

Über Sprachkeulen, Killerphrasen und Panik-Theorien der Inklusionskritiker

Widerständige und zornige Einwürfe gegen inklusionskritische Zumutungen

von Hans Wocken

1. Einleitung

In seiner „Theorie des kommunikativen Handelns“ unterscheidet Habermas (1981) zwischen zwei grundlegenden Kommunikationsformen:

1. Das „kommunikative Handeln“ ist auf eine intersubjektive Verständigung mit Anderen ausgerichtet; es ist idealerweise ein „herrschaftsfreier Diskurs“, der in Abwesenheit von Macht und Hierarchien geführt wird. Beim kommunikativen Handeln geht es allein um das bessere Argument und eine gemeinsame Suche nach Wahrheit und Richtigkeit.
2. Das „strategische Handeln“ orientiert sich dagegen an eigenen Interessen und egozentrischen Nutzenkalkülen und ist primär auf den eigenen Erfolg ausgerichtet.

Das erfolgsorientierte, strategische Handeln spielt in den weiteren Überlegungen von Habermas keine Rolle, hier steht es im Mittelpunkt einer Analyse von kommunikativen Akten, die im Inklusionsdiskurs beobachtet werden können. Eigentlich sollte ein wissenschaftlich ambitionierter Diskurs um Inklusion sich einer rationalen Kommunikation befleißigen. Weil aber Inklusion unauflöslich und unentwirrbar mit handfesten, standespolitischen Interessen und weltanschaulichen Positionen verknüpft ist, rutscht die Inklusionsdebatte nicht selten in einen konfrontativen Austausch zwischen den widerstreitenden Lagern ab. Im argumentativen Schlagabtausch tritt dann die verständigungsorientierte Kommunikation mehr und mehr in den Hintergrund und an seine Stelle gewinnt das interessen- und erfolgsorientierte Handeln die Oberhand.

Als typische Ausdrucksformen einer strategischen, interessenorientierten Argumentation können die Kommunikationsmuster „Sprachkeulen“, „Killerphrasen“ und „Panik-Theorien“ angesehen werden. Die gemeinsamen Merkmale der genannten Kommunikationsstrategien sind erstens das Ziel, in diskursiven Debatten unter allen Umständen erfolgreich zu sein, und zweitens die Methode, zwecks Zielerreichung auch unredliche, unfaire und nichtrationale Argumentationsformen einzusetzen. Sprachkeulen, Killerphrasen und Panik-Theorien sind sog. „Totschlagargumente“; sie wollen den Partner mit sprachlichen „Killern“ überwältigen und kaltstellen oder sogar aus der Diskursarena verdrängen und verbannen. Eine perfekte strategieorientierte Argumentation endet mit einer vollständigen Demontage und wi-

derspruchslosen Kapitulation des „Gegners“. Mit anderen Worten: Es geht bei interessendominierter Kommunikation nicht um Verständigung und Wahrheitssuche, sondern um Herrschaft und Sieg.

Der gesellschaftliche, berufliche und private Alltag ist in vielfacher Weise mit strategischer Kommunikation durchsetzt. Prominente Beispiele sind etwa parlamentarische Debatten, das Wahlkampfritual des Fernsehduells, die Plädoyers der Anwälte in Gerichtsprozessen und nicht selten auch private Auseinandersetzungen in alltäglichen Beziehungskontexten. Das strategische Ziel in all diesen Situationen ist nicht rationale Überzeugung und Verständigung, sondern vielmehr argumentative Unterwerfung, egozentrischer Nutzen und persönlicher Triumph.

Die Sprachkeulen, Killerphrasen und Panik-Theorien werden in diesem Beitrag vorwiegend in den Schriftstücken der Inklusionsopponenten¹ geortet und aufgespießt. Diese „einseitige“ Orientierung hat einen einfachen sachlichen Grund. Die Inklusionsopponenten verfolgen das Anliegen, das bestehende separierende Schulsystem zu verteidigen. Um die Inklusionsoffensive einzudämmen und abzuwehren, verwenden sie daher defensive Argumentationsmuster, u.a. eben Sprachkeulen, Killerphrasen und Panik-Theorien. Die Inklusionsproponenten wollen dagegen in der Inklusionsdebatte erst einmal Boden gewinnen und sich Gehör verschaffen. Ihr kommunikatives Ziel ist nicht die Unterwerfung der oppositionellen Statthalter, sondern das Werben um Zustimmung und Anhängerschaft. Die Propagierung der Inklusionsidee ist vornehmlich darum bemüht, durch das bessere Argument zu überzeugen. Aber in diesem Bemühen sickert auch – mal mehr, mal weniger – die Sprache der Werbung ein. Die Sprache der Werbung verschönert die guten Seiten der Inklusion und verniedlicht oder vertuscht ihre diskussionswürdigen Aspekte. Die werbende Strategie präsentiert Inklusion von den allerbesten Seiten und serviert sie hier und dort auf edlem Hochglanzpapier. Weil der Argumentationsduktus der Inklusionsproponenten mitunter durch einen Mangel an Realismus und einen Überfluss an schönen, rosaroten Verheißungen gekennzeichnet ist, wird die Idee der Inklusion von der Kritik auch als „Paradies-Gärtlein“ (Geyer 2014) kariert und als verträumte Utopie belächelt. Rainer Dollase etwa schreibt:

„Die Inklusion ist die schönste pädagogische Vision der letzten Jahrzehnte. Das „Gemeinsame Lernen“, der Verzicht auf alle Unterschiede in Behandlung, Therapie und Unterricht versetzt Menschen in Entzücken. Die Assoziationen des gemeinsamen Lernens sind einfach wunderbar und sie aktivieren den Wunsch nach paradiesischen Zuständen auf Erden“ (Dollase 2014, 64).

Kurzum: Es gibt im Inklusionsdiskurs problematische Argumentationsmuster und –tendenzen auf beiden Seiten des Lagers, die sich indessen in der Argumentationsrichtung qualitativ deutlich unterscheiden. Während die Inklusionsopponenten eher defensive Argumentati-

¹ Unter dem Begriff Inklusionsopponenten werden hier Inklusionskritiker und –gegner zusammengefasst (Wocken 2017)

onsstrategien verfolgen, die sich dann in Sprachkeulen, Killerphrasen und Panik-Theorien zuspitzen können, sind die Inklusionsproponenten eher auf die Betonung positiver Sachargumente aus, die wiederum in schönfärberischen Euphemismen abdriften können. Beide Argumentationsstrategien wären gesondert zu analysieren und in separaten Abhandlungen darzustellen. Diese Arbeit fokussiert – offen zugestanden „einseitig“ – nur die „Totschlagargumente“ der Inklusionsopponenten.

2. Sprachkeulen

Keulen sind Waffen, mit denen man Tiere und Menschen erschlagen kann. Laut biblischer Schöpfungsgeschichte hat Kain seinen Bruder Abel mit einer Keule erschlagen. Sprachkeulen sind immaterielle, verbale Keulen, mit denen man Kommunikationspartner zwar nicht erschlagen, aber doch „mundtot“ machen kann und will. Sie dienen nicht der physischen Vernichtung, sondern haben den kommunikativen Tod der Partner zur Folge. Sprachkeulen sollen einen Gesprächspartner mit einem Schlage „mundtot“ machen und zum Schweigen bringen. Derartige Sprachkeulen sind eine typische Argumentationsform in strategischen Diskursen. Sprachkeulen bestehen in der Regel aus einem einzigen Wort, aber dieses eine Wort hat es in sich. Es wirkt wie eine Keule. Mit einer Sprachkeule kann man – gleich einem Knock-Out in einem Boxkampf – mit einem Schlag den Anderen niederstrecken und ihn außer Gefecht setzen.

Zu den bekanntesten Sprachkeulen zählt das Label „Nazi“. Alle wissen, was ein „Nazi“ ist und verdächtigen vorbehaltlos einen „Nazi“, in extremster Weise eine nationalistische, antidemokratische und menschenfeindliche Politik zu vertreten. Sofern einer Person (oder auch einer Gruppe) das Label „Nazi“ erfolgreich angeheftet werden kann, ist ein nahezu völliger Ausschluss aus kommunikativen Diskursen und gesellschaftlichen Kontexten die sichere Folge. Die Sprachkeule „Nazi“ belegt die bezichtigten Personen mit dem Stigma, nicht diskurs- und gesellschaftsfähig zu sein, und verbannt sie ins kommunikative Abseits. Mit einem „Nazi“ muss, kann und sollte man nicht reden und Umgang pflegen – so der herrschende Verhaltenskodex.

Weitere Sprachkeulen mit ähnlicher Wirkungsmächtigkeit sind „Macho“, „Rassist“, „Antisemit“ oder „Sexist“. Auch attributive Zuschreibungen wie „ausländerfeindlich“, „frauenfeindlich“, „behindertenfeindlich“ entfalten in diskursiven Kontexten eine herabsetzende und kommunikationstötende Wirkung von erheblichem Ausmaß. Die Sprachkeule „Nationalist“ scheint hingegen seit dem weltweiten Erstarken rechtskonservativer Stimmungen und Strömungen ihre einstmals diskreditierenden Konnotationen ein wenig abgestreift zu haben.

