Hans Wocken

**Eine „ungewollte“ Schwangerschaft**

Fragmentarische Notizen zur schwierigen Koexistenz von Inklusion und Separation

1. Die „Verschiedenheit der Köpfe“

1.1 Das Paradigma Separation

1.2 Das Paradigma Inklusion

1.3 Die Funktionslogiken von Inklusion und Separation

1.4 Die „Unverträglichkeit“ von Inklusion und Separation

2. Die „unverstandene“ Inklusion

3. Die „angepasste“ Inklusion

3.1 Die Unterwerfung der Inklusion

3.2 Grenzkonflikte zwischen Inklusion und Separation

3.3 Das Angebot der „moderaten“ Inklusion

4. Die „bekämpfte“ Inklusion

4.1 Die Verteidigung der Förderschule

4.2 Die Kriminalisierung der Inklusion

5. Eine ausweglose Aporie

# **1. Die „Verschiedenheit der Köpfe“**

Ernst Christian Trapp (1745 – 1818), der Inhaber des ersten Lehrstuhls für Pädagogik in Deutschland, hat eine zeitlos gültige schulpädagogische Grundfrage formuliert, deren Beantwortung eine weitreichende Bedeutung für die Organisation des Schulwesens wie auch für die Gestaltung des Unterrichts hat:

„Wie hast du dies alles anzufangen, bei einem Haufen Kinder, deren Anlagen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Neigungen, Bestimmungen verschieden sind, die aber doch in einer und eben derselben Stunde von dir erzogen werden wollen?“ (Trapp 1780/1977, 6).

Trapp hat seine geschichtsträchtige Frage – dem damaligen Stand der pädagogischen Kunst entsprechend – mit der Empfehlung beantwortet, den Unterricht „auf die Mittelköpfe zu kalibrieren“, um das Ausmaß der Über- und Unterforderungen in Grenzen zu halten. Dieser Empfehlung liegt offenkundig die Vorstellung einer frontalen Unterrichtung zugrunde, die auf einen imaginären Durchschnittsschüler auszurichten ist.

Auch Friedrich Herbart (1776 – 1841), der als der Begründer der neuzeitlichen Erziehungswissenschaft angesehen wird, hat das pädagogische Kernproblem des schulischen Unterrichts in der Unterschiedlichkeit der Kinder geortet:

„Die Verschiedenheit der Köpfe ist das große Hindernis aller Schulbildung. Darauf nicht zu achten ist der Grundfehler aller Schulgesetze, die den Despotismus der Schulmänner begünstigen und alles nach einer Schnur zu hobeln veranlassen“ (Herbart 1808, 453).

Bei Herbart klingen schon kritische Töne darüber an, wenn der Unterricht staatlichen Normierungen folgen muss und alle Kinder über einen Leisten geschlagen werden.

Die historischen Erinnerungen artikulieren das Thema dieser Abhandlung. Es geht um den Umgang mit der Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Kinder in der Institution Schule. In der Geschichte der Schulpädagogik hat diese elementare Grundfrage zwei recht verschiedene, widerstreitende Antworten gefunden: Inklusion und Separation. Diese beiden Grundmuster des pädagogischen Umgangs mit Vielfalt sollen einführend in ihren Grundzügen dargestellt werden.

## 1.1 Das Paradigma Separation

Ein sehr anschauliches Beispiel für das Handlungsmuster Separation ist von der „Württembergischen Schulordnung“ aus dem Jahre 1559 überliefert worden:

„So dann der Schulmeister die Schulkinder mit Nutz lehren will, so soll er sie in drei Häuflein einteilen: Das eine, darinnen diejenigen gesetzet, so erst anfangen zu buchstabieren. Das andere die, so anfangen, die Syllaben zusammenzuschlagen. Das dritte, welche anfangen, zu lesen und zu schreiben.

Desgleichen soll er in jedem Häuflein besondere Rotten machen, damit diejenigen, so einander in jedem Häuflein am gleichsten sind, zusammensitzen; dadurch werden die Kinder zum Fleiß angereizt und dem Schulmeister die Arbeit geringert“ (in: Dietrich /Klink 1964, S. 19).

Separation weiß durchaus um die Urtatsache der „Verschiedenheit der Köpfe“, aber Separation akzeptiert diese Verschiedenheit rundherum nicht. Verschiedene Kinder gleichzeitig zu unterrichten, ist nach Ansicht der Separation nicht nur eine schwierige Aufgabe und eine beschwerliche Bürde, sondern darüber hinaus auch kein ersprießliches Unterfangen, wenn nicht gar eine Zumutung oder eine pädagogische Unmöglichkeit. Das alleroberste Gebot der Separation lautet daher: Teilen, teilen und nochmals teilen! Die Vielfalt der Lerngruppe muss aufgelöst und so lange gespalten und aufgeteilt werden, bis möglichst gleiche „Häuflein“ und gleiche „Rotten“ entstehen. Und diese gleichen „Häuflein“ und „Rotten“ können dann auch jeweils in gleicher Weise, also frontal unterrichtet werden.

Dieser schier unerschütterliche Glaube an die Notwendigkeit und den Nutzen homogener Gruppen hat eine lange historische Tradition. Schon der große Theologe und Pädagoge Johann Amos Comenius (1592 – 1670) hatte in seiner „Didactica magna“ offensichtlich die frontale Belehrung von Schülergruppen im Sinn:

"Wie kann ein einziger Lehrer für eine große Schülerzahl ausreichen?"

„Er soll niemals einen allein unterrichten, sondern gleich alle zusammen.

Er soll zu niemandem besonders hingehen und nicht dulden, dass einer besonders zu ihm komme, sondern auf dem Katheder bleiben und wie die Sonne seine Strahlen über alle verbreiten“ (Comenius 1992, 23).

Man kann diese Sätze als die Geburt der Schulklasse und als die Gründungsurkunde für eine frontale gemeinsame Unterrichtung einer großen Schülerzahl lesen. Noch deutlicher: Eine Individualisierung des Unterrichts wurde nicht einmal gedacht, sondern ausdrücklich verboten! Der Lehrer steht auf dem Katheder „vor der Klasse“ und die Schüler sitzen in Reih und Glied vor ihm, müssen auf ihren Plätzen verbleiben und dürfen keinerlei persönliche Ansprache des Lehrers erwarten.

Der theoretische Kern der Separation ist die „Homodoxie“ (Wocken 2013b), der Glaube daran, dass homogene Lerngruppen eine hohe Lernwirksamkeit haben und pädagogisch besser händelbar sind. Die Bildung homogener Leistungsgruppen wird von der Separation in aller Schlichtheit pragmatisch begründet mit der unkomplizierten Alltagstauglichkeit und dem geringeren Arbeitsaufwand.

## 1.2 Das Paradigma Inklusion

Die Bildung heterogener Lerngruppen hingegen folgt anderen Begründungsfiguren. In der Geschichte der Schulpädagogik haben recht wenige Pädagogen heterogene Lerngruppen favorisiert: Maria Montessori, Peter Petersen, Berthold Otto, Celestin Freinet und weitere Reformpädagogen. Johann Heinrich Pestalozzi hat in der Schweizer Stadt Stans eine altersgemischte Klasse mit 50 verarmten und verwahrlosten Kindern unterrichtet; er war der einzige Lehrer! Pestalozzi fasst seine in Stans gesammelten Erfahrungen so zusammen:

„Die Menge der Ungleichheit der Kinder erleichterte meinen Gang.

So wie das ältere und fähigere Geschwister unter dem Auge der Mutter den kleineren Geschwistern leicht alles zeigt, was es kann, und sich froh und groß fühlt, wenn es also die Mutterstelle vertritt, so freuten sich meine Kinder, das, was sie konnten, die anderen zu lehren.

Sie lernten gedoppelt, indem sie selbst vormachten und andere nachsprechen machten.

So hatte ich schnell unter meinen Kindern selbst Gehülfen und Mitarbeiter, die ... brauchbarer waren als angestellte Lehrer“ (Pestalozzi 1927 /1975, 33).

In dieser Aussage werden insbesondere das Modelllernen, das tutorielle Lernen mit Peers und das sogenannte „Lernen durch Lehren“ als Begründung für heterogene Lerngruppen herangezogen.

Das prominenteste Schulmodell, das eine sehr konsequente Bildung heterogener Lerngruppen praktiziert und die Heterogenität systematisch für Erziehungs- und Unterrichtsprozesse zu nutzen trachtet, ist der „Jena-Plan“ von Peter Petersen (1927/1961). Diese Wertschätzung wird unabhängig von einer kritischen Distanz zur Person von Petersen wegen seiner partiellen Nähe zu nationalsozialistischem Gedankengut ausgesprochen.

Petersen setzt sich in einen scharfen Kontrast zum traditionellen Jahrgangsklassensystem der öffentlichen Schule. Den „Bankrott der Jahrgangsklasse“ (Petersen 1927/1961, 15) begründet Petersen mit dem alljährlichen zigtausendfachen Sitzenbleiberelend und den zahlreichen Schulabbrüchen und -abgängen. An die Stelle der Jahrgangsklasse setzt er als grundlegende Organisationsform der Jena-Plan-Schule die Stammgruppe.

Eine Stammgruppe ist eine Schulklasse mit jeweils drei Jahrgängen:

* Untergruppe (1. bis 3. Schuljahr),
* Mittelgruppe (4. bis 6. Schuljahr),
* Obergruppe (7. bis 9. Schuljahr).

Innerhalb der Stammgruppen werden die Schüler\*innen des ältesten Jahrgangs auch als „Meister“, des mittleren Jahrgangs als „Gesellen“ und des jüngsten Jahrgangs als „Lehrlinge“ bezeichnet. Am Ende eines Schuljahres wechselt das älteste Drittel in die nächsthöhere Stammgruppe; die bisherigen „Meister“ müssen nun die Rolle von „Lehrlingen“ einnehmen. Die bisherigen „Gesellen“ steigen in der Stammgruppe zu „Meistern“, die bisherigen „Lehrlinge“ zu „Gesellen“ auf. Das freigewordene untere Drittel der Stammgruppe wird entweder durch die „Meister“ einer unteren Stammgruppe ersetzt oder mit Schulneulingen gänzlich neu besetzt. Während im Jahrgangsklassensystem schwache Schüler die ganze Schulzeit lang immer die Letzten, die „Looser“ bleiben, wechseln durch die Rotation im Stammgruppenmodell alle Schüler alljährlich ihre soziale Rolle. Das „natürliche“ Bildungsgefälle in der Stammgruppen unterstützt sowohl soziale als auch kognitive Lernprozesse. Die erheblichen Entwicklungs- und Leistungsunterschiede begünstigen kooperatives Lernen und machen konkurrierendes Lernen und soziale Vergleiche obsolet.

Die Jena-Plan-Pädagogik misst auch im Unterricht der Heterogenität einen hohen Stellenwert bei. Kern des Unterrichtsgeschehens ist eine etwa zweistündige Gruppenarbeit in den altersgemischten Stammgruppen. Schon Petersen hat im „kleinen Jena-Plan“ die sog. „Hilfsschüler“ von Anfang an expressis verbis einbezogen: „Von allergrößten Wichtigkeit ist es, dass die verschiedenen Begabungen beisammen gehalten werden“ (Petersen 1927/1954,15). Diese integrative Tradition haben heutige Jena-Plan-Schulen nicht nur beibehalten, sondern tendenziell erweitert. Hierzu die Schulleiterin der Jena-Plan-Schule in Jena:

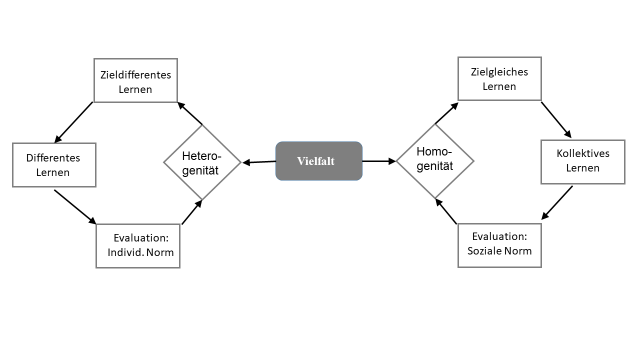
„Jenaplan-Schulen sollten stets Schulen für alle Kinder unabhängig von ihrer Begabung und sozialen Herkunft sein. Sie sollten neben lernstarken und begabten auch lern- und körperbehinderte Kinder, verhaltensauffällige Schüler oder Schüler mit problembelasteten Schulbiographien einschließen. Das ist ein Prinzip unserer Schule, das wir vom historischen „Jenaplan“ übernommen haben. Alle Schüler lernen gemeinsam und ohne äußere Differenzierung sowohl in jahrgangsgemischten als auch jahrgangsgleichen Gruppen“ (John 2009).

Ein weiteres Indiz für die Wertschätzung von Heterogenität ist schließlich ein sehr weitgehender bis gänzlicher Verzicht auf das Sitzenbleiben sowie der völlige Verzicht auf Noten und Ziffernzeugnisse bis Ende Klasse 6.

Weil der Fokus dieser Abhandlung auf den Umgang mit Heterogenität gerichtet ist, müssen weitere Exzellenz-Merkmale der Jena-Plan-Pädagogik unerwähnt bleiben (Both 2015). Nach meiner Kenntnis gibt es kein anderes Schulmodell, in dem das Merkmal Heterogenität in einem solchen Maße programmatisch, organisatorisch und didaktisch eine derart konstitutive und systemprägende Rolle spielt.

## 1.3 Die Funktionslogiken von Inklusion und Separation

Diese beiden Organisationsformen schulischen Lernens Inklusion und Separation unterscheiden sich in Vielerlei: In der theoretischen Fundierung wie in der empirischen Bewährung, in den didaktischen Konzeptionen wie in den methodischen und evaluativen Praktiken, nicht zuletzt in dem zugrundeliegenden Menschenbild und in der gesellschaftspolitischen Orientierung. An dieser Stelle sollen lediglich die divergenten Funktionslogiken von Inklusion und Separation analytisch herausgearbeitet werden.

Abb. 1: Funktionslogiken von Inklusion und Separation

Gemeinsamer Ausgangspunkt der gegenläufigen Antworten ist die angeführte Grundfrage von Trapp und Herbart, also die Frage, wie Schule und Unterricht mit der Vielfalt der Schülerinnen und Schüler umgehen sollen (Abb. 1). Die Vielfalt in den Schulen und Klassen wird von beiden Organisationsvarianten gleichermaßen als Problem und Herausforderung gesehen.

1.3.1 Die Funktionslogik von Separation

Für Separation ist Heterogenität ein schwierig zu handhabender und deshalb unerwünschter Zustand. Die basale Maxime der Separation fordert daher, alle Heterogenität so lange zu ordnen und zu sortieren, aufzuteilen und zu spalten, bis allerorten Homogenität entsteht. Dieser Grundsatz gilt sowohl für das Schulwesen als Ganzes wie auch für die einzelnen Schulen. Auf der Ebene des Schulsystems werden folglich verschiedene Schulformen gebildet, die typischerweise nach der Begabung der Schüler\*innen hierarchisch gestuft sind. Der Klassiker ist hier das drei- bzw. viergliedrige Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland (Gymnasium, Realschule, Hauptschule und Sonderschule).

