und Migranten sollen im Rahmen der geltenden Gesetze den heimischen Arbeitsmarkt bereichern“ (BayIntG 2016, Art. 9, 2). . Dieser Gesetzespassage widerspricht das CSU-Parteiprogramm: „Es ist nicht fair, seinen Bedarf an Fachkräften zu Lasten ärmerer Länder zu decken“ (CSU 2016, 40). Der Artikel selektiert und hierarchisiert die Migrantinnen und Migranten nach wirtschaftlicher Nützlichkeit. Minderqualifizierte Arbeitskräfte und Menschen mit Behinderungen haben mangels wünschenswerter Verwertbarkeit geringere Integrationschancen.
- *Nehmen.* Bayern behält sich vor, das Grundrecht auf Freizügigkeit einzuschränken und Migrantinnen und Migranten nach eigenem Gutdünken im Lande zu verteilen. „Die Staatsregierung wird ermächtigt, durch Rechtsverordnung die Übernahme und Verteilung von Ausländerinnen und Ausländern sowie ihrer nachzugsberechtigten Familienangehörigen im Freistaat Bayern zu regeln“ (BayIntG 2016, Art. 11).

Es ist an der Zeit für ein abschließendes Resümee. Das bayerische Integrationsgesetz hat seinen eigentlichen Zweck, die Integration von Migrantinnen und Migranten nach Kräften zu befördern, „so wie sie die Menschlichkeit und die christliche Nächstenliebe fordern“ (BayInt, Vorwort), gründlich verfehlt. Der zentrale Begriff ‚Leitkultur‘ atmet nicht einen kosmopolitischen, weltbürgerlichen Geist, sondern ist in den Horizont der nächsten, heimatlichen Verhältnisse eingehaust, die als unwandelbar gültig erscheinen und mit dem Odium einer untadeligen Rechtschaffenheit ausgestattet sind. Die „Vereinigung Demokratischer Juristinnen und Juristen“ spricht spöttelnd von „Bayernstadl“ und einem „Gesetz der Exklusion und völkischen Heimatverteidigung“ (VDJJ 2016). Das sog. Integrationsgesetz ist durch und durch auf eine repressive Abwehr von Migration ausgerichtet. Es widersetzt sich einer offenen, pluralistischen und toleranten Gesellschaft. Von einer sog. Willkommenskultur, die man durchaus aus den Geboten der Menschlichkeit und Nächstenliebe folgern und eigentlich gerade von einer christlichen Partei erwartet werden kann, ist das bayerische Integrationsgesetz weit, sehr weit entfernt.

Der Ethnozentrismus bayerischer Provenienz kommt dem Ethnopluralismus doch recht nahe. Die Bayern sind sich selbst genug, und wären auch zufrieden, wenn all die Anderen und Verschiedenen da bleiben, wo sie herkommen, und den bayerischen

Boden allenthalben als zahlende Urlauber und passagere Gäste betreten. Als gleichberechtigte Mitbürger sind alle Anderen und Verschiedenen in Bayern ausweislich des bayerischen Integrationsgesetzes nicht nachdrücklich erwünscht. Als mildernder Umstand sei gewertet, dass ich als gebürtiger und bekennender Preuße und langjähriger Neu-Franke die einheimischen bayerischen Bürger durchaus als offener, toleranter und fremdenfreundlicher wahrnehme als jene staatstragende Partei, die allzu gerne Heimat, Tradition und Bayern für sich allein in Beschlag nimmt. Das bayerische Integrationsgesetz ist das einsame Produkt einer Partei, die sich selbst als alleinigen Gralshüter einer sog. bayerischen Identität inszeniert; das real verlaufende Procedere zur Verabschiedung des bayerischen Integrationsgesetzes ist ein lehrreiches Dokument für eine unbekümmerte Ellbogenmentalität einer absolut regierenden Partei, die nicht bereit zu einer demokratischen Aushandlung von Grundsätzen des Zusammenlebens ist. Das bayerische Integrationsgesetz ist ein absolutistisches Diktat – die CSU gegen den Rest Bayerns; es ist nicht bürgernah, sondern Ausdruck der christlich-sozialen Monokratie. Es predigt nicht Vielfalt, sondern die Vorherrschaft der bayerischen Kultur. Das bayerische Integrationsgesetz ist selbstverliebt, narzisstisch, egomanisch, heimatfixiert, nationalistisch, ethnozentrisch, und in summa antiinklusiv.

3.1.2 Das CSU-Parteiprogramm

Die bayerische Staatsregierung kann sich auf die absolute Mehrheit der Christlich-Sozialen-Union (CSU) stützen. Weil die Staatsregierung bei der Gesetzgebung keine Kompromisse mit anderen Parteien machen musste, kann gewiss erwartet werden, dass das Bayerische Integrationsgesetz und die einschlägigen Aussagen des CSU-Parteiprogramms weitestgehend kongruent sind. Und in der Tat wird der interessierte Bürger nicht enttäuscht, wie durch eine zentrale Passage rasch belegt werden kann:

„Integration ist zwingend und hat eine Richtung. Wer bei uns bleibt, muss sich integrieren. Es darf keine integrationsfreien Räume geben. Das wäre der Nährboden für Radikalisierung. Integration muss heißen, dass diejenigen, die zu uns kommen, sich anpassen. Integration kann nicht heißen, dass wir uns anpassen. Wir wollen, dass Zuwanderer nach unseren Regeln leben. Integration bedeutet Orientierung an unserer Leitkultur, nicht Multi-Kulti. Wir lehnen Multi-Kulti ab. Ein multikulturelles Neben- und Gegeneinander führt zu Intoleranz, Ghettobildung und Gewalt. Wer bei uns lebt, muss mit uns leben, statt neben oder gar gegen uns. Klar ist: Hier gelten unsere Regeln, nicht die Regeln des Herkunftslandes. (CSU 2016, 14)

Der Text enthält in pointierter Form jene charakteristischen integrationspolitischen Merkmale, die auch dem Integrationsgesetz eigen sind, nämlich

1. die grundsätzliche Akzeptanz anderer Kulturen auf bayerischem Boden;
2. eine selbstbewusste ethnozentrische Ausrichtung der Integrationspolitik, die Priorisierung der eigenen Kultur als Leitkultur und damit die hierarchische Abstufung und Abwertung anderer Kulturen;
3. als logische Konsequenz die deutliche Forderung nach einer unbedingten Assimilation von Migratinnen und Migranten.

Soweit gibt es keine Neuigkeiten und Überraschungen. Wer das Pathos der Grandiosität der eigenen Partei, das nun einmal allen Parteiprogrammen jeglicher Couleur eigen ist, an sich abperlen lässt, kann dann unterhalb einer Schicht von vollmundigen Selbstbegründungen,

leeren Worthülsen und nichtssagenden Phrasen ein recht gehaltvolles gedankliches Gerüst entdecken, das man gleichsam als die „Theorie“ des Parteiprogramms ansehen kann. Diesen Theorie-Elementen soll nun ein wenig nachgegangen werden, weil sie Aufschluss geben über die hier interessierende Frage, wie die CSU das Verhältnis von Freiheit und Gleichheit bzw. von Vielfalt und Gemeinsamkeit konstruiert.

Das theoretische Koordinatensystem des Parteiprogramms bilden – neben dem christlichen Menschenbild – die Begriffe „Freiheit“, „Gemeinsamkeit“ bzw. „Zusammenhalt“ und schließlich „Solidarität“. In diesem Begriffs-Trio kann man durchaus die Ideen der europäischen Aufklärung und die Losung der Französischen Revolution „Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit“ (Wocken 2013) wiederentdecken.

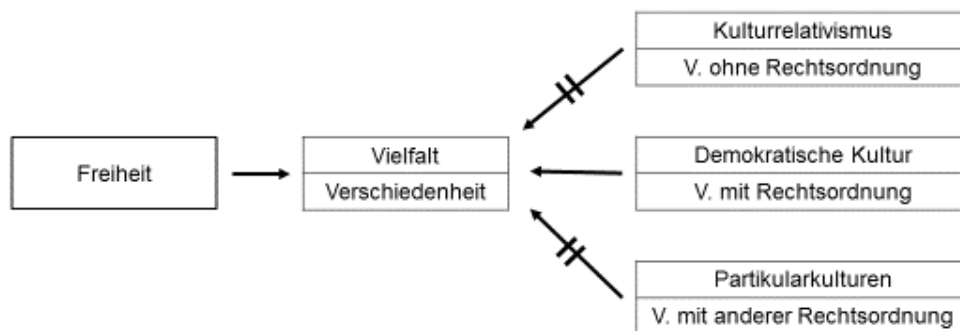


Abb. 9: „Freiheit“ als ein Grundpfeiler einer demokratischen Gesellschaftsordnung und konkurrierende Konzepte zur Gewährleistung von Vielfalt und Verschiedenheit (V. = Vielfalt und Verschiedenheit; —//— dysfunktionales Konzept).

Zunächst zur „Freiheit“, die als ein erstrangiger Grundwert des Parteiprogramms gelten kann; die Logik des folgenden Gedankengangs soll durch die Abb. 9 unterstützt werden. Aus dem christlichen Menschenbild leitet das Programm ab: „Der Mensch ist seinem Wesen nach zur Freiheit und Selbstbestimmung berufen“ (CSU 2016, 5). Jeder hat das Recht, seine eigenen Vorstellungen von einem guten Leben in einem persönlichen Lebensentwurf zu realisieren. Wenn nun alle Menschen ihr Leben nach dem Grundsatz der freien Selbstbestimmung gestalten, dann sind eine schier unbegrenzte „Verschiedenheit“ menschlicher Persönlichkeiten und eine große „Vielfalt“ an Lebensformen und Lebensentwürfen die unausweichliche Folge. Wer „A = Freiheit“ sagt, muss als notwendige Folge auch „B = Vielfalt und Verschiedenheit“ in Rechnung stellen. Diese konsekutive Logik ist zwingend, unumstößlich und nicht änderbar. Vielfalt ist ein Kind der Freiheit! Pluralität ist keine ideologische Erfindung, sondern erwächst mit logischer Notwendigkeit aus der Freisetzung des Menschen zur Selbstbestimmung. Und Pluralität ist auch keine launige Idee oder eine imaginierte Illusion, sondern alltägliche Realität der deutschen Gesellschaft: „Unsere Gesellschaft war nie offener und vielfältiger als heute“ (CSU 2016, 8). Pluralität bedeutet damit auch real existierender Multikulturalismus¹, dies ist dem CSU-Programm anscheinend nicht hinreichend klar. Es macht wenig Sinn, vor der faktischen multikulturellen Verfassung der Gesellschaft die Augen zu verschließen, und

¹ Unter „Multikulturalismus“ verstehe ich eine Theorie, nach der unterschiedliche Kulturen in ein und demselben Gemeinwesen friedlich und gewinnbringend zusammenleben können unter der bindenden Voraussetzung, dass sie die demokratische Kultur (Verfassung und positives Recht) des Landes als eine gemeinsame ethische und politische Grundlage anerkennen.

es ist töricht und polemisch, die Realität der kulturellen Vielfalt als „Multi-Kulti“ zu verunglimpfen und zu diskreditieren. Gegen explizit bekundete Grundsätze zu handeln, ist wenig überzeugend. Wer „A = Freiheit“ sagt, kann nicht „B = Leitkultur“ einfordern und „C = Multi-Kulti“ ablehnen.

Die Frage ist nun, wie eine Gesellschaft auf die Verschiedenheit der Menschen und die Vielfalt von Lebensformen und –stilen reagiert. Vereinfachend gefragt: Was bewahrt eine Gesellschaft vor dem Zerfall in atomisierte Einzelwesen? Was macht es möglich, dass die Verschiedenen sich verstehen, Dissense ohne unerträgliche Konflikte überwinden, sich nach gleichen Regeln verhalten und trotz aller individuellen Diversität miteinander in einen Austausch kommen?

Das CSU-Parteiprogramm gibt auf diese Fragen eine sehr klare und überzeugende Antwort:

„Gesellschaftlicher Grundkonsens ist elementar. Eine offene Gesellschaft, die der Freiheit des Einzelnen dient und sich zur Vielfalt bekennt, braucht ein gemeinsames Grundverständnis für das Zusammenleben. Nur wenn in zentralen Fragen Übereinstimmung besteht, kann eine Gemeinschaft funktionieren, ohne sich abzuschotten. An erster Stelle steht die uneingeschränkte Anerkennung unserer Rechtsordnung und unserer freiheitlichen demokratischen Grundordnung“ (CSU 2016, 13).

Diese Aussagen kann man ohne jeglichen Vorbehalt und mit voller Überzeugung unterstreichen! Diese Aussagen sind das Basis-Axiom, das Apriori einer demokratischen Gesellschaft! Jenseits der Geltung dieser notwendigen Bedingung gibt es kein menschliches Zusammenleben, keine funktionierende Gesellschaft und schon gar nicht eine rechtsstaatlich fundierte Demokratie. Ich nenne diesen gesellschaftlichen Grundkonsens – in bewusster Abgrenzung zu Begriffen wie „deutsche Kultur“ – hier „Demokratische Kultur“; ein solcher demokratischer Grundkonsens ist keineswegs nur ein „deutsches“ Erfordernis, sondern die unverzichtbare normative Basis für alle demokratischen Gesellschaften schlechthin. Die demokratische Kultur umfasst in erster Linie die Verfassungen der Länder, also das Grundgesetz und die Landesverfassung. Den innersten Kern des Grundgesetzes bilden die Artikel 1 „Unantastbarkeit der Menschenwürde“ und Art. 20 „Rechtsstaatliche Demokratie“, die jeglicher Änderung durch ein Parlament grundsätzlich und auf immer entzogen sind. Ferner rechnet zur demokratischen Kultur das gesamte positive Recht, also das von Menschen und Parlamenten gemachte Recht, das nicht mit überzeitlicher Geltung ausgestattet, sondern veränderbar ist.

Dass eine derartige gemeinsame Rechtsordnung nicht hintergebar ist, wenn sich ein gleichberechtigtes Zusammenleben von Verschiedenen einstellen soll, sei an einem recht simplen Beispiel deutlich gemacht. Die parlamentarisch verabschiedete Straßenverkehrsordnung enthält das Rechtsfahrgebot: Alle Verkehrsteilnehmer müssen auf allen Straßen rechts fahren! Natürlich wäre auch ein Linksfahrgebot durchaus denkbar. Aber für einen möglichst reibungsarmen und effizienten Straßenverkehr muss *eine* allgemeine Regelung her, die dann wirklich für alle ohne jegliche Ausnahme gilt. Gäbe es eine derartige verbindliche Fahrvorschrift nicht, würde der Straßenverkehr zu einem höchst riskanten und ineffizienten Tummelplatz von lauter Geisterfahrern entarten und schließlich zusammenbrechen.

Zu jenen Konzepten, Politiken und Programmen, die dem geforderten Anspruch, eine Ordnung für ein menschenwürdiges, freiheitliches und gleichberechtigtes Zusammenleben bereitzustellen, *nicht* genügen, gehören erstens der Kulturrelativismus und zweitens die Partikularkulturen (Minderheitskulturen).

Der Kulturrelativismus steht in der gedanklichen Nachbarschaft zum Ethnopluralismus (Kap. 2.1). Er versucht, die degradierende Abstufung anderer Kulturen durch eine kulturrelativistische Einstellung zu vermeiden, und lehnt wertende Vergleiche zwischen verschiedenen Kulturen radikal ab. Der Kulturrelativismus betont den Eigenwert jedweder Kultur, postuliert die grundsätzliche Gleichwertigkeit aller Kulturen und hält ein gleichberechtigtes Mit- oder Nebeneinander verschiedener Kulturen grundsätzlich für möglich. Die Möglichkeit eines universellen Wertesystems wird dagegen strikte verneint. Weil je nach kultureller Kontextualisierung alles erlaubt, alles richtig und alles möglich sein kann, ist eben alles relativ und nichts allgemein verbindlich und universell gültig. Mit diesem Relativismus setzt sich der Kulturrelativismus insbesondere in einen Gegensatz zum menschenrechtlichen Universalismus, der nicht anerkannt, sondern abgelehnt wird. Er mündet gleichsam in einen Wertehilismus, der rundherum keinerlei verbindlichen Werte und Normen kennt.