Sprachkeulen haben mehrere Effekte:

- Über Erfolg und Misserfolg von Sprachkeulen entscheidet nicht das nachprüfbare Argument, sondern Macht und Status der Meinungsführer und der Applaus der Teilnehmer. Die Diskussion wird „mit einem Schlag“ entschieden und beendet. Die „Exkommunikation“ unterstellt den „getroffenen“ Verlierern einen Mangel an guten Argumenten und an gesundem Menschenverstand. Die Ausgeschlossenen stehen fortan da als Menschen mit schrägen Ansichten und einem falschen Weltbild. Sprachkeulen sind herabsetzend und entmündigend.
- Auch die Emotionalität der attackierten Personen ist abwegig und sonderbar. „Nazis“ und „Rassisten“ haben hochproblematische Einstellungen zu bestimmten Personengruppen wie Zigeuner, Obdachlose, Flüchtlinge, Juden oder Arbeitslose. Verbale Keulen verdächtigen andere der Unfähigkeit zu toleranten, mitmenschlichen Gefühlen. Sprachkeulen sind abwertend und diskreditierend.
- Die von Sprachkeulen getroffenen Personen müssen es hinnehmen, dass sie als Konsequenz ihrer indiskutablen Meinungen, Haltungen und Einstellungen an den Diskursen der sich vernünftig dünkenden Mehrheitsgesellschaft nicht mehr teilhaben können und ausgeschlossen werden. Sprachkeulen sind isolierend und exkludierend.
- Sprachkeulen adressieren ein Stigma. Durch eine Sprachkeule wird die Integrität einer Person nachhaltig in Zweifel gezogen und beschädigt. Das Stigma entfaltet eine generalisierende Wirkung; der schlechte Ruf, der vorerst nur mit der kritisierten Eigenschaft verknüpft war, infiziert schließlich die ganze Person. Ein „Macho“ ist nicht allein ein herrischer Gebieter über Frauen, sondern überhaupt eine Person, die auch ansonsten keine Wertschätzung verdient. Sprachkeulen sind identitätsschädigend und stigmatisierend.

2.1 Die Sprachkeule „Ideologie“

Die häufigste Sprachkeule, die von den Inklusionsopponenten verwendet wird, ist der Vorwurf der Ideologie. Die Anschuldigung der Inklusionsbefürworter als „Ideologen“ ist in inklusionskritischen Kreisen mittlerweile kommunikativer Standard, der regelhaft und unreflektiert zur Geltung kommt. Belege und Zitate erübrigen sich, weil alle Inklusionskritiker und -gegner sich quer durch die Bank ausnahmslos der Sprachkeule „Ideologie“ bedienen. Welche Autoren konkret als „Ideologen“ beschuldigt und wegen welcher Argumente und Positionen sie als „ideologisch“ eingestuft werden, bleibt indessen meist offen. Der Kampf begriff „Ideologe“ wird, einem Schuss mit der Schrotflinte gleich, ungerichtet in die Diskursarena geworfen und trifft dort nicht bestimmte Personen mit benannten Argumenten, sondern nimmt die Inklusionsbefürworter insgesamt in kollektive Sippenhaft. Der Abwurf derartiger verbaler Streubomben kann Unschuldige wie Schuldige gleichermaßen treffen. Her-

stellung, Einsatz und Verbreitung von Streumunition sind übrigens seit 2010 durch einen völkerrechtlichen Vertrag geächtet und verboten.

Die Anklageschriften geben sich keinerlei Mühe, ihr Verständnis des Ideologiebegriffs darzulegen und zu umschreiben. Dem wertneutralen Ideologiebegriff der Wissenssoziologie zufolge werden ausnahmslos alle weltanschaulichen Systeme von Wertvorstellungen und Ideen als Ideologien bezeichnet; sie umfassen damit gleichermaßen alle Religionen (z.B. Christentum, Islam, Buddhismus) wie auch alle politischen Weltbilder (z.B. Liberalismus, Sozialismus, Konservatismus). Mit einiger Sicherheit kann ausgeschlossen werden, dass dieses wissenssoziologische Verständnis von Ideologie von der Inklusionskritik gemeint ist.

„Ideologie“ ist im inklusionskritischen Argumentationszusammenhang schlicht ein Gegenbegriff zur Realismus und Pragmatismus. Ideologen gelten als Menschen, die sich eher an hehren Idealen, utopischen Ideen und großen moralischen Maximen orientieren als an der vorfindlichen Realität. Den „Ideologen“ gebricht es am sog. gesunden Menschenverstand und an pragmatischen Orientierungen. Unter den sog. Inklusionsideologen findet sich die gesamte Bandbreite von den unbeugsamen Moralisten und konsequenten Fundamentalisten bis hin zu den weltfremden Träumern und wohlmeinenden Weltverbesserern. Der Ideologievorwurf will insbesondere die negativen Konnotationen des alltagssprachlichen Ideologiebegriffs transportieren. Er zielt darauf ab, die Inklusionsideologen als realitätsfremde „Spinner“ und illusionäre „Traumtänzer“ darzustellen; sie mögen zwar gutmütige Idealisten sein, haben jedoch nicht die notwendige Bodenhaftung, keinen Blick für die empirischen Realitäten und keinen Sinn für das hier und jetzt Machbare. Ideologische Spinner kann man nicht wirklich ernst nehmen, sie sind für konkrete, umsetzbare Reformen nicht zu gebrauchen. Realitätsblinden Ideologen muss man das Handwerk legen, weil sie ansonsten nur Unheil und Chaos anrichten. Dieser negative Bedeutungshof von Ideologie klingt etwa in dem Buchtitel „Wie eine gut gemeinte Idee unser Bildungssystem ruiniert“ (Felten 2017) an. Die Sprachkeule „Ideologen“ bricht über Inklusionsbefürworter den Stab des Realitätsverlusts und der Machbarkeitsillusion.

Dementi der Sprachkeule „Ideologen“

Wie ist es um die unterstellte Realitätsferne und -leugnung der sog. „Inklusionsideologen“ wirklich bestellt? Die folgenden Gegenargumente beziehen sich vornehmlich auf die Inklusionsproponenten in den Reihen der Wissenschaft.

- Die Erziehungswissenschaftler, die auf dem Gebiet der schulischen Inklusion forschend tätig sind, haben in großer Zahl die wissenschaftliche Begleitung von Integrations- und Inklusionsprojekten wahrgenommen. Die Begleitforschung erfolgte in enger Kooperation mit der inklusionspädagogischen Praxis und war konzeptuell eher als Handlungs- und Feldforschung ausgelegt. Manche Inklusionskritiker kennen

inklusive Schulen und inklusiven Unterricht wenig bis gar nicht aus eigener Anschauung, sondern nur aus zweiter Hand und aus tertiären Quellen. Im Unterschied dazu ist die Realität der Inklusion den Inklusionswissenschaftlern allerbestens vertraut. Die Inklusionsforscher waren live am Ort des Geschehens dabei; sie kennen die Praxis der Inklusion aus stetigen und intensiven Eigenerfahrungen und so gut wie ihre eigene Hosentasche.

- Die wissenschaftlichen Begleituntersuchungen zu integrativen und inklusiven Schulversuchen wurden von Anfang gut dokumentiert und in einer Fülle von Publikationen öffentlich gemacht. Zur Durchführung eigener empirischer Untersuchungen gehört standardmäßig auch die Kenntnisnahme des aktuellen Forschungsstandes.
- Die involvierten Erziehungswissenschaftler standen durch vielfältige Auslandsreisen und durch die jährlichen Inklusionsforschertagungen in einem regen Erfahrungsaustausch mit einschlägigen Forschungskolleg*innen.
- Zahlreiche Inklusionsforscher*innen waren in der Politikberatung tätig, haben für Regierungen und Parteien fachliche Gutachten für die bildungspolitische Umsetzung der Behindertenrechtskonvention vorgelegt oder an der Erstellung von Aktionsplänen mitgewirkt.
- Inklusionsforschung und -entwicklung sind gleichwohl nicht realitätshörig; sie sind darum bemüht, nicht der Normativität des Faktischen zu erliegen und das jetzt Vorhandene als eine verbindliche Norm des Künftigen auszugeben. Die Inklusionsopponenten erheben zum Beispiel das zielgleiche Lernen, das als eine konstitutive Norm des gegliederten Schulwesens gilt, zu einem unumstößlichen Dogma, das die Möglichkeiten inklusiver Unterrichtung rigide beschränkt und Inklusion faktisch auf eine Einpassung in das bestehende System verpflichtet. Gute Erziehungswissenschaft geht über einen naiven Empirismus hinaus; sie fühlt sich einer dialektischen Balance von Philosophie und Pragmatismus verpflichtet (Wocken 2014) und versucht, der vorhandenen Separation die mögliche Inklusion als bessere Alternative entgegenzudenken.

Diese wenigen Hinweise können belegen, dass die wissenschaftliche Inklusionsforschung sich nicht in realitätsfernen Tagträumen verloren hat, sondern aktiv und konstruktiv in die Entwicklung einer innovativen pädagogischen Praxis eingebunden war. Das Fremdbild der Inklusionsopponenten von praxisfernen Theoretikern, die den Alltag der Inklusion einschließlich seiner Probleme und Widrigkeiten nicht kennen, ist eine abstruse, wirklichkeitsfremde Konstruktion.

2.2 Die Sprachkeule „Sekte“

Die Inklusionsproponenten werden von Michael Felten in seinem Buch „Die Inklusionsfalle“ mehrfach als „radikale Inklusionisten“ (2017, 104 und 120) bezeichnet. Welche Personen auf-

grund welcher Tatsachen und Argumente „radikale Inklusionisten“ sind, wird – wie in der Inklusionskritik üblich – nicht gesagt.