In der Primarstufe werden die Schulanfänger durch Einschulungstests oder Aufnahmeprozeduren in die „richtige“ Schulform eingewiesen. Beim Übertritt von der Primarstufe in die Sekundarstufe werden die Schülerströme durch verschiedene Selektionsinstrumente (Notenzeugnisse, Grundschulempfehlungen, Probewochen, Aufnahmetests) in die diversen Schulformen eingeschleust. Zwecks weiterer Homogenisierung werden dann innerhalb jeder Einzelschule Jahrgangsklassen gebildet. Die Wahl des Ordnungsmerkmals „Alter“ beruht auf der fragilen Annahme, dass das gleiche Lebensalter in etwa auch für ein ähnliches Entwicklungsalter bürgt und damit homogene Jahrgangsklassen gewährleisten kann.

Der Unterricht in den solchermaßen gebildeten homogenen Klassen ist von Grund auf durch das Prinzip „Gleichheit“ geprägt. Für alle Schüler\*innen gilt ausnahmslos das zielgleiche Lernen. Die Unterrichtsgestaltung ist in einem weithin dominierenden Frontalunterricht einem kollektiven „Lernen im gleichen Schritt und Tritt“ verpflichtet. Das Schlusselement in dem Funktionszirkel der Separation bilden regelhafte Evaluationen, in denen geprüft wird, ob die Schüler\*innen die geforderten Leistungsstandards erreicht haben und sich im „grünen Bereich“ des tolerablen Leistungskorridors befinden. Schüler\*innen, die sich unterhalb des akzeptierten Leistungsspektrums befinden, müssen mit harten Konsequenzen rechnen. Das Gesetz der Homogenität verschafft sich am Ende eines Schuljahres mit Sitzenbleiben oder Abschulungen unerbittlich Geltung. Mit der Abschiebung ungeeigneter Abweichler von der Homogenität kann dann der Funktionszyklus der Separation Jahr für Jahr aufs Neue beginnen. Die Funktionslogik der Separation nährt die trügerische Erwartung von Homogenität, die einen gleichartigen und gleichschrittigen Unterricht „für alle“ ermöglicht und begünstigt.

1.3.2 Die Funktionslogik von Inklusion

Inklusion ist nahezu das diametrale Gegenstück zur Separation. Die Vielfalt der Schüler\*innen wird – so die feste Grundüberzeugung – nicht als Übel, sondern als Herausforderung, Bereicherung und Chance angesehen. Auf der Systemebene fordert die Behindertenrechtskonvention (BRK) „ein inklusives Bildungssystem“. Was darunter konkret zu verstehen ist, wird von der BRK nicht definiert. Im Inklusionsdiskurs herrscht über den unbestimmten Zielbegriff „inklusives Schulsystem“ eine größtmögliche Unklarheit oder ein höchstmöglicher Dissens, der von einer „Schule für alle“ bis hin zu einer Verklärung des gegliederten Schulwesens als „dual-inklusiv“ (Speck 2016; Wocken 2015b) reicht. Als Minimalkonsens sollte indessen gelten, dass eine stetige Minimierung der Exklusionsquote und ein progressiver Rückbau des Sonderschulwesens anzustreben sind (CRPD 2017). Eine weitergehende Forderung verlangt die Einbeziehung aller Schulformen des gegliederten Schulwesens in die Inklusionsreform. Eine Blockade der „höheren“ Schulformen Realschule und Gymnasien gegen eine Beteiligung an zieldifferenter Inklusion würde in der Sekundarstufe die gesamte Inklusionsaufgabe auf die Gesamt- und Hauptschulen abwälzen und zu einer Zweiklassengesellschaft von Schulen „mit Schüler\*innen ohne und mit Behinderungen“ führen – was schwerlich mit einer demokratisch verfassten Gesellschaft in Einklang zu bringen ist.

Inklusive Klassen sind generell heterogen verfasst und schließen im Grundsatz Schüler\*innen aller Schichten, aller Religionen, aller Kulturen, verschiedener Sprachen und verschiedener Begabungen und Befähigungen mit ein. In nicht wenigen inklusiven Schulen werden bewusst jahrgangsübergreifende Lerngruppen gebildet. Der Vielfalt der Schüler\*innen entspricht Inklusion durch eine Vielfalt des Unterrichts. An verschiedene Kinder können jetzt nicht mehr gleiche Ziele und gleiche Erwartungen adressiert werden. Zieldifferentes Lernen ist daher eine substantielle didaktische Kernforderung, ohne deren Erfüllung Inklusion rundherum nicht funktionieren kann. Statt Methodenmonotonie ist ein bunter Methodenmix am Platze mit einer besonderen Wertschätzung von kooperativen und selbstgesteuerten Lernformen. Das Unterrichtsgeschehen ist durch eine gute Balance von individuellen und gemeinsamen Lernsituationen sowie von selbst- und lehrergesteuerten Lernprozessen geprägt (Wocken 2013a; 2015a). Auch eine regelhafte, aber zeitlich begrenzte äußere Differenzierung ist möglich und keineswegs eine Sünde wider den Geist der Inklusion.

Die Evaluation der Lernergebnisse ist in inklusiven Settings um eine weitgehende Orientierung an der individuellen Bezugsnorm bemüht. Eine hierarchisierende Bewertung mit Ziffernnoten ist mit der individuellen Bezugsnormorientierung der Inklusion nicht vereinbar. Das Sitzenbleiben schwacher und behinderter Schüler würde gravierende biographische und soziale Brüche verursachen und ist in der Inklusion daher möglichst zu vermeiden. Eine Abschulung von Schülerinnen mit Behinderungen kann nur bei gravierenden Notlagen in Betracht kommen, wenn etwa das Kindeswohl eines Kindes mit Behinderung oder von Klassenkameraden gefährdet oder beeinträchtigt ist. Diese Postulate einer inklusiven Didaktik stellen Soll-Normen dar. Bei sehr stark belasteten Problemlagen und Klassenkompositionen kann und muss Inklusion sich auch mit didaktischen Unvollkommenheiten arrangieren.

## 1.4 Die „Unverträglichkeit“ von Inklusion und Separation

Inklusion und Separation folgen offenkundig unterschiedlichen „Philosophien“.

Die Beschreibung der Funktionslogiken und der theoretischen „Philosophien“ hat deutlich gemacht, dass die schulischen Organisationsformen Inklusion und Separation sich in struktureller und konzeptioneller Hinsicht ganz offensichtlich unterscheiden. Noch mehr: Inklusion und Separation sind keineswegs optionale Alternativen, die beliebig ausgetauscht und bruchlos miteinander kombiniert werden könnten, sondern allem Anschein nach handelt es sich bei den beiden Konkurrenten eher um fundamentale, konzeptionelle Gegensätze, die nur bedingt miteinander kombinierbar sind und sich partiell sogar antagonistisch zueinander verhalten. Die antithetischen Positionen seien noch einmal in bündigen Merksätzen kontrastiert:

* Das Credo der Separation lautet: *Gleiche* Schüler, *gleiche* Ziele, *gleiche* Inhalte, *gleiche* Wege, *gleiche* Zeit, *gleiche* Ergebnisse. Separation produziert und exekutiert „Gleichheitsunterricht“ pur.
* Das Credo der Inklusion lautet hingegen: *Verschiedene* Schüler, *verschiedene* Ziele, *verschiedene* Inhalte, *verschiedene* Wege, *verschiedenes* Tempo, *verschiedene* Ergebnisse. Inklusion ist in der Wertschätzung von Heterogenität grundgelegt und realisiert „Vielfalt in der Gemeinsamkeit“.

Die Gegensätzlichkeiten von Inklusion und Separation betreffen dabei keineswegs nur pädagogische Detailfragen und weniger bedeutsame Marginalien. Es geht etwa nicht um Spezialprobleme der Art,

* ob Hausaufgaben sinnvoll sind;
* ob muslimischen Mädchen und Lehrerinnen das Tragen von Kopftüchern gestattet werden kann;
* wann und in welchem Umfang die Schüler\*innen über die Diversität sexueller Orientierungen aufgeklärt werden sollen.

All diese Fragen besitzen fraglos pädagogische Relevanz, aber sie berühren allesamt nicht die strukturelle Verfassung und die Grundprinzipien des Schulsystems. Inklusion ist nicht bloß „ein bisschen anders“, ist nicht bloß ein neues „Methödchen“ oder ein kosmetisches „Reförmchen“! Es geht wahrlich nicht um pädagogische Peanuts und inklusive Accessoires. In der Inklusionsreform geht es um den Aufbau eines inklusiven Bildungssystems und damit um nichts weniger als um das Ganze des Systems. Inklusion stellt auch die Systemfrage! Als bloße Addition zur real existierenden Separation ist Inklusion nicht zu haben. Inklusion verlangt unabdingbar sowohl eine Änderung des Schulsystems als auch eine Änderung der Institution Schule als auch eine Änderung ihres operativen Zentrums Unterricht!

Wo immer Inklusion das Territorium der herrschenden Separation betritt und Platz nimmt, sind Konflikte zu erwarten. Traditionsreiche Denk- und Handlungsmuster sind von einem Tag auf den anderen nicht mehr tauglich, bisherige Selbstverständlichkeiten werden in Frage gestellt und „bewährte“ Praktiken problematisiert. Besonders bei selektiven Gelenkstellen (Einschulung, Versetzungen, Übertritte) und tradierten selektiven Prozeduren (Prüfungen, Tests) sind regelhaft Differenzen grundsätzlicher Art zu erwarten.

Inklusion eckt überall an. Einige Beispiele mögen zur Veranschaulichung der schwierigen Koexistenz von Inklusion und Separation dienen:

* Wenn Schüler mit Behinderungen „dem Inklusionsprinzip folgend“ in die nächste Klasse mitgenommen werden, leistungsschwache, nichtbehinderte Schüler aber sitzenbleiben, verstehen Schüler und Eltern die Welt nicht mehr.
* Inklusive Lehrer\*innen finden es unaufrichtig und inkonsequent, wenn Schüler mit Behinderungen das ganze Jahr über zieldifferent unterrichtet, am Jahresende aber rigoros an den verbindlichen Bildungsstandards gemessen werden.
* Das Gerechtigkeitsgefühl wird empfindlich gestört, wenn eine inklusive Schule Schüler mit Behinderungen aus den Sonderschulen herausholt, die benachbarte nicht-inklusive Schule aber vergleichbare Schüler in Sonderschulen abschiebt.
* Im Mathematikunterricht der Grundschule möchte der Klassenlehrer der inklusiven Klasse heterogen zusammengesetzte Tischgruppen bilden, der Sonderpädagoge erachtet dagegen eine separate Förderung der schwachen Schüler im Gruppenraum als notwendig und hilfreich.

Inklusion und Separation sind nicht aus einem Holz geschnitzt, sie sind keineswegs „ziemlich beste Freunde“ (Filmtitel). Inklusion und Separation sind disparate, divergierende, ja partiell konträre Konzepte. Gelegentlich ist auch die Rede von unterschiedlichen Paradigmen, also unvereinbaren Grundüberzeugungen und gegensätzlichen Handlungsmodellen. Aus den Darlegungen muss eine folgenreiche Schlussfolgerung gezogen werden: Inklusion und Separation sind nicht oder nur bedingt miteinander kompatibel! Kompatibel bedeutet laut Duden „verträglich“. In der Technik bedeutet „kompatibel“, dass sich Hard- oder Softwarekomponenten miteinander kombinieren und zu einem System zusammenfügen lassen. Inklusion und Separation passen nicht zueinander, sie sind inkompatibel, nicht „verträglich“.

Wenn nun die Diagnose, dass Inklusion und Separation nicht allein miteinander konkurrieren, sondern sich antithetisch oder gar antagonistisch zueinander verhalten, stimmig sein sollte, dann stellt sich umgehend die Frage, ob die beiden widerstreitenden Konzepte überhaupt miteinander kombiniert und gleichzeitig in einem Schulsystem, in einem gemeinsamen Schulhaus und im gleichen Klassenzimmer realisiert werden können. Kann es eine friedliche Koexistenz oder gar eine fruchtbare Kooperation von zwei Organisationsformen und Handlungsmustern geben, deren Konzepte in Theorie und Praxis wenig Gemeinsamkeiten aufweisen und die wegen ihrer theoretischen und praktischen Divergenzen unvermeidlich immer wieder aneinandergeraten?

Die markanteste Antwort auf die aufgeworfene Frage hat wohl Georg Feuser (2013; 2016) gegeben. Er deklariert Inklusion unter dem Dach der Separation als ein „pädagogisches Paradoxon“ und bestreitet rundherum die Möglichkeit einer guten Nachbarschaft und konfliktfreien Zusammenarbeit von Inklusion und Separation. Die gegenwärtige Inklusionsreform wird von ihm scharf als „Inklusionismus“ gegeißelt, womit eine „Integration der Inklusion in die Segregation“ gemeint ist. Inklusion wird nicht als systemergänzendes Strukturelement, sondern fundamentalistisch als neue systemersetzende Rahmenstruktur gedacht. Inklusion bedarf deshalb seiner Ansicht nach „einer revolutionären Transformation des segregierenden Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems“.

Den Vorstellungen und Analysen Feusers wird man gewiss ein gerüttelt Maß an logischer Stringenz nicht absprechen können. Eine unproblematische, konfliktlose und widerspruchsfeie Inklusion ist – auch aufgrund der voraufgehenden Überlegungen – innerhalb eines der Separation verpflichteten Schulsystems nicht denkbar. Aber eine gelingende Inklusionsreform braucht mehr als logische Stringenz, nämlich zugleich pragmatische Vernunft und realpolitischen Möglichkeitssinn. Eine Transformation des separierenden Schulsystems ist gegenwärtig angesichts der vorfindlichen gesellschafts- und schulpolitischen Realitäten ohne Pragmatismus und ohne Kompromisse, ohne beharrliches Bretterbohren und ohne Langmut nicht vorstellbar. Es bedarf ohne alle Frage einer Utopie und des wegweisenden Blickes zu den Sternen, die allerdings auch die real existierende Wirklichkeit nicht aus dem Auge verlieren dürfen (Wocken 2014a). Wünschbarkeit und Machbarkeit sind miteinander zu versöhnen. Die wissenschaftliche Feststellung der Widersprüchlichkeit und Unvereinbarkeit von Inklusion und Separation ist eine Seite der Medaille, die andere ist das schwierige und mühsame Geschäft der bildungspolitischen Umsetzung. Politik stellt nicht die Frage nach der Richtigkeit einer Idee, ihr Problem ist die Machbarkeit des Möglichen. Nach Otto von Bismarck: Politik ist „die Kunst des Möglichen“.