Das große Problem des Kulturrelativismus ist die totale Indifferenz und grenzenlose „Toleranz“ jedweder Kultur. Der Kulturrelativismus hat keinerlei Maßstäbe, keine ethischen Grundsätze, keine moralischen Maximen, keine interkulturellen Überzeugungen; er endet in letzter Konsequenz in Beliebigkeit, Gleichgültigkeit und Anarchie. Der Relativismus erweckt zunächst durchaus den freundlichen Eindruck der Vielfalt und der Toleranz: Alle Kulturen und kulturellen Ausdrücke sind angeblich gleich viel wert und gleichberechtigt. Aber damit beginnt das zentrale Dilemma des Kulturrelativismus. Wenn es keine unverrückbaren interkulturell gültigen ethischen Normen mehr gibt, die für alle Menschen aller Völker und Kulturen gelten, wenn im Namen irgendeiner Kultur alles erlaubt ist und gerechtfertigt werden kann, dann kann auch niemand mehr sinnvoll gegen Ehrenmorde, Kinderehen, Fremdenfeindlichkeit, Vergewaltigung von Frauen, Euthanasie, Diebstahl oder Steuerhinterziehung argumentieren.

Auch menschenrechtsfeindliche Religionen, Bewegungen und Ideologien sind dank des Kulturrelativismus plötzlich akzeptabel und unbedenklich. Die jeweils eigene und eigenwürdige Kultur heiligt einfach alles. „Wenn jede Kultur das absolute Recht hätte, zu bestimmen, was ein Verbrechen ist und was nicht, ohne Rücksicht auf universale Werte, dann wäre Auschwitz kein Verbrechen mehr“ (Flaig, in: Brodkorb 2008). Der Nationalsozialismus hätte dann unter Berufung auf den Grundsatz der Autonomie jedweder Kultur das uneingeschränkte Recht gehabt, selbst zu definieren, ob die Ermordung von Juden ein Unrecht ist oder nicht. Die Negation eines universellen Wertesystems und des menschenrechtlichen Universalismus stürzt alle Gesellschaften und Kulturen auf nationaler oder internationaler Ebene in grenzenlose Anarchie und brutale Barbarei. – Es sei hier nicht verschwiegen, dass der Kulturrelativismus in nicht unerheblichem Maße den Multikulturalismus infiziert hat und – fälschlicherweise – mit ihm gleichgesetzt wird; das wird an späterer Stelle zu korrigieren sein.

Auf der anderen Seite der Versuche, für die Vielfalt von Kulturen und Menschen angemessene, gemeinschaftsstiftende wie auch freiheitsliebende Regeln des Zusammenlebens bereit zu stellen, steht das große Arsenal allgegenwärtiger Partikularkulturen. Ich habe diesen Ausdruck gewählt, um damit alle Spielarten einer

abweichenden demokratischen Kultur von subkulturellen Milieus über religiös geprägte Partialgesellschaften bis hin zu ethnischen Kolonien und sog. Parallelgesellschaften zu bezeichnen. Die Spannweite der Partikulkulturen, die sich vom Mainstream distanzieren, irgendwie alternativ leben oder gar potentiell kulturgefährdendes Potential haben, ist recht groß. Ihre Gemeinsamkeit besteht in einer mehr oder minder großen Distanz oder gar Ablehnung der „herrschenden“ Kultur.

Der aufgezeigten Logik der Freiheit folgend lehnt die CSU sowohl das Konzept des Kulturrelativismus als auch die Legitimität von Parallelgesellschaften mit folgerichtiger Konsequenz und klarer Entschiedenheit ab:

„In Deutschland gilt das Grundgesetz. Rechtsetzung, Rechtsprechung und Rechtsvollzug sind für uns ausschließlich staatliche Aufgaben. Sie sind zwingend an das Grundgesetz gebunden. Nur der Staat ist berechtigt und verpflichtet, die geltende Rechtsordnung durchzusetzen. Er darf nicht weichen, sondern muss Stärke zeigen, wenn Clans, Friedensrichter oder selbsternannte Scharia-Polizisten unsere demokratische Rechtsordnung unterlaufen. Parallelgesellschaften haben bei uns keinen Platz. Die deutschen Gesetze gelten für alle Menschen in Deutschland. Wir dulden weder Paralleljustiz noch Relativierungen oder gar Beschneidungen von Grundrechten“ (CSU 2016, 30).

Die entschiedene Positionierung der CSU für eine demokratische Kultur, die auf Menschenrechten gegründet ist und die unbedingte Geltung der Rechtsstaatlichkeit einfordert, verdient Respekt und wird nachdrücklich geteilt. Bezüglich der Ablehnung von Parallelgesellschaften soll allerdings eine mangelnde Differenzierung angemerkt werden. Im voranstehenden Text war nicht von Parallelgesellschaften, sondern mit Bedacht von Partikulkulturen die Rede. Partikulkulturen (Minderheitskulturen) lassen sich unterscheiden in eine Gruppe, die lediglich eine andere Kultur im Sinne einer anderen „Sittenordnung“ (ungeschriebene, nicht gesetzlich fixierte Regeln wie Sitten, Gebräuche, Gewohnheiten, Umgangsformen, usw.) pflegt, von sog. Parallelgesellschaften, die nicht nur eine alternative Sittenordnung pflegen, sondern darüber hinaus auch die demokratische Kultur der Mehrheitsgesellschaft nicht respektieren und ablehnen. Parallelgesellschaften, die die Geltung einer demokratischen Kultur (Grundgesetz, Verfassung, positives Recht) in Frage stellen, regelhaft verletzen oder gar gegen sie agitieren, sind in der Tat ohne Einschränkungen abzulehnen und ggf. durch den Verfassungsschutz zu observieren. Die gemeinsame demokratische Kultur darf unter keinen Umständen zur Disposition gestellt werden.

Anders verhält es sich jedoch mit alternativen Partikulkulturen. Einem freiheitlichen Rechtsstaat ist allein die Gestaltung und Umsetzung der Rechtsordnung aufgegeben; er ist nicht legitimiert, darüber hinaus eine verbindliche „Sittenordnung“ oder eine sogenannte „Leitkultur“ vorzugeben. Eigentlich sieht es das CSU-Programm genauso: „Politik und Staat haben keine Lebensentwürfe zu verordnen, sondern Freiheit zu ermöglichen. Bevormundung der Menschen nach Art sozialistischer Ideologien lehnen wir ab“ (CSU 2016, 9). Die Angemessenheit der polemischen Unterstellung „sozialistischer Bevormundung“ darf man getrost bezweifeln. Wesentlicher ist indes die nötige Ergänzung, dass auch eine Bevormundung nach Art einer „Leitkultur“ abzulehnen ist. Freiheit als basale Maxime einer demokratischen Ordnung wird durch eine staatlich verordnete „Leitkultur“ eingeschnürt. „Leitkultur“ ist mehr als demokratische Kultur. Sie geht über die demokratische Rechtsordnung (Verfassung und positives Recht) hinaus und regiert in das Privatleben der

Menschen hinein. Völlig missraten und rechtsstaatlich unhaltbar ist der folgende Text aus dem Grundsatzprogramm:

„Die Gepflogenheiten des Alltags sind zu beachten. Es gibt über die rechtlichen Regelungen des Zusammenlebens hinaus ungeschriebene Regeln, die sich aus unserer Kultur und Tradition entwickelt haben. ... Wer bei uns lebt, muss sich nach unseren Gepflogenheiten richten. Wer Frauen den Respekt verweigert, etwa Lehrerinnen oder Krankenschwestern ablehnt, missachtet unsere Lebensart“ (CSU 2016, 14).

Mangelnder Respekt ist unfreundlich und unhöflich! Aber – und das ist der Punkt – Respekt kann man per Gesetz ebenso wenig verordnen wie Nächstenliebe, bürgerschaftliches Engagement oder patriotische Gesinnung. Ein Rechtsstaat ist kein Tugendstaat. Gesinnungen, Überzeugungen, Einstellungen oder Emotionen können nicht Gegenstand rechtsstaatlicher Verordnungen sein, sondern allein faktisches Verhalten (Bielefeld 2006, 13f.). Auch „Ungeschriebene Regeln“ und alltägliche „Gepflogenheiten“ können nicht Gegenstand einer positiven Rechtssetzung sein. Der Bestimmtheitsgrundsatz fordert nach altem römischem Recht: „sine lege nulla poena!“ (Ohne Gesetz keine Strafe!). Weder „Gewohnheitsregeln“ noch gar „ungeschriebene Regeln“ sind justizierbar und verfassungskonform. Die inhaltliche Füllung von „Leitkultur“ macht überdeutlich: „Leitkultur“ ist übergriffig; sie tendiert zur Bevormundung und schwingt sich zu einer autoritären Staatskultur auf.

Der Philosoph Jürgen Habermas hat sich in einem Essay mit der Frage auseinandergesetzt, ob „ein demokratischer Rechtsstaat zur Wahrung der Integrität der Lebensform seiner Bürger von Immigranten verlangen darf, sich zu assimilieren“ (Habermas 2012, 151). Er unterscheidet zwei Ebenen der Assimilation, nämlich die politische Integration (hier: die Ebene der demokratischen Kultur) und die Ebene der kulturellen Integration (hier: die Ebene der Sittenordnung). Aufgrund rechtsphilosophischer Überlegungen kommt er zu folgendem Schluss: „Demnach muss von Einwanderern nur die Bereitschaft erwartet werden, sich auf die politische Kultur ihrer neuen Heimat einzulassen, ohne deshalb die kulturelle Lebensform ihrer Herkunft aufgeben zu müssen“ (Habermas 2012, 152). Das Resümee lautet damit: Die gesetzliche Etablierung einer „Leitkultur“ in einem Integrationsgesetz ist mit den Grundsätzen eines freiheitlichen Rechtsstaates nicht vereinbar.

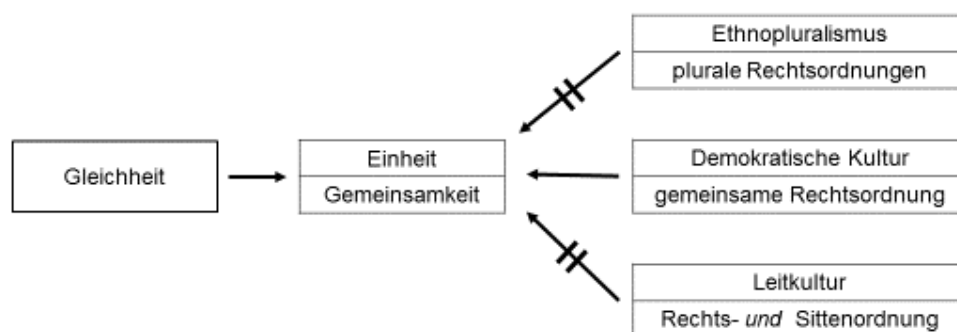


Abb. 10: „Gleichheit“ als ein Grundpfeiler einer demokratischen Gesellschaftsordnung und konkurrierende Konzepte zur Gewährleistung von Einheit und Gemeinsamkeit (—||— dysfunktionales Konzept)

Nun zu dem zweiten Wertfundament, der „Gleichheit“. Der Wert „Gleichheit“ stößt vielfach zuerst einmal auf spontane Ablehnung. In konservativen Kreisen löst das Wort Gleichheit nicht selten reflexartig unerfreuliche Assoziationen aus: Gleichschaltung, Homogenisierung, Vereinheitlichung, Gängelung, Totalitarismus und andere Scheußlichkeiten. Auch im neuen Parteiprogramm der CSU feiern traditionsreiche Ressentiments der Konservativen fröhlich Urständ und wettern gleich auf der ersten Seite gegen „sozialistische Gleichmacherei“ (CSU 2016, 1).

Dabei ist die Sache eigentlich sehr, sehr einfach: Gleichheit bedeutet nichts Anderes als gleiche Rechte für alle! Alle Freiheiten, die die Menschenrechtskonventionen, das Grundgesetz und die Verfassungen den Bürgern zusprechen und garantieren, gelten ausnahmslos für alle Menschen – unabhängig von Geschlecht, Abstammung, Rasse, Sprache, Heimat, Herkunft, Glauben, religiösen oder politischen Anschauungen. Das ist das Erbe der europäischen Aufklärung, und so steht es auch im Artikel 3 des Grundgesetzes. Dieser höchst einfache und unmissverständliche Gehalt des rechtsstaatlichen Begriffs „Gleichheit“ kann durchaus schon Kindern in der Grundschule vermittelt werden, und sollte erst recht allen mündigen Staatsbürgern einschließlich professioneller Politiker vollauf präsent sein. Auch das Parteiprogramm der CSU weiß durchaus um den wahren Gehalt von „Gleichheit“:

- „Menschen werden frei und gleich geboren. Die Menschenwürde ist unabhängig von persönlichen Eigenschaften, Fähigkeiten, Leistungen und Erfolgen. Sie ist unveräußerlich und gilt für alle Menschen gleichermaßen“ (CSU 2016, 4).
- „Alle Menschen in unserem Land haben Anspruch auf die gleichen Rechte und auf Gleichheit vor dem Gesetz“ (CSU 2016, 6).

Dieses klare Bekenntnis zur menschenrechtlichen Gleichheit aller Menschen ist höchst respektabel, aber es widerlegt zugleich die Polemik gegen „sozialistische Gleichmacherei“. Populäre, aber doch irriige Vorstellungen von „Sozialismus“ und „Gleichheit“ als Schreckgespenster zu bemühen, um Wählerstimmen einzufangen, erscheint mir persönlich intellektuell krude und ein Zeugnis mangelnder politischer Redlichkeit.

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

- Das Wahlrecht ist ein exzellenter Ausdruck demokratischer Gleichheit. Die Stimmen aller Wahlbürger zählen ohne jegliche Ausnahme gleich viel.
- Nach neuerem Recht sind eheliche und uneheliche Kinder gleichgestellt.
- „Männer und Frauen sind gleichberechtigt“ (GG, Art. 3,2).
„Frauen und Männer müssen gleiches Geld für gleiche Arbeit bekommen“ (CSU 2016, 22).
- Alle Bürger, die über Einkünfte und Besitz verfügen, müssen im Maße ihrer finanziellen Leistungsfähigkeit Steuern zahlen. Die Flucht in Steueroasen ist ein Verstoß gegen gleiche staatsbürgerliche Pflichten.

Mit diesen beispielhaften Hinweisen auf das absolute Erfordernis demokratischer und menschenrechtlicher Gleichheit mag es sein Bewenden haben. Gleiche Rechte für alle und gleiche Pflichten für alle sind nicht „sozialistische Gleichmacherei“. Gleichheit ist nicht der Feind der Freiheit, sondern der Garant der Freiheit aller. Wer für Freiheit votiert, ohne die gleiche Freiheit für alle einzufordern, negiert die gleiche Menschenwürde aller Menschen, trägt die rechtsstaatliche Ordnung zu Grabe und ruft einen sozialdarwinistischen Staat ins Leben, in dem das Recht der Stärkeren und Reichen gilt und Gewalt, Rassismus, Sexismus, Unterdrückung und Ausbeutung regieren.

Die gleiche Menschenwürde aller, die gleichen bürgerlichen Rechte und gleichen sozialen Pflichten nötigen zu einer wechselseitigen Anerkennung und zu reziprokem Respekt. Sie stiften soziale Verbundenheit und ermöglichen ein nichthierarchisches Miteinander auf Augenhöhe. Allein aus freiheitlichen Lebensformen und –stilen erwächst allerdings nicht schon per se Zusammenhalt und Gemeinsamkeit. Im Gegenteil, mit unterschiedlichen Werteorientierungen und Weltanschauungen, mit individualisierten Lebensentwürfen und persönlichen Verschiedenheiten wachsen die Fliehkräfte potentiell sogar an und erschweren Formen und Chancen geselligen Lebens, kooperativer Arbeit und gesellschaftlichen Zusammenhalts. Eine freiheitliche Gesellschaft braucht daher um ihrer selbst willen als ein starkes Gegengewicht die Kultivierung von Einheit und Gemeinsamkeit. Menschenrechtliche Gleichheit ist eine Voraussetzung und Grundlage für soziale Einheit, partizipatorische Gemeinsamkeit und solidarischen Zusammenhalt.