Die Etikettierung „Inklusionisten“ respektiert die Befürworter der Inklusion nicht als Vertreter einer seriösen gesellschafts- und bildungspolitischen Programmatik, sondern drängt sie aus den rationalen Diskursen um die Gestaltung von Gesellschaft und Schule ab und denunziert sie als eine obskure, esoterische Sekte: Die „Inklusionisten“ sind Anhänger der Inklusionismus-Sekte. Josef Kraus, der langjährige Präsident des Deutschen Lehrerverbandes, definiert: Inklusionisten sind „eine Handvoll radikaler, mal missionarisch, mal militant auftretender Inklusionsverfechter“ (Kraus 2017,157). Sekten gelten als weltanschauliche, religiöse oder politische Gruppierungen, die sich von dem Mainstream abgespalten haben; sie vertreten zumeist fundamentalistische, extreme oder orthodoxe Lehrmeinungen, Theorierichtungen oder Glaubenssysteme.

Dem „Inklusionismus“ wird in der Tat von den Inklusionsopponenten unterstellt, dass es sich um eine religiöse Weltanschauung handelt:

- „Inklusion ist so eine Art Heilslehre“ (Ahrbeck, in: Kowitz 2013).
- Inklusion ist „eine fast sektenähnliche Bewegung“ (Giesecke 2016, 14).
- Inklusion ist ein „Religionsersatz“ (Felten 2017,104).
- Es kommt vor, dass „die Proklamierung geradezu religiöse Qualität einnimmt und Inklusion zu einem Glaubensartikel wird. Die Verve, mit der ‚Inklusion‘ seit dem Bekanntwerden der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland öffentlich und in den Institutionen verbreitet wird, hat manchmal missionarische Züge angenommen. Es entsteht der Eindruck, als würde ein Heilsversprechen von unstreitbarer Gewissheit ausgedrückt“ (Speck 2010, 68).
- Die Behindertenrechtskonvention ist „die vom Geist des neuen Weltcredos inspirierte heilige Schrift“ (Türcke 2016, 62).

Die „Religion“ des Inklusionismus hat eine klare inhaltliche Ausrichtung und eindeutige Namen: „Gleichheitsreligion“ (Felten 2017, 101) und „Egalitarismus“ (Kraus 2017c, 14):

- „Unglaubliche Gleichmacherei“ (Geyer 2014).
- Inklusion ist eine „Gleichheitsreligion“ (Felten 2017, 101).
- Egalitarismus ist „die Ideologie, dass alle Menschen, Strukturen, Werte, Inhalte, ja sogar alle Geschlechter [...] gleich bzw. gleich gültig seien.“ „Schulpolitisch setzt sich diese ‚heilige Gleichheit‘ in Heiligensprechungen bestimmter egalisierender Institutionen und Regelungen um: Gesamtschule, Inklusion, keine Noten, kein Sitzenbleiben, Abitur für alle, Gymnasium für alle“ (Kraus 2017c, 14).

- „Inklusion ist Kommunismus für Schulen“ (Brodkorb 2012).

Aus den Zitaten spricht Zynismus, Verachtung und Hochmut. Sie lassen unschwer einen antisozialistischen Komplex erkennen, dem sowohl die Frankfurter Allgemeine (FAZ) als auch die Gymnasiallobbyisten verfallen sind.

In seiner Abschiedsrede als Präsident des Deutschen Lehrerverbandes hat Josef Kraus sein bildungspolitisches Vermächtnis in das Motto gekleidet: „Freiheit *statt* Gleichheit!“ (Kraus 2017c). In ihrem aktuellen Parteiprogramm wettet auch die CSU gegen „sozialistische Gleichmacherei“ (CSU 2016, 1); sie hat indes keinerlei Mühe, im gleichen Parteiprogramm eine verbindliche „Leitkultur“ als eine Art bayerischen Sozialismus anzupreisen.

Mit der Philosophie der Aufklärung und der Menschenrechte hat diese unsägliche Plattitüde „Freiheit *statt* Gleichheit“ nichts mehr gemein. In der philosophischen Tradition bilden Freiheit *und* Gleichheit unzertrennliche normative Maximen, die in einer ausgewogenen, dialektischen Balance gehalten werden wollen (Wocken 2013). Wer der Freiheit die uneingeschränkte, absolute Vorfahrt einräumt, nimmt in Kauf, dass nur die Starken und Mächtigen das Recht der Freiheit zu nutzen wissen und die gleiche Freiheit aller Anderen unter die Räder kommt. „Freiheit *statt* Gleichheit“ ist eine Ideologie, die dem Manchester-Liberalismus huldigt und eine kapitalistische Gesellschaftsordnung befördert und legitimiert.

Die diskriminierende Kategorisierung der „Inklusionisten“ als sektenähnliche Gläubige wird noch getoppt durch die Hinzufügung des Attributs „radikal“: „Radikale Inklusionisten“ (Felten 2017, 98 und 120). Die Inklusionisten sind nicht allein eine Sekte, sondern darüber hinaus auch noch eine radikale, gemeingefährliche Kampftruppe. Wenn denn der Begriff „radikale Inklusionisten“ von den Inklusionsopponenten als deskriptiv, harmlos und völlig unbedenklich angesehen wird, dann wäre auch der Weg frei, die Inklusionskritiker und -gegner ob ihrer beharrlichen Verteidigung des gegliederten Schulwesens einschließlich der Förder-schulen als „Sekte der radikalen Separatisten“ zu titulieren. Die Etikettierung der Inklusionsproponenten als „radikale Inklusionisten“ ist nach meinem Geschmack unanständig, ehrenrührig und nicht hinnehmbar. Felten überschreitet mit dieser sektiererischen, exkommunizierenden Attribuierung den Rubikon einer rationalen wissenschaftlichen Argumentation!

Dementi der Sprachkeule „Radikale Inklusionisten“

Die bereits vorgebrachten Gegenargumente sollen in einem abschließenden Dementi noch einmal zugespitzt und fundiert werden.

- Der sog. „Inklusionismus“ ist weder eine „Heilslehre“ und noch eine „Gleichheitsreligion“. Die sog. „Inklusionisten“ sind keine Sekte, keine Partei, kein eingetragener Verein, kein Geheimbund, keine kriminelle Vereinigung und auch keine religiöse Bewegung. Sie stehen auf dem Boden der freiheitlich-demokratischen Grundordnung

und werden nicht vom Verfassungsschutz observiert. Nicht zuletzt: Die sog. „Inklusionisten“ kennen keinen Inklusions-Guru und kein Sekten-Oberhaupt.

- Der sog. „Inklusionismus“ ist keine Weltanschauung, die irgendeinem Ismus valide zugeordnet werden könnte. Weder Sozialismus noch Idealismus, weder Populismus noch Hedonismus, weder Egalitarismus noch Philanthropismus haben für die Idee der Inklusion Pate gestanden. Die Philosophie der Inklusion hat keinerlei metaphysischen Bezüge; sie ist einer theologischer Fundierung durchaus fähig (Schweiker 2017), aber nicht auf sie verwiesen.
- Die Philosophie der Inklusion ist ohne Frage auch eine Weltanschauung. Dies ist unvermeidlich und liegt in der Natur der Sache. Weil es um ein angemessenes Menschenbild geht; weil der wünschenswerte gesellschaftliche Umgang mit allen Spielarten von Heterogenität zur Diskussion steht; weil im Namen der Menschenrechte für alle Menschen ohne Ansehen ihrer Person Gleichheit, Diskriminierungsfreiheit und unbehinderte Teilhabe eingefordert werden muss, deshalb müssen Normen und Werte eines humanen Zusammenlebens artikuliert werden, deshalb muss eine Sozialethik der Gesellschaft und die Grundzüge einer wertgeleiteten Pädagogik diskursiv ausgehandelt und in demokratischen Verfahren verbindlich gemacht werden.
- Die wesentlichen und grundlegenden Theorie- und Konzeptfundamente der Inklusion sind
 1. die von den Vereinten Nationen verabschiedeten völkerrechtlichen Menschenrechtsdokumente, insbesondere die „Allgemeine Erklärung der Menschenrechte“ (1948), das „Übereinkommen über die Rechte des Kindes“ (1989) und das „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (2006). Inklusion ist durch und durch ein menschenrechtsbasiertes Konzept.
 2. die philosophischen Traditionen der Aufklärung (z.B. Immanuel Kant) und des Humanismus (z.B. Martin Buber). Inklusion ist durch und durch ein emanzipatorisches und humanistisches Konzept.
 3. eine Vielfalt sozial- und humanwissenschaftlicher Theorien, die allesamt um den thematischen Kern „Umgang mit menschlicher Vielfalt“ kreisen. Inklusion ist in interdisziplinären Forschungen zur Heterogenität theoretisch fundiert und verpflichtet sich zu regelhaften empirischen Rückkoppelungen.
- Inklusion ist ein Werte- und Normensystem, dem eine hohe Verbindlichkeit zukommt. Normen, die nicht gelten, sind keine Normen! Werte, die nicht zählen, sind Un-Werte. Es gehört zum ureigenen Wesen von Normen und Werten, dass sie Verbindlichkeit und Respekt einfordern. Das achte der zehn Gebote „Du sollst nicht ehebrechen!“, gilt immer, nicht nur zeitweise. Die grundgesetzliche Vorschrift des Arti-

kels GG Art. 3, Abs. 2 „Männer und Frauen sind gleichberechtigt!“ ist gültig, auch wenn die Verfassungswirklichkeit seit Jahrzehnten dieser Verfassungsnorm hinterherhinkt. Normen und Werte sind ihrem Wesen nach fundamentalistisch und radikal! In diesem Sinne darf und muss auch Inklusion in ihrer theoretischen Konzeption fundamentalistisch und „radikal“ sein, was indessen einer konzilianteren und programmatischen Umsetzung nicht entgegenstehen sollte (vgl. Wocken 2014). Modifikationen, Anpassungen und Kompromisse können in Implementationsprozessen erwartet werden, nicht jedoch schon vorher als vorausseilender Theorieverzicht. Das grundsätzliche Menschenrecht auf Inklusion ist durch keinerlei Empirie annullierbar.