Die gestellte Frage harrt einer zukünftigen Beantwortung. Was ist gegenwärtig und sofort zu tun angesichts der „Paradoxie“ von Inklusion und Separation? Wenn Lehrerinnen und Lehrer, die jetzt in der Inklusion tätig sind, nicht an den Widersprüchen der Inklusionsreform zerbrechen sollen, dann müssen sie jetzt genau darüber aufgeklärt werden. Die scheinbaren Ungereimtheiten und die offensichtlichen Widersprüche der Inklusionsreform können weder geleugnet noch wegdiskutiert noch aufgelöst werden; sie sind da und fordern eine nachdrückliche Beachtung. Inklusion ist kein Paradies und keine heile Welt, unter der Rahmenbedingung eines separierenden Schulsystems allemal nicht. Die Widersprüchlichkeiten der Inklusionsreform gilt es mit offenen Augen zu sehen, mit Aufmerksamkeit und feinem Gespür möglichst auszupendeln und gegebenenfalls auch mit einiger Gelassenheit zu ertragen.

# **2. Die „unverstandene“ Inklusion**

Die erste Reaktion auf die Ratifikation der Behindertenrechtskonvention (BRK) war eine unverhoffte, spontane Begrüßungswelle; man kann nahezu von einer „Willkommenskultur“ sprechen. Die BRK wurde in unzähligen Positionspapieren ausdrücklich und grundsätzlich „begrüßt“. Unter den Gratulanten befinden sich völlig unerwartet auch die Gralshüter des gegliederten Schulwesens: Philologenverband, Realschullehrerverband, Sonderschullehrerverband, FDP, CSU und in etlichen Bundesländern auch die CDU. So erfreulich diese Willkommensgrüße auch sind, ihnen kommt vermutlich nur ein bescheidener Wahrheitsgehalt zu. Die deutsche Seelenlage war eine andere. Die Integrationsbewegung hatte sich bis dahin mit allergrößten Mühen und gegen massivste Widerstände einige wenige Inseln und bescheidene Nischen im gegliederten Schulwesen erkämpfen können (Schnell u.a. 2003). Integration musste mit der Brechstange erkämpft werden, und nun sollte Inklusion mit Jubel empfangen werden? Ein derartiger Sinneswandel ist unglaubwürdig. Die deutsche Bildungspolitik hat die BRK nicht mit Enthusiasmus aufgenommen, sondern sie eher mit zusammengebissenen Zähnen und soldatischem Pflichtbewusstsein empfangen. „Die für Bildung Verantwortlichen nehmen die Herausforderung der Behindertenrechtskonvention an“ – so ließ sich mit grimmigen Worten die KMK vernehmen (KMK 2011, 7).

Ob aber alle Gratulanten auch wirklich verstanden haben, wen oder was sie da „begrüßen“, darf mit guten Gründen in Frage gestellt werden. Die Anwälte des gegliederten Schulwesens, die ja auch unter den Gratulanten weilten, beeindruckten anfänglich vor allem durch Unwissen und Ignoranz. Die Kapitelüberschrift „Die ‚unverstandene‘ Inklusion“ meint, dass die Philosophie der Inklusion und insbesondere die Behindertenrechtskonvention (BRK) nicht verstanden oder gar völlig ignoriert wurden.

Die Ahnungslosigkeit macht in den allerhöchsten Etagen der Republik ihren Anfang, bei der Bundesregierung und bei der Kultusministerkonferenz (KMK). Die Bundesregierung hat die Verabschiedung der BRK mit einer Denkschrift verknüpft, die für die Interpretation des Übereinkommens einige Interpretationsvorgaben zu machen versuchte. In dieser Denkschrift vermittelt die Bundesregierung die pauschale, irreführende Botschaft, dass die deutsche Gesetzeslage im Prinzip mit der BRK kompatibel sei. In Expertenkreisen finden die beschwichtigenden Entwarnungen alsbald Widerspruch:

* Klaus Lachwitz, Vorsitzender der Lebenshilfe und Mitverfasser der Konvention, urteilt über den Geist der Denkschrift: „Der Gesamteindruck, der durch eine teilweise sehr einseitige und restriktive Auslegung unbestimmter Rechtsbegriffe erzeugt wird, führt … in der Denkschrift mehrfach zu dem Ergebnis, dass der deutsche Gesetzgeber nicht zu unmittelbarem Handeln verpflichtet ist, weil er wesentliche Rechte von Menschen mit Behinderungen bereits verwirklicht hat“ (Lachwitz 2010, 1).
* Theresia Degener, Juraprofessorin und ebenfalls an der Erarbeitung der UN-Konvention unmittelbar beteiligt, urteilt: „Die deutsche Regierung irrt, wenn sie annimmt, die deutsche Rechtsordnung entspreche bereits den Vorgaben der BRK und deren Ratifikation sei mit keinen wesentlichen Kosten verbunden. Diese in der Denkschrift zum Ausdruck gebrachte Haltung entbehrt jeder Grundlage“ (Degener 2009, 282).

Durch die falsche regierungsamtliche Übersetzung von „Inklusion“ mit „Integration“ konnte darüber hinaus der Eindruck entstehen, als gäbe es wesentliche Übereinstimmungen zwischen dem Inklusionsverständnis der BRK und der vorwaltenden integrativen bzw. sonderpädagogischen Praxis in Deutschland. Jedenfalls stellte auch die Kultusministerkonferenz (KMK) alsbald mit amtlicher Bestimmtheit fest: „Die deutsche Rechtslage entspricht grundsätzlich den Anforderungen des Übereinkommens“ (KMK 2011, 1).

Man muss die Beschwichtigungen der Bundesregierung und der Kultusministerkonferenz wirklich nicht im Detail widerlegen. Die sich häufenden, zahlreichen Klagelieder der öffentlichen Kassen über immens ansteigende Inklusionskosten sind ein hinlänglicher Beweis, dass die prognostischen Aussagen der Bundesregierung über die notwendigen Konsequenzen und erwartbaren Kosten von Anfang an falsch waren. War die Bundesregierung bei der Prognose von Folgekosten und Handlungsbedarfen nur naiv oder wollte sie mit einer pauschalierenden Entwarnung alle nachfolgenden parlamentarischen Gremien, vom Bundesrat über die Landtage bis hin zu den Gemeinderäten, ganz bewusst täuschen, präventiv sedieren und mit Beschwichtigungen ködern?

Nachdem die Bundesregierung und die Kultusministerkonferenz der Behindertenrechtskonvention öffentlich eine Unbedenklichkeitsbescheinigung ausgestellt, eine gute Verträglichkeit mit dem real existierenden gegliederten Schulsystem und nicht zuletzt eine finanzpolitische Neutralität bescheinigt hatten, war der Damm gebrochen. Die Konservativen im Lande nahmen die amtlichen Botschaften mit großer Freude auf und verbreiteten beruhigende Entwarnungen. Die Inklusionskritiker und -gegner beeilten sich reihenweise, eine neu entflammende „Strukturdiskussion“ im Keime zu ersticken und eine befürchtete „Revolution“ des Schul- und Bildungswesens abzublasen:

* Der sächsische Kultusminister Wöller (CDU) und der baden-württembergische Kultusminister Rau (CDU) haben trotzig behauptet: „Das deutsche Schulsystem ist ein inklusives.“
* Der Gymnasiallehrer Michael Felten meldete den vollständigen Vollzug der BRK an: „Die UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) will allen Menschen mit Behinderung u.a. ungehinderten Zugang zum allgemeinen Bildungswesen ermöglichen – zu Recht, denn in vielen Ländern sind behinderte Kinder bislang vom öffentlichen Schulbesuch ausgeschlossen. Das deutsche Bildungswesen hingegen erfüllt die BRK bereits“ (Felten 2017, 144). „Insofern könnte man das deutsche Bildungssystem formal als bereits ‚inklusives‘ ansehen“ (Felten 2017, 64).
* Der Erziehungswissenschaftler Hermann Giesecke ist der Überzeugung, „dass von den Vorschlägen der UN-Konvention 95% der bildungspolitischen und pädagogischen Realität gar nicht betroffen sind, deshalb zu mindestens unter diesem Gesichtspunkt sie im Großen und Ganzen so bleiben kann, wie sie ist“ (Giesecke 2017, 16).
* Der wissenschaftliche Beirat Bayerns, der die erste Phase der Inklusionsreform in Bayern begleitet hat, gab dem Abschlussbericht ohne jegliche Skrupel die Überschrift: „Inklusives Schulsystem“ (Heimlich u.a. 2016) – wohl wissend, dass die bayerische Bildungspolitik erklärtermaßen an dem gegliederten Schulwesen wie insbesondere am ungeminderten Fortbestand der Sonderschulen ohne alle Abstriche festhält.
* Der langjährige Präsident des Deutschen Lehrerverbandes Josef Kraus hat die Vokabeln Separation, Exklusion oder Ausgrenzung unter Verbot gestellt und als unerwünscht tabuisiert (Kraus 2017, 157), weil sie auf eine Wirklichkeit aufmerksam machen, die mit Inklusion schwerlich in Einklang zu bringen ist.
* Zu guter Letzt: Der Münchner Sonderpädagogik-Professor Otto Speck (2016) empfiehlt, nicht mehr zwischen einem gegliederten und einem inklusiven Schulsystem zu unterscheiden. Weil es im gegliederten wie inklusiven Subsystem des Bildungswesens „auch“ Inklusion gibt, spricht er von einem „dual-inklusiven“ Schulsystem (Kritik: Wocken 2015b).

Die Inklusionskritiker und -gegner meldeten umgehend einen nahezu vollständigen Vollzug der BRK an und konnten aus dem Text der BRK keinerlei weiteren Handlungsbedarf entnehmen. Die Inklusionsopponenten haben das Bildungs- und Schulsystem Deutschlands mit einem Federstrich sprachlich saniert und reformiert. Das bisherige viergliedrige Schulsystem (Gymnasium, Realschule, Hauptschule, Sonderschule) wird ohne jegliche strukturelle Änderungen als „inklusives Bildungssystem“ ausgegeben. Deutschland ist „all inclusive“ oder „dual-inklusiv“. Separation und Exklusion gibt es in Deutschland nicht mehr, sie wurden von den Inklusionskritikern und Inklusionsgegnern sprachlich abgeschafft und entsorgt. Die Inklusionsvokabel ist für die Inklusionsopponenten ein willkommenes Mittel, die real existierende Exklusion zu verneinen, zu verschleiern und unsichtbar zu machen.

Die Inklusionskritiker und -gegner haben die Widersprüche und Unvereinbarkeiten von Inklusion und Separation nicht gesehen. Das verwundert doch sehr, weil bildungspolitisch konservativ Gesinnte gemeinhin umgehend reagieren und Alarm schlagen, wenn die tabuisierte Struktur des gegliederten Schulwesens ins Gerede kommt und in Frage gestellt wird. Der eklatante Widerspruch zwischen Inklusion und Separation ist nur wenigen wachen Geistern aufgefallen, unter anderem dem ehemaligen SPD-Kultusminister von Mecklenburg-Vorpommern Mathias Brodkorb.

„Mich wundert es daher, dass auch in unserem Bundesland konservative Bildungspolitiker erste, sehr energische Schritte hin zu einem inklusiven Bildungssystem unternommen haben, ohne diese systemsprengende Dynamik zu bemerken. Mit einem gewissen Augenzwinkern könnte man daher die Inklusionsdebatte als ein bildungspolitisches Trojanisches Pferd bezeichnen, das konservative Bildungspolitiker munter und fröhlich hinter die Mauern der herkömmlichen Gymnasien gezogen haben“ (Brodkorb 2012, 17).

Brodkorb selbst, immerhin ein Sozialdemokrat, hält eine „radikale Inklusion“ in einem kapitalistischen Gesellschafts- und Wirtschaftssystem für „unmöglich“ und „unverantwortlich“ (Brodkorb 2012, 28). Sein nüchternes, analytisches Urteil lautet: „Wer ernsthaft ‚Ja‘ zur Inklusion sagt, steht vor schier unlösbaren Problemen, wenn er zugleich weiterhin ohne jede Änderungsbereitschaft ‚Ja‘ zum gegliederten Schulwesen sagt. … Die Debatte über die Inklusion kann nicht ohne eine Debatte über das ganze Schulsystem geführt werden“ (Brodkorb 2012, 17). Während Inklusion in weiten Teilen der Inklusionskritik in ihrem Kern nicht verstanden wurde, macht Brodkorb mit seiner scharfsinnigen Analyse klar und offen auf den unauflösbaren Widerspruch von Inklusion und Separation aufmerksam und bestätigt damit die vorgetragene These, dass beide Systemmodelle nicht oder nur bedingt miteinander kompatibel sind. Da hilft kein harmoniesüchtiges Süßholzraspeln und kein Nebelkerzenwerfen, keinerlei analytische Blindheit und keine Vogel-Strauß-Attitüde.

Die Abwehrstrategie der „unverstandenen“ Inklusion folgt der Methode der drei weisen Affen: „Nichts sehen, nichts hören, nichts sagen“. Es gibt keine Probleme, alles ist in bester Ordnung und es bleiben nur noch ein paar unbedeutende Kleinigkeiten zu erledigen bis zur vollständigen Erfüllung der Inklusionsforderung. Eigentlich besitzen die Ahnungslosen genügend Intellekt, um den realen Widerspruch zwischen Inklusion und Separation zu sehen, aber sie wollen es nicht! Die „unverstandene“ Inklusion geht nicht auf ein unschuldiges „Kannitverstan“ (Johann Peter Hebel) zurück, sondern ist das Produkt eines bewussten, kalkulierten Missverstehens. Für das sture Festhalten der Ahnungslosen an vorgefassten Meinungen kann als untrügliches Indiz angeführt werden, dass regelhaft von den Protagonisten der Inklusionsopposition weder die einschlägige wissenschaftliche Fachliteratur zur Inklusionspädagogik (Prengel 2006; Hinz 1993; Hinz 2002; u.a.) noch die relevante rechtswissenschaftliche Literatur zur Behindertenrechtskonvention (Poscher u.: 2008.; Riedel 2016; Deutsches Institut für Menschenrechte 2012 und 2017; CRPD-Ausschuss 2017) zur Kenntnis genommen wird. Die vorgeblich Ahnungslosen wollen nichts dazulernen, weil ihr unerschütterliches Interesse an der vollständigen Erhaltung des Status Quo ihre Vorurteile stets aufs Neue füttert und bekräftigt. Mit störrischer Unbelehrbarkeit wiederholen daher die notorisch Ahnungslosen die ewig gleichen Irrtümer (Wocken 2014b; 2017; 2018b; 2018c):

* Die BRK ist für die Entwicklungsländer verfasst worden.
* Die Sonderschulen stellen nach BRK Art. 5 keine Diskriminierung dar.
* Das Kindeswohl von Kindern mit Behinderungen kann allein von Sonderschulen gewährleistet werden. Die Separation der Kinder wird als „wohlwollende Besonderung“ verkauft.
* Ein Bildungssystem ist dann inklusiv, wenn alle Kinder mit Behinderungen überhaupt irgendeine Schule besuchen können.
* Auch Sonderschulen sind inklusive Einrichtungen.
* Das Grundgesetz Art. 6, 2 fordert ein Elternwahlrecht.
* Und überhaupt: Inklusion ist eine Ideologie.