Welche Politiken, Konzepte und Programmen sind nun geeignet, Zusammenhalt, Kooperation und Gemeinsamkeit zu fördern, zu stärken und solchermaßen wirkliche Gesellschaft, die mehr ist als die Summe seiner Teile, hervorzubringen und zu stabilisieren? Die Tauglichkeit der Konzepte Ethnopluralismus und Leitkultur (Ethnozentrismus) soll bezüglich ihrer gemeinsamkeitsstiftenden Potenzen mit einigen Anmerkungen untersucht werden.

Das Konzept des Ethnopluralismus ist im Kapitel 2.1 ausgiebig dargestellt worden. Den Ethnopluralismus ehrt das gut gemeinte Motiv, den souveränen Eigenwert aller Kulturen zu würdigen und eine bewertende Hierarchisierung verschiedener Kulturen zu vermeiden. Aus dieser wohlmeinenden Position heraus zieht der Ethnopluralismus allerdings die fatale Schlussfolgerung, dass auf globaler Ebene die Eigenständigkeit, Identität und Integrität der Völker nur durch eine territoriale Separation und durch protektionistische Abschottung gewährleistet werden könne. Ein rigider „Ethnoseparatismus“ ist nicht willens, über ein geordnetes und friedfertiges Miteinander der Völker überhaupt nachzudenken. Multinationale Organisationen wie die UNO oder die Europäische Union sind dem Ethnopluralismus ein Graus und stehen im Verdacht einer kulturellen Kolonisation. Mithin ist der Ethnopluralismus auch völlig unfähig, zur Lösung internationaler und globaler Probleme und Herausforderungen einen nennenswerten Beitrag zu leisten: Welche Regeln sollen für den internationalen Luftverkehr gelten? Wie kann der Fleischverzehr und der Kohlendioxydausstoß auf der ganzen Welt gesenkt werden, um die Ozonbelastung zu mindern? Können die europäischen Staaten sich zusammenraufen und etwa durch eine einvernehmliche Kontingentierung die himmelsschreiende Not großer Flüchtlingsströme bewältigen? Der Ethnopluralismus hat für all diese Nationen und Völker übergreifenden Fragen keinerlei Antworten und wenig Interesse. Aus integrations- und inklusionspolitischer Sicht ist der Ethnopluralismus ein jämmerlicher Versager.

Auch über die „Leitkultur“ wurde im vorstehenden Text bereits einiges ausgeführt. Leitkultur – das sei in Erinnerung gerufen – ist nicht allein die demokratische Rechtsordnung aus

Verfassung und positivem Recht, sondern schließt darüber hinaus nach bayerischem Verständnis auch eine ungeschriebene „Sittenordnung“ (Gebräuche, Traditionen, Gepflogenheiten usw.) ein:

„An erster Stelle steht die uneingeschränkte Anerkennung unserer Rechtsordnung und unserer freiheitlichen demokratischen Grundordnung. Die Regeln des Zusammenlebens sind aber mehr als die Rechte der Bürger gegenüber dem Staat. Es gibt auch Bürgerpflichten und Regeln des Umgangs untereinander. Gemeinsam bilden sie die kulturelle Grundordnung unseres Landes“ (CSU 2016, 12).

Wäre nun eine derart verstandene Leitkultur imstande, eine auseinanderdriftende Gesellschaft von Individualisten und Solisten, von Eigenbrötlern und Sonderlingen, von Querköpfen und Orthodoxen zusammenzuhalten und für den unabdingbaren sozialen Kitt in der Gesellschaft zu sorgen? Ganz gewiss, das kann eine Leitkultur, daran kann es keinen Zweifel geben. Eine gemeinsame Sprache allem voran, sodann das Bewusstsein einer gemeinsamen Geschichte, das kollektive Projekt, das eigene Land nach vorne zu bringen, die emotionale Identifikation über Brauchtum, traditionelle Kleidermode und ethnische Feiertage, womöglich gar eine mehr oder minder sentimentale Heimatliebe – das alles und anderes mehr könnte unter Leitkultur gefasst werden, und das alles trägt auch gewiss zu Zusammenhalt, Gemeinschaft und kultureller Einheit bei.

Das integrierende Potential der Leitkultur steht nicht im mindesten in Frage. Problematisch sind – neben der bereits vorgebrachten Kritik – die möglichen, unerwünschten oder inakzeptablen Folgen einer Leitkultur. Leitkultur nivelliert; das muss sie tun, wenn sie eine integrierende, zusammenführende Kraft entwickeln will. Leitkultur bevormundet, weil sie über das Recht eines Bürgers auf kulturelle Selbstbestimmung hinweggeht; das muss sie tun, weil eine Leitkultur, die alles erlaubt, sich selbst aufhebt. Leitkultur engt ein, weil sie die Vielzahl kultureller Profile und Muster reduziert; und auch das muss sie tun, weil eine Leitkultur die Anzahl der Wahlmöglichkeiten einschränken und die Menschen in eine bestimmte Richtung leiten muss. Leitkultur stranguliert Freiheit – mal mehr, mal minder. Die Beschädigung von Freiheit ist die große Malaise einer Leitkultur.

Die USA waren von Anbeginn ihrer Geschichte an ein multikulturelles Land par excellence. Wiederkehrende Einwanderungswellen haben Menschen unterschiedlicher Nationen, Kulturen und Religionen ins Land gespült: Spanier, Deutsche, Schwarzafrikaner, Franzosen, Puritaner, Portugiesen, Hugenotten, Mexikaner, Sklaven, Anglikaner, Juden, Methodisten, Schotten, Quäker, Iren, Holländer, Schweizer, Chinesen, Vietnamesen und so fort. Die Vereinigten Staaten von Amerika waren und sind kunterbunt, aber sie kennen keine Leitkultur.

Betrachten wir einmal New York als ein herausragendes Beispiel für Multikulturalismus. „China Town“ und „Little Italy“ legen schon in der Namensgebung offen, wer dort wohnt und lebt. Die 86. Straße, die „German Broadway“ genannt wird, ist zu einer Heimat der Deutschen geworden. Das Straßenbild in den „Washington Heights“ wird von Einwanderern aus der Karibik geprägt. „Little Odessa“ auf Coney Island ist seit langem in russischer Hand. In „Greenpoint“ in Brooklyn ist Polnisch die Alltagssprache. So manche städtische Viertel New Yorks haben nicht allein ethnische Lokale, Geschäfte, Kinos und Restaurants, sondern verfügen sogar über eigene Zeitungen, Radiostationen, nationale Feiertage, gelegentlich gar eigene Schulen. Wer durch New York fährt, gelangt von einer „Parallelgesellschaft“ zur anderen (Broder 2010). „Parallelgesellschaften“ – in meiner Begrifflichkeit Partikulare

Kulturen – bieten Geborgenheit, Überschaubarkeit, Orientierungssicherheit, Heimat. Ethnische Kolonien und Quartiere stabilisieren die angestammte Identität und helfen, sich in dem neuen Land ohne einen „Kulturschock“ zurechtzufinden und sich über Generationen hinweg nach und nach mehr und mehr anzupassen.

Parallelgesellschaften bzw. Partikulare Kulturen sind eine zeitlose und globale Erscheinung. Es gab sie nahezu in allen Zeiten und gibt sie allerorten in allen Nationen. Ihre Zeitlosigkeit und Universalität mag zu der Einsicht anregen, „dass Parallelgesellschaften unvermeidlich, vielleicht sogar gut und nützlich sind“ (Broder 2010, 3) – wohlgemerkt immer unter dem unverzichtbaren Vorbehalt, dass die vorfindliche Verfassung und Rechtsordnung ohne Abstriche anerkannt wird.

§1 Eheschließungen zwischen Juden und Staatsangehörigen deutschen oder artverwandten Blutes sind verboten.

§2 Außerehelicher Verkehr zwischen Juden und Staatsangehörigen deutschen oder artverwandten Blutes ist verboten.

Gesetz zum Schutze des deutschen Blutes und der deutschen Ehre vom 15. September 1935

Es gibt eine bemerkenswerte Ausnahme zur Universalität von Partialen Kulturen: Diktaturen. Diktaturen tendieren zu einer weitgehenden Kontrolle des öffentlichen wie auch privaten Lebens. Diktaturen lassen keine Parallelgesellschaften zu, sondern versuchen im Gegenteil, selbst eine eigene „Leitkultur“ zu etablieren und verpflichtend zu machen. Das imposanteste und unrühmlichste Beispiel auf europäischem Boden ist wohl der NS-Staat, der selbst eine reichhaltige Eigenkultur kreiert hat, diese dann als eine alle Lebensbereiche überwölbende Staatskultur verbindlich gemacht

und mit totalitärer Macht durchgesetzt hat. Die Mitgliedschaft in nationalsozialistischen Jugendorganisationen war geradezu eine Pflicht, und eine Verweigerung des Hitler-Grußes konnte durchaus böse Folgen haben. Selbst in die Liebe mischte sich der NS-Staat ein und verbot Beziehungen zwischen Juden und „Ariern“ (s. Kasten) .

Bayern ist gewiss in keinerlei Hinsicht mit dem NS-Staat zu vergleichen. Jenseits dieser Klarstellung bleibt indes festzustellen: Eine freiheitliche Gesellschaft kann sehr wohl mit Partikularen Kulturen leben; sie braucht keine Leitkultur und verzichtet gleichwohl auf eine herabsetzende Diskreditierung anderer Kulturen und eine pauschale Verurteilung des Multikulturalismus. Eine „Leitkultur“ bayerischen Zuschnitts ist nicht freiheitlich und entbehrt nicht autoritärer Tendenzen.

Aus inklusionstheoretischer Sicht lässt das Parteiprogramm der CSU eine Ausgewogenheit von Freiheit und Gleichheit vermissen. Die Dialektik von Freiheit und Gleichheit bzw. von Vielfalt und Gemeinsamkeit wird eher nebenbei in zarten Andeutungen zur Sprache gebracht:

„Die Stärke einer Gemeinschaft liegt in Zusammenhalt und Vielfalt gleichermaßen. Wir treten für ein Gesellschaftsmodell ein, das von freiheitlichem Miteinander und pluraler Offenheit getragen ist“ (CSU 2016, 7).

Dies ist ein Satz, der aus einem Lehrbuch der Inklusion stammen könnte und das Herz eines Inklusionsliebhabers höherschlagen lässt.

Ich fasse meine Analyse des inklusionspolitischen Potentials des CSU-Parteiprogramms in einigen resümierenden Sätzen zusammen:

- Das Parteiprogramm bekennt sich grundsätzlich zu Einwanderung und Asyl. Die Notwendigkeit und Herausforderung der Aufnahme von Migrantinnen und Migranten wird anerkannt, das Asylrecht wird bejaht und kritisch weiterentwickelt.
- Das Parteiprogramm verfügt mit der Berufung auf das christliche Menschenbild wie auf die Tradition der Aufklärung über eine exzellente ethische und menschenrechtliche Grundlegung.
- Das integrationspolitische Konzept des Programms ist extrem ethnozentrisch ausgerichtet. Der bayerische Eigensinn wird in ungeschminkter Offenheit präsentiert: „Wir denken zuerst an Bayern“ (CSU 2016, 2). Bayern first! Das prioritäre Ziel der Integrationspolitik lautet entsprechend: „Bayern muss Bayern bleiben“ (CSU 2016, 8).
- Die extreme ethnozentrische Ausrichtung des Programms zieht eine hierarchische Abstufung anderer Kulturen sowie eine Missdeutung und Ablehnung des Multikulturalismus nach sich. Migrantinnen und Migranten sind dann bevorzugt willkommen, wenn sie aus einem nahen, bayernaffinen Kulturkreis kommen (CSU 2016, 14).
- Die extreme ethnozentrische Grundlegung des Programms resultiert sodann in einer extremen und einseitigen Assimilationsforderung. „Integration ist zwingend und hat eine Richtung“ (CSU 2016, 14), und diese Richtung fordert alternativlos und gebieterisch eine Anpassung an Bayern ein.

In der konkreten inhaltlichen Ausgestaltung der programmatischen Aspekte und Bereiche kann das Programm die vorzügliche ethische und menschenrechtliche Grundlegung nicht nutzen. Das christliche Menschenbild wird zu guter Letzt auf dem Altar des bayerischen Eigensinns geopfert. Die integrationspolitischen Aussagen des Grundsatzprogramms sind von einem offen bekundeten und selbstbewussten Ethnozentrismus geprägt. Das Wissen um das dialektische Wechselspiel von Freiheit und Gleichheit, von Vielfalt und Gemeinsamkeit, von Assimilation und Akkommodation ist in nuce vorhanden, wird aber bei der konkreten Umsetzung in integrationspolitische Regeln nicht wirksam.

3.2 Systemmonismus: Die „totalitäre“ Einheitsschule

Der Ethnozentrismus verwirklicht auf der Ebene der Kulturen „Gemeinsamkeit ohne Vielfalt“. Das Miteinander verschiedener Kulturen steht dabei unter der hegemonialen Obhut einer Leitkultur. Die herrschende Leitkultur verpflichtet alle anderen Kulturen auf einen demokratischen und kulturellen Grundkonsens, gestattet in zentralen politischen, sozialen und kulturellen Fragen keinerlei Differenz und sucht die Bildung von Parallelgesellschaften zu verhindern. Leitkultur fordert verbindlich die Integration in die vorherrschende Kultur eines Landes ein; sie stellt „Gemeinsamkeit“ von verschiedenen Kulturen dadurch her, indem sie Eigenheiten und Eigentümlichkeiten anderer Kulturen assimilierenden normativen Vorgaben unterwirft und nur bedingt toleriert.

Die Frage ist nun, ob sich nicht allein auf dem Feld der Kultur, sondern auch in Schule und Unterricht ein solches Modell „Gemeinsamkeit ohne Vielfalt“ vorfinden lässt. Gibt es ein bildungspolitisches Konzept oder eine erziehungswissenschaftliche Theorie, die alle Schülerinnen und Schüler unterschiedslos in einer uniformen „Schule für alle“ zusammenpferchen möchte und all den Verschiedenen dort den gleichen Unterricht für alle zumuten will? Gibt es eine Pädagogik der „Gemeinsamkeit ohne Vielfalt“?

Die summarische Antwort auf die gestellte Frage lautet: In pädagogischen Gefilden gibt es weder auf der Ebene des gesamten Schulsystems noch auf den Ebenen von Schule und Unterricht Modelle und Konzepte, welche „Gemeinsamkeit ohne Vielfalt“ postulieren oder praktizieren, realiter nicht! Aber: In den bildungspolitischen Diskursen der Gegenwart ist die pädagogische Programmatik einer „Gemeinsamkeit ohne Vielfalt“ sehr wohl präsent, und zwar als ein phantasiertes Phantom, das den Namen „Einheitsschule“ trägt. Wie schon zuvor in den bildungspolitischen Auseinandersetzungen zwischen der Gesamtschule und dem gegliederten Schulwesen, so werden nun ein inklusives Bildungssystem und die inklusive Schule von der konservativen Inklusionskritik als „Einheitsschule“ kritisiert, an den Pranger gestellt und bekämpft. Matthias Brodkorb, ein sozialdemokratischer Kulturminister, wusste die Polemik gegen die „Einheitsschule“ sogar noch zu steigern und hat Inklusion als „Kommunismus für Schulen“ (Brodkorb 2012, 21) gebrandmarkt. Der Popanz der „Einheitsschule“ wird mit antisozialistischen Ressentiments ausstaffiert und dann als dämonisches Schreckgespenst an die bildungspolitische Front geschickt, um allen braven Bürgern die Lust auf Inklusion gründlich zu vermiesen.