- Menschenrechte sind keine begründungspflichtigen Ansprüche, die von Zustimmung abhängig gemacht oder an willkürliche Obergrenzen geknüpft werden dürfen. Die Grundrechte auf Leben, auf Freiheit, auf Unversehrtheit, Familie oder Würde kennen keine Obergrenze! Inklusion kann auf eine normative „Leitkultur“ mit den Grundwerten Menschenwürde, Selbstbestimmung, Gleichberechtigung, Nichtdiskriminierung und Teilhabe nicht verzichten. Inklusion bekennt sich zu einem menschenrechtlichen Fundamentalismus und kann deshalb die polemische Anfeindung als „Radikalismus“ nicht nachvollziehen.

3. Killerphrasen

In einer Mitarbeiter-Besprechung steht ein innovatives Projekt zur Diskussion. In der kontroversen Aussprache fallen unter anderem folgende Äußerungen:

1. *„Wir haben das jetzt schon zig Jahre so gemacht, und nun soll das auf einmal nicht mehr richtig sein?“*
2. *„Wer hat Ihnen denn diese Flausen in den Kopf gesetzt?“*
3. *„Das ist doch reine Theorie. In der Praxis sieht das ganz anders aus.“*
4. *„Lassen Sie sich das von mir gesagt sein: Das wird nichts!“*
5. *„In Kanada mag das ja funktionieren, aber nicht bei uns.“*
6. *„Sie sind einfach zu jung, um das richtig beurteilen zu können.“*
7. *„Aufgrund meiner langen Erfahrungen kann ich sagen: So und nur so kann das gehen!“*
8. *„Solange keine evidenzbasierten Erkenntnisse dazu vorliegen, sollten vernünftige Menschen die Finger davon lassen!“*
9. *„Bis wir das in den Griff bekommen, dauert es bestimmt eine ganze Generation!“*
10. *„Das hat weder Hand noch Fuß, was Sie da sagen!“*
11. *„Wir haben eh schon genug zu tun, was sollen wir denn noch alles machen?“*

12. „Wir sollten auf jeden Fall nichts überstürzen.“

Auch diejenigen Leser, die die Liste beispielhafter Killerphrasen aufmerksam zur Kenntnis nehmen, haben nicht die allergeringste Ahnung, worüber die Teilnehmer dieser Gesprächsrunde eigentlich gesprochen haben. Diese Feststellung weist auf die wichtigste Eigenschaft von Phrasen hin: Phrasen haben keinen Inhalt! Argumente zeichnen sich im Unterschied zu Phrasen durch einen klaren Sach- und Inhaltsbezug aus, Phrasen dagegen dreschen leeres Stroh. Phrasen sind im Wortsinne nichtssagende Sprüche. Diese nichtssagenden, floskelhaften Aussagen sind weder wahr noch falsch. Da Phrasen keinen konkreten Inhalt haben, kann man sie weder beweisen noch auch widerlegen.

Auch die zweite wesentliche Eigenschaft kann den Beispielphrasen abgelauscht werden: Aus vielen Beiträgen kommt uns ein heftiger Widerstand gegen Veränderungen entgegen. Killerphrasen kommen insbesondere in Gesprächs- und Diskurssituationen zum Einsatz, in denen es um neue Ideen, neue Konzepte, neue Projekte, also um Innovationen aller Art geht. Innovationen lösen vielfach Unsicherheit, Misstrauen und Skepsis aus, und werden deshalb erst einmal abgelehnt. Wenn im Kampf für oder gegen Neuerungen die Argumente ausgehen und ausgereizt sind, dann schaltet die kommunikative Strategie auf verbale „Totschlagargumente“ um, dann schlägt die Stunde der Killerphrasen. Killerphrasen wollen vor allen Dingen eins: Killen und Siegen! Das geplante Vorhaben soll unter allen Umständen, auf Biegen und Brechen gestoppt oder auch durchgeboxt werden.

Zu diesem Zweck werden allerlei kommunikative Tricks und Taktiken bemüht und in Stellung gebracht: Eine unbequeme Person wird mundtot gemacht (Nr. 10); es werden Zweifel an der Umsetzbarkeit und Praktikabilität geäußert (Nr. 3, 5, 9, 11); es wird ein Ende der Diskussion gefordert und die Entscheidung vertagt (Nr. 12), Argumente werden entwertet und als ungeeignet deklariert (Nr. 2; 6). Weitere strategische Mittel sind Dominanzgehabe und Besserwisserei auf der einen (Nr. 4, 7), Demütigung und Herabsetzung auf der anderen Seite (Nr. 2), sie bringen das hierarchische Gefälle als Kampfmittel ins Spiel. Ein gern genutztes rhetorisches Mittel von Killerphrasen ist schließlich auch die maßlose Übertreibung (Nr.9), um die Unmöglichkeit oder den Unsinn eines Vorhabens provokativ herauszustellen.

Folgend sollen einige Killerphrasen aus dem Inklusionsdiskurs aufgelistet und knapp kommentiert werden. Da Killerphrasen per definitionem inhaltsleer sind, können sie auch nicht logisch widerlegt werden. Die Kommentare unternehmen daher auch nicht den sinnlosen Versuch, die Phrasen rational zu hinterfragen oder zu falsifizieren. Vielmehr werden unerwartete, paradoxe Antworten gegeben, die Überraschungen bereithalten und gelegentlich mit einer Prise Ironie gewürzt sind; sie scheinen eine adäquate rhetorische Reaktion auf Killerphrasen zu sein.

1. *„Ein pädagogisch sinnvoll ausgebautes System schulischer Inklusion kostet mehr als dreimal so viel wie das Förderschulsystem“ (Felten 2017, 98).*

Warum wird das erst jetzt gesagt! Wenn wir das gleich am Anfang der öffentlichen Debatte erfahren hätten, wäre uns manches erspart geblieben. Inklusion ist nicht bezahlbar, also Ende der Diskussion! Sonderschulen sind einfach billiger und damit schon allein aus ökonomischer Sicht schlichtweg die bessere Lösung. Alle Schulreformen müssen generell unter Finanzierungsvorbehalt gestellt werden. Der Finanzminister hat das erste Wort, ob wir Inklusion bezahlen können und uns leisten wollen. Bislang sind wir jedenfalls mit dem Sparmodell Sonderschule ganz gut gefahren.

2. *„Jahrelang mehrere Teilgruppen einer Klasse permanent auf weit auseinanderliegende Bildungsziele hin zu unterrichten, ist eine Farce oder erfordert den ständigen gleichzeitigen Einsatz zweier oder mehrerer Lehrer (Felten 2017, 120).*

Ein Lehrer kann nur einen Unterricht machen, entweder Deutsch oder Physik oder Sport. Wenn aber die Schüler in einer Klasse allzu verschieden sind, dann braucht man natürlich auch mehrere Unterrichte und für mehrere Unterrichte selbstverständlich dann auch mehrere Lehrer: Zum Beispiel einen Lehrer für Gebärdensprache, einen Lehrer für Legasthenie, einen Lehrer für ADHS und einen Lehrer für DAZ. Ein Lehrer - ein Unterricht, mehrere Unterrichte - mehrere Lehrer – das hat Logik!

3. *„Das Gleiche ist nicht für alle gleich gut!“ (Ahrbeck 2011).*

Diesem Motto von Bernd Ahrbeck kann man einfach nur mit großer Begeisterung zustimmen. Deshalb versteht sich inklusive Pädagogik ja auch als eine „Pädagogik der Vielfalt“, deshalb verlangt inklusiver Unterricht das Grundprinzip des zieldifferenten Lernens. Manche Kritiker haben die naive Vorstellung, schulische Inklusion sei Frontalunterricht für alle: „Fast alle Schüler sollen fast immer zusammen lernen müssen“ (Felten 2017, 61). Völlig falsch! Das Gleiche ist nicht für alle gleich gut.

4. *„Nicht eine Schule für alle, sondern für jedes Kind die richtige Schule“ (Felten 2017).*

Wie viele verschiedene Schulen brauchen wir dann? Manche Bundesländer glauben, dass sie in der Sekundarstufe mit zwei Schulformen auskommen, Bayern bietet mit Sonderschule, Hauptschule, Realschule und Gymnasium gemäß der bildungspolitischen Losung „Vielfalt der Lernorte“ immerhin vier Schulformen an. Aber das reicht nicht, wir brauchen viel mehr. Wir brauchen auch Schulen für Mädchen und Jungen, für Katholiken und Muslime, für Hochbegabte und Zirkuskinder, für Leistungssportler und für Künstler aller Art, und natürlich besondere Schulen für all diejenigen, die nicht mithalten können.