Die Naivität der „ahnungslosen“ Inklusion wird auch durch einen nahezu rührenden Vorschlag des Inklusionsgegners Michael Felten deutlich. Am Ende seines Buches geht es um Reformvorschläge, wie denn das Schulwesen inklusiver gestaltet und ein wenig mehr Gemeinsamkeit gepflegt werden kann. „Bildungsrevolutionen“ und „Strukturkämpfe“ lehnt Felten wie kaum anders zu erwarten kategorisch ab. Stattdessen macht der Gymnasiallehrer den durchaus originellen Vorschlag von Partnerschaften zwischen Gymnasial- und Förderschulklassen (Felten 2017, 121). Als mögliche Aktivitäten für die Partnerklassen werden gemeinsame Wandertage, Fahrradkurse oder gemeinsame Pausen vorgeschlagen. Aktivitäten dieser Art könnten dazu beitragen, „sich in ihrer Verschiedenheit gegenseitig besser kennen zu lernen und weniger fremd voneinander aufzuwachsen“ (Felten 2011, 121).

Die Vorschläge gründen augenscheinlich auf der sog. Kontakthypothese, der zufolge Kontakte Verstehen, Toleranz und Akzeptanz fördern. Ob die Vorschläge Felten’s allerdings Sinn machen und inklusive Wirkungen entfalten werden, darf mit Fug und Recht bezweifelt werden. Die revidierte Kontakthypothese (Cloerkes 2007) knüpft die integrativen Wirkungen von sozialen Kontakten an eine ganze Reihe von Bedingungen. Sie postuliert unter anderem, dass die Kontaktpartner halbwegs ebenbürtig sind und nicht in einem hierarchischen Verhältnis zueinanderstehen, und dass die arrangierten Kontakte für beide Partner hinreichend befriedigend und erfüllend sind. Es erscheint doch sehr fraglich, ob diese Bedingungen gleichwürdiger Beziehungen und gelingender, reziproker Austauschbeziehungen bei den vorgeschlagenen Partneraktivitäten gegeben sein werden. Bislang sind mir keine Berichte über gelungene gemeinsame Wandertage von Gymnasial- und Förderschulklassen bekannt. Auch ist die Existenz gemeinsamer Pausenhöfe, auf denen die gemeinsamen Pausen dann stattfinden können, in deutschen Landen eher unvorstellbar.

Gemeinsame Pausen von Schüler\*innen verschiedener Schulformen führen nach meinen nicht repräsentativen Erfahrungen vielfach zu vermehrten Konflikten, die zu „Kriegen zwischen den Schulen“ ausarten können. Bei Prügeleien oder bei Beschädigungen der Fahrräder sind dann immer „die anderen“ die Schuldigen. Am Ende der Gemeinsamkeit in den Pausen stehen dann vermehrte Abgrenzung, Bildung von In- und Outgroups, Wir- und Ihr-Gefühle, und schließlich eine markante Trennungslinie auf dem Schulhof, die zwecks Konflikt- und Kontaktvermeidung die Territorien der beiden Schulformen markiert und wie eine unsichtbare Mauer die Trennung der Separierten sichtbar macht. Die Realität passagerer Kontakte zwischen ansonsten getrennten Gruppen ist eher weit weg von romantisierenden Inklusionshoffnungen.

# **3. Die „angepasste“ Inklusion**

Im Falle der „angepassten“ Inklusion sind die konkurrierenden Akteure Inklusion und Separation in der Bildungs- und Schullandschaft beide präsent. Eine legitime reale Koexistenz allein genügt jedoch nicht; zu fragen ist vielmehr nach dem jeweiligen Status der Konkurrenten und ihrem gegenseitigen Verhältnis. Existieren sie etwa als gleichberechtigte „Parallelgesellschaften“ wie – mit einigen Abstrichen – öffentliche und private Schulen? Nun, Montessori- oder Waldorf-Schulen kann der Staat sehr wohl als alternative Schularten dulden, weil diese das „System“ nicht in Frage stellen. Bei inklusiven Schulen indessen liegen die Dinge anders.

## **3.1 Die Unterwerfung der Inklusion**

Inklusion erhebt – wie in Kapitel 1 ausgiebig dargelegt – dem Grunde nach den gleichen Anspruch auf das schulische Strukturmonopol wie Separation auch. Das ist absolut legitim, vom Grundgesetz nicht bei Strafe verboten und von der Behindertenrechtskonvention durchaus intendiert, wenn auch interpretationsoffen und ohne eine dogmatische Vorgabe eines bestimmten strukturellen Systemrahmens. Inklusion ist daher ein veritabler existentieller Konkurrent und besitzt folglich aus der Sicht der Separation ein systemgefährdendes Potential.

Diese „systemsprengende Dynamik“ (Brodkorb 2012, 17) veranlasst verständlicherweise die Separation, die Inklusion sorgsam einzuhegen sowie präventiv ihre systemsprengenden Potentiale zu beschneiden und einzuschränken. Durch eine erhebliche Restriktion ihrer Freiheitsgrade, ihrer Autonomie- und Souveränitätsansprüche wird die Inklusion gleichsam unter die Vormundschaft der Separation gestellt. Ein wenig freundlicher formuliert: Die Inklusion ist „Gast“ im Hause der Separation. Die Separation ist und bleibt aber der legitime und unstrittige „Hausherr“, der zu guter Letzt auch die „Hausordnung“ bestimmt, in die Inklusion sich gehorsamst einzufügen hat.

Wenn es gutgeht, darf der Gast Inklusion sich einer angenehmen Gastfreundschaft erfreuen, eine partnerschaftliche Gleichberechtigung wird dem Gast indes verwehrt. Der Gast Inklusion darf alles, was dem System zuträglich und gefällig ist; darf alles, was das herrschende System nicht irritiert und perturbiert. Im Übrigen ist der Gast Inklusion ganz und gar auf Anpassung und Affirmation festgelegt. Ungewöhnliche, eher systemfremde Anliegen müssen dem Gastgeber zur Genehmigung vorgelegt werden. Falls die Inklusion mit Vorhaben und Absichten daherkommen sollte, die eine kritische Grenze der Systemaffinität überschreiten, stehen schwierige Verhandlungen an, die nicht selten erfolglos enden. Weniger prosaisch formuliert: Zwischen Inklusion und Separation besteht ein klares hierarchisches Verhältnis, auch wenn dies nicht schriftlich fixiert und lediglich ein ungeschriebenes, nichts desto weniger gültiges Gesetz sein sollte.

Integration, der Vorgänger der Inklusion, hatte vormals den Status eines Bettlers, dem mitunter zwar Gnade und Erbarmen zuteil, aber niemals Rechte eingeräumt wurden. Allzu viele Erfahrungsberichte über die Wirklichkeit der gegenwärtigen Inklusionsreform belegen, dass heute immer noch wie ehedem Inklusion erkämpft werden muss. Inklusion ist seit der Behindertenrechtskonvention eigentlich mit einem menschenrechtlichen Anspruch ausgestattet, und muss doch weiterhin um die Güte und Gnade der Separation betteln.

## **3.2 Die Grenzkonflikte zwischen Inklusion und Separation**

Diese sehr allgemeine Beschreibung der Herrschaftsverhältnisse kann sehr wohl an konkreten Eckpunkten festgemacht werden:

* Die Struktur des gegliederten Schulwesens ist tabu und nicht verhandelbar. Ob und inwieweit die verschiedenen Schulformen sich an der Inklusionsaufgabe beteiligen, obliegt alleine den jeweiligen Schulformen selbst. In Bayern müssen laut dem Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetz (BayEUG 2011) Schüler\*innen mit Behinderungen die jeweils geltenden, „schulartspezifischen Voraussetzungen“ erfüllen. Mit dieser schulgesetzlichen Bestimmung sind per Dekret alle Schüler\*innen mit Lernbeeinträchtigungen und geistigen Behinderungen vom Besuch der Realschule und des Gymnasiums ausgeschlossen. Das gegliederte Schulwesen hat damit die „höheren“ Sekundarstufenformen als nahezu behindertenfreie Reservate abgesichert.
* Für Inklusion gilt die unbedingte Maxime der Unteilbarkeit. Das axiomatische Diktum der Unteilbarkeit hat Jakob Muth mit zeitloser Gültigkeit so formuliert: „Integration ist unteilbar! Sie duldet keine Ausnahme“ (Muth 1991; vgl. Muth 1986, 140). Inklusion kennt keine Grenze der „Integrationsfähigkeit“. Separation huldigt unverändert dem „readiness model“, demzufolge die Integrationschancen mit den Fähigkeiten des Kindes ansteigen. Wenn aber Schüler mit Behinderungen sich für die Aufnahme in allgemeine Schulen erst qualifizieren müssen, wird vor aller Inklusion die selektive Barriere der Eignung und „Integrationsfähigkeit“ aufgerichtet. Eine „Integration“ der fitten, leistungsfähigen Schüler\*innen mit Behinderungen ist noch keine Inklusion. Es ist ziemlich einfach, etwa abiturfähige körperbehinderte Schüler\*innen in ein Gymnasium zu integrieren. Die Nagelprobe der Inklusion besteht darin, nicht normgerechte und leistungsgeminderte Schüler\*innen in ein meritokratisch wohlgeordnetes Bildungssystem aufzunehmen.  
  Die „Inklusionsfähigkeit“ aller Schüler\*innen mit Behinderung ist eine unbedingte ethische Forderung, die allen parlamentarischen Beschlüssen vorausgeht und von Mehrheiten nicht aufgehoben werden kann. Inklusion ist ein Menschenrecht, das ausnahmslos für alle Geltung hat.
* Die Inklusion ist verpflichtet, die bundesweit geltenden Bildungsstandards zu akzeptieren und zu gewährleisten. Dieses curriculare Oktroyat dient erkennbar der Absicherung des nach Begabung und Leistung stratifizierten Bildungssystems und führt wiederum zum Ausschluss schwacher und minderleistungsfähiger Schüler\*innen. Lernen mit Nachteilsausgleich wird großzügig, zieldifferentes Lernen jedoch nur in Ausnahmen gewährt.
* Inklusive Schulen sind gehalten, dem staatlichen und gesellschaftlichen Verlangen nach Noten und Ziffernzeugnissen zu entsprechen. Das Notengebot entspringt keineswegs nur bloßer obrigkeitsstaatlicher Willkür, sondern ist tief im Denken der Gesellschaft selbst verwurzelt und verankert. Meinungsumfragen weisen immer wieder aus, dass etwa drei Viertel aller Eltern und Lehrer (!) die Anwendung von hierarchisierenden Evaluationen und Sanktionen nicht nur akzeptieren, sondern sogar gutheißen und wünschen.
* Es wird der Inklusion abverlangt, einen quantitativ kaum reduzierten und zeitlich kaum limitierten Fortbestand aller Sonderschulen zu akzeptieren und nicht in Frage zu stellen. Sehr deutlich wird dies z.B. von der bayerischen Bildungspolitik eingefordert, die – der bildungspolitischen Programmatik „Vielfalt der Lernorte“ folgend (Wocken 2014c) – dem Sonderschulwesen eine unbefristete Bestandsgarantie ausgestellt hat und alle Sonderschularten und alle Sonderschulstandorte erhalten möchte.   
  Wenn die Sonderschulen nicht progressiv zurückgebaut werden dürfen und wenn sie keine Schüler hergeben wollen, kann auch keine Inklusion stattfinden! Wie soll denn da Inklusion geschehen können? Ohne eine Minderung der Separation wird es logischer Weise auch keine Progression der Inklusion geben, da beißt die Maus keinen Faden ab.

In dem Umfange, in dem Inklusion den angeführten Forderungen und Erwartungen entsprechen muss, im gleichen Maße verliert Inklusion ihre wahre, genuine Identität! Eine Inklusion, die bezüglich der unvermeidlichen Systemwidersprüche und -konflikte etwa um des lieben Friedens willens nachgibt und mitmacht, ist keine Inklusion mehr, sondern nur noch die Verkrüppelung einer Idee, die schamrot in den eigenen Spiegel schauen muss.   
  
Allerdings: Gleiches gilt selbstverständlich auch für die Gegenseite. Eine Separation, die großherzig ihre Essentials für beliebig erklären und zur Disposition stellen würde, hängt ebenfalls ihre Identität an den Nagel und verabschiedet sich selbst von ihren eigenen Prinzipien. Just dieser Identitätskonflikt ist fundamental und macht das aus, was die zentrale These dieser Abhandlung behauptet, dass Inklusion und Separation partiell inkompatibel sind. Die Feststellung der Unverträglichkeit ist dabei rein deskriptiv zu verstehen und nimmt von vorneherein keine Seite als schuldhaften Verursacher in Haft.

## **3.3 Das Angebot der „moderaten“ Inklusion**

Die Diagnose einer Subordination der Inklusion unter die Separation wird gewiss nicht allerseits geteilt. Sie mag manchen als die Ausgeburt radikalen Denkens oder als eine böswillige Unterstellung gelten, die dem aufrichtigen Bemühen der Separation nicht gerecht werde. Alternative Interpretationen des Verhältnisses von Inklusion und Separation wollen die Gegensätzlichkeit und Unverträglichkeit der beiden Systemkonkurrenten so nicht wahrhaben. Sie plädieren dafür, sich Inklusion und Separation ohne allen theoretischen Rigorismus zu nähern. „Man muss auch mal Fünfe gerade sein lassen und nicht immer alles auf die Goldwaage legen“ – so etwa lauten die beschwichtigenden und besänftigenden Ratschläge. Statt mit orthodoxem Eifer nach der reinen Lehre zu fragen, empfehle es sich, die durchaus vorhandenen Handlungsspielräume auszuloten. Mit etwas gutem Willen und unter Verzicht auf orthodoxen Purismus sei es durchaus möglich, ohne Verbiegungen und ohne gravierenden Identitätsverlust eine systemkonforme Lösung für ein friedvolles Miteinander von Inklusion und Separation zu finden. Jene Alternativen, die an die Möglichkeit identitätsunschädlicher Kompromisse glauben, firmieren im Inklusionsdiskurs unter Etiketten wie „moderat“, „pragmatisch“ oder „weites Inklusionsverständnis“.

Einer der zahlreichen Vertreter eines „moderaten“ Inklusionsverständnisses ist der bereits erwähnte ehemalige Kultusminister Mathias Brodkorb. Schauen wir uns einmal, was die „moderate“ Inklusion zu bieten hat. Ein längeres Zitat möge im O-Ton eine Vorstellung einer „pragmatischen“ Inklusionsreform vermitteln:

„Solange der Kapitalismus als Wirtschafts- und Gesellschaftsform existiert, kann Schule weder auf allgemeine Bildungsstandards noch auf Noten, Zeugnisse und Abschlüsse verzichten. In der gemäßigten Form der inklusiven Schule würden so zwar möglichst viele Kinder und Jugendliche mit Behinderungen aufgenommen, jedoch die Lernziele nicht beliebig individualisiert. Die Schule hätte – ob in gegliederter oder nicht-gegliederter Form – weiterhin das Ziel, zu bestimmten definierten Abschlüssen zu führen (z. B. Berufsreife, Mittlere Reife, Hochschulreife), jedoch würden die Lernwege dorthin stärker ausdifferenziert. Dies ist der vielleicht wichtigste Unterschied zur radikalen Form der Inklusion: Nicht die Ziele, sondern die Mittel zur Erreichung vorgegebener Ziele werden möglichst weitreichend auf das jeweilige Individuum und seine Lebenslage abgestimmt“ (Brodkorb 2012, 33f.).