Mit dem Kampfbegriff „Einheitsschule“ werden im Wesentlichen zwei Schreckensbilder assoziiert und suggeriert:

1. Die „Einheitsschule“ meint ein ungegliedertes, uniformes Schulwesen.
2. Die „Einheitsschule“ praktiziert einen undifferenzierten Einheitsunterricht für alle.

1) Die „Einheitsschule“ meint ein ungegliedertes, uniformes Schulwesen.

Die „Einheitsschule“ wird von der Inklusionskritik beschuldigt, sie wolle alle Schulformen des gegliederten Schulwesens in einer „Schule für alle“ zusammenführen und insbesondere alle Sonderschulen abschaffen. Statt sich auf das Machbare und Mögliche zu beschränken, würde die Inklusion ohne Not eine neue Schulstrukturdebatte vom Zaune brechen. Der Inklusion sei eigentlich nicht am Wohl der behinderten Kinder gelegen, sondern sie instrumentalisieren diese Idee für einen ideologisch motivierten, revolutionären Umsturz des gegliederten Schulwesens. Der Aufbau eines inklusiven Bildungswesens würde dabei „mit der Brechstange“ (Kramp-Karrenbauer 2014) vorangetrieben. Einem inklusiven Schulsystem wird ferner eine „Zwangsbeglückung von oben“ nachgesagt (CDU-CSU 2016). Die Eltern von Kindern mit Behinderungen dürften nicht mehr zwischen allgemeiner Schule und Sonderschule frei wählen; sie würden „entmündigt“ und einem „Inklusionszwang“ unterworfen. Inklusion sei deshalb in Wahrheit ein „totalitäres“ Unterfangen – so wörtlich etwa bei Ahrbeck (2013), Speck (2014) und Winkel (2011). Auch die Stellungnahmen und Webseiten von Lehrer- wie Elternverbänden der Realschule und des Gymnasiums attackieren die Inklusion mit dem Vorwurf, „doktrinär“, „totalitär“ und „ideologisch“ zu sein.

Die Unterstellung „doktrinärer“ und „totalitärer“ Intentionen und Praktiken kommt an und sie führt zu einer nachhaltigen Beschädigung der humanen, menschenrechtlich fundierten Programmatik der Inklusion. Sie steht nun wie ein begossener Pudel dar als ein illiberales, autoritäres und gewalttätiges Unternehmen. Den diffamierenden Vorhaltungen soll mit wenigen Widerworten begegnet werden:

- Schule ist generell eine Institution, die demokratisch legitimierte, strukturelle Gewalt ausübt. Die Schulpflicht ist gesetzlich bindend, einer rechtmäßig verfügbaren Nichtversetzung muss der Schüler sich fügen und förmliche Lehrerurteile müssen, ggf. nach erfolglosem Einspruch, akzeptiert werden.
- Das gegliederte Schulwesen wendet die Methode der „Zwangsbeglückung“ keineswegs in geringerem Maße an, nun aber in Form der „Zwangsseparation“. Eltern

und Schülerinnen und Schüler können sich in einem gegliederten Schulsystem nicht frei bewegen und nach Lust und Laune das aussuchen, was ihnen gefällt. Das gegliederte Schulwesen verfügt mit unantastbarer Geltung, welche Schüler welche Schulformen der Sekundarstufe besuchen dürfen und welche nicht. Der Elternwille steht im gegliederten Schulsystem unter der hoheitlichen Kontrolle des Systems. Dem Elternwillen wird allenfalls großzügig gestattet, sich zur „Entlastung“ der höheren Schulen nach unten hin zu orientieren. Es ist logisch wenig überzeugend, für Eltern behinderter Kinder ein Elternwahlrecht einfordern und dieses gleichzeitig Eltern nichtbehinderter Kinder beim Übergang zur Realschule oder zum Gymnasium zu verweigern.

- Das deutsche Schulsystem hat sich das diskriminierende Konstrukt der „Sonderschulbedürftigkeit“ ausgedacht und länger als ein Jahrhundert über alle „sonderschulbedürftigen“ Kinder das Diktat der Ausgrenzung verhängt. Wer die Inklusion eines „totalitären“ Gehabes beschuldigt, möge in völliger Geschichtsvergessenheit die eigene „totalitäre“ Vergangenheit bitte nicht verdrängen. Es mutet recht seltsam an, wenn die einstigen Vertreter von Zwangseinweisungen in Sonderschulen sich nun als Anwälte von Freiheit und Toleranz gerieren.
- Die Inklusionskritik feiert es immer wieder als einen großen Erfolg, dass die Behindertenrechtskonvention (BRK) die Sonderschulen nicht verboten hat. Das ist richtig. Kann man angesichts dieser Liberalität der Behindertenrechtskonvention die Inklusion wirklich als „autoritär“ qualifizieren und in toto als ein „totalitäres“ Projekt beschimpfen?

2) Die „Einheitsschule“ praktiziert einen undifferenzierten Einheitsunterricht für alle. Inklusion zielt auf der Makroebene des Schulsystems auf mehr Gemeinsamkeit im Bildungswesen und weniger Ausgrenzung ab. Die Sonderschulen sollen der BRK folgend in einem längerfristigen, progressiven Prozess zunehmend abgebaut und in das Regelschulwesen überführt werden (UNESCO 2011). Auf der Meso- und Mikroebene will Inklusion strukturell längeres gemeinsames Lernen ermöglichen und die Potentiale heterogener Lerngruppen planmäßig in gemeinsame Lernprozesse einbringen. Diese Wertschätzung von Vielfalt muss auch didaktisch durch die gemeinsame Unterrichtung heterogener Lerngruppen zum Ausdruck gebracht werden. Die Inklusionskritik folgt hingegen weiterhin dem Dogma des gegliederten Schulwesens und erachtet Homogenität der Lerngruppen als eine wichtige und förderliche, ja unverzichtbare Lernbedingung. Homogenität – so wurde oben ausgeführt (Kap. 2.2) – ist die basale Doktrin einer systempluralistischen Bewältigung von Vielfalt. Heterogenität gilt dagegen als zu komplex, schwierig händelbar, ineffektiv und deshalb rundherum unerwünscht.

Die Kritik macht der Inklusion den Vorwurf, dass sie entgegen ihren guten Vorsätzen und vielversprechenden Bekundungen die Heterogenität der Gruppe nur unzureichend wahrnehme, die Unterschiede zwischen den Kindern mit Behinderungen durch Dekategorisierung, also durch einen Verzicht auf behinderungsspezifische Kategorien, nivelliere und überhaupt für all die verschiedenen Kinder letztlich doch nur einen undifferenzierten Unterricht „für alle“ vorhalte. Dem Unterricht in der „Einheitsschule“ wird unterstellt, für verschiedene Kinder nicht differenzierende Lernangebote, sondern pädagogischen „Einheitsbrei“ anzubieten. Der Inklusionskritiker Ahrbeck (2011) fordert dagegen – zu Recht – die pädagogische Berücksichtigung unterschiedlicher Lern- und Förderbedarfe ein; er traut aber der Inklusion die geforderte und notwendige Differenzierung nicht zu und meint, ihr ins Gewissen reden müssen, dass „das Gleiche für alle nicht immer gleich gut“ ist. Die Frankfurter Allgemeine Zeitung schließlich bringt die Kritik mit

unüberbietbarer Klarheit und zugleich sarkastischem Unterton auf den Punkt; sie hält der Inklusion vor, sie betreibe „eine unglaubliche Gleichmacherei“ (Geyer 2014).

Die populistische Vokabel „Gleichmacherei“ lässt vermuten, dass die Inklusionskritik sich implizit ein höchst simples Bild von einem inklusiven Unterricht macht. Inklusiver Unterricht gleicht in der naiven Vorstellungswelt der Inklusionskritik in etwa einer Kinovorstellung. Die frontal ausgerichteten Stuhlreihen des Kinos werden von einem Haufen Kinder unterschiedlicher Begabungen, Interessen, Sprachen und Einschränkungen belegt, und alle schauen gebannt auf die eine frontale Leinwand, wo allein sich die große Unterrichtsshow abspielt. Dieses Setting kann man in der Tat „Gleichmacherei“ nennen; mit inklusivem Unterricht hat diese karikaturhafte Vorstellung allerdings nichts zu tun.

Last not least: Der bayerische Kultusminister Spaenle bringt seine abwertende Einschätzung einer inklusiven Unterrichtung von heterogenen Lerngruppen auf die eingängige Formel: „Individuelle Förderung statt Einheitsschule“, ein Slogan, der an die Wahlkampfparolen der CDU „Freiheit statt Sozialismus“ bzw. der CSU „Freiheit oder Sozialismus“ aus dem Jahr 1976 erinnert.

Beginnen wir die Antikritik doch gleich mit einer genauen Inspektion des Mottos „Individuelle Förderung statt Einheitsschule“. Dieses Leitprinzip wird seit Jahr und Tag auf der Webseite des bayerischen Kultusministeriums angepriesen und es ist auch die Überschrift eines Thesenpapiers, das die unionsgeführten Kultusministerien von Baden-Württemberg, Bayern und Sachsen im Jahre 2010 verabschiedet haben. In diesem Grundsatzpapier (CDU 2010) sprechen sich die konservativ regierten Kultusministerien für ein „differenziertes“ Schulsystem und für eine „Vielfalt der Lernorte mit differenzierten Angeboten“ aus. Die Begriffe „Integration“ und „Inklusion“ tauchen indes – wohl nicht zufällig – in diesem Grundsatzpapier kein einziges Mal auf. Zu dieser Vergesslichkeit will so gar nicht passen, wenn Spaenle an anderer Stelle erklärt, dass Inklusion ihm ein „Herzense Anliegen“ sei. (Beirat 2012, S. 3)

Der Slogan „Individuelle Förderung statt Einheitsschule“ begreift „individuelle Förderung“ und „Einheitsschule“ als polare und unvereinbare Gegensätze. Diese polare Entgegensetzung behauptet im Kern allen Ernstes, dass Individualisierung und Differenzierung der unterrichtlichen Angebote nicht in der „Einheitsschule“ zu Hause sind, sondern nur und ausschließlich in den Schulformen des gegliederten Schulwesens vorzufinden sind. Diese polare Entgegensetzung polarisiert auch: Wer individuelle Förderung haben will, kann diese nicht in einer „Einheitsschule“ bekommen! „Individuelle Förderung“ und „Einheitsschule“ werden nach einer Entweder-Oder-Logik als sich ausschließende Alternativen gedacht.

Diese frivole Antithetik des Slogans verwundert und verärgert nun doch. Das gegliederte Schulsystem ist die Inkarnation des Homogenitätsdogmas. Homogenisierung ist das theoretische Funktionsprinzip der Gliederung und letztlich der Sinn und Zweck aller selektiven Maßnahmen. Das Homogenitätsdogma hat weitreichende Folgen für die Gestaltung des Unterrichts. Die fortwährende Erzeugung homogener Lerngruppen durch selektive Prozeduren vermittelt suggestiv den Schulformen das Bewusstsein, in einem gegliederten Schulsystem seien alle Schulklassen selbstverständlich auch homogene Lerngruppen. Die Herstellung von Homogenität beinhaltet gleichzeitig die Ermächtigung, von annähernd gleichen Lernvoraussetzungen ausgehen zu können und in der Konsequenz diesen gleichen Schülerinnen und Schülern auch den gleichen, nicht differenzierenden Unterricht anbieten zu dürfen. Die Spaltung von Heterogenität und Vielfalt und ihre selegierende und separierende

Einordnung in Schulformen und Schulklassen, denen das Versprechen der Homogenität innewohnt, sind ein Freibrief für einen gleichförmigen „Einheitsunterricht“.

Mit anderen Worten: Segregation und Separation ermöglichen, begünstigen und erzeugen „Einheitsunterricht“. Wenn es denn möglich ist, erhalten homogene Schülergruppen auch „Einheitsunterricht“ für alle. Das ist nicht nur aus Gründen der Arbeitsökonomie verständlich und nachvollziehbar, sondern sogar legitim. Unterricht zu differenzieren macht wenig Sinn, wenn es gar keine Differenzen zwischen den Schülern gibt. Dieser höchst simplen und nachvollziehbaren Logik dürfte dann auch wohl die Praxis der Unterrichtsdifferenzierung folgen.

Es gibt leider kaum empirische Untersuchungen über die Realität der Unterrichtsdifferenzierung im Schulwesen. Da mag ein Blick auf die internationale IGLU-Studie ein wenig helfen (Abb. 11). Die Lehrerinnen und Lehrer verschiedener Länder wurden gefragt, welche Differenzierungsmaßnahmen sie für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler anwenden. In Deutschland wird zur Differenzierung lediglich mehr Zeit für die Bearbeitung des ansonsten gleichen Materials zugebilligt. Dieses Teilergebnis spricht nicht unbedingt für eine hochwertige Differenzierungskultur.

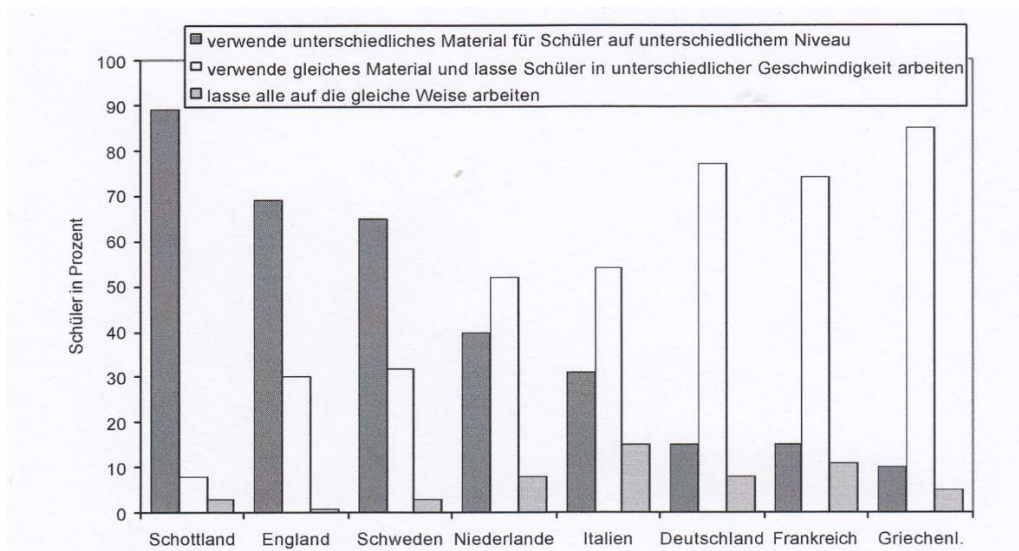


Abb. 11: Maßnahmen zur Differenzierung des Unterrichts (IGLU 2003, S. 6)

Die Erkennungsmelodie des gegliederten Schulwesens ist das „Lernen im gleichen Schritt und Tritt“. Die Merkmale des „Einheitsunterrichts“ können mit sieben **G**'s beschrieben werden: **G**leiche Ziele, **g**leiche Inhalte, **g**leiche Wege, **g**leiche Zeit, **g**leiche Hilfen, **g**leiche Prüfungen, **g**leiche Abschlüsse. Nirgendwo sonst wird die lehrerdominierte Unterrichtung von ungeteilten, homogenen Schülerkollektiven in einem solchen quantitativen Umfang praktiziert wie in den Klassenzimmern des gegliederten Schulwesens, weder in Grundschulen noch in jahrgangsübergreifenden Klassen noch in Gemeinschaftsschulen. „Einheitsunterricht“ und „Frontalunterricht“ sind vornehmlich didaktische Gestaltungsformen von selektiven und homogenisierenden Systemen.

Es mutet daher recht befremdlich an, wenn ausgerechnet die Advokaten homogener Strukturen und Prozesse der konkurrierenden Inklusion mangelnde Differenzierung und „Gleichmacherei“ anlasten wollen. Die Proponenten von Homogenität und Gliederung spielen

offensichtlich verkehrte Welt. Sie externalisieren das schlechte Gewissen über die eigene, uniforme Unterrichtsgestaltung, adressieren diesen Makel an die inklusive Unterrichtung heterogener Lerngruppen und schreiben sich selbst in narzisstischer Realitätsverleugnung „individuelle Förderung“ zu.