5. *„Manche Kinder mit Behinderung können in der Förderschule, manche auch in einer Inklusionsschule gute Ergebnisse erzielen“ (Bundeskanzlerin Angela Merkel, HAZ 2017).*

Ein salomonischer Satz, wer wollte da widersprechen? Wir müssen nur noch herausfinden, welche Schüler zur ersten Manche-Gruppe gehören und welche Schüler zur zweiten Manche-Gruppe gehören. Und dann ist da noch die ganz praktische Frage, wer das am besten weiß und auch darüber entscheidet, wer wohin gehört. Der Rest ist dann ein Kinderspiel.

6. *„Es gibt einfach Kinder, für die ist eine Sonderschule einfach das Beste!“*

Da streiten sich die Geister. Die Erbforscher sagen, dass es ein Sonderschul-Gen gibt und folglich auch geborene Sonderschüler. Die Hirnforscher meinen aber, dass die Anzahl der Hirnwindungen und -furchen von der pädagogischen Leitkultur abhängig ist. Eine hochspannende Kontroverse!

7. *„So viel Inklusion wie möglich, soviel Differenzierung wie nötig“ (Josef Kraus 2017a, 169).*

Ganz früher hieß es einmal: So viel Separation wie möglich, soviel Integration wie unvermeidbar. Der Deutsche Bildungsrat hat dann aber schon 1973 gesagt: Soviel Integration wie möglich, so viel Separation wie nötig. Und nun sagt sogar der Präsident des Deutschen Lehrerverbandes: So viel Inklusion wie möglich! Welch ein Paradigmenwechsel innerhalb weniger Jahrzehnte. Der nächste Schritt muss jetzt einfach sein, in einer Zielvereinbarung festzulegen, wie viel Prozent Inklusion denn ganz konkret möglich sind und vom Philologenverband genehmigt werden.

8. *„Inklusion ist eine gut gemeinte Idee!“ (Michael Felten 2017)*

Ein wunderbares Kompliment. Die Behindertenrechtskonvention wird nach längerer Diskussion von allen relevanten gesellschaftlichen Gruppen, vom Verband Sonderpädagogik (VdS) bis hin zum Deutschen Philologenverband begrüßt! Kaiser Wilhelm II. würde sagen: Ich kenne keine Parteien mehr, ich kenne nur noch Deutsche. Jetzt bleibt nur noch, dass wir die gute Idee auch in eine gute Praxis umsetzen und dass dann dabei auch alle mitmachen und mitanpacken.

9. *„Die Lehrer sind einfach überfordert.“*

Inklusion kann auch anstrengend sein und Lehrer sind keine Alleskönner. Es gibt einfach manches, was Lehrer nicht so gut können wie andere. Deshalb brauchen wir in der Inklusion nicht nur Lehrer, sondern auch andere Professionen. Eine Krankenschwester, die kranke Kinder versorgt und Erste-Hilfe-Kurse durchführt; einen richtigen Rapper, der demotivierte Jugendliche aus ihrer Lethargie herausreißt; einen Gärtner, der ganz praktisch das Projekt „Der Teich als Ökotoip“ anleitet; den Dirigenten der Feuerwehrkapelle, der eine Blaskapelle aufbaut, und so fort. Schulische Inklusion braucht Multiprofessionalität.

10. „Es geht mir in erster Linie um das Kind und den Jugendlichen“ (Kultusminister Ludwig Spaenle 2017). – „Wir müssen vom Kind aus denken“ (Bundeskanzlerin Angela Merkel 2017, HAZ 2017).

Das Wohl des Kindes muss absolut im Mittelpunkt stehen, ohne Wenn und Aber! Das sagt die Kinderrechtskonvention, das sagt die Behindertenrechtskonvention, das sagen eigentlich alle! Aber wenn das alle sagen und sich wirklich alle einig sind, warum gibt es dann den Streit um Inklusion?

4. Panik-Theorien

Sprachkeulen bestehen in der Regel aus einem einzigen Wort, Killerphrasen aus einem einzigen Satz. Panik-Theorien gehen darüber hinaus und umfassen einen abgeschlossenen Argumentationszusammenhang. Der Begriff Panik-Theorien ist unüblich und wurde speziell für die vorliegende Abhandlung geprägt. Panik-Theorien sind keine „Theorien“ im wissenschaftlichen Sinne. Die Bezeichnung „Theorien“ ist mehr als schmeichelhaft. Die Begriffswahl soll lediglich zum Ausdruck bringen, dass es sich um einen größeren gedanklichen Zusammenhang handelt.

Im Folgenden werden die „Monster-These“, die „Nivellierungsthese“, und die „Ruin-These“ als Panik-Theorien präsentiert. Die Panik-Theorien haben alle das gleiche Ziel: Sie wollen vor Inklusion warnen und Angst machen. Wenn den Menschen mit rationalen Argumenten nicht mehr beizukommen ist, dann werden tiefsitzende Gefühle angesprochen und existentielle Ängste geschürt. Die Panik-Thesen vermitteln zugleich die hoffnungsvolle Zuversicht, dass durch eine radikale Umkehr und eine gänzliche Abkehr von der Inklusion das Schlimmste noch verhindert und das traditionelle deutsche Bildungssystem vor dem nahen Untergang gerettet werden kann.

4.1 Die Monster-These

Am 12.09.2017 veröffentlichten die „Schaumburger Nachrichten“ einen Artikel über Vorgänge und Zustände an einer kleinen niedersächsischen Grundschule. Der Artikel trug die Überschrift: „Drittklässler verprügeln Mitschüler“. Die Grundschule war in der Nähe eines Heims und eines Kindeshauses gelegen, die Kinder aus zerrütteten Familien beherbergten. Was war geschehen? Drei Heimkinder hatten einen anderen Jungen zusammengeschlagen, anschließend die Schule verlassen und sich im nahe gelegenen Wald versteckt. Weil die Klassenlehrerin sich um den geschlagenen Jungen kümmern musste, rief sie die Schulleiterin und diese wiederum die Polizei zu Hilfe. Mit Hilfe der herbeigerufenen Polizei sowie von Mitarbeitern des Heimes konnten die drei Prügelknaben wieder eingefangen werden. Der Zeitungsbericht zitiert aus Interviews mit den Lehrerinnen, dass derartige Vorfälle an dieser Grundschule und weiteren Grundschulen „Alltag“ seien.

Das Internetportal „news4teachers“ griff diesen Fall auf und titelte seine Darstellung so: „Wenn Förderschüler eine ganze Schule terrorisieren ... Krasser Fall wirft die Frage auf: Wo sind die Grenzen der Inklusion?“ Es stellt sodann die Frage: „Wie sollen Lehrer mit Kindern umgehen, die sich nicht eingliedern lassen und sogar ihre Mitschüler gefährden?“ Im zugeordneten Internetforum gab gleich die erste Bloggerin folgenden Kommentar ab: „Solche kleinen Tyrannen gibt es vermutlich an jeder Schule, in fast jeder Klasse. Wie viele mögen das hochgerechnet sein?“

Dieser Vorfall kann als ein Lehrbeispiel für die Monster-Theorie und ihre fatalen Folgen angesehen werden. Die Berichterstattung über diese bedauerliche Gewalttat transportiert offen und unterschwellig folgende Vorurteile:

1. Förderschüler sind schwierig, gestört, „monströs“ (Felten 2017a, 19).
2. Manche Förderschüler sind gewalttätig und gefährliche „Monster“.
3. Es gibt an allen Schulen und in allen Klassen solche „Monster“.

In so manchen öffentlichen Veranstaltungen zum Thema Inklusion wird mir diese „Monster-These“ entgegengehalten. Die Mutmaßung, dass diese „kleinen Tyrannen“, die es in jeder inklusiven Klasse geben soll, dann den Unterricht und die ganze Schule terrorisieren und „tyrannisieren“, verstellt den Blick für eine „unaufgeregte“ Wahrnehmung der ganz normalen, alltäglichen Inklusionswirklichkeit und dient dann als „rationales“ Argument für Abwehr und Ablehnung.

Nun ist es keineswegs nur die Presse, die dieses angstmachende Monster-Szenario an die Wand malt, sondern auch die populärwissenschaftliche Literatur. Als Großmeister dieses dämonisierenden Genres kann der Gymnasiallehrer Michael Felten gelten. Das erste Kapitel seines Buches „Die Inklusionsfalle“ lautet: „Die Lage. Zwischen Mühsal und Monströsem. Das zunehmende Chaos an unseren Schulen“. Mit dem diagnostizierten zunehmenden Chaos ist selbstverständlich als Verursacher die Inklusion und nur sie gemeint. In dem ersten Kapitel werden dann „Praxissplitter“ dargestellt:

- Ein Förderschüler hat einer Klassenkameradin die Schulter gebrochen (Felten 2017, 29).
- Grundschullehrer*innen zeigen Fotos ihrer Arme mit Bissverletzungen (Felten 2017, 21).
- „Die ersten Monate des Schuljahrs erwiesen sich als Horrortrip. Von meinen 27 kleinen Rheinländern waren drei so stark auffällig, dass sie täglich ausrasteten, gegen Türen traten, Mitschüler schlugen, sich selbst verletzten, die Sonderpädagogin und die Schulleiterin attackierten und nicht zu beruhigen waren. Weder Einzelzuwendung noch Verstärkerpläne, weder verkürzter Unterricht noch Unterbringen in par-

allelen Lerngruppen schufen Abhilfe. Tägliche Elterngespräche, Beratungen mit Kollegen der Förderschule sowie vielfältige Dokumentationen folgten. Die Sonderpädagogin – eigentlich zuständig für viele Lerngruppen – musste bis zu den Herbstferien ausschließlich in meiner Klasse verbleiben, da sonst überhaupt kein Unterricht möglich gewesen wäre“ (Felten 2017, 23).