Die zentralen Bestimmungsstücke der „moderaten“ Inklusion sind also:

* Kein Verzicht auf Bildungsstandards;
* Ablehnung der „Inkludierbarkeit“ aller Kinder;
* keine „beliebige“ Ermöglichung des zieldifferenten Lernens;
* Verpflichtung auf etablierte Schulabschlüsse.

Der letzte Satz von Brodkorb offenbart zusammenfassend die markante Differenz zwischen sog. „radikaler“ und „moderater“ Inklusion: Nicht die Ziele schulischen Lernens werden individualisiert, sondern lediglich die Methoden und Lernwege.

Diese Definition bzw. Beschreibung der „moderaten“ Inklusion versetzt in ein fassungsloses Erstaunen: Was bitte ist an dieser „moderaten“ Inklusion eigentlich noch Inklusion? Und was bitte ist an dieser Definition denn „moderat“? Die zitierte Beschreibung der „moderaten“ Inklusion könnte ohne jegliche Abstriche auch für das gegliederte Schulwesen Geltung beanspruchen. Dass „die Mittel zur Erreichung vorgegebener Ziele“ individualisiert und differenziert werden dürfen, trifft voll und ganz auch für das schulische Lernen im gegliederten Schulwesen zu. „Methodenfreiheit“ ist ein angestammtes, altehrwürdiges Professionsmerkmal aller Lehrer\*innen, das schon das gegliederte Schulsystem als ein sakrosanktes Merkmal der Lehrerautonomie garantiert, vielfach sogar gesetzlich. „Methodenfreiheit“ ist keine neue Errungenschaft und auch keine Erfindung inklusiver Pädagogik.

Das Angebot der „moderaten“ Inklusion ist nicht nur enttäuschend, sondern blanke Rosstäuschung. Unter der verlockenden Vokabel einer „moderaten“ Inklusion wird genau das angeboten, was seit Jahr und Tag eh schon im gegliederten Schulwesen gang und gäbe ist, und kein Jota mehr. Die „moderate“ Inklusion bietet absolut nichts Neues, sondern führt mit der sympathischen Vokabel „moderat“ die Menschen hinters Licht. Die sog. „moderate“ Inklusion entpuppt sich bei näherem Zusehen als eine „radikale“ Separation! Die „moderate“ Inklusion ist – zu mindestens in der Form, in der Brodkorb sie serviert – kein tragfähiger Kompromiss zwischen Inklusion und Separation, sondern eine kompromisslose Unterwerfung der Inklusion unter das herrschende System der Separation. Die „moderate“ Inklusion sensu Brodkorb degradiert Inklusion zu einer subalternen Veranstaltung und reduziert inklusive Pädagogik auf eine alternative Unterrichtsmethode. Inklusionsproponenten müssen diese unaufrichtige und despektierliche Abfuhr erst einmal verkraften. Auf diese frivole, freundlich daherkommende Offerte der „moderaten“ Inklusion kann eine Inklusion, die sich noch Reste theoretischer Glaubwürdigkeit bewahren will, sich nicht einlassen.

Als ein konkretes Beispiel für eine „angepasste“ Inklusion kann der RTI-Ansatz (Response-to-intervention-Ansatz) benannt werden. Der RTI-Ansatz ist eine evidenzbasierte Förderstrategie für die schulischen Domänen Lesen, Rechtschreiben, Mathematik, Sprach- und Verhaltensprobleme. Er richtet sich also vornehmlich an Grundschulkinder der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und Verhalten. Im Unterricht und in der Förderung kommen ausschließlich evidenzbasierte Materialien und Konzepte zum Einsatz, die in experimentellen Untersuchungen ihre Wirksamkeit empirisch nachweisen konnten. Durch eine engmaschige Diagnostik mit curriculumbasierten Testverfahren wird kontinuierlich geprüft, ob alle Kinder die angestrebten Lern- und Entwicklungsziele erreicht haben. Kinder, die auffällig werden und von Versagen bedroht sind, gelten als „Non-Responder“. Die frühzeitige Diagnose von Lern- und Entwicklungsproblemen wird systematisch genutzt für eine umgehende gezielte präventive Förderung. Das primäre Ziel des mehrstufigen Förderkonzepts ist, allen lernschwachen Kindern im Leistungsbereich wieder den Anschluss an die Klasse zu ermöglichen; bei Kindern mit Problemen in der Sprache oder in der sozial-emotionalen Entwicklung wird angestrebt, die Beeinträchtigungen nach Möglichkeit zu beheben und eine ungefährdete, normale Entwicklung zu sichern.

In zahlreichen experimentellen Untersuchungen, u.a. in dem hoch geschätzten „Rügener Inklusions-Modell“ (RIM) (Hartke 2017), konnte der RTI-Ansatz seine präventive Wirksamkeit in einer durchaus respektablen Weise empirisch unter Beweis stellen. Im Rügener Modellvorhaben gab es nach vier Schuljahren im Vergleich mit einer Kontrollgruppe in der Experimentalgruppe signifikant weniger Kinder mit Teilleistungsstörungen oder mit besonderem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und sozial-emotionale Entwicklung.

Die Komplexität des RTI-Ansatzes kann hier nicht in einer wünschenswerten Differenziertheit dargestellt werden. Eine ausführliche Beschreibung und kritische Analyse ist in meinen einschlägigen Arbeiten (Wocken 2016; 2018a) enthalten.

Mehrere Indizien erlauben es, den RTI-Ansatz als „angepasste“ Inklusion zu kategorisieren:

* Der RTI-Ansatz hebt das Unteilbarkeitspostulat der Inklusion auf und spaltet die Schülerschaft in doppelter Weise auf:

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

b) Die RTI-Förderstrategie teilt die gesamte Lerngruppe in responsive und nicht-responsive Schüler\*innen auf, was nicht völlig unbedenklich ist, weil die Konstruktion „guter“ und „schlechter“ Schüler stigmatisierende Folgen haben kann. Das Ziel der Prävention ist die Ermöglichung zielgleichen Lernens für alle Schüler\*innen. Prävention folgt der amerikanischen Losung: „No child left behind“. Zieldifferente Schüler\*innen fallen schließlich aus dem Ansatz völlig heraus. Die Non-Responder gelten zu guter Letzt als nicht mehr „präventiv beeinflussbar“ und werden als nicht inkludierbar aufgegeben. Eine erfolglose Prävention reicht die Non-Responder recht lieblos an eine „inklusive“ Rest-Klasse oder an Förderschulen weiter. Für die endgültig abgehängten Non-Responder lässt der RTI-Ansatz wenig Interesse erkennen und bietet auch keine eigenen pädagogischen Konzepte an.  
Die Prävention hat im RTI-Ansatz unbedingten Vorrang, Inklusion wird zu einem nachrangigen Anhängsel und zu einer unverzichtbaren Endstation herabgestuft. Inklusion fühlt sich solchermaßen in eine undankbare „Schmuddelecke“ für eine irreparable Rest-Population abgedrängt.

* Für den RTI-Ansatz stehen weder die geltenden Richtlinien, Lehrpläne und Bildungsstandards noch die Struktur des Systems noch die Funktionen der Schule zur Diskussion. Das RIM-Projekt outet sich selbst so: „Die Aufgaben und die gesellschaftliche Funktion von Schule werden innerhalb des RIM nicht in Frage gestellt.“ Und: „Beim Rügener Modell geht es nicht um eine radikale Umgestaltung der Schule“ (Hartke 2017, 12). Diesen Aussagen liegt erkennbar „ein eher weites, gemäßigtes Inklusionsverständnis“ (Hartke 2017, 13) zugrunde. Der RTI-Ansatz ist nicht zuletzt wegen dieser freiwilligen, vorauseilenden Anpassung für das herrschende Schulsystem akzeptabel und in hohem Maße attraktiv.

# **4. Die „bekämpfte“ Inklusion**

Inklusion und Separation sind nur bedingt miteinander kompatibel, so die zentrale These dieses Traktats. Die Disharmonien und Differenzen haben ihren Ursprung in gegensätzlichen Basisannahmen. Separation gründet in Homodoxie und Heterophobie, Inklusion bekennt sich zur Vielfalt in Gemeinsamkeit. Die Kontroverse ist unüberbrückbar und auch wohl durch keine theoretischen Argumente oder empirischen Belege aus der Welt zu schaffen. Inklusion und Separation sind einander in stetiger Ablehnung und inniger Abneigung zugetan. Die Differenzen äußern sich in fortgesetzten Streitereien, Auseinandersetzungen, Anschuldigungen und Verunglimpfungen. Abschließend soll gefragt werden, welche Abwehrmaßnahmen und -strategien die Separation ergreift, um sich gegen das Vordringen der Inklusion zu erwehren und weiterhin die Oberhand in der Gestaltung der bildungspolitischen Rahmenstruktur zu behalten.

Angesichts der Gegensätze und der Gegnerschaft von Inklusion und Separation sind durchgängige Toleranz und wechselseitige Freundlichkeiten eher nicht zu erwarten. Dies lehrt schon ein Rückblick in die Geschichte. Auf der Reichsgrundschulkonferenz im Jahre 1920 haben die Philologen massiven Widerstand gegen die Einrichtung einer gemeinsamen, vierjährigen Grundschule geleistet; die Philologen wollten eigene Pro-Gymnasien, was denn sonst. Erinnert werden muss auch an die jahrzehntelangen und weiterhin fortdauernden Kämpfe des Gymnasiums gegen Gesamt- oder Gemeinschaftsschulen. Schließlich sind auch noch in schmerzlicher Erinnerung die leidvollen, kräfteverzehrenden Auseinandersetzungen, in denen im letzten Viertel des 20. Jahrhunderts die Integrationsbewegung der Bildungs- und Kultusadministration ein paar „Integrationsklassen“ abringen konnte. In den Integrationskämpfen standen tapfere Eltern einem übermächtigen System, der herrschenden Bildungspolitik und auch der etablierten Sonderpädagogik gegenüber; es war ein Kampf von David gegen Goliath.

Die konfliktreichen Anfänge der Integration zeigen: Zwischen Inklusion und Separation bestand eine Gegnerschaft von Anfang an, nicht nur punktuell und partiell, sondern fortwährend und grundsätzlich. Integration und Inklusion sind eben nicht aus dem Schoß der Separation entsprungen; sie sind keine Kinder der Separation, sondern im Gegenteil Kinder der Opposition gegen Separation. Separation käme von selbst wohl niemals, nicht einmal im Traum auf die Idee, Schulen für heterogene Lerngruppen einzurichten, Schüler\*innen mit Behinderungen in allgemeine Schulen einzuladen und mit all den verschiedenen Kindern gemeinsamen Unterricht zu machen. Separation hat Inklusion nicht gewollt, früher nicht und will sie heute immer noch nicht. Separation hat Inklusion nicht herbeigerufen, nicht eingeladen und nicht willkommen geheißen. Inklusion wurde der Separation wie ein Kuckucksei in Nestgelegt. Nun ist die Inklusion der Separation zum Trotz aber da; noch bescheiden, aber doch wohl unumkehrbar und unwiderruflich. Die Ankunft der Inklusion in der unwirtlichen und widerstrebenden Welt der Separation könnte man auch eine ungewollte Schwangerschaft nennen, die Separation zugefügt und aufgedrängt wurde.

Es empfiehlt sich, der Wahrheit offen ins Auge zu schauen: Separation will nicht Inklusion! Die rigorose Ablehnung ist keineswegs auf Boshaftigkeit oder bornierte Sturheit zurückzuführen, sondern ist zutiefst im „Wesen“ der Separation selbst begründet und strukturell verankert. Separation kann Inklusion gar nicht wollen, weil dies einem Suizid gleichkäme. All jene „moderaten“ Inklusionskritiker (z.B. Ahrbeck, Felten, Kraus, Speck) kritisieren die Inklusion ja nicht, um sie zu verbessern. Nein, sie wollen die Inklusion keineswegs optimieren, sondern rigoros eindämmen oder nach Möglichkeit sogar abschaffen. Die selbsternannten „moderaten“ Inklusionskritiker sind daher in Wahrheit Inklusionsgegner. Sie behaupten, dass Inklusion Grenzen haben muss, fordern eine Drosselung des Reformtempos, rufen lautstark nach einem Moratorium, beharren auf einer ungeschmälerten Existenz des Förderschulwesens und schrecken auch vor einer polemischen Verteufelung der Inklusion nicht zurück.

Aufgrund der strukturellen Gegnerschaft und der historisch verfestigten Aversion wäre es absurd zu erwarten, dass mit der Epiphanie der Behindertenrechtskonvention die Inklusionsopponenten nun ein Spalier bilden, einen roten Teppich ausrollen und der Inklusion ein freudiges Hosianna zurufen. Es ist völlig naiv zu glauben und zu hoffen, dass Separation jemals Inklusion mit offenen Armen empfangen wird. Erst jüngst (2018) hat ein Gymnasium in Bremen die Einrichtung einer Inklusionsklasse an der Schule abgelehnt und damit vor aller Welt unmissverständlich demonstriert, in welchem Verhältnis Inklusion und Separation zueinander stehen (Wocken 2019). Der Dominator der Separation, das Gymnasium, befindet, was an Inklusion „sinnvoll“ (Felten 2017, 14) ist und was nicht. Wir werden wohl bis zum Ende aller Tage warten müssen, bis Gymnasien und Realschulen sich freiwillig in Gemeinschaftsschulen verwandeln werden.

Wenn nun angesichts der bescheidenen Auspizien Inklusion beim Aufbau eines inklusiven Bildungssystems dennoch erfolgreich sein will, dann ist sie gut beraten, sich mit den Abwehrstrategien und Gegenmaßnahmen des Gegners Separation zu befassen. Im Folgenden sollen mit aller Unvollständigkeit lediglich zwei Abwehrmaßnahmen näher beschrieben werden:

1. Die Verteidigung der Förderschule
2. Die Kriminalisierung der Inklusion

## **4.1 Die Verteidigung der Förderschule**

Die Behindertenrechtskonvention (BRK) verpflichtet alle Vertragsstaaten, ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen aufzubauen. Unbedachte Stimmen haben diese Forderung so gedeutet, die Inklusion werde in absehbarer Zeit für alle Sonderschulen das Sterbeglöcklein läuten. Die BRK hat indessen keineswegs an eine revolutionäre Umgestaltung des Schulwesens gedacht, sondern ausdrücklich darauf verwiesen, „nach und nach“ die Ziele der Inklusion anzustreben („with a view to achieving progressively the full realization of these rights“ (BRK 2009, Art. 4, 2). Die Inklusionsopponenten befürchteten gleichwohl ein baldiges Aus der Förderschulen und fühlten sich zu ihrer Verteidigung herausgefordert.