Am sinnfälligsten wird die „Gleichschaltung“ der Lehr- und Lernprozesse am Beispiel des zieldifferenten Lernens. Das zieldifferente Lernen ist ein Grundaxiom inklusiver Pädagogik schlechthin: Verschiedene Ziele für verschiedene Kinder. Die inklusive Pädagogik fordert nachdrücklichst die Möglichkeit eines zieldifferenten Unterrichts ein, aber die politischen und pädagogischen Statthalter der Separation nehmen sich die Freiheit, das zieldifferente Lernen einzuschränken oder sogar zu verbieten. Im gegliederten Schulwesen ist eine Individualisierung der Lernziele verboten; jede mangelhafte Erfüllung des zielgleichen Lernens wird unerbittlich mit Sitzenbleiben oder gar mit Abschlusung und Ausgrenzung geahndet. Muss man dem gegliederten Schulwesen wirklich abnehmen, dass die etwa 200.000 Nichtversetzungen pro Jahr eine Maßnahme der „individuellen Förderung“ sind und dem Kindeswohl dienen? Ist es mit einer Wertschätzung von Vielfalt vereinbar, wenn Schüler mit Behinderungen nur dann in eine Realschule oder in ein Gymnasium integriert werden können, wenn sie – wie es Art. 30a, 5 des bayerischen Schulgesetzes vorschreibt – die „schulartspezifischen Voraussetzungen“ erfüllen?

Das gegliederte Schulwesen betreibt vorwiegend Individualisierung durch Segregation und Ausgrenzung, also durch Systemdifferenzierung und gerade nicht durch „individuelle Förderung“. Das gegliederte Schulwesen offeriert eine Vielfalt mehrerer „Einheitsschulen“, in denen für homogenisierte Gruppen gleicher Schüler „Einheitsunterricht“ stattfindet. Innerhalb der jeweiligen Schulformen waltet der undifferenzierte „Einheitsunterricht“. Inklusion setzt der konservativen bildungspolitische Parole „Vielfalt *der* Lernorte“ die pädagogische Programmatik „Vielfalt *in* den Lernorten“ entgegen. Dem Fake „Individuelle Förderung statt Einheitsschule“ stellt inklusive Pädagogik die didaktische Leitidee „Gemeinsamkeit in Vielfalt“ entgegen.

Dieses Unterkapitel war der Suche nach pädagogischen Ansätzen, Programmen, Theorien oder Konzepten gewidmet, die – vergleichbar dem Ethnozentrismus – sich in Schule und Unterricht eine „Gemeinsamkeit ohne Vielfalt“ auf die Fahne geschrieben haben. Wird irgendwo in der Bildungspolitik oder in der Wissenschaft so etwas gedacht und vertreten wie „Einheitsschule“ und „Einheitsunterricht“ für alle?

Die inklusive „Einheitsschule“ gibt es weder in der Theorie noch in der Praxis. Die Inklusionskritiker verweisen nicht auf theoretische Konzepte oder auf wissenschaftliche Literatur, in denen eine „Gemeinsamkeit ohne Verschiedenheit“ vertreten würde. Und sie können keinerlei empirischen Belege vorlegen, dass in der inklusiven Schule eine „gleichmacherische“ Praxis vorherrschen würde. Die „Einheitsschule“ ist ein Hirngespinnst, das allein in den Köpfen der konservativen Inklusionskritik existiert. Das Schreckgespenst der „Einheitsschule“ knüpft sehr subtil an tiefsitzende Animositäten gegen die „Gesamtschule“ an. Das Gerede von der „Einheitsschule“ wird wider besseres Wissen und mit denunziatorischer Absicht ins Spiel gebracht; dies rechtfertigt es, die konservative Verunglimpfung und Diskreditierung der inklusiven Schule als Verleumdungskampagne zu bezeichnen und ihr eine agitatorische Kampfrhetorik vorzuhalten.

Der „Einheitsschule“ wird die Missachtung aller individuellen Differenzen, die Reduktion der Begabungsvielfalt auf ein Mittelmaß und die Gleichschaltung aller Lehr- und Lernprozesse

unterstellt. Die so verstandene „Einheitsschule“ folgt insoweit der Idee des Ethnozentrismus, der eine Leitkultur für alle verpflichtend macht und alle alternativen Kulturen sich unterwirft. Im bildungspolitischen Feld scheint mir als Pendant zum Ethnozentrismus der gewählte Begriff „Systemmonismus“ angemessen, weil hier Schule und Unterricht einem einheitlichen, „monistischen“ Gestaltungsprinzip unterworfen werden. An die Stelle der Leitkultur im Ethnozentrismus tritt im „Systemmonismus“ das Gymnasium, das sich selbst als „Zugpferd“ des Bildungswesens“ (Kraus 2016) apostrophiert und ohne einen Anflug von Understatement als das „Flaggschiff“ (BPV 2011) der Bildungsflotte bezeichnet. Ich bin mir nicht sicher, ob alle Schulformen diese ostentative Arroganz des Gymnasiums ertragen wollen und gehorsamst hinter dem „Flaggschiff“ Gymnasium hinterher marschieren mögen. Die Anzahl jener Menschen, die das Gymnasium nicht als „Zugpferd des Bildungswesens“, sondern eher als einen „Bremsklotz“ einer tiefgreifenden Bildungsreform empfinden, dürfte wohl nicht gering sein.

3.3 Fazit: Gemeinsamkeit ohne Vielfalt – Assimilation der Verschiedenen

Aspekte		Assimilationsideologien	
		Ethnozentrismus (Gegenstand: Kultur)	Systemmonismus (Gegenstand: Schule)
„Vielfalt“ (Differenzaspekt)	Konzept	Leitkultur	„Einheitsschule“
	Wertung	Ablehnung von Differenz Hierarchie der Kulturen	Negation von Differenz Nivellierung von Hierarchie
„Gemeinsamkeit“ (Kontaktaspekt)	Konzept	Integrationszwang keine Parallelgesellschaften	Integrationszwang keine äußere Differenzierung
	Adaption	Assimilation Eliminierung von Differenz	„Gleichmacherei“ Nivellierung von Differenz
(Bildungs)politische Programmatik		Gemeinsamkeit ohne Vielfalt – Assimilation der Verschiedenen	

Tab. 2: Vergleich von Ethnozentrismus und Systemmonismus

Das zweite Hauptkapitel dieser Arbeit behandelte Konzepte, Theorien oder Ideologien, die allesamt zwar die Gemeinsamkeit unterschiedlicher Menschen befürworten, dies aber möglichst unter weitgehender Ausschaltung ihrer Verschiedenheit realisieren wollen. Der Ethnozentrismus wurde am Beispiel des Bayerischen Integrationsgesetzes und des CSU-Parteiprogramms dargestellt. Für den Systemmonismus, der ein einheitliches Schulsystem für alle und keinerlei institutionelle Differenzierungen vorsieht, stand die sog. „Einheitsschule“ Pate. Die „Einheitsschule“ ist weder ein elaboriertes Konzept noch real existent, sondern wird von den Vertretern des gegliederten Schulwesens als ein bedrohliches Phantom imaginiert und als Kampfbegriff benutzt. Zu beachten ist, dass der Ethnozentrismus und der Systemmonismus verschiedene Gegenstandsfelder zum Inhalt haben. Der Ethnozentrismus

hat Nation und Kultur zum Gegenstand, der Systemmonismus das Schulsystem. Ungeachtet der unterschiedlichen Gegenstände weisen Ethnozentrismus und Systemmonismus gleichwohl einige Ähnlichkeiten und Parallelen auf. Das Tertium des Vergleichs ist die Frage, wie beide den Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit, mit Gemeinsamkeit und Differenz konzipieren.

Zunächst zum Differenzaspekt: Wie wird die Vielfalt der Unterschiede geordnet und bewertet? Der Kernbegriff des Ethnozentrismus ist „Leitkultur“. Die nationale oder heimische Leitkultur gilt als hochwertig, einzigartig und prioritär. Der Leitkultur wird die hegemoniale Vorherrschaft übertragen, alle anderen Kulturen und Sprachen werden in eine subalterne Position verwiesen. Kulturelle und sprachliche Andersartigkeit wird zwar in Maßen geduldet, ist aber hierarchisch nach - und untergeordnet. Die als Feindbild imaginierte „Einheitsschule“ kennt dagegen keine Hierarchien von Verschiedenen und Anderen, einfach deshalb, weil sie - aus der Sicht ihrer Gegner - dazu tendiert, den gegebenen Unterschieden keine besondere Bedeutung beizumessen. Unterschiede werden nicht hierarchisiert, sondern eher minimalisiert, nivelliert oder gar negiert. In der „Einheitsschule“ gibt nicht eine dominante Leistungselite den Ton an und den Takt vor, sondern – so wird gesagt – der heimliche Dirigent ist der imaginäre Durchschnittsschüler.

Unter dem Kontakaspekt treten die Ähnlichkeiten zwischen Ethnozentrismus und Systemmonismus noch deutlicher hervor. Beide verfügen einen rigorosen Integrationszwang. Die Anderen und Verschiedenen haben sich unterzuordnen und anzupassen. Beide bestehen darauf, dass die Differenzen nicht kultiviert und gesteigert, sondern möglichst abgebaut und minimalisiert werden. Der Ethnopluralismus fordert eine Assimilation an die vorherrschende Leitkultur ein, der „Einheitsschule“ wird eine gnadenlose „Gleichmacherei“ und eine Reduktion menschlicher Vielfalt auf ein farbloses Mittelmaß nachgesagt. Ethnozentrismus und Systemmonismus sind sich darin einig, dass es möglichst wenig Differenzen innerhalb geben sollte, sondern diese eher zu eliminieren und abzuschwächen sind.

Die grundlegende Annahme beider Konzepte ist: Je mehr Gleichheit und je weniger Unterschiede es gibt, desto besser gelingt auch Gemeinsamkeit. Wenn Unterschiede da sind, sollten sie beseitigt oder doch gering gehalten werden. Vom einem „Miteinander der Verschiedenen“ bleibt hüben wie drüben zum guten Ende nicht mehr viel übrig. Je erfolgreicher die Assimilation der Verschiedenen betrieben wird, desto mehr kippt das Miteinander der Verschiedenen in ein Miteinander der Gleichen und in eine Gemeinsamkeit ohne Vielfalt um. Ethnozentrismus und Systemmonismus sind je auf ihre Weise Assimilationsideologien, also Konzepte, die eine Angleichung der Verschiedenen als Voraussetzung für Gemeinsamkeit einfordern. Assimilationstheorien verfehlen die Gemeinsamkeit der Verschiedenen und damit ein zentrales theoretisches Postulat der Inklusion, die ein „Miteinander der Verschiedenen“ (Adorno 1967, 153) realisieren will.

4. Vielfalt *und* Gemeinsamkeit: Inklusion als dialektische Balance

Die Analysen haben ihren Ausgang genommen von der Beobachtung, dass in inklusionspädagogischen Diskursen Gleichheit und Verschiedenheit, Gemeinsamkeit und Individualisierung als widerstreitende Polaritäten traktiert werden. Die Hauptkapitel sollten laut Einleitung aufzeigen,

1. dass „Vielfalt ohne Gemeinsamkeit“ (Kapitel 2) das Gebot der Zugehörigkeit missachtet, letztlich Inklusion spaltet und ad absurdum führt;
2. dass „Gemeinsamkeit ohne Vielfalt“ (Kapitel 3) eine hegemoniale Praxis ist und letztlich Gemeinsamkeit nur durch eine Eliminierung oder Nivellierung von Differenzen, also durch Assimilation zustande bringt.

Das erste Hauptkapitel „Vielfalt ohne Gemeinsamkeit“ kam zusammenfassend zu dem Ergebnis: „Ein Plädoyer für Vielfalt allein ist nicht schon per se inklusiv, sondern höchst einseitig und geradezu gefährlich. Das Plädoyer für Vielfalt verkündet nur die halbe Wahrheit und könnte als ein Votum für eine territoriale Trennung der Kulturen oder für eine Vielfalt der Lernorte missverstanden und ausgelegt werden. Ethnopluralismus und Systempluralismus verfehlen die Gemeinsamkeit der Verschiedenen und sind in diesem Sinne antiinklusiv!“

Das zweite Hauptkapitel „Gemeinsamkeit ohne Vielfalt“ endete mit folgendem Fazit: „Ethnozentrismus und Systemmonismus sind je auf ihre Weise Assimilationsideologien, also Konzepte, die eine Angleichung der Verschiedenen als Voraussetzung für Gemeinsamkeit einfordern. Assimilationstheorien wollen soziale Einheit durch die Eliminierung von Vielfalt herstellen; sie verfehlen die Gemeinsamkeit der Verschiedenen und damit ein zentrales theoretisches Postulat der Inklusion, die ein „Miteinander der Verschiedenen“ (Adorno 1967, 153) realisieren will“ .

Damit sollte durch die beiden Hauptkapitel hinlänglich der argumentative Nachweis erbracht worden sein, dass ein rechtes Verständnis von Inklusion immer beide Pole der Gegensatzlichkeit Gemeinsamkeit und Vielfalt in den Blick zu nehmen hat. „Pädagogik der Vielfalt“ ist nur die eine Seite der Medaille, deren andere Seite „Pädagogik der Gemeinsamkeit“ lautet. In der einleitenden Problemfaltung wurde als vorausschauendes Ergebnis angekündigt, dass gerade diese Gegensatzlichkeit das Wesen inklusiver Strukturen und Prozesse ausmacht und die beiden scheinbaren Gegensätze als eine dialektische Einheit zu begreifen sind.

Abschließend soll nun der Untertitel dieser Abhandlung „Zur dialektischen Einheit von Vielfalt und Gemeinsamkeit“ ernst genommen und durch einige theoretische Figuren näher deutlich gemacht werden. Diesem theoretischen Schlussakkord wird eine historische Reminiszenz vorangeschickt, wie vormalig von einem großen deutschen Denker ein „inklusives Schulsystem“ theoretisch vorgedacht wurde.

4.1 Wilhelm von Humboldt: Ein gestuftes Bildungssystem

Der Systempluralismus (Kap. 2.2) begründet eine vertikale, hierarchische Gliederung des Schulsystems nach den meritokratischen Kriterien Begabung und Leistung. Das einzige Differenzierungskriterium einer horizontalen Differenzierung des Schulsystems ist das Lebensalter. Alle Kinder besuchen vom sechsten Lebensjahr an die Schule; sie werden jahrgangsweise rekrutiert und in der Schule zu Jahrgangsklassen zusammengefasst. Ein prominenter Vertreter von historischem Rang war der preußische Gelehrte, Schriftsteller und Staatsmann Wilhelm von Humboldt (1767-1835). In seiner Eigenschaft als Direktor der „Sektion des Kultus und des öffentlichen Unterrichts“, der Bildungsabteilung im preußischen Innenministerium, legte er für die Reform des Schulwesens zwei Entwürfe vor, den „Königsberger Schulplan“ und den „Litauischen Schulplan“. Um 1800 war der Besuch einer Schule eher bürgerlichen und begüterten Kreisen vorbehalten, Bildung war ein Privileg. Die Kinder der Adligen und des Bürgertums besuchten kirchliche Schulen, Ritterakademien und

Kadettenschulen. Für die Kinder der einfachen Leute, der Bauern und Handwerker standen zwar Elementarschulen zur Verfügung, aber der Schulbesuch war nicht verpflichtend und daher eher unregelmäßig und sehr lückenhaft. Das Bildungskonzept der damaligen Schulen war ganz und gar auf das spätere Leben ausgerichtet, die Vorbereitung auf den Beruf und auf den gesellschaftlichen Status hatten unbedingten Vorrang. Gegen den damaligen Zeitgeist, gegen den preußischen Obrigkeitsstaat, gegen die monarchisch-konservativen Kräfte und gegen die Ständegesellschaft legte Humboldt einen nahezu revolutionären Plan für eine grundlegende Reform des preußischen Schulwesens vor. Als herausragende Momente des Humboldt'schen Bildungsplanes sollen hier erstens das Konzept der Allgemeinbildung und der Plan eines dreistufigen Einheitsschulsystems hervorgehoben werden.