Kleines Zwischenfazit:

- Welche Eltern wollen jetzt bitte noch ihr „normales“ Kind in eine Inklusionsklasse geben?
- Welche Lehrer*innen sind angesichts des erwartbaren Chaos immer noch bereit, eine Inklusionsklasse zu übernehmen?

Felten breitet auf satten 40 Seiten seines Buches das Chaos der Inklusion weidlich aus. Seine Informationsquellen sind Leserbriefe, anonyme Mitteilungen, Fallberichte in Zeitungen, Stories aus Internetforen. Nun mögen alle diese Schilderungen durchaus auf wahren Tatsachen beruhen. Wissenschaft verlangt indessen Intersubjektivität und Nachprüfbarkeit. Die Stories lassen durchaus aufhorchen, ein Wahrheitstest kann indessen ohne Überprüfung nicht ausgestellt werden.

Die Monster-Theorie ist allerbestens geeignet, Eltern und Lehrer abzuschrecken. Sofern die Monster-Theorie auf eh schon skeptische Gemüter trifft, hat Inklusion keine Chance mehr. Die Monster-These verfälscht durch eine eklatant einseitige Wahrnehmung die Wirklichkeit der Inklusion, sie diskriminiert durch ihre tendenziöse Verallgemeinerung die behinderten Schüler*innen als Monster und richtet solchermassen einen erheblichen Schaden an, der von einem seriösen Wissenschaftsjournalismus nicht verantwortet werden kann.

Was ist zu tun?

1. Politik, Theorie und Praxis der schulischen Inklusion müssen die Tatsache ernst nehmen, dass es in der Tat Schüler*innen mit schwersten sozial-emotionalen Störungen gibt, für die allfällige inklusionspädagogische Maßnahmen nicht ausreichen. Ein inklusives Bildungssystem braucht deshalb für Schüler*innen mit gravierenden psychiatrischen Störungen professionelle extraschulische Unterstützungssysteme. Beispielhafte Konzepte sind die Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren in Bremen und Hamburg (Klemm /Preuss-Lausitz 2008), das Kompetenzzentrum Erziehungshilfe im Lahn-Dill-Kreis (Hessen) (Drolsbach 2014) oder die intensivpädagogischen Stationen von Münster (vgl. Köpfer 2016; Wocken 2017d).
2. Alle, Eltern, Lehrer, Journalisten und Wissenschaftler, sind dringendst aufgerufen, sich gegen jegliche Verallgemeinerung von Schülern mit Behinderungen als „kleine

Tyrannen“ oder „aggressive Störer“ oder „furchterregende Monster“ zur Wehr zu setzen. Schüler mit Verhaltensproblemen sind gewiss nicht selten, sie sind eine normale Aufgabe jedweden Unterrichts und aller Lehrer*innen. Schüler*innen mit gravierenden Störungen psychiatrischer Valenz dagegen sind in allerhöchstem Maße selten, sie brauchen in der Tat eine besondere, intensivpädagogische Förderung. Nicht Verschweigen ist gefordert, sondern eine unaufgeregte Wahrnehmung der Wirklichkeit und eine seriöse, verantwortbare Beschreibung dieser Wirklichkeit.

3. Die Instrumentalisierung von „kleinen Tyrannen“ als angsteinflößendes Argument gegen Inklusion ist verwerflich.

4.2 Die Nivellierungsthese

Von Johann Friedrich Herbart (1776-1841) stammt die vielzitierte Feststellung, das Hauptproblem der Schule sei „die Verschiedenheit der Köpfe“. Die Schule hat auf dieses Hauptproblem mit einem ehernen, in Stein gemeißelten Grundsatz geantwortet: Der Vielfalt der Köpfe kann die Schule nur gerecht werden, wenn die Schüler*innen in möglichst homogene Lerngruppen eingeteilt werden. Die Homogenität der Lerngruppen, die Gleichheit der Schüler*innen in einer Klasse avancierte in der Geschichte der Pädagogik zum obersten und prioritären Grundsatz, dem die Schule mit rigoroser Konsequenz zu folgen hat. In einer früheren Arbeit (Wocken 2013b) habe ich dieses Axiom als homodoxe Pädagogik bezeichnet. Homodoxie meint den unerschütterlichen Glauben an die unbedingte Notwendigkeit und die segensreichen Wirkungen homogener Lerngruppen.

In der gesamten Geschichte der Pädagogik ist es allerdings zu keiner Zeit gelungen, das dogmatische Postulat der Bildung homogener Lerngruppen auch in zufriedenstellender Weise zu erfüllen. Heute kann als Erkenntnis gelten: Es hat noch nie wirklich homogene Lerngruppen gegeben und gibt sie auch heute nicht. Wenn also Schulklassen immer schon heterogen waren und auch weiterhin sein werden, dann stellt sich die dringliche Frage nach den Konsequenzen für den schulischen Unterricht.

Ernst August Trapp (1745-1818), der erste Pädagogik-Professor Deutschlands, hat auf die Frage, wie die unvermeidliche und real vorhandene Heterogenität von schulischen Lerngruppen zu bewältigen sei, eine geschichtsträchtige Antwort gegeben: Der Unterricht – so seine Empfehlung – müsse „auf die Mittelköpfe kalkulieren“. Es ist aufschlussreich, sich die implizite Theorie dieser historischen Empfehlung zu vergegenwärtigen.

1. Zunächst muss hervorgehoben werden, welche Antwort die Schule in ihrer Geschichte *nicht* gegeben hat: In heterogenen Lerngruppen muss der Unterricht individualisiert und differenziert werden! Das wäre doch eigentlich die logische und er-

wartbare Antwort gewesen. Verschiedene Schüler*innen brauchen auch einen unterschiedlichen Unterricht. Unterrichtsdifferenzierung war indessen in der Geschichte der Pädagogik bis weit ins 20. Jahrhundert hinein ein Fremdwort, eine unbekanntes Maßnahme. Nur wenige große Pädagogen haben die Unterschiedlichkeit von Schülern wirklich wahrgenommen und heterogenitätsbewusste Unterrichtskonzepte entwickelt; in Auswahl seien genannt Johann Heinrich Pestalozzi, Berthold Otto, Maria Montessori, Celestin Freinet, Helen Parkhurst, Peter Petersen, Wolfgang Klafki.

2. Der Vorschlag, den Unterricht auf die Mittelköpfe zu kalkulieren, geht ganz offensichtlich von einem Frontalunterricht als dominierender Unterrichtsform aus. „Auf der Unterrichtsebene ist das Idealbild einer homodoxen Didaktik der gleichschrittige Frontalunterricht. Der homodoxe Lehrer verlässt sich auf die Gleichheitsgarantie des Systems und geht folglich von einer prinzipiellen Homogenität der Schüler aus. Die gleichen Schüler erhalten den gleichen Unterricht mit den gleichen Zielen, den gleichen Inhalten und den gleichen Methoden“ (Wocken 2013). Im gegliederten Schulwesen ist die ganz normale Schule in der Sekundarstufe eine „Gleichheitsschule“.
3. Wenn verschiedene Schüler im Frontalunterricht zu einem „Lernen im Gleichschritt“ verpflichtet werden, ist es unvermeidlich, dass einige Schüler unterfordert, andere überfordert werden. Um das quantitative Ausmaß der Über- und Unterforderung möglichst gering zu halten, ist eine Ausrichtung des Unterrichts an den „Mittelköpfen“, also an einem imaginären Durchschnittsschüler durchaus eine probate Lösung. Die Idee der „mittelköpfigen“ Unterrichtsorientierung ist eine Art Schadenbegrenzungsmaßnahme; sie will möglichst wenige Schüler über- oder unterfordern.

Wenn nun mehrere leistungsschwächere Schüler*innen in eine homogene Lerngruppe leistungsstärkerer Schüler aufgenommen werden, dann verändert sich das Fähigkeitsspektrum der Gruppe: Die Streuung der Leistungen in der neuen Gruppe ist jetzt größer und in der neuen Gruppe übernehmen andere Schüler nun die Rolle der „Mittelköpfe“. In der Sprache der Statistik: Die Leistungsvarianz wird größer und der Mittelwert der Leistungswerte aller Gruppenmitglieder liegt jetzt niedriger. Diese Veränderungen der Leistungsspannweite einer Lerngruppe treten etwa auf, wenn mehrere Schüler mit Lernschwierigkeiten und -behinderungen in eine Schulklasse mit Realschülern oder Gymnasiasten aufgenommen werden.

Ein inklusiver Unterricht hätte zweierlei Möglichkeiten, auf diesen Wandel des Leistungsbildes zu reagieren:

1. Unterrichtsdifferenzierung.

In das Unterrichtskonzept wird eine Differenzierung der Unterrichtsziele und -inhalte sowie eine Differenzierung der Vermittlungs- und Aneignungsweisen aufgenommen.

2. Nivellierung der Anforderungen

Das Anforderungsniveau wird für die gesamte Lerngruppe gesenkt und auf die neuen „Mittelköpfe“ kalibriert. Diese Möglichkeit wird von der Inklusionskritik als „hochproblematische Nivellierung, also Einebnung von Bildungsstandards“ (Felten 2017, 103) kritisiert und gegen Inklusion ins Feld geführt.