Es ist höchst bemerkenswert, dass der offene Widerstand gegen einen Rückbau des Förderschulsystems nicht, wie eigentlich naheliegend, von der Interessenvertretung der Sonderschulen, also vom Verband Sonderpädagogik ausging, sondern von den „höheren“ Sekundarschulformen. Das Gymnasium und die Realschule haben sich in vorderster Reihe für die Erhaltung des Förderschulsystems stark gemacht, ja sie haben sich zu glühenden Advokaten der Institution Förderschule entwickelt.

*Erster Akt*. Um das schlechte Image, das die Sonderschule von den geschichtlichen Anfängen an immer begleitet hat, ein wenig aufzupolieren, wurde in einem ersten Schritt von den Inklusionsopponenten die Behindertenrechtskonvention (BRK) umgedeutet: „Die UN-Konvention enthält keinerlei Passus, mit dem die Beschulung in Förderschulen als Diskriminierung betrachtet würde. Im Gegenteil: Artikel 5 (4) der UN-Konvention spricht davon, dass ‚besondere Maßnahmen … zur Beschleunigung oder Herbeiführung der tatsächlichen Gleichberechtigung von Menschen mit Behinderungen‘ nicht als Diskriminierung gelten“ (Kraus 2017, 16). Hier geht der langjährige Präsident des Deutschen Lehrerverbandes irre. Förderschulen sind keine „Maßnahme“ (measure), sondern Institutionen (ausführlich: Wocken 2014b).

*Nächster Akt.* Die Inklusionsopponenten feiern es als einen großen Sieg, dass die BRK kein Verbot der Förderschulen ausspricht und nicht ihre völlige Schließung fordert. Die Freudenschreie der Inklusionsgegner sind eher peinlich. Von einem völkerrechtlichen Grundsatzdokument, das explizit für die Rechte von Menschen mit Behinderungen eintritt, sollte man doch eigentlich ein ausdrückliches Gebot (!) von Förderschulen erwarten, von wem denn sonst? Das fehlende Gebot zur Vorhaltung von Förderschulen ist eine schallende Ohrfeige für das Förderschulwesen. Es ist keineswegs versehentlich vergessen worden, sondern die BRK signalisiert damit sehr deutlich, dass sie keine Aussonderung in Förderschulen will! Die Behindertenrechtskonvention tritt unmissverständlich für die gleichberechtigte Teilhabe von Schüler\*innen mit Behinderungen an inklusiver Bildung in allgemeinen Regelschulen ein.

*Dritter Akt.* Die allgemeine Schule hat sich um das Sonderschulwesen in der Nachkriegsgeschichte Deutschlands herzlich wenig gekümmert. Im „Strukturplan für das Bildungswesen“ vom Deutschen Bildungsrat (1970) etwa wurde das Thema Sonderschulen nicht behandelt und einfach vertagt. Nun, nach der Ratifikation der BRK (2009), drängt es die allgemeine Schule, nachdrücklich für das Förderschulsystem zu votieren, weil es für das Funktionieren des gesamten gegliederten Schulsystems unverzichtbar sei. Allen voran überschlagen sich das Gymnasium und die Realschule mit Lobeshymnen für das Sonderschulwesen. Der oberste Philologe Deutschlands Josef Kraus äußert sich mit schier grenzenlosem Enthusiasmus über „die höchst individuell fördernden und von hochprofessionellem Lehrpersonal geführten Förderschulen“:

„Die UN-Konvention verlangt aber keineswegs die Schließung von Förderschulen. Gottlob, denn das deutsche Förderschulwesen ist einmalig im positiven Sinne. Deutschland hat im allgemeinbildenden und im beruflichen Sektor weltweit eines der funktionsfähigsten Systeme der Sonder- und Förderpädagogik. … Die meisten Länder dieser Welt wären übrigens froh, sie hätten solche förderschulpädagogischen Differenzierungsmöglichkeiten wie Deutschland“ (Kraus 2017, 163).

Dieses überschwängliche Lob spricht der Gymnasialpädagoge Kraus ohne selbstkritische Zurückhaltung aus, ungeachtet des Umstands, dass er gemäß eigenem Bekunden „kein Spezialist für Sonder- und Förderpädagogik“ (Kraus 2017, 169) ist. Als Korrektur sei ergänzt, dass die meisten Länder dieser Welt die Existenz von „Lernbehinderungen“ gar nicht kennen und sich aufrichtig freuen, diese Förderschulen nicht zu haben. Ferner: Empirische Belege für die angeblich international konkurrenzlose deutsche Sonderschule kann Kraus nicht beibringen. Bezüglich der Schule für Lernbehinderte belegt der einschlägige Stand der empirischen Forschung mit hoher Evidenz eine mangelnde Effizienz dieser Sonderschule (Schnell u.a. 2011).

*Vierter Akt* der Abwehrkampagne. Der Gymnasialpädagoge Michael Felten holt zur Verteidigung der Sonderschule die traditionsreiche „Schonraum-Ideologie“ wieder aus der Versenkung: „Die Sonderschule ist für viele Kinder ein wichtiger Schutz- und Entwicklungsraum“ (Felten; in: Nimmervoll 2018). In der allgemeinen Schule sehen sich lernschwache Schüler täglich mit Leistungsanforderungen konfrontiert, denen sie nicht gewachsen sind. Der soziale Vergleich mit anderen Schüler\*innen, die schneller lernen und einfach besser sind, ist mit schmerzlichen Selbstwertgefühlen verbunden, verdirbt die Schulfreude und zerstört die Lernmotivation. Lernschwache Schüler seien überdies an der Regelschule kränkenden Herabsetzungen, sozialen Ausgrenzungen und vermehrtem Mobbing durch ihre Mitschüler ausgesetzt. Da sei es doch laut Schonraumthese besser, wenn lernschwache und behinderte Schüler in einen Schonraum verbracht würden, wo sie vor den nichtbehinderten Schülern und vor Misserfolgserfahrungen geschützt wären. Der Schonraum sei doch für alle das Beste: Die Nichtbehinderten würden nun nicht mehr in ihren Lernfortschritten von den Schwachen „behindert“, und die Schwachen fühlten sich unter ihresgleichen wohl, hätten nun gleichwertige Kontakte, erlebten sich als zugehörig und dank reduzierter Leistungserwartungen wieder als leistungsfähig.

Wer die Sonderschule als Schonraum stilisiert, macht implizit der allgemeinen Schule die Vorhaltung, dass dort ein recht raues Klima herrschen muss, eine unbarmherzige Leistungskonkurrenz das soziale Miteinander und eine wechselseitige Wertschätzung beeinträchtigt, und gesteht freimütig, dass dieses wenig kinderfreundliche Milieu nur robusten Kindern zugemutet werden kann. Die Schonraumthese blamiert die allgemeine Schule, dass sie kein Ort für eine mußevolle und geschützte Entwicklung von Kindern ist: „a place for kids to grow up in“ (Paul Goodmann /Hartmut von Hentig).

Wer Förderschulen von innen kennt, die Schüler\*innen im störanfälligen Unterricht ebenso wie auf dem Pausenhof erlebt hat, hat vielfach Mühe, den Förderschulen ein „heilklimatisches Milieu“ oder eine Schutzraumfunktion zu attestieren (Korte 1980). Das Klima an Förderschulen ist nicht selten erheblich konfliktträchtiger, der soziale Umgang rauer und unfreundlicher, und die Mobbingerfahrungen sind keineswegs geringer. Klaus-Jürgen Tillmann hat schon 1999 die Förderschule mit dem Schwerpunkt Lernen als Ort mit den höchsten Anteilen an gewalttätigen Handlungen empirisch ausgewiesen. Eine neuere Studie im Auftrag des hessischen Kultusministeriums hat ermittelt, dass Förderschüler, und hier insbesondere die Mädchen, im Vergleich mit anderen Schulformen in erhöhtem Maße von sexualisierter Gewalt betroffen sind (Kultusministerium Hessen 2018).

Separation macht es sich zu einfach und pflegt die Förderschule schön zu reden. Der Slogan „Schonraum Förderschule“ vermittelt dem separierenden System ein gutes Gewissen und gestattet sogar die schmeichelhafte Einbildung, dass die Verbringung von schwachen Schüler\*innen in separierende Räume eine Wohltat sei. Brigitte Schumann entlarvt nach Sichtung der empirischen Literatur die Schonraum-Ideologie als Mythos und resümiert: „Förderschulen sind Risikoorte, kein ‚Schutz- und Schonraum‘“ (Schumann 2018).

*Exkurs: Schonraum – für wen?*

Der Schonraum Sonderschule ist nicht allein für die Schüler mit Behinderungen eine Wohltat, sondern zugleich eine Entlastung der Regelschule, in der die sog. normalen Schüler nun nicht mehr am Lernen und am Weiterkommen durch die behinderten Kinder „behindert“ werden. Diese sog. „Ballastthese“ stand schon an der Wiege der Sonderschule. Heinrich Stötzner, der auch als Vater der Hilfsschule bezeichnet wird, schrieb 1864:

“Die Volksschule hat andere Aufgaben zu lösen, als sich mit Schwachen und Stumpfsinnigen herumzumühen. Diese hindern und hemmen nur. Wie viel Höheres würde sie erreichen können, wenn sie von der Sorge um diese befreit würde. Man nehme die Schwächsten aus der Volksschule heraus, und man wird letztere in den Stand setzen, umso eher den Forderungen der Gegenwart nachzukommen.” (Stötzner 1963, 8)

Die Hilfsschule hat sich bei der Volksschule mit dem verführerischen Argument eingeschmeichelt, ihr die mühevolle Sorge um die Schwachen abzunehmen. Diese These, dass die Schwachen die Starken behindern und Ballast für sie sind, wird auch heute noch gerne geglaubt. Die Ballastthese ist blanker Sozialdarwinismus, der das Recht der Stärkeren behauptet und die Exklusion der Schwachen moralisch legitimiert. Die Ausgrenzung und Selektion der Schwachen werden dabei keineswegs als Unrecht empfunden, sondern sogar als ein Akt der Güte und Humanität hingestellt: „Es ist geradezu eine Quälerei, ihn [den behinderten Schüler] der Normalität der anderen auszusetzen, in welcher es sich Stunde für Stunde unterlegen fühlen muss und schließlich von sich selbst glauben muss, er sei minderwertig“ (Flaig 2012, 51). Um Behinderte vor der „Quälerei der Normalität“ zu bewahren, dürfen und müssen sie in Schonräume abgedrängt werden. Um die „Quälerei“ zu beenden, werden die Opfer der Quälerei in Schutzhaft genommen. Die Strukturen und Kulturen der „Quälerei“ dagegen bleiben in Kraft und werden nicht angetastet. Die „Quälerei“ der sog. Normalität kommt ungeschoren davon und wird als caritative Fürsorge bemäntelt. Kann man eine Normalität, die quält, wirklich human und „normal“ nennen? Ideologiekritisch muss die Schonraum-These aus einer doppelten Perspektive befragt werden: Ist die Sonderschule ein „Schonraum“ für die behinderten Schüler oder ist sie eine Quarantäne-Maßnahme, die die nichtbehinderten Schüler vor den Sonderschülern schützt?

*Fünfter Akt.* Im vierten Akt hat die Separation die Ursache für die Aussonderung in die Kinder hineinverlegt. Das System der Separation wäre damit entschuldigt. Die schwachen Kinder „bedürfen“ der Sonderschule – so hat es der alte Begriff der „Sonderschulbedürftigkeit“ nahegelegt. Die allgemeine Schule weist mit dieser einseitigen Ursachenzuschreibung alle Schuld von sich und kann sich obendrein mit der Pose eines Wohltäters in Szene setzen. Diese Ursachenadressierung an die Kinder wird noch überboten durch argumentative Bemühungen, die Existenz und Notwendigkeit von Sonderschulen mit dem Elternwillen zu begründen und zu legitimieren. Die Eltern selbst sind es, die sich für ihr Kind eine Sonderschule wünschen. Die Separation kann sich mit dem Verweis auf den Elternwillen ein weiteres Mal in Unschuld die Hände waschen und die Aussonderung als ein Gebot der Toleranz und des Respekts vor dem Elternwillen darstellen. Die Verbringung von Kindern mit einer Behinderung in Sonderschulen ist nicht ein Akt des Systems, sondern wird zum Willen der Betroffenen selbst gemacht.

Hier sei zunächst daran erinnert, dass in der über einhundertjährigen Geschichte der Sonderschule es zu keiner Zeit eine freie Elternwahl gegeben hat. Bei vorliegender „Sonderschulbedürftigkeit“ wurden Kinder mit Behinderungen auch gegen den Willen der Eltern zwangsweise in Sonderschulen „eingewiesen“. Es mutet schon ein wenig wunderlich an, dass nun mit der beginnenden Inklusionsreform mit dem Gestus der Liberalität der Elternwille bemüht wird. Das Problem des Elternwahlrechts ist anderer Stelle ausgiebig erörtert worden (Wocken 2011; 2014). Hier mag eine zusammenfassende Feststellung genügen. Die einstige Sonderschulpflicht ist dank der Behindertenrechtskonvention in den Schulgesetzen aller Bundesländer abgeschafft worden. Wenn es auf absehbare Zeit weiterhin Sonderschulen gibt und diese auch gefüllt werden sollen, muss es notwendigerweise ein Elternwahlrecht geben. Weil die allgemeine Schule behinderte Kinder nicht abweisen und in Sonderschulen einweisen darf, müssen es dann halt die Eltern aus freien Stücken tun.

*Sechster Akt.* Man kann das gegliederte Schulsystem auch dadurch vor der Inklusion schützen, indem man per Schulgesetz Grenzen setzt. So schützt etwa Bayern das Gymnasium und die Realschule vor der Aufnahme zieldifferenter Schülerinnen mit Behinderungen; von ihnen wird zwingend erwartet, dass sie die „schulartspezifischen Voraussetzungen“ erfüllen. Der ehemalige Präsident des Deutschen Lehrerverbandes, dem bekanntermaßen überwiegend Gymnasiallehrer angehören, markiert auf seine Weise die Grenzen von schulischer Inklusion:

„Inklusion ist nur dann im Sinne des Kindeswohls, wenn begründete Aussichten bestehen, dass ein Schüler das Bildungsziel der betreffenden Schulform – durchaus mittels Nachteilsausgleich – erreichen kann und die Regelklasse nicht über Gebühr beeinträchtigt wird“ (Kraus 2017, 168).

Das Diktum von Josef Kraus muss als eine perfekte Absicherung des gegliederten Schulwesens angesehen werden. Mit kompromissloser Härte werden alle Schüler\*innen nur für jene Schulformen zugelassen, für die sie auch die schulformspezifische Eignung und Begabung mitbringen. Das Gymnasium dürfen folglich nur jene Schüler\*innen mit Sinnesbehinderungen und Körperbehinderungen betreten, die als „abiturfähig“ gelten können. Dies ist allerdings weder ein huldvolles Entgegenkommen noch eine neue inklusive Bestimmung, sondern eine Regel, die im Grundsatz schon vor aller Integration und Inklusion im deutschen Schulsystem der Nachkriegszeit immer schon gegolten hat. Wenn das Diktum von Kraus ernst genommen und konsequent angewendet wird, dann dürfen Schüler mit einer Lernbehinderung oder Geistigen Behinderung nicht einmal in eine Grundschule oder in die Hauptschule inkludiert werden, weil sie ja per definitionem die Bildungsziele dieser Schulformen nicht erreichen können. Das wiederum widerspricht eindeutig der Behindertenrechtskonvention, der zufolge „Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden“ (BRK Art. 2a) dürfen. Die kriteriale Grenzziehung von Kraus bedeutet defintiv das Ende aller Inklusion und ist völlig indiskutabel! Sie ist konventions- und völkerrechtswidrig – mehr muss man dazu wirklich nicht sagen.