Gegen das vorherrschende Konzept einer Bildung, die vornehmlich auf die berufliche und gesellschaftliche Praxis vorbereitete, stellte Humboldt ein neues Bildungsverständnis:

„Der wahre Zweck des Menschen ... ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerlässliche Bedingung. ... Gerade die aus der Vereinigung Mehrerer entstehende Mannigfaltigkeit ist das höchste Gut, welches die Gesellschaft gibt, und diese Mannigfaltigkeit geht gewiss immer in dem Grade der Einmischung des Staates verloren.“ (Humboldt o.J., 5)

Humboldt verstand Allgemeinbildung durchaus auch als gleiche Bildung für alle, ohne Ansehung ihres gesellschaftlichen Status:

„Es gibt schlechterdings gewisse Kenntnisse, die allgemein sein müssen, und noch mehr eine gewisse Bildung der Gesinnungen und des Charakters, die keinem fehlen darf. Jeder ist offenbar nur dann ein guter Handwerker, Kaufmann, Soldat und Geschäftsmann, wenn er an sich und ohne Hinsicht auf seinen besonderen Beruf ein guter, anständiger, seinem Stande nach aufgeklärter Mensch und Bürger ist“ (Humboldt o.J., 5).

Diesem Verständnis von Bildung als einer zweckfreien, emanzipatorischen und demokratischen allgemeinen Menschenbildung huldigen auch noch heutigen Tags die Festreden bei feierlichen Anlässen, in der heutigen Schulwirklichkeit sind indes kaum noch Spuren davon vorhanden.

Die Vermittlung einer humanistischen Allgemeinbildung sollte nach Humboldts Plan in einem dreistufigen Schulsystem mit dem Elementarunterricht, dem Gymnasialunterricht und – nach Bedarf – dem Universitätsunterricht geschehen. Dem dreijährigen Elementarunterricht entspricht in schulorganisatorischer Hinsicht die heutige Primarstufe. Die Pointe des Humboldt'schen Bildungsplans ist sein Konzept des Gymnasialunterrichts. Humboldt gilt als Erfinder und Begründer des humanistischen Gymnasiums, weil es den alten Sprachen Griechisch und Latein eine hervorgehobene Stellung im schulischen Lehrplan der Sekundarstufe beimaß. Aber das heutige Gymnasium und der Gymnasialunterricht von Humboldt sind zwei völlig verschiedene Dinge. Humboldt war gerade nicht der Erfinder eines gegliederten Schulwesens, sondern im Gegenteil, Humboldt plädierte nachdrücklich für ein dreistufiges Einheitsschulsystem. Er lehnte die damaligen Mittelschulen (Haupt- und Realschulen) als untauglich für die Vermittlung der angestrebten Allgemeinbildung ab und forderte den Gymnasialunterricht für alle Kinder des Volkes ein:

„Allein auch in dieser ... Absicht, dass die Mittelschulen für diejenigen, die auf höheren Unterricht Verzicht leisten, bestimmt sein sollen, bestreite ich dieselben. Da ... die Bestimmung eines Kindes oft sehr lange unentschieden bleibt, so bringen sie den Nachteil hervor, dass leicht Verwechslungen vorgehen, der künftige Gelehrte zu lange in Mittelschulen, der künftige Handwerker zu lange in gelehrten verweilt und daraus Verbildungen entstehen“ (Königsberger Schulplan o.J., 1)

Man kann Humboldt's Bildungsplan durchaus lesen als ein Plädoyer für die „Mannigfaltigkeit“ der Kinder, deren „Vereinigung“ in einer gemeinsamen gymnasialen Schule der „proportionierlichsten Bildung ihrer Kräfte zu einem Ganzen“ förderlich ist und frühzeitige „Verbildungen“ vermeiden hilft. Eine horizontale Differenzierung des Schulsystems sensu Humboldt ermöglicht damit, in der schulischen Bildung beide Aspekte, sowohl Vielfalt als auch Gemeinsamkeit zu realisieren.

4.2 Inklusion als dialektische Einheit von Vielfalt und Gemeinsamkeit

Im Folgenden wird ein inklusionstheoretisches Modell entfaltet, das an die „Theorie inklusiver Prozesse“ (Reiser u.a. 1986a; 1986b) anknüpft und Inklusion als eine dialektische Einheit von verschiedenen Gegensatzpaaren versteht. Dieses dialektische Verständnis von Inklusion wird mittels der Methode der Wertequadrate elaboriert, die vorab darzustellen ist.

4.2.1 Exkurs: Die Methode der Wertequadrate

Die Methode der Wertequadrate hat ihre philosophische Wurzeln in der Tugendlehre von Aristoteles (384-322 v. Chr.). Als ein methodisches Werkzeug wurde sie erstmalig von dem Philosophen und Psychologen Paul Helwig (1843-1963) entwickelt. Einen systematischen Ort findet die Methode sodann in der Kommunikationspsychologie von Schulz von Thun (2009). Eine detaillierte Beschreibung findet sich in Wocken (2016). Der Methode der Wertquadrate liegen folgende Annahmen zugrunde:

1. *Werte und Tugenden sind die rechte Mitte zwischen zwei komplementären positiven Qualitäten.*

Die Methode des Wertequadrats geht von einer komplementären Struktur der Werte aus. Sie nimmt an, dass Werte und Tugenden in ihrem Geltungsbereich jeweils einen gleichwertigen Mitbewerber haben. Alle Werte existieren auf ihrem Gebiet nicht als alleinige Statthalter, sondern immer nur in Gesellschaft eines positiven Gegenwertes. Jeder Wert hat immer auch einen komplementären Gegenwert. Die Alltagserfahrung kennt zahlreiche komplementäre Geschwisterwerte:

Gerechtigkeit	Barmherzigkeit
Planung, Organisation	Improvisation, Spontaneität
Mut	Vorsicht

Die Wertepaare bestehen also nicht aus einem positiven und einem negativen Wert, die an den Enden einer bipolaren Skala angesiedelt sind (z.B. Wahrheit versus Lüge), sondern aus zwei Werten, die beide gut sind! Zu jedem positiven Wert gibt es immer auch einen positiven Gegenwert, eine „Schwestertugend“ (Schulz v. Thun 2009, 38). Der Wertehimmel besteht damit nicht mehr aus lauter Solisten, die keine anderen Götter neben

sich fürchten müssen, sondern aus lauter Paarlingen: „Im Wertehimmel gibt es nur Paare“ (Schulz von Thun 2009).

Die beiden Werte eines Paares stehen sich in einer komplementären Konkurrenz gegenüber. Tugenden und Werte sind die rechte Mitte zwischen zwei Tugenden oder Werten! Die rechte Mitte ist dabei weder die exakte Mitte noch ein definierter Fixpunkt, sondern das Ergebnis einer optimalen Balance zwischen den beiden Extremen. Werte und Tugenden sind also nicht das Gegenteil von Unwerten und Untugenden, sondern die ausbalancierte Mitte zwischen komplementären Wertepaaren.

2. *Werte und Tugenden können durch ein Zuviel oder ein Zuwenig „entarten“ und in Unwerte bzw. Untugenden umschlagen.*

Die Unwerte und Untugenden sind weniger als Antagonisten aus dem Reich des Bösen zu verstehen, sondern eher als Entartungen und Fehlleistungen, Unter- und Übertreibungen von positiven Qualitäten. Aus einem Zuwenig des Guten resultiert ein Mangel, aus einem Zuviel ein Übermaß. Salz darf in keiner Suppe fehlen, man kann aber – so eine Redensart – des Guten auch zu viel tun. In allen Unwerten und Untugenden steckt dabei immer noch ein guter Kern, der aber zumeist nicht wahrgenommen und übersehen wird.

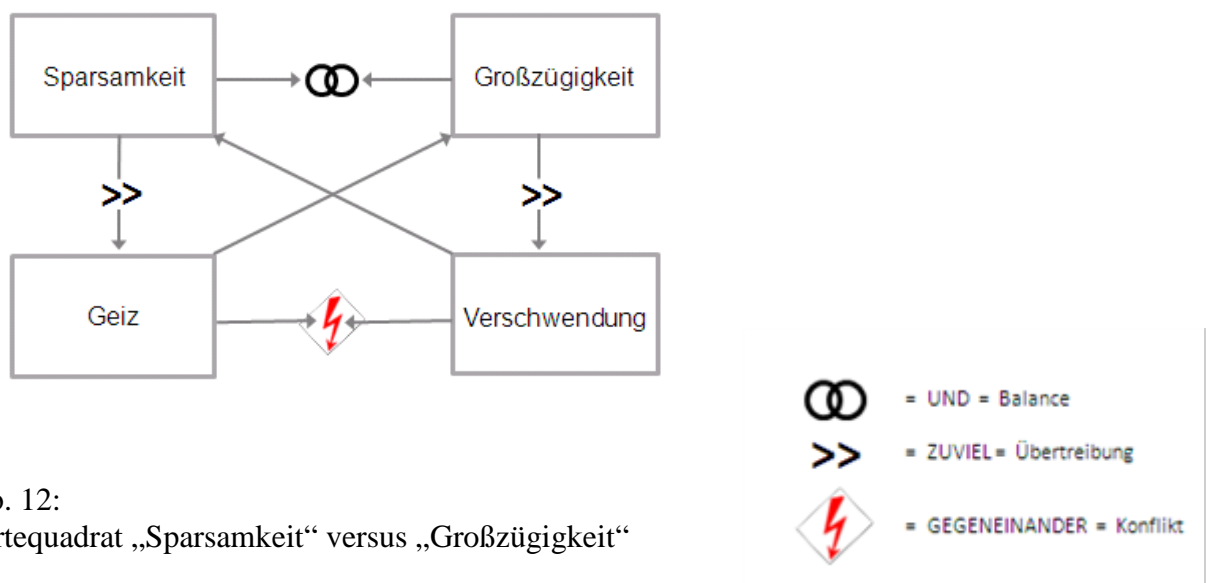


Abb. 12:
Wertequadrat „Sparsamkeit“ versus „Großzügigkeit“

Das klassische Beispiel einer positiven Polarität ist das spannungsreiche Verhältnis von Sparsamkeit und Großzügigkeit. Beide, sowohl Sparsamkeit als auch Großzügigkeit, sind positiv besetzte Grundwerte, aber beide können nicht gleichzeitig in vollem Umfang zur Geltung kommen, sondern die beiden Tugenden wollen in einer ausgewogenen Balance realisiert werden. Es geht nicht mehr um eine alternative Wahl zwischen Gut und Böse, sondern um eine Balance zwischen zwei positiven Werten!

In diesem Wertequadrat steht der positive Wert „Sparsamkeit“ dem negativen Gegenpol „Verschwendung“ in der Diagonalen als diametralem Gegensatz gegenüber. Außerdem grenzt sich die „Sparsamkeit“ in der Vertikalen von dem „Geiz“ ab, der die Sparsamkeit übertreibt und als „Entartung“ der „Sparsamkeit“ gelten kann. Der „Geiz“ wiederum steht in der

Diagonalen in einem konträren Gegensatz zur „Großzügigkeit“. Nimmt die „Großzügigkeit“ überhand und tut zu viel des Guten, entartet sie zum Negativwert „Verschwendung“.

Durch die quadratische Anordnung erfahren die Untugenden bzw. Unwerte eine erweiterte Deutung. Sie sind doppelt definiert und repräsentieren sowohl das Zuviel einer Tugend als auch das Zuwenig der jeweiligen Schwestertugend. „Geiz“ ist sowohl eine Übertreibung der „Sparsamkeit“ als auch ein Mangel an „Großzügigkeit“. Und „Verschwendung“ ist ein Zuviel an „Großzügigkeit“ und zugleich ein Mangel an „Sparsamkeit“.

Schulz von Thun (2009) hat die Methode des Wertequadrats zu einem „Werte- und Entwicklungsquadrat“ weiterentwickelt. In verallgemeinerter Form kann die logische Struktur von Werte- und Entwicklungsquadraten folgendermaßen beschrieben werden:

- In der oberen Hälfte des Quadrats befinden sich die positiven Wertepaare, in der unteren Hälfte die negativen Unwertepaare.
- Das positive Wertepaar befindet sich in einem dialektischen Spannungs- und Ergänzungsverhältnis. Das Verhältnis der Schwestertugenden und –werte ist „komplementär“, sie kooperieren „miteinander“ mit dem Ziel eines Ausgleichs oder einer „Balance“.
- Das untere Unwertepaar liegt in einem unversöhnlichen „Konflikt“; es ist „antagonistisch“ strukturiert, der Interaktionsmodus ist „gegeneinander“.
- Die senkrechten Linien bezeichnen jeweils „ein Zuviel des Guten“, was auf beiden Seiten in eine „entwertende Übertreibung“ mündet.
- Die Diagonalen symbolisieren jeweils konträre Gegensätze zwischen einem Wert und einem diagonalen Unwert. Die Unwerte repräsentieren ein Zuwenig des Guten, einen Mangel des diagonalen Wertes.

4.2.2 Kulturen: Vielfalt und Gemeinsamkeit in einem Kulturraum

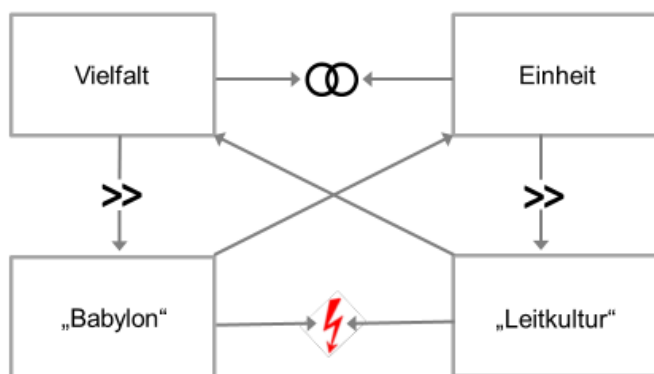


Abb. 13: Wertequadrat
„Vielfalt“ versus „Einheit“ in einem Kulturraum

Kultur ist ein außergewöhnlich facettenreicher und komplexer Begriff. Er umfasst nicht alleine die schönen Künste Theater, Literatur, Malerei und Musik, sondern viele andere Bereiche: Religion, Recht, Gesundheitswesen, Essen, Kleidung, Wohnen, Sitten, Gebräuche und anderes mehr. Wie kulturelle Einheit und Vielfalt gewahrt und gelebt werden können, ist ein großes Thema unserer Tage. Die Flüchtlingsströme aus Afrika, Vorderasien, Osteuropa, Afghanistan stellen an die europäischen Länder sehr große Herausforderungen. Wie kann die Einheit einer nationalen Kultur gewahrt und gelebt werden angesichts einer großen Vielfalt von immigrierenden Kulturen?

Ein wohlmeinender Multikulturalismus würde die Tore öffnen für eine Vielfalt von Kulturen. Die neuen Kulturen stellen zunächst eine erfreuliche Bereicherung der heimischen Kultur dar. Ein Beispiel aus der Esskultur: Es ist ein abwechslungsreiches Vergnügen, anstelle von bayerischen Weißwürsten oder norddeutscher Scholle mit Bratkartoffeln auch mal eine spanische Paella, eine französische Crêpe, griechisches Gyros, ein japanisches Sushi, eine chinesische Ente, ein argentinisches Rumpsteak, italienische Pizza oder türkischen Döner zu sich zu nehmen.

Nach aller Erfahrung ist Menschen kulturelle Vielfalt nicht in unbeschränktem Maße zuträglich. Kulturelle Vielfalt hat Grenzen, quantitativ wie qualitativ. In dem Maße, in dem die Vielfalt der Kulturen quantitativ anwächst, nehmen gemeinhin auch Orientierungslosigkeit und Verhaltensunsicherheit zu, die sich schließlich zur Angst vor allem Fremden steigern können. Die nationale Kultur schlittert in einen Zustand der Anomie (Durkheim), der durch eine Schwächung sozialer Konventionen, Normen und Regeln gekennzeichnet ist. In qualitativer Hinsicht stößt kulturelle Vielfalt umso mehr an Grenzen, je weniger andere, fremde Kulturen mit der heimischen Kultur vereinbar und kompatibel ist. Ein nahezu klassisches Beispiel ist der interkulturelle Streit um die Burka. In dem Maße, in dem verschiedene Kulturen eine qualitative, distinkte Besonderung aufweisen und miteinander unverträglich sind, tendieren sie zur Bildung von Parallelgesellschaften mit eigenen Gesetzen und Ordnungen. Parallelgesellschaften gefährden den Zusammenhalt der Gesamtgesellschaft. Je mehr sich autarke Parallelgesellschaften ausbreiten, desto mehr kann eine Gesellschaft in anarchische Verhältnisse abdriften.