Die Inklusionskritik kommt nicht im mindesten auf den Gedanken, die neue Lage durch die erste Alternative, also durch eine Maximierung der Unterrichtsdifferenzierung zu bewältigen. Sie begeht damit das gleiche Versäumnis, das die Geschichte der Schule von Anfang an bestimmt hat: Verzicht auf Differenzierung, Frontalunterricht wie gehabt. Lauschen wir dem Originalton von Michael Felten:

- „Wer 4-6 Kinder mit ausdifferenziertem Förderbedarf in der Klasse hat, der muss die Standards senken“ (Felten 2017, 99).
- „Wenn aber jedes Kind, gleich welcher Behinderungsform, das Recht bekäme, an einer Schule seiner (bzw. seiner Eltern) Wahl einen voll inklusiven Unterricht zu besuchen, müssten entweder in jeder Klasse mehrere Sonderpädagogen mitwirken (was niemand bezahlen kann und wird) – oder das Lernniveau würde allerorten massiv sinken“ (Felten 2017, 101).

Die Inklusionskritik ist unfähig, Unterrichtsdifferenzierung überhaupt zu denken. Unterrichtsdifferenzierung geht Felten zufolge nur, wenn dafür mehrere Personen zur Verfügung stehen. Ein Lehrer kann nicht – so Felten an anderer Stelle – mehrere „Unterrichte“ machen. Die unausgesprochene Vorstellung der Inklusionskritiker ist nahezu hypnotisch fixiert auf Frontalunterricht pur. Erinnerung sei auch an das eklatante Missverständnis eines inklusiven Unterrichts von Dollase: „Das ‚Gemeinsame Lernen‘, der Verzicht auf alle Unterschiede in Behandlung, Therapie und Unterricht“ (Dollase 2014, 64).

Man muss es noch deutlicher sagen: Die Inklusionskritik ist nicht nur unfähig, sich einen differenzierenden Unterricht vorzustellen, sondern sie ist auch unwillig und nicht bereit dazu. Die mangelnde Bereitschaft zur Unterrichtsdifferenzierung drückt sich insbesondere in der scharfen und brüskten Ablehnung von zieldifferentem Lernen aus. In allen Positionspapieren von Lehrerverbänden der Realschule und des Gymnasiums und natürlich auch bei den Gymnasiallobbyisten Josef Kraus und Michael Felten findet sich mit sehr großer Verlässlichkeit die schroffe Ablehnung des zieldifferenten Lernens. Die kategorische Zurückweisung eines zieldifferenten Unterrichts, von Unterrichtsdifferenzierung überhaupt und das stille Votum für einen dominanten, gleichmacherischen Frontalunterricht ist die untrügliche Erkennungsmelodie der Inklusionskritik.

Dieser dogmatische Rigorismus, mit dem die Inklusionskritik unbedingte Lernzielgleichheit einfordert, wird schließlich sogar bestimmend für die Frage, welche Inklusion von den höheren Schulen noch gestattet wird und wo Inklusion absolute Grenzen haben muss. Dies macht zum Beispiel Josef Kraus sehr deutlich:

„Es muss vermieden werden, dass Schüler mit Anforderungen konfrontiert werden, denen sie nicht gewachsen sind. Inklusion ist insofern nur dann im Sinne des Kindeswohls, wenn begründete Aussichten bestehen, dass ein Schüler das Bildungsziel der betreffenden Schulform – durchaus mittels Nachteilsausgleich – erreichen kann und die Regelklasse durch die Inklusion nicht über Gebühr beeinträchtigt wird“ (Kraus 2017a, 167f).

Aber natürlich muss die Überforderung lernschwacher Schüler vermieden werden! Das wäre aber auch möglich, indem zum Beispiel das zieldifferente Lernen in Erwägung gezogen wird. Für Kraus ist aber die real existierende Schule eine sakrosankte Institution, die sich zu keinerlei Änderungen und Anpassungen bequemen muss. Die Schüler haben sich bitte sehr einzupassen und anzupassen, das System ist eine eiserne Konstante.

Das rigorose Verdikt von Kraus hat erhebliche Konsequenzen für den von der Inklusionskritik gestatteten Möglichkeitsraum einer inklusiven Unterrichtung. Schüler mit Lernbehinderungen oder mit geistigen Behinderungen können das Bildungsziel der Grund- und Hauptschule nie und nimmer erreichen – und sind ob dieser Unfähigkeit nach der Regel von Kraus also nirgendwo inkludierbar. Die Behindertenrechtskonvention bestimmt allerdings unmissverständlich, dass niemand wegen einer Behinderung vom Besuch der allgemeinen Schule ausgeschlossen werden darf. Die definitorischen Grenzziehungen von Kraus sind damit eindeutig konventionswidrig. Deutschland muss sich schon entscheiden, ob es einem ratifizierten völkerrechtlichen Vertrag treu bleiben will oder dem Ausschlussdiktat der Lehrerverbände für Realschulen und Gymnasien folgen will.

Der wissenschaftliche Hintergrund der Nivellierungsthese ist letztlich der große, immerwährende Streit, ob homogene oder heterogene Lerngruppen für Schule und Unterricht pädagogisch vorteilhaft sind. Ich möchte abschließend die empirische Forschung nach ihrem Votum zur Kontroverse zwischen Homogenität und Heterogenität von Lerngruppen befragen und resümiere den Forschungsstand in vier Thesen (Weinert /Helmke 1997; Gröhlich /Scharenberg /Bos 2009; Tillmann 2007):

1. Zwischen heterogenen und homogenen Lerngruppen besteht ein Leistungspatt.

Das Wettrennen zwischen Homogenität versus Heterogenität von Lerngruppen ist nach bisherigem Forschungsstand unentschieden. Es gibt zahlreiche empirische Untersuchungen, die einen Leistungsvorteil der homogenen Gruppierungen vermelden; diesen stehen aber ebenso viele Untersuchungen entgegen, die das genaue Gegenteil ermittelt haben und be-

haupten. Jedermann und jedefrau kann sich folglich aus der derzeitigen empirischen Gemengelage ganz nach Bedarf diejenigen Untersuchungen herausuchen, deren Ergebnisse in das gewünschte Weltbild passen. Es scheint eine kluge Empfehlung zu sein, ein Patt der konkurrierenden Schülerverteilungssysteme als erwartbar und wahrscheinlich anzunehmen. Diese Patt-Hypothese wird auch durch die Forschungen zum jahrgangsgemischtem Lernen (Laging 2010, Roßbach 2010; Sonntag 2013, Hausen 2015) oder die aktuellen PISA-Studien gestützt.

2. Heterogenität erfordert zwingend Unterrichtsdifferenzierung

Es ist recht naiv zu glauben, dass sich mit der Bildung heterogener Lerngruppen quasi automatisch ohne weiteres Zutun positive Lernwirkungen einstellen.

Die Heterogenität alleine ist keine hinreichende Bedingung für mehr Lernwirksamkeit; entscheidend ist vielmehr, wie mit der wahrgenommenen Heterogenität didaktisch und methodisch umgegangen wird. Heterogene Lerngruppen sind für starke wie auch schwache Schüler dann und nur dann von Vorteil, wenn die Heterogenität der Lerngruppe auch mit einem differenzierenden Unterricht einhergeht. Ein durchgängiger Frontalunterricht für heterogene Lerngruppen ist das denkbar schlechteste Konzept.

3. Heterogenität schadet nicht den leistungsstarken Schülern

Man kann mit relativ großer Sicherheit davon ausgehen, dass leistungsstärkere Schüler*innen unter der Anwesenheit leistungsschwächerer Schüler*innen nicht leiden und keinerlei Leistungseinbußen hinnehmen müssen. Sie gehen einfach ihren Weg und passen sich keineswegs an irgendein Low-Level-Niveau an (Wocken 1987). Die Angst, dass bei inklusiver Unterrichtung mit einem allgemeinen, drastischen Leistungsabfall gerechnet werden müsse, ist zwar weit verbreitet, aber wissenschaftlich nicht begründet.

4. Heterogenität ist besonders für leistungsschwache Schüler förderlich

Felten legt ein sehr typisches Bekenntnis zur Homodoxie ab: „In homogenen Klassen (also etwa an der Förderschule) lernen leistungsstarke wie auch leistungsschwache Schüler in der Regel günstiger als in heterogenen Lerngruppen“ (Felten 2017, 95). Der behauptete Leistungsvorteil homogener Lerngruppen kann allerdings durch harte empirische Daten nicht belegt werden und ist nicht mehr als ein frommer Wunsch des Autors. Klaus-Jürgen Tillmann resümiert den Forschungsstand so: „Die These, dass in leistungshomogenen Gruppen insgesamt bessere Leistungsergebnisse erzielt werden als in leistungsheterogenen, wurde in der empirischen Forschung durchgängig nicht bestätigt. Die zentrale Legitimationsthese unseres gegliederten Schulsystems wird damit empirisch nicht gestützt“ (Tillmann 2007, 11).