Es erscheint zu guter Letzt durchaus fragwürdig, ob die höheren Sekundarschulformen die Lobpreisung der Förderschule völlig selbstlos aussprechen, aus lauter Liebe und aus ehrlicher Überzeugung. Es ist nicht ganz unwahrscheinlich, dass die Protagonisten des gegliederten Schulwesens ihr Plädoyer für die Erhaltung der Förderschule auch mit einem Eigennutz verknüpfen: Das System möchte gerne „sauber“ bleiben und die Sonderschule weiterhin als eine Möglichkeit der Entlastung von „schwierigen“ und „nicht normalen“ Schülern nutzen. Die hintergründige Absicht der Befreiung von „Ballast“ verdirbt die Glaubwürdigkeit der fachlichen Wertschätzung der Sonderschule. Ein selbstgefälliges Lob zum Zwecke der eigenen Existenzsicherung! „Man merkt die Absicht und man ist verstimmt!“ (nach J. W. von Goethe).

## **4.2 Die Kriminalisierung der Inklusion**

Die Separation hat, insbesondere vertreten durch die Gymnasialpädagogen Michael Felten und Josef Kraus, die Förderschule über den Klee gelobt. Die Förderschule ist einmalig, hochspezialisiert, eine Wohlfühloase für die Kinder und eine segensreiche Entlastung der allgemeinen Schule. Parallel zur dieser vollständigen Rehabilitierung einer Institution, der die Wissenschaft eher eine stigmatisierende Wirkung (Cloerkes 2007) und ungewisse Wirksamkeit attestiert, wird von der Separation der oppositionelle Widerpart Inklusion gründlich schlecht geredet und mal mehr, mal weniger niedergemacht. In der inklusionsoppositionellen Literatur lässt sich höchstselten auch nur ein einziges gutes Wort über Inklusion finden.

Der Inklusionskritiker und -gegner Bernd Ahrbeck hat sich in mehreren Publikationen (2011; 2014) über den hochemotionalen und empörten Debattenstil im Inklusionsdiskurs beklagt. Für die zu Recht beanstandete enthemmte Debattenkultur wurden allerdings von der Inklusionskritik ausschließlich die „radikalen Inklusionisten“ in Verantwortung genommen (Brodkorb 2012). Die Inklusionsopponenten schreiben sich selbst pure Sachlichkeit, unaufgeregte Ideologiefreiheit und kommunikative Wohlanständigkeit zu. Sie geben sich als kommunikative Musterknaben und Unschuldsengel. Der angeblich polemische Kommunikations- und Argumentationsstil der Inklusionsbefürworter allein spalte die Menschheit in zwei Lager: „Da wird die Welt in Gute und Böse aufgeteilt“ (Ahrbeck, in: Kowitz 2013).

Die Lektüre der inklusionskritischen Literatur offenbart nun leider, dass die von den Inklusionskritikern beklagte Schwarz-Weiß-Malerei von ihnen selbst nicht allein reproduziert, sondern förmlich kultiviert und partiell sogar bis zu einem platten Dualismus gesteigert wird. Die Schwarz-Weiß-Dichotomie kehrt bei der Darstellung der oppositionellen Paradigmen Inklusion versus Separation mit holzschnittartiger Simplifizierung und kontrastreicher Zuspitzung wieder: Förderschule ist gut, nützlich, professionell und notwendig, Inklusion dagegen schlecht, schädlich, radikal und ideologisch.

In der aktuellen bildungspolitischen Kontroverse sitzen nun die Protagonisten der Separation über ihren Gegenspieler Inklusion zu Gericht. Was bitte darf man von einer solchen Gerichtsverhandlung, die strukturell von parteiischen Zugehörigkeiten und Voreingenommenheiten geprägt ist, eigentlich erwarten? Bei einer nüchternen und realitätssensiblen Wahrnehmung der Kontroverse kann wohl kaum etwas anderes erwartet werden als vorgefasste Urteile und pauschalierende Abwertungen.

Diese dunkle Vorahnung wird durch die Advokaten des gegliederten Schulsystems perfekt bedient. Josef Kraus (2017) bilanziert die Bildungspolitik nach Art einer Bedienungsanleitung: „Wie man eine Bildungsnation vor die Wand fährt.“ Michael Felten (2017) stellt der Qualität der Inklusionsreform ebenfalls ein desaströses Zeugnis aus: „Wie eine gut gemeinte Idee unser Bildungssystem ruiniert“. Es lohnt sich wirklich nicht, sich mit diesen Kassandra-Rufen rational auseinanderzusetzen. Aus dem politischen Raum ist die Strategie von regierenden Parteien hinlänglich bekannt, ein angstmachendes Szenarium an die Wand zu malen und die apokalyptische Drohung unters Volk zu streuen: „Wenn die Opposition drankommen sollte, dann steht ein Weltuntergang unmittelbar bevor!“ Auf die verständliche und verzeihliche Parteilichkeit der Gymnasialpädagogen a la Felten und Kraus sollte die Inklusion schlicht mit einem Befangenheitsantrag reagieren. Wer die Wahrheit über Inklusion in Erfahrung bringen will, sollte nicht unbedingt das Gymnasium als sachkundigen, unparteiischen Schiedsrichter befragen. Diejenigen, die Inklusion partout nicht wollen, sind nicht unbedingt prädestiniert dafür, Idee, Konzept und Wirklichkeit durch eine objektive Brille wahrzunehmen.

In früheren Arbeiten (Wocken 2018) habe ich eine ganze Litanei von fachlichen Halbwahrheiten, Interpretationsfehlern und sprachlichen Entgleisungen der Inklusionsopponenten aufgelistet; diese sollen hier nicht wiederholt werden. Einige ergänzende Beispiele mögen genügen, um den diffamierenden Umgang mit der Inklusion zu belegen:

* Der Publizist Gerd Held, eine stetiger Gastautor in rechtskonservativen Internetforen, schreibt in der WELT: „Die Idee, dass behinderte und nicht behinderte Kinder in einem Klassenzimmer erfolgreich lernen können, ist eine Fiktion. Sie ist *rücksichtslos* gegenüber der Mehrheit und der Minderheit zugleich“ (Held 2014; kursiv von H. W.).
* „Die radikale Inklusionsschule ist ein grotesker Menschenversuch“, meint Michael Felten (in: Nimmervoll 2018). An ihn sei die Rückfrage gerichtet, wo bitte er eine radikale Inklusion gesichtet hat.
* Felten unterstellt den Inklusionsbefürwortern allen Ernstes „eine Fülle kindeswohlferner Motive“ (Felten 2017a, Klappentext). Während das Buch „Die Inklusionsfalle“ immerhin noch von Inklusion als einer „gut gemeinten Idee“ spricht, wird Felten auf der Internet-Seite des Verlages deutlicher: „Das ist noch nicht 'mal gut gemeint!“ (Felten 2018c). Als ein Beispiel aus der „Fülle kindeswohlferner Motive“ nennt er das Eintreten für eine „Einheitsschule“ – das ist der ideologische Kampfbegriff der Gymnasiallobby gegen integrative Schulformen aller Art. Auch zieldifferentes Lernen ist seiner Meinung nach „nicht im Sinne des Kindeswohls“ (Felten (2017a, 162)
* Der Filmautor Thomas Binn hat ein Jahr lang eine inklusive Grundschulklasse begleitet und seine Beobachtungen in dem Film „Ich. Du. Inklusion“ dokumentiert. In einem Interview mit der WELT bezeichnet er Inklusion als ein „*Verbrechen* an der nachwachsenden Generation“ (Breyton, Die Welt, 06.04.2018; kursiv H.W.).

In Zeiten einer „rohen Bürgerlichkeit“ (Wilhelm Heitmeyer) und einer täglichen Flut von Fakes hat man sich an so manche journalistischen Derbheiten und so manchen fachlichen Nonsens gewöhnt. Wir leben in Zeiten der systematischen Desinformation und der enthemmten Beschimpfungen. In diesem „zeitgemäßen“ Stil werden nun die Inklusionsanhänger von den Inklusionsgegnern als rücksichtlose Menschen an den Pranger gestellt, die Kinder als Versuchskaninchen missbrauchen, willentlich das Kindeswohl schädigen und sich eines verbrecherischen Vergehens an der nachwachsenden Generation schuldig machen. Diese Sprache hat nichts, wirklich nichts mehr mit einer legitimen, rationalen Inklusionskritik gemein, sie zielt auf eine rufschädigende Diskreditierung und öffentliche Verurteilung der Inklusion ab. Muss Inklusion sich diese schäbige und infame Diskriminierung gefallen lassen? Die Inklusionsgegner sind aufgefordert, die diskriminierende Kriminalisierung der Inklusion zu unterlassen, sofort und vollständig! Im Übrigen mögen sie den wohlmeinenden Rat eines gleichgesinnten Inklusionskritikers auch selbst in einer vorbildlichen Weise beherzigen: „Eine Mäßigung in der Sprachwahl würde der fachlichen Auseinandersetzung gut tun“ (Ahrbeck 2011, 114).

# **5. Eine ausweglose Zukunft**

Inklusion wird von der Separation nicht „verstanden“ (Kap. 2), „angepasst“ (Kap. 3) und „bekämpft“ (Kap. 4). Die Auflistung von Formen des Umgangs mit der Inklusion soll hier ein abruptes Ende haben. Weitere Umgangsmuster wären durchaus erwähnenswert, etwa der Würgegriff der Unterfinanzierung oder das klammheimliche „Wegberaten“ (Engel 2012; Wocken 2018c) von Eltern behinderter Kinder zur Sonderschule. Abschließend soll der Blick auf die Zukunft der Paradigmen Inklusion und Separation gerichtet werden. Wie soll denn das gehen, wenn beide nicht wirklich kompatibel sind und doch in der Wirklichkeit des Bildungssystems real angesiedelt sind? – Es lassen sich drei mögliche Szenarien skizzieren:

Erstes Szenario: Herrschaft der Separation

Die Separation ruft lauthals das „Scheitern“ der Inklusion aus und findet ungeteilte Zustimmung bei nationalistischen, populistischen und konservativen politischen Kräften. In zahlreichen Bundesländern gelingt es den Rechtskonservativen, die Zitadellen der Macht zu besetzen und eine retro-orientierte Bildungspolitik durchzusetzen. Die Inklusion wird verzögert, reduziert, limitiert und zurückgefahren, ja unter Umständen vollständig abgeschafft.

Zweites Szenario: Herrschaft der Inklusion

Dank einer verstärkten Öffentlichkeitsarbeit, einer besseren Lehrerbildung und nicht zuletzt einer deutlich optimierten Ressourcenausstattung nimmt die Akzeptanz von inklusiver Bildung in breiten Kreisen der Bevölkerung, in der Lehrer- und Elternschaft sowie bei den politischen Parteien zu. In der Folge gewinnt Inklusion in der Bildungslandschaft und im Alltag von Schulen immer mehr an Boden und wird schließlich die klar bestimmende Leitidee der Bildungspolitik.

Drittes Szenario: Koexistenz von Inklusion und Separation

Das dritte Szenarium beruht auf der nachhaltigen Skepsis, dass eine der beiden Paradigmen auf mittlere Sicht die alleinige Vorherrschaft in der Bildungspolitik erringen kann und behalten wird. Etwa in Analogie zur Geschichte der Gesamtschule werden beide bildungspolitischen Paradigmen real präsent sein, wobei die Größenverhältnisse in den Bundesländern aufgrund der prävalenten parteipolitischen Orientierungen variieren können.

Die Weissagung von Zukünften ist mit rationalen, wissenschaftlichen Mitteln nur in wenigen Fällen in verlässlicher Weise möglich. Im Bewusstsein eines spekulativen Unterfangens wage ich gleichwohl eine persönliche, höchst subjektive Prognose, die dem dritten Szenarium den höchsten Wahrscheinlichkeitsgehalt zubilligt. Auf der bildungspolitischen Bühne wird es in der kommenden Zeit nicht nur einen Monopolisten geben, sondern Inklusion und Separation sind beide als Akteure präsent. Für eine Fortdauer der Separation spricht eine sehr lange historische Tradition, die solide Etablierung des gegenwärtigen gegliederten Schulwesens sowie ein manifestes Interesse der herrschenden, bildungsnahen Kreise, die das gegliederte Schulsystem weiterhin als Instrument für Statuserhalt und gesellschaftliche Positionierung nutzen möchten. Inklusion wird es im Kampf gegen den übermächtigen „Platzhirschen“ schwer haben. Aufgrund der besseren menschenrechtlichen, völkerrechtlichen und theoretischen Fundierung werden viele Menschen sich aber das überzeugte Eintreten für eine großartige Idee und eine wünschenswerte Vision nicht nehmen lassen. Eine radikale Abschaffung der Inklusion ist daher wohl nicht mehr machbar. Inklusion ist und bleibt eine mächtige Idee, deren Zeit gekommen ist (nach Victor Hugo).

Worauf müssen wir uns einstellen, wenn die geahnten, ungewissen Wahrscheinlichkeiten zutreffen sollten?

Auf mittlere Sicht wird die bildungspolitische Zukunft von einer stabilen und dauerhaften Paradigmenkonkurrenz geprägt sein. Es mag gewisse Dominanzen geben, aber keine Alleinherrschaft von Inklusion oder Separation. Das jeweils andere Paradigma ist immer auch da, zuverlässig und nicht vermeidbar. Die bildungspolitische Zukunft heißt definitiv: Koexistenz von Inklusion und Separation.

Die dauerhafte Koexistenz der ungleichen und nicht seelenverwandten Paradigmen Inklusion und Separation ist erwartbar schwierig und konfliktträchtig. Die schöne Hoffnung auf einen „Wandel durch Annäherung“ (Egon Bahr) erscheint ebenso wenig aussichtsreich wie der Wunsch nach einem völlig harmonischen, friedvollen Miteinander. Die Koexistenz von Inklusion und Separation geht einher mit einer dauerhaften Konkurrenz, die sich unvermeidlich auch in der Bildung rivalisierender Anhängerschaften und unablässiger Lagerkämpfe äußern wird. Diese Lagerkämpfe sind nicht ein befristetes, passageres Phänomen, sondern eine stete Begleiterscheinung der Koexistenz und bereits jetzt – in großer Häufigkeit und leider auch in unmäßigen Äußerungsformen – beobachtbar. Die Begleitmusik der Lagerkämpfe sind wechselseitige Anfeindungen, Vorwürfe, Respektlosigkeiten und weitere Animositäten. Wer auf eine wechselseitige Liebe der ungleichen, inkompatiblen Kontrahenten hofft, wird wohl vergeblich warten müssen. Auch eine schwärmerische Romanze ist der ungewollten Schwangerschaft nicht vorangegangen. Mit allem nüchternen Realismus müssen wir gewärtigen: Eine große Liebe zwischen Inklusion und Separation wird sich auch in Äonen nicht einstellen.