Aber auch das Streben nach kultureller Einheit kann überhandnehmen und dann unerwünschte Folgen zeitigen sowie verabscheuungswürdige Produkte hervorbringen. Kultureller Rassismus schürt die Angst vor kultureller Entfremdung und schwört damit die Nation auf eine von oben verordnete, einheitliche Kultur ein. Der nationalsozialistische Propagandaminister Josef Goebels rief seinerzeit dazu auf, eine kulturelle „Festung Europa“ aufzubauen, und nutzte dieses ideologische Konstrukt zur Legitimierung der neuen, „germanischen“ Einheitskultur. Nationalistische Politiken schrecken vor Kulturdiktaten nicht zurück. Als aktueller Exzess einer nationalistischen Kulturpolitik darf nicht unerwähnt bleiben, dass zur Wahrung der kulturellen Identität (wieder) zunehmend Stacheldrahtzäune und Mauern in Mode kommen. Totale kulturelle Einheit mündet unweigerlich in einen kulturellen Totalitarismus; die bayerische „Leitkultur“ ist gegenüber den totalitären Einheitskulturen eher ein moderater Vertreter kultureller Uniformierung. Dem dialektischen Spannungsverhältnis folgend ist es ein grober Anachronismus, kulturelle Einheit als kulturelle Gleichheit im Sinne einer homogenen Einheitskultur zu verstehen.

Auch die unaufhaltsame Globalisierung kann über den Austausch von Waren, Informationen und Wertorientierungen die Bildung einer weltweiten Monokultur befördern. In informellen Kreisen der Kulturtheoretiker wird das Kompositum „Coca-Cola-Kolonialismus“ als

spöttisches Kürzel benutzt, um das Phänomen einer globalisierten Mono-Kultur zu karikieren. Tendenzen zu einer weltweiten Einheitskultur lassen sich am ehesten in der Mode beobachten. Von Los Angeles bis Saarbrücken und von Kapstadt bis St. Petersburg gibt heute die westliche Mode den Ton an, und zwar vom Scheitel bis zur Sohle. Die Jeans gelten allerorten als „die“ Hose schlechthin, und trendige Haarfrisuren sind international „in“.

Sind kulturelle Einheit und Vielfalt gleichzeitig und zu allseitiger Zufriedenheit lebbar? Da lohnt ein Blick über den Zaun in das Nachbarland Schweiz. In der Schweiz leben etwa 25 Prozent Ausländer, die keinen Schweizer Pass besitzen. Etwa 35 Prozent der Gesamtbevölkerung weist einen Migrationshintergrund auf. Die Eidgenossen haben vier Amtssprachen: Deutsch (Anteil: 65 Prozent), Französisch (23 Prozent), Italienisch (8 Prozent) und Rätoromanisch (0,5 Prozent); auch die Minderheitensprache Rätoromanisch wurde durch eine Volkabstimmung auf Bundesebene zu einer verfassungsmäßig anerkannten Amtssprache erhoben. Im öffentlichen Leben werden alle wichtigen Hinweise und Etikettierungen in mindestens drei Amtssprachen angezeigt. Die Schweiz ist multilingual und kein homogener Sprachraum!

Eine gemeinsame „Leitkultur“ auf Bundesebene gibt es nicht. Und was hält die multilinguale und multikulturelle Schweiz dann zusammen? Das Internetlexikon Wikipedia meint: „Die nationale Identität und der Zusammenhalt der Schweiz basieren nicht auf einer gemeinsamen Sprache, Ethnie oder Religion, sondern auf interkulturellen Faktoren wie dem Glauben an die direkte Demokratie, einem hohen Maß an lokaler und regionaler Autonomie sowie einer ausgeprägten Kultur der Kompromissbereitschaft bei der politischen Entscheidungsfindung. Die Schweiz wird in dieser Hinsicht oft als Vorbild für andere Staaten genannt“ (Schweiz o.J.).

Vielleicht darf man das „Geheimnis“ der Schweiz auch so formulieren und verallgemeinern:

1. Wo unterschiedlichen Menschen und sozial identifizierbaren Gruppen Autonomie und das Recht auf Unterschiedlichkeit gewährt wird, ohne dies mit hierarchisierenden Abstufungen zu versehen, und
2. wo ihnen trotz der Unterschiedlichkeit Gleichwertigkeit, also gleiche Rechte und gleiche Würde zugestanden werden,

da wachsen auch die Chancen, dass Trennung und Spaltung abnehmen und Zusammenhalt wächst. Wer Zusammenhalt und Gemeinsamkeit will, muss Ungleichheit missbilligen und mindern.

4.2.3 Strukturen I: Vielfalt und Gemeinsamkeit im Bildungssystem

Aus den Grundwerten Gemeinsamkeit und Gleichheit auf der einen Seite folgt als Konsequenz „eine Schule für alle“. Aus den Grundwerten Verschiedenheit und Vielfalt auf der anderen Seite ist eine gegenteilige Konsequenz zu folgern, nämlich eine institutionelle Differenzierung, die sog. „begabungsgerechte Schule“. Offenkundig sind dies entgegengesetzte Schlussfolgerungen, die aus zwei legitimen und anerkannten Wertorientierungen gezogen werden. Wie die beiden Kontrahenten begrifflich unter einen gemeinsamen Hut gebracht werden können, soll im Folgenden durch eine Kreuzvalidierung der beiden Dimensionen Gemeinsamkeit und Vielfalt demonstriert werden.

Pädagogische Organisationsformen von Schule und Unterricht können danach unterschieden werden, inwieweit sie den beiden Postulaten „Wertschätzung von Verschiedenheit“ und

„Wertschätzung von Gemeinsamkeit“ nachkommen. Statt Verschiedenheit kann man auch Unterschiedlichkeit oder Differenz sagen, statt Gemeinsamkeit auch Zugehörigkeit oder Teilhabe. Verbindet man diese beiden Dimensionen Verschiedenheit und Gemeinsamkeit zu einer zweidimensionalen Matrix, so ergeben sich vier Felder, die die möglichen Kombinationen von Verschiedenheit und Gemeinsamkeit repräsentieren und die Balancen bzw. Dysbalancen dieser vier Prototypen deutlich machen (Tabelle 3).

		Wertschätzung von Gemeinsamkeit	
Wertschätzung von Vielfalt		Ja	Nein
	Ja	(1) Inklusion	(2) Separation
	Nein	(3) Assimilation	(4) Exklusion

Tab. 3: Klassifikation von pädagogischen Organisationsmustern mit den Dimensionen „Wertschätzung von Verschiedenheit“ und „Wertschätzung von Gemeinsamkeit“.

Inklusion intendiert ein ausgewogenes, ausbalanciertes Gleichgewicht von „Wertschätzung der Verschiedenheit“ und „Wertschätzung der Gemeinsamkeit“, und zwar auf allen Ebenen: Auf der Makroebene des Schulsystems, der Mesoebene der einzelnen Schule wie auch auf der Mikroebene der Klasse und des Unterrichts. Inklusion strebt auf allen Ebenen beides gleichermaßen an, sowohl Wertschätzung von Verschiedenheit als auch Wertschätzung von Gemeinsamkeit.

Das diametrale Gegenstück von „Inklusion“ ist das vierte Feld „Exklusion“, bei der weder die Verschiedenheit der Menschen respektiert noch Zugehörigkeit ermöglicht wird. Es wird den exkludierten Personen nicht gestattet, anders zu sein, und eben diese Andersartigkeit ist der Grund für ihren Ausschluss. Dieses Organisations- und Handlungsmuster kommt im Bildungsbereich durchaus vor, ist aber äußerst selten. Man denke etwa an Schüler mit schwersten Verhaltensstörungen, die längerfristig vom Schulbesuch gänzlich ausgeschlossen sind.

Das Organisationsmuster „Separation“ unterscheidet sich von „Inklusion“ und „Exklusion“ dadurch, dass von beiden Postulaten lediglich die Dimension der Verschiedenheit, nicht aber die Dimension der Gemeinsamkeit beachtet wird. Das gegliederte Schulwesen wie auch die Sonderschulen sind der blanke Ausdruck einer Wertschätzung der Verschiedenheit, aber zugleich die völlige Negation einer Wertschätzung der Gemeinsamkeit!

Der Typus „Assimilation“ wird etwa bei der Integration von Kindern mit Behinderungen in Realschulen und Gymnasium realisiert. Bei einer Integration in höhere Schulformen wird vielfach auch von den behinderten Kindern die Erfüllung der schulartspezifischen Voraussetzungen eingefordert und auf Lernzieldifferenz nicht verzichtet. Die Schüler mit Behinderungen müssen sich anpassen und die grundlegenden Erwartungen des Systems erfüllen, wenn sie dazugehören wollen.

Sonderschulen praktizieren gemäß der entfalteten Logik Separation, aber keine Exklusion. Man kann ihnen zwar Aussonderung aus allgemeinen Schulen vorhalten, aber nicht einen Ausschluss von Kindern mit Behinderungen von Bildung überhaupt. Sonderschulen kommt historisch wie gegenwärtig das aner kennenswerte Verdienst zu, dem menschenrechtlichen Anspruch von Kindern mit Behinderung auf Teilhabe an Bildung zu entsprechen, allerdings in separierender Form.

Dem Klassifikationsschema von Organisationsformen liegt also eine Vorstellung von Inklusion zugrunde, dass Vielfalt und Gemeinsamkeit ein Junktum, ein unauflösliches Gütepaar bilden. Verschiedenheit und Gemeinsamkeit sollen immer zugleich gegeben sein und sich in einem spannungsvollen Schwebestand befinden. Von einem inklusiven Bildungssystem kann gemäß der entfaltenen Begriffslogik nur gesprochen werden, wenn die schulischen Institutionen eine ausgewogene Berücksichtigung von Gemeinsamkeit und Vielfalt in einem gemeinsamen Schulhaus ermöglichen.

4.2.4 Strukturen II: Vielfalt und Gemeinsamkeit in der Schule

Auf der Mesoebene des Systems wird inklusive Pädagogik gemeinhin als ein gemeinsamer Unterricht in einer Schule für alle verstanden. Dieses theoretische Verständnis eines inklusiven Unterrichts für alle ruft einen gravierenden Konflikt auf den Plan: Darf es in einer inklusiven Schule auch äußere Differenzierung geben? Äußere Differenzierung zielt häufig oder fast immer auf die Bildung homogener Lerngruppen ab. Inklusive Pädagogik favorisiert aber entgegengesetzt die Einrichtung heterogener Lerngruppen. Mit diesem Gegensatz ist der casus belli ausgerufen. Wirklich?

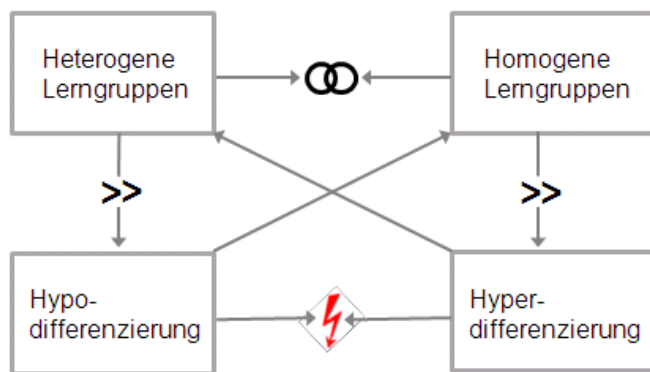


Abb. 14: Wertequadrat
„Heterogenität“ versus „Homogenität“

Auch Inklusion, die erklärtermaßen eine „Pädagogik der Vielfalt“ ist, kommt nicht um die Frage herum, wie und nach welchen Kriterien denn innerhalb der Schule die vielen Kinder aufgeteilt und zu überschaubaren Lerngruppen zusammengefasst werden sollen. Die pauschale Empfehlung „möglichst heterogen“ langt nicht, sie weicht aus und lässt viele Fragen offen: Alle Jahrgangsstufen von 1 bis 8?

Ausschließlich heterogene Gruppen und niemals homogene Gruppen, auch nicht im Sexualkunde- oder Sportunterricht oder in Neigungskursen?

Inklusive Pädagogik betrachtet Heterogenität als Chance und Bereicherung. Gerade die Ungleichheit der Begabungen, Interessen, Motive und Kulturen machen gemeinsames Leben und Lernen zu einer anregenden, angeregten, wechselvollen und produktiven Angelegenheit. Doch auch Heterogenität kann nicht unermesslich und grenzenlos sein. Das Bild der babylonischen Sprachenvielfalt und –verwirrung lehrt, dass gemeinsames Lernen auch einen ansehnlichen Fundus an Gemeinsamkeiten gebraucht: eine gemeinsame Sprache, gemeinsame Werte, Regeln, Kulturen, Aktivitäten und Vorhaben.

Der Grundsatz Heterogene Lerngruppen sollte keineswegs als Dogma verstanden werden und ein rigides Verbot aller homogenen Lerngruppen begründen. In der Sekundarstufe wollen Mädchen mit körperlichen Beeinträchtigungen gerne einmal unter ihresgleichen sein und Probleme der Menstruation und Sexualität nur untereinander bereden. Die empirische

Unterrichtsforschung kann Belege beibringen, dass Mädchen in Naturwissenschaften und in Informatik erfolgreicher lernen, wenn die Jungen nicht dabei sind. Und gegen eine separierende Förderung von Kindern, die Flöte spielen, in einem Extraraum ist ebenso wenig einzuwenden wie gegen eine zeitweilige Bildung einer sonderpädagogischen Fördergruppe.

Der fundamentale Grundsatz der Heterogenität und die deutliche Präferenz der inneren Differenzierung sind durchaus mit begrenzten Maßnahmen der äußeren Differenzierung innerhalb der Schule verträglich. Eine unmäßige Steigerung der Heterogenität leidet an Hypodifferenzierung, eine auf maximale Homogenität der intraschulischen Lerngruppen versessene Strategie führt zu einer endlosen Hyperdifferenzierung. Eine Ausbalancierung des Wertepaares heterogene und homogene Lerngruppen wird sich auch in einer flexiblen, variationsreichen und sparsamen Handhabung von Formen äußerer Differenzierung erweisen. Vorsicht ist immer dann geboten, wenn sich an homogene intraschulischen Lerngruppen stabile negative oder auch positive Wertschätzungen heften; dies hätte unweigerlich die Stigmatisierung von Problemgruppen oder die Auszeichnung von Elitegruppen und damit Spaltung und Entsolidarisierung der Schulgemeinde zur Folge. Ergänzende Überlegungen zu dem Thema Unterrichtsdifferenzierung finden sich in meiner Darstellung des didaktischen Ansatzes von Markowetz (Wocken 2016, 200-216).

4.2.4 Praktiken: Vielfalt und Gemeinsamkeit im Unterricht

Der gleiche Konflikt auf der Mesoebene Schule wiederholt sich noch einmal auf der Mikroebene Unterricht im Klassenzimmer. Die Streitfrage lautet nun, ob es in einem inklusiven Unterricht nur oder vornehmlich gemeinsame Lernprozesse geben darf und soll, oder in welchem Umfang auch ein stark individualisiertes Lernen und individualisierte Lernsituationen notwendig und inklusionsverträglich sind. Diese Widersprüchlichkeit wird in der folgenden Dialektik aufgenommen.