Eine Zusammenfassung von lernschwachen, behinderten, benachteiligten oder schwachen Schülern in separaten Lerngruppen, also eine Homogenisierung nach unten hat massive nachteilige Effekte beim fachlichen wie beim sozialen Lernen. Jegliche Homogenisierung

nach unten, also etwa die Konzentrierung leistungsschwacher Schüler in gesonderten Fördergruppen oder in separierenden Förderschulen ist hoch problematisch. Die renommierten Unterrichtsforscher Weinert /Helmke schreiben:

„Ungünstige Effekte auf den Unterricht und die Unterrichtsergebnisse treten verstärkt auf, wenn sich in Schulklassen eine größere Anzahl von Schülern mit Verhaltens-, Erziehungs- und/oder Lernproblemen findet“ (1997, 96). Die Konzentration von Kindern „mit niedrigem sozioökonomischen Status, ungünstigen Milieubedingungen oder schwierigen Familienverhältnissen“ (ebd.) lässt ein unvorteilhaftes Lernmilieu entstehen und stellt einen erheblichen Risikofaktor für die Leistungsentwicklung dar.

Die Nivellierungsthese ist gleichwohl in der Inklusionsdebatte eine bärenstarke Trumpfkarte. Einerseits, weil sie eingängig ist, eine volkstümliche Plausibilität besitzt und an den Stammtischen hoch gehandelt wird. Andererseits, weil das Nivellierungsargument die Eltern an einem hochsensiblen Punkt anspricht, an der Zukunft und Karriere ihrer Kinder. Wer den bürgerlichen Schichten glauben machen kann, dass ihre wohlherzogenen und leistungsfähigen Kinder unter der Inklusion leiden werden, und die Inklusion mit Einbußen an der eigenen Bildungskarriere bezahlen müssen, hat die Schlacht gegen Inklusion gewonnen. Der siegreiche Kampf der Hamburger Volksinitiative „Wir wollen lernen!“, die sich gegen eine sechsjährige Grundschule aussprach, ist ein historisches Lehrstück für eine erfolgreiche, nichtsdestoweniger fragwürdige Strategie des Bürgertums.

Die Hoffnung, dass eines fernen Tages, wenn nur lange genug geforscht wurde, der Streit zwischen Heterogenität und Homogenität von Lerngruppen empirisch geklärt werden könnte, ist wohl völlig illusorisch. An der erhofften Klärung dieser Frage, welche der beiden Kontrahenten erweislich deutliche Leistungsvorteile für sich verbuchen kann, hängt zu guter Letzt die bildungspolitische Entscheidung für ein integratives oder für ein gegliedertes Schulsystem. Beide Systemvarianten sind existentiell zwingend darauf angewiesen, dass ihr jeweiliges theoretisches Basis-Axiom Heterogenität oder Homogenität unstreitig stimmig ist. Sollte eine Systemvariante selbst sich Zweifel an der Gültigkeit des eigenen fundierenden „Glaubenssatzes“ erlauben, gefährdet sie zugleich ihre basale Legitimation und riskiert sie ihre eigene Existenz. Es geht bei dieser Kontroverse also um nichts weniger als um „Sein oder Nichtsein“ (Hamlet), um die grundsätzliche Präferenz von Integration versus Separation im Bildungssystem. Diese substantielle, unauflösliche Interessengebundenheit begründet die abgrundtiefe Hoffnungslosigkeit, dass in diesen Äonen jemals eine wissenschaftliche Wahrheit über das optimale Strukturprinzip des Schulsystems und über die optimale Komposition von Lerngruppen gefunden werden könnte – eine Wahrheit, die mehrheitlich geteilt würde. Das heißt: Was auch immer die empirische Forschung zur Homogenitäts-Heterogenitäts-Konkurrenz an belastbaren Ergebnissen zutage fördern wird, die Agenten der Systeme Integration versus Separation werden allen empirischen Evidenzen zum Trotz

weiterhin das bekennen und glauben, was sie um den Preis ihrer Selbstaufgabe bekennen und glauben müssen.

4.3 Die Ruin-These

Die Ruin-These zeichnet über das aktuelle deutsche Bildungssystem ein düsteres Szenario, verbreitet Endzeit-Stimmung und sieht den Untergang des Bildungssystems unmittelbar bevorstehen. Das Schicksal des Bildungssystems wird dieser Prophetie zufolge in absehbarer Zeit kein gutes Ende nehmen – wegen der ungeliebten und verhassten Inklusion. Als seelenverwandte Vorgänger dieser Prophezeiungen kann an das große Werk „Untergang des Abendlandes“ des Philosophen Oswald Spengler oder an den aktuellen Bestseller „Deutschland schafft sich ab!“ von Thilo Sarrazin erinnert werden. Die Inklusionsopponenten sparen nicht mit Cassandra-Rufen und derben Worten:

- Der Erziehungswissenschaftler Hermann Giesecke: „Inklusion, wie sie gegenwärtig sichtbar wird, ist nicht nur eine pädagogische Mogelpackung, sondern auch ein bildungspolitisches Fiasko“ (2016).
- Der Inklusionskritiker Bernd Ahrbeck: „Inklusion könnte das Bildungssystem langfristig ruinieren, wenn die Grenzen des Möglichen und Sinnvollen nicht gesehen werden“ (in: Voß 2017).

Die Meisterschaft in der Gattung Apokalypse gehört ohne Frage den Gymnasiallobbyisten Josef Kraus und Michael Felten:

- Josef Kraus adressiert sein Chaos-Gemälde nicht etwa an Wissenschaft, Politik oder Lehrer, sondern an die Eltern. Er titelt nach Art einer Gebrauchsanweisung: „Wie man eine Bildungsnation an die Wand fährt“ (2017).
- Zwecks Verkaufsförderung hat Kraus einige Kapitel seines Buches in verschiedene rechtskonservative soziale Medien lanciert. In dem Internetportal „Huffingtonpost“, das bekanntlich für skandalträchtige Meldungen gerne zur Verfügung steht, lässt Kraus an seinem Weltbild keinen Zweifel und legt noch eine Schüppe drauf: „Die Bildungsruine: Das deutsche Schulsystem ist ein einziger Trümmerhaufen“ (Kraus 2017, Titel).
- Michael Felten präsentiert seine düstere Schwarzmalerei in dem Buch „Die Inklusionsfälle“ (2017). Der Untertitel des Buches weissagt den Kollaps des ganzen Bildungssystems dank Inklusion: „Wie eine gut gemeinte Idee unser Bildungssystem ruiniert.“

Einen rationalen Kern oder einen vernünftigen Sinn in der Ruin-These zu erkennen, sehe ich mich außerstande. Der wahre Zweck der grenzenlosen Übertreibungen und Dramatisierungen

gen ist die Verbreitung von Angst und Schrecken, der Aufbau einer Drohkulisse und die Erzeugung von Inklusions-Panik. Die Ruin-These und die Panikmache können wohl kaum als ernstzunehmende Argumente gelten und sind deshalb einer seriösen Entgegnung oder wissenschaftlichen Diskussion nicht würdig.

Die genannten Schriften sind voller Halbwahrheiten und Falschmeldungen, Unterstellungen und Entstellungen. Die Inklusionsproponenten werden als „radikale Inklusionisten“ und „Sekte“ dämonisiert. Die Autoren versäumen es natürlich nicht, eine „durchaus große Sympathie für eine *sinnvolle* Integration“ (Felten 2017, 14) zu bekunden oder den treuherzigen Rat „So viel Inklusion wie möglich, so viel Differenzierung wie nötig!“ (Kraus 2017, 169) auszusprechen – eine Empfehlung, die in der Geschichte der Integration ihre Glaubwürdigkeit gänzlich verspielt und restlos abgewirtschaftet hat. Die wahre Botschaft ist indessen das dogmatische Festhalten an der Religion der Drei- bzw. Viergliedrigkeit des Systems mitsamt aller fragwürdigen Selektionspraktiken.

Den Schluss dieser „widerständigen und zornigen Einwürfe gegen inklusionskritische Zumutungen“ soll ein empörter Aufschrei bilden. Michael Felten hat allen Ernstes die Stirn, der Inklusion wortwörtlich „eine Fülle kindeswohlferner Motive“ (Felten 2017, Klappentext) zu unterstellen. Dieser Vorwurf der Böswilligkeit glaubt sicher zu wissen, dass die sog. „Inklusionisten“ die Kinder mit und ohne Behinderungen willentlich zu Grunde richten wollen! Die Kriminalisierung der „Inklusionisten“ als Kindeswohlschänder bildet einen traurigen Höhepunkt der Inklusionskritik. Diese Beschimpfung als Kindeswohlschänder muss Inklusion sich wahrlich nicht gefallen lassen! Ich weise diese unerhörte Anschuldigung mit Nachdruck und Entrüstung zurück! So geht es nicht! Ein seriöser Diskurs ist etwas anderes als ein Tribunal oder ein Polterabend.



Literatur

- [HAZ] Hannoversche Allgemeine Zeitung (2017): "Sind Sie einmal zu oft angetreten, Frau Merkel?" (Interview mit Hendrik Brandt, Wolfgang Büchner und Gordon Repinski). : Hannoversche Allgemeine Zeitung, 10.11.2017
- [Redaktion n4t] (2017): Wenn Förderschüler eine ganze Schule terrorisieren ... Krasser Fall wirft die Frage auf: Wo sind die Grenzen der Inklusion) : www.news4teacher.de
- Ahrbeck, Bernd (2011): Das Gleiche ist nicht für alle gleich gut. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 8. Dezember, S. Nr. 286
- Brodkorb, Mathias (2012): Warum Inklusion unmöglich ist. Über schulische Paradoxien zwischen Liebe und Leistung. In: Brodkorb, Mathias /Koch, Katja (Hrsg.): Das Menschenbild der Inklusion. Erster Inklusionskongress M-V - Dokumentation Rostock , S. 13-36
- CSU (2016): Die Ordnung. Grundsatzprogramm