Eine halbwegs akzeptable Bewältigung der empfindsamen Koexistenz ist auf demokratische Tugendhaftigkeit angewiesen. Zu den notwendigen demokratischen Tugenden gehören etwa

1. die Tugend der Ambiguitätstoleranz.

Ambiguitätstoleranz bedeutet ursprünglich die Fähigkeit, mehrdeutige Situationen und widersprüchliche Handlungsweisen aushalten zu können. Hier soll das Verständnis dieser Tugend erweitert werden um die Akzeptanz, dass das jeweils andere Paradigma auch da ist und eine legitime Existenzberechtigung hat.

2. die Tugend einer aufgeklärten Toleranz.

Sie meint das Bemühen um eine möglichst vorurteilsarme Wahrnehmung des paradigmatischen Konkurrenten, um ein einfühlendes Verständnis seiner Leitideen, seiner Motive und Grundsätze, sowie um hinlängliche Kenntnisse seiner Empfindlichkeiten und „roten Linien“.

3. die Tugend der Kompromissfähigkeit.

Die Koexistenz von bedingt kompatiblen Kulturen, Strukturen und Praktiken ist in hohem Maße auf die Bereitschaft und Fähigkeit zu Kompromissen angewiesen. Wenn beide Seiten dogmatisch auf der reinen Lehre beharren und sie durchsetzen wollen, droht die friedvolle Koexistenz in aggressive Konflikte auszuarten.

Die Koexistenz von Inklusion und Separation weissagt keine rosige, angenehme Zukunft. Meine Prognose ist ein Versuch, die Zukunft der Koexistenz mit offenen Augen zu sehen, sie möglichst realistisch wahrzunehmen und dann ohne Angst und ungeschönt auszusprechen.

Mathias Brodkorb hält eine radikale Inklusion für „unmöglich“,

für Bernd Ahrbeck ist Inklusion letztlich eine Illusion: „Ein grundliegender Irrtum währt jedoch fort. Er besteht in der illusionären Hoffnung, dass das große Projekt einer totalen Inklusion unter guten Bedingungen doch noch erfolgreich

verlaufen kann“ (Ahrbeck 2017).

Verbleibt die Möglichkeit eines Nebeneinanders von Inklusion und Separation, einer Koexistenz von zwei dualen, inkompatiblen Welten. Allerdings: Die Disharmonie zwischen Inklusion und Separation kann nicht wirklich beseitigt werden. Eine intellektuell redliche Versöhnung der Widersprüche und Unverträglichkeiten ist ein schier auswegloses Unterfangen, eine Aporie. Eine Aufhebung dieser Aporie scheint kaum möglich, es sei denn um den Preis der Entkernung ihrer jeweiligen theoretischen Mitte. Eine friedvolle Koexistenz von Inklusion und Separation wäre schon ein Gewinn, und vielleicht die einzig realisierbare Alternative.

**Literaturverzeichnis**

[BayEUG] (2011): Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen. München

[BRK] (2009): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Schattenübersetzung der Behindertenrechtskonvention hrsg. von NETZWERK ARTIKEL 3 e.V.) Berlin

[CRPD 2017] Ausschuss zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen: Allgemeine Bemerkung Nr. 4 (2016) zum Recht auf inklusive Bildung. Deutsche Übersetzung vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales. In: http://www.gemeinsam-einfach-machen.de

[DIM 2012] Deutsches Institut für Menschenrechte [DIM] (2012): Stellungnahme und Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems. In: Seitz, S. /Finnern, N.-K. /Korff, N. /Scheidt, K. (Hrsg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 271-281

[DIM] Deutsches Institut für Menschenrechte, Monitoring-Stelle UN-Behindertenrechtskonvention (2017): Inklusive Bildung ist ein Menschenrecht. Warum es die inklusive Schule für alle geben muss. Position Nr. 10. Berlin

[KMK 2010] Kultusministerkonferenz (2011): Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention - VN-BRK) in der schulischen Bildung. Beschluss vom 18.11.2010. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 62, 2, S. 75-78

Ahrbeck, Bernd (2011): Vom Umgang mit Behinderten. Stuttgart: Kohlhammer

Ahrbeck, Bernd (2012): Schulische Inklusion - ein weiterer Irrtum. In: https://tichyseinblick, 28.08.2012

Ahrbeck, Bernd (2014): Inklusion. Eine Kritik Stuttgart: Kohlhammer

Both, Kees (2015): Jenaplan 21. Schulentwicklung als pädagogisch orientierte Konzeptentwicklung. Hrsg. von Oskar Seitz. 3. Aufl. Hohengehren: Schneider

Breyton, Ricarda (2018): "Ein Verbrechen an der nachwachsenden Generation". In: www.welt.de, 06.04.2018, S.

Brodkorb, Mathias (2012): Warum Inklusion unmöglich ist. Über schulische Paradoxien zwischen Liebe und Leistung. In: Brodkorb, Mathias /Koch, Katja (Hrsg.): Das Menschenbild der Inklusion. Erster Inklusionskongress M-V - Dokumentation Rostock, S. 13-36

Cloerkes, G. (Hrsg.) (2007): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. 3. Aufl. Darmstadt: edition s

Comenius, J.A. (1992): Große Didaktik ("Didactica magna" 1657, übersetzt und hrsgg. von A. Flitner). 7. Aufl. Stuttgart: Klett

Degener, Theresia (2009): Die UN-Behindertenrechtskonvention aus der Perspektive des Disability Studies. In: Behindertenpädagogik 48, 3, S. 263-183

Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1970): Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett (Empfehlungen der Bildungskommission)

Dietrich, Th. /Klink, G. (Hrsg.) (1964): Zur Geschichte der Volksschule. Band 1. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Felten, Michael (2017a): Die Inklusionsfalle. Wie eine gut gemeinte Idee unser Bildungssystem ruiniert. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus

Felten, Michael (2017b): Inklusion mit Augenmaß. In: www. sueddeutsche.de/… 21, April 2017

Felten, Michael (2018c): Die Inklusionsfalle - 4 Thesen. In: https://www.randomhouse.de/Michael-Felten:-Die-Inklusionsfalle/4-Thesen/

Feuser, Georg (2013): Inklusive Bildung - ein pädagogisches Paradoxon. Vortrag an der Universität Potsdam am 31.05.2013. Potsdam: Manuskript

Feuser, Georg (2018): Menschenrecht Inklusion: Die aktuelle Umsetzung im Bildungssystem - ein Widerspruch in sich.Vortrag an der Universität Mainz am 27.02.2018. Mainz: Manuskript

Giesecke, Hermann (2016): Warum ich gegen inklusive Schule bin: Die zerstörerische Naivität ideologisch motivierter Schulreformen. Göttingen: Kindle Edition

Hartke, Bodo (2017): Gelingende Inklusion - das Rügener Inklusionsmodell (RIM). In: Hartke, Bodo (Hrsg.): Handlungsmöglichkeiten Schulische Inklusion. Das Rügener Modell kompakt. Stuttgart: Kohlhammer 11-20

Hartke, Bodo (Hrsg.) (2017): Handlungsmöglichkeiten Schulische Inklusion. Das Rügener Modell kompakt. Stuttgart: Kohlhammer

Heimlich, U. /Kahlert, J. / Lelgemann, R. /Fischer, E. (Hrsg.) (2016): Inklusives Schulsysystem. Analysen, Befunde, Empfehlung zum bayerischen Weg. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Held, Gerd (2014): Die Inklusion schadet den Behinderten selbst. In: www.welt.de, 06.07.2014, S.

Herbart, Johann Friedrich (1808): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. (Hrsg. Von Holstein, H.) Essen: Kamp

Hinz, A. (1993): Heterogenität in der Schule. Integration - Interkulturelle Erziehung - Koedukation. Hamburg: Curio

Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 53, S. 354-361

Huber, C. /Grosche, M. /Schütterle, P. (2013): Inklusive Schulentwicklungsprozesse durch response-to-intervention (RTI) - Realisierungsmöglichkeiten des RTI-Konzeptes im Förderbereich Lesen. In: Gemeinsam Leben, 21, S. 79-91

Huber, Christian /Grosche, Michael (2012): Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 63, 8, S. 312-321

John, Gisela (2009): Petersen Debatte. Statement zur Podiumsdiskussion. In: www.jenaplanschule.jena.de, 26.10.2009

Korte, J (1980): Alltag in der Sonderschule. Über die Schwierigkeiten im Umgang mit sogenannten Lernbehinderten. Weinheim: Beltz

Kowitz, Dorit (2013): Wieviel anders ist normal? In: Die ZEIT, 13, S. 29. März 2013

Kraus, Josef (2017): Wie man eine Bildungsnation vor die Wand fährt. Und was Eltern jetzt wissen müssen. München: Herbig

Kultusministerium Hessen (2018): „Förderschüler sind im Vergleich stärker von sexualisierter Gewalt betroffen“ (Pressemitteilung). In: https://bildungsklick.de, 13.04.2018

Lachwitz, Klaus (2010): Volle Bürgerrechte für Menschen mit geistiger Behinderung - Die Konsequenzen der Art 12 ff. der Behindertenrechtskonvention. Berlin: http://www.behindertenbeauftragte.de/…RedeLachwitz.html

Muth, Jakob (1986): Integration von Behinderten. Über die Gemeinsamkeit im Bildungswesen. Essen: Neue Deutsche Schule

Muth, Jakob (1991): Zehn Thesen zur Integration von behinderten Kindern. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 60, 1, S. 1-5

Nimmervoll, Lisa (2018): Michael Felten: "Die Sonderschule ist für viele ein wichtiger Schutz- und Entwicklungsraum" (Interview). In: htpps://derstandard.de, 26.01.2018, S.

Pestalozzi, Johann Heinrich (1975): Pestalozzi über seine Anstalt in Stans. Mit einer Interpretation von Wolfgang Klafki. 3. Aufl. Weinheim: Beltz

Petersen, Peter (1961): Der Kleine Jena-Plan. (1927) 31. Aufl. Weinheim: Beltz

Poscher, R. /Rux, J. /Langer, Th. (2008): Von der Integration zur Inklusion. Das Recht auf Bildung aus der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen und seine innerstaatliche Umsetzung. Baden-Baden: Nomos

Prengel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Aufl. Opladen: Leske u. Budrich (Reihe Schule und Gesellschaft. 2)

Riedel, Eibe (2010): Gutachten zur Wirkung der internationalen Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung und ihres Fakultativprotokolls auf das deutsche Schulsystem. Mannheim/Genf: Universität Mannheim

Schnell, Irmtraud (2003): Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970. Weinheim: Juventa

Schnell, Irmtraud /Sander, Alfred /Federolf, Claudia (Hrsg.) (2011): Zur Effizienz von Schulen für Lernbehinderte. Forschungsergebnisse aus vier Jahrzehnten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Schumann, Brigitte (2018): Förderschulen sind Risikoorte, kein „Schutz- und Schonraum“. In: www.bildungsclick.de, 27.09.2018

Speck, Otto (2014): Inklusive Missverständnisse. In: Süddeutsche Zeitung, 21. Oktober 2014

Speck, Otto (2016): Was ist ein inklusives Schulsystem? In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 85, 3, S. 185-195

Tillmann, Klaus-Jürgen /Holler-Nowitzki, Birgit (1999): Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim: Beltz

Trapp, Ernst Christian (1977): Versuch einer Pädagogik. (Berlin 1780). Paderborn: Schöningh

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): Entwurf einer inklusiven Unterrichtstheorie. Inklusiver Unterricht als Balance der Dimensionen Kooperation und Steuerung. In: Wocken, Hans : Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten - Zugänge - Wege. Hamburg: Feldhaus, S. 199-221

Wocken, Hans (2013b): Über Widersacher der Inklusion und ihre Gegenreden. Ein advokatorisches Essay. In: Wocken, Hans : Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen - Baupläne - Bausteine. 4. Aufl. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt, S. 243-254

Wocken, Hans (2014a): Der 4P-Kodex. Über grundlegende Qualitäten für inklusive Entwicklungen und Prozesse. In: Wocken, Hans : Im Haus der inklusiven Schule. Grundrisse - Räume - Fenster. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 153-192

Wocken, Hans (2014b): Frei herumlaufende Irrtümer. Eine Warnung vor pseudoinklusiven Betörungen. In: Wocken, Hans (Hrsg.): Im Haus der inklusiven Schule. Grundrisse - Räume - Fenster. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 101-127

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

Wocken, Hans (2014d): Vom Wohl und Wehe des Elternwahlrechts. Ein fast unlösbares Dilemma. In: Wocken, Hans : Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten - Zugänge - Wege. 2. Aufl. Hamburg: Feldhaus, S. 60-72

Wocken, Hans (2015): Inklusive Missverständnisse. Einspruch gegen Falschmeldungen über Inklusion. In: Wocken, Hans : Vom Haus der inklusiven Schule. Berichte - Botschaften - Widerworte. 1. Aufl. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 8.-15

Wocken, Hans (2015a): Inklusive Unterrichtsorganisation. Indirekter Unterricht als Maxime einer inklusiven Unterrichtsmethodik. In: Wocken, Hans : Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen - Baupläne - Bausteine. 6. Aufl. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt, S. 140-198

Wocken, Hans (2016): Inklusive Didaktik. Versuch einer Standortbestimmung. In: Wocken, Hans : Am Haus der inklusiven Schule. Anbauten - Anlagen - Haltestellen. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 81-248

Wocken, Hans (2017): "Wer andern eine Falle stellt, tappt selbst hinein!" Die unfreiwillige Demaskierung des Elternwahlrechts durch die "Inklusionsfalle" (Felten). In: Wocken, Hans (Hrsg.): Beim Haus der inklusiven Schule. Praktiken – Kontroversen – Statistiken. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 144-154

Wocken, Hans (2018a): Inklusion auf dem Prüfstand. Eine kritische Forschungsbilanz und ungehaltene Forschungskritik. In: CONTRA Inklusionskritik. Eine Apologie der Inklusion. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 57-138

Wocken, Hans (2018b): "Wir müssen offen und ehrlich über Inklusion reden!" Eine offen(siv)e Antwort an die systemkonservative Inklusionskritik. In: CONTRA Inklusionskritik. Eine Apologie der Inklusion. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 183-216

Wocken, Hans (2018c): Die Inklusionsfallen der Kritiker und Gegner. Notorische Fakes und ideologische Obsesssionen - eine antikritische Antwort. In: CONTRA Inklusionskritik. Eine Apologie der Inklusion. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 143-182

Wocken, Hans (2019): Inklusion und das Gymnasium. Juristische Anfragen und erste Antworten. In: Wocken, Hans (Hrsg.): Die AUCH-Inklusion. Standpunkte - Praktiken - Horizonte. Hamburg: Feldhaus Verlag

Wocken, Hans (Hrsg.) (2019): Die AUCH-Inklusion. Standpunkte - Praktiken - Horizonte. Hamburg: Feldhaus Verlag