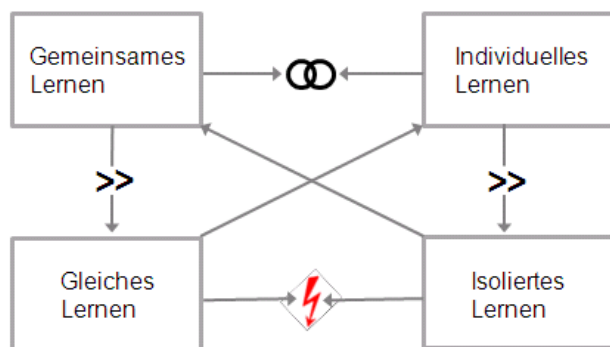


Abb. 15: Wertequadrat „Gemeinsames“ versus „individuelles Lernen“

In der Didaktik werden Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit und Klassenunterricht als die klassischen Sozialformen gehandelt. „Gemeinsames Lernen“ und „individuelles Lernen“ bilden eigentlich in jedem Unterricht spannungsreiche Pole, in einem inklusiven Unterricht jedoch in einem verstärkten Maße. Es ist ein weit verbreitetes Missverständnis, dass in einem inklusiven Unterricht behinderte

und nichtbehinderte Kinder allezeit beieinander sein müssen und immer miteinander lernen müssen, und dass jedwede, auch nur zeitweilige Trennung einer heterogenen Lerngruppe ein Sündenfall wider den Geist der Inklusion darstelle. Dieses Missverständnis wird auch durch das theoretische Postulat gestützt und befördert, dass ein inklusiver Unterricht als „Kooperation aller Kinder an einem gemeinsamen Gegenstand“ zu verstehen sei (Feuser 1982). Ein inklusiver Unterricht realisiert dagegen nach meinem Verständnis eine ausgewogene „Balance von gemeinsamen und individuellen Lernsituationen“ (Wocken 1987).

Inklusive Didaktik ist eine Didaktik der Vielfalt *und* Gemeinsamkeit. Das bedeutet erstens: Die zeitweilige, temporär begrenzte Zusammenfassung von Kindern zu Fördergruppen ist nicht nur legitim, sondern kann auch nützlich bis notwendig sein. Und zweitens: Es bedarf fortwährender Anstrengungen und kreativer didaktischer Phantasie, immer wieder für ein hinlängliches Maß an gemeinsamen Lernsituationen, an denen alle Kinder mit und ohne Beeinträchtigungen teilhaben, Sorge zu tragen. Die Extremformen dieses Wertepaares sind einerseits eine „Gemeinsamkeit“, die alle Kinder zu gleichschrittigem Lernen in einem lehrergesteuerten Frontalunterricht verpflichtet; wahrlich kein didaktisches Ideal, sondern eine abstruse Vorstellung. Andererseits ein unterrichtliches Szenarium, in dem alle Kinder als isolierte Atome ihre eigenen Wege gehen und keinen Kontakt mehr miteinander haben. Ein inklusiver Unterricht ist weder synchrones Exerzieren noch pluralistisches Privatisieren oder individualistische Eigenbrötelei. Gemeinsamkeit ohne Individualisierung ist sozialer Terror; Individualisierung ohne Gemeinsamkeit führt zum sozialen Tod.

Die zentrale Aussage dieser Abhandlung möge den Schluss bilden:

Inklusion ist auf politischer, gesellschaftlicher, kultureller, pädagogischer und didaktischer Ebene als eine dialektische Einheit von Gleichheit und Verschiedenheit, von Gemeinsamkeit und Vielfalt zu verstehen. Vielfalt allein genügt nicht, es bedarf unabdingbar der Gemeinsamkeit, wenn rechtens von Inklusion geredet werden darf.

Inklusion ist nicht allein eine Pädagogik der Vielfalt, sondern unabdingbar und zugleich auch eine Pädagogik der Gemeinsamkeit!

Literatur

- [Ahrbeck] (2013): "Inklusion darf kein totalitäres Unternehmen sein." Interview mit Prof. Dr. Bernd Ahrbeck, Institut für Rehabilitationswissenschaft der Humboldt Universität zu Berlin. Berlin: Youtube
- [BayIntG] Bayerischer Landtag (2016): Bayerisches Integrationsgesetz. Drucksache 17/11362 München
- [Beirat 2012] Wissenschaftlicher Beirat "Inklusion" (2012): Profilbildung inklusive Schule - ein Leitfaden für die Praxis. München und Würzburg
- [Bestimmtheitsgrundsatz] (o.J.): Staatsrechtlicher Bestimmtheitsgrundsatz. In: Wikipedia, S.
- [Bildungsbericht] Autorengruppe Bildungsberichtserstattung (Hrsg.) (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann
- [BPV] Bayerischer Philologenverband (2011): Das Flaggship Gymnasium auf Kurs halten. Hauptversammlung in Nürnberg 2011. In: www.bpv.de, S.
- [BRK] (2009): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Schattenübersetzung der Behindertenrechtskonvention hrsg. von NETZWERK ARTIKEL 3 e.V.) Berlin
- [CDU-CSU] (2016): "Individuelle Förderung statt Einheitsschule" - 12 Thesen der unionsgeführten Länder zum differenzierten Schulsystem: anschlussfähig - individuell - zukunftsfähig. In: [www.magazin-auswege.de/ ...](http://www.magazin-auswege.de/), (Skript), S.
- [Gauland] (2016): Gauland heißt NPD-Slogan gut. In: DIE ZEIT, 5. Juni, S.
- [Humboldt] (o.J.): Wilhelm von Humboldt. In: Wikipedia, S. 1-14

- [Integrationsgesetz Bayern] (2016): Ein Angriff auf uns alle. Gemeinsam gegen das bayerische Integrationsgesetz. In: <http://integrationsgesetz.bayern/kritik>, S.
- [Königsberger Schulplan] (o.J.): Königsberger Schulplan. In: Wikipedia, S.
- [Leitkultur] (2016): Leitkultur. In: Wikipedia, S. 1-7
- [Schweiz] (2017): Schweiz. : In: Wikipedia
- [UNESCO] Deutsche UNESCO-Kommission (2011): Inklusive Bildung in Deutschland stärken. : Resolution der 71. Hauptversammlung vom 24. Juni 2011
- Adorno, T. W. (1944/1997): *Minima moralia*. Frankfurt
- Adorno, Theodor Wilhelm (1967): *Negative Dialektik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Ahrbeck, Bernd (2011): Das Gleiche ist nicht für alle gleich gut. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 8. Dezember, Nr. 286
- Bayerischer Landtag (2016): Gesetzentwurf zu einem Bayerischen Integrationsgesetz. Antwort des Staatsministeriums für Soziales, Familie und Integration. In: Bayerischer Landtag, Drucksache 17/12348 vom 9.9.2016, S.
- Bielefeld, Heiner (2006): Einbürgerungspolitik in Deutschland. Zur Diskussion über Leitkultur und Staatsbürgerschaftstests. Essay No. 3. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte
- Bos, W. /Lankes E.M. /Prenzel, M. /Schwippert, K. /Walther, G. /Valtin, R. (2003): Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse. In: Bos, W. /u.a. (Hrsg.): *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann, S. 1-38
- Broder, Henryk M. (2010): Die Parallelgesellschaft, sie lebe hoch! In: *SPEIGEL online*, 21. Oktober
- Brodkorb, Mathias (2008): "Multikulturalismus führt in den Bürgerkrieg" - Gespräch mit Prof. Flaig. In: *DIE ZEIT*, 9. Juni 2008
- Brodkorb, Mathias (2012): Warum Inklusion unmöglich ist. Über schulische Paradoxien zwischen Liebe und Leistung. In: Brodkorb, Mathias /Koch, Katja (Hrsg.): *Das Menschenbild der Inklusion. Erster Inklusionskongress M-V - Dokumentation* Rostock, S. 13-36
- CSU (2016): *Die Ordnung. Grundsatzprogramm der Christlich-Sozialen Union*. München
- Feuser, G. (1982): Integration = die gemeinsame Tätigkeit (Spielen/Lernen/Arbeiten) am gemeinsamen Gegenstand/Produkt in Kooperation von behinderten und nichtbehinderten Menschen. In: *Behindertenpädagogik*, 21, S. 86-105
- Geißler, Rainer (2006): Bildungschancen und soziale Herkunft. In: *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*, 4, S. 34-49
- Geyer, Christian (2014): Unglaubliche Gleichmacherei. In: www.faz.net, 21.07.2014, S.
- Goethe-Institut (o.J.): Die Konjunktur der Leitkultur. Debatte um Integration. In: www.goethe.de/ ..., S.
- Habermas, Jürgen (2012): Anerkennungskämpfe im demokratischen Rechtsstaat. In: Taylor, Charles (Hrsg.): *Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung*. 2. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 123-163
- Hafenecker, Bruno (2014): *Die Identitären. Vorübergehendes Phänomen oder neue Bewegung?* Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung
- Heller, Kurt A. (2010): Brauchen wir eine Verlängerung der vierjährigen Grundschule? Ideologische Irrtümer und wissenschaftliche Fakten. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, 21. Januar,
- Hentges, Gudrun /Kökgiran, Gürcan /Nottbohm, Kristina (2014): Die Identitäre Bewegung Deutschland (IBD) – Bewegung oder virtuelles Phänomen? In: *Forschungsjournal Soziale Bewegungen*, Supplement 3, 3, S. 1-26

- Hinz, A. (1993): Heterogenität in der Schule. Integration - Interkulturelle Erziehung - Koedukation. Hamburg: Curio
- Hinz, A. (1998): Pädagogik der Vielfalt - ein Ansatz auch für Schulen in Armutsgebieten? Überlegungen zu einer theoretischen Weiterentwicklung. In: Hildeschmidt, A./Schnell, I. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim/München: Juventa, S. 127-144
- Jaschke, Hans-Gerd (1992): Nationalismus und Ethnopluralismus. Zum Wiederaufleben von Ideen der "Konservativen Revolution". In: Aus Politik und Zeitgeschehen, B 3-4, S. 3-10
- Jessen, Jens (2016): Sprengstoff Leitkultur. In: ZEIT Online. www.zeit.de ..., S. 1-6
- Jonkmann, Kathrin /Maaz, Kai /Neumann, Marko /Gresch, Cornelia (2010): Übergangsquoten und Zusammenhänge zu familiärem Hintergrund und schulischen Leistungen: Deskriptive Befunde In: Maaz, Kai /Baumert, Jürgen /Gresch, Cornelia /McElvany, Nele (Hrsg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Bonn: Bundesministerium für Bildung
- Katholisches Büro Bayern (2016): Bayerisches Integrationsgesetz - Verbändeanhörung. Stellungnahme am 6.4.2016. München
- Kramp-Karrenbauer, Annegret (2014): Nicht mit der Brechstange! In: Die ZEIT, 25. Juli,
- Kraus, Josef (2006): Das Gymnasium - Zugpferd des Bildungswesens. Vortrag in Dortmund. In: (Skript), 13. Mai,
- Kraus, Josef (2010): Vier Jahre Grundschule sind genug. In: Hamburger Abendblatt, 16. Juni,
- Lausberg, Michael (2016): Ethnopluralismus. In: www.michael-lausberg.de/index.php,
- Maaz, Kai /Baumert, Jürgen /Gresch, Cornelia /McElvany, Nele (Hrsg.) (2010): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. : Bundesministerium für Bildung und Forschung (Bildungsforschung Band 34)
- Müller, Emilia (2016): "Leitkultur ist das Gegenteil von Multikulti" - Integration von Zuwanderern. In: [www.bayern.de/...](http://www.bayern.de/), 18. Oktober,
- PISA Konsortium Deutschland (2004): PISA 2003. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Zusammenfassung. Kiel
- Pohl, Alexander (2016): Mehr Integration mit bayerischer Leitkultur? In: www.nachdenkseiten.de/ ..., S. 1-3
- Prenzel, Annedore (1993 /2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss. (Schule und Gesellschaft, 2)
- Preuss-Lausitz, Ulf (1992): Die vielfältige Schule für alle Kinder. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 15, S. 14-20
- Preuss-Lausitz, Ulf (1993): Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim: Beltz
- Rehage, Ruben (2016): Die neuen Rechten - hipp und völkisch. In: STERN; www.stern.de, 18. Dezember,
- Reiser, Helmut /Klein, Gabriele /Kreie, Gisela /Kron, Maria (1986a): Integration als Prozess. (1. Teil). In: Sonderpädagogik 16, 3, S. 115-122
- Reiser, Helmut /Klein, Gabriele /Kreie, Gisela /Kron, Maria (1986b): Integration als Prozess (Teil 2). In: Sonderpädagogik 16, 4, S. 154-160
- Rösner, Ernst (2007): Hauptschule am Ende. Ein Nachruf. Münster: Waxmann
- Schelsky, Helmut (1957): Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft. Würzburg
- Schnell, Irmtraud (2003): Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970. Weinheim: Juventa

- Schnell, Lisa (2016): Wie die Experten das "Integrationsgesetz" der CSU zerpfücken. In: www.sueddeutsche.de/bayern/...,
- Schulte von Drach, Markus C. (2016): Gibt es Parallelgesellschaften in Deutschland? In: www.sueddeutsche.de/..., 10. August,
- Speck, Otto (2014): Inklusive Missverständnisse. In: Süddeutsche Zeitung, 21. Oktober,
- Stern, Elsbeth (2005): Raus aus den Schubladen! In: Die ZEIT, 51, S. 15.12.2005
- Taylor, Charles (Hrsg.) (2012): Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. 2. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2004): System jagt Fiktion. In: Becker, G. (Hrsg.): Heterogenität. Seelze: Friedrich Jahresheft XXII., S. 6ff
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2008): Viel Selektion - wenig Leistung. Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen. In: Lehberger, Reiner /Sandfuchs, Uwe (Hrsg.): Schüler fallen auf. Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 62-78
- Verein Demokratischer Juristinnen und Juristen (VDJJ) (2016): Bayernstadt: Entwurf des "Bayerischen Integrationsgesetzes" - Gesetz der Exklusion und völkischen Heimatverteidigung. In: (Skript),
- Winkel, Rainer (2011): Das neue Wunschbild: alles inklusiv. Rettet die Sonderschulen! In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, Nr. 286, 8. Dezember 2011
- Wocken, Hans (2015): Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen - Baupläne - Bausteine. 6. Aufl. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt
- Wocken, Hans (1987b): Integrationsklassen in Hamburg. In: Wocken, H. /Antor, G. (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburg. Erfahrungen - Untersuchungen - Anregungen. Oberbiel: Jarick, S. 65-90
- Wocken, Hans (1998): Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: Hildeschmidt, A. /Schnell, I. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Wege zu einer Schule für alle. Weinheim, München: Juventa, S. 37-52
- Wocken, Hans (2011): Elternwahlrecht!? Über Dienstbarkeit, Endlichkeit und Widersinn des Elternwillens. In: Wocken, Hans : Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen - Baupläne - Bausteine. 2. Aufl. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt, S. 39-51
- Wocken, Hans (2013a): Inklusion als Balance. Eine theoretische Skizze zu Grundstrukturen der inklusiven Pädagogik. In: Wocken, Hans : Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten - Zugänge - Wege. Hamburg: Feldhaus, S. 171-198
- Wocken, Hans (2013b): Vom Wohl und Wehe des Elternwahlrechts. Ein fast unlösbares Dilemma. In: Wocken, Hans : Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten - Zugänge - Wege. Hamburg: Feldhaus, S. 60-72
- Wocken, Hans (2013c): Zur Philosophie der Inklusion. Eckpfeiler und Wegmarken der Behindertenrechtskonvention. In: Wocken, Hans : Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten - Zugänge - Wege. Hamburg: Feldhaus, S. 109-127
- Wocken, Hans (2016a): Inklusive Didaktik. Versuch einer Standortbestimmung. In: Wocken, Hans : Am Haus der inklusiven Schule. Anbauten - Anlagen - Haltestellen. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 81-248
- Wocken, Hans (2016b): Über die Gefährdung des Kindeswohls durch die Schule. Ein unmögliches Essay zur Therapie einer krankmachenden Institution. In: Wocken, Hans : Im Haus der inklusiven Schule. Grundrisse - Räume - Fenster. 2. Aufl. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 193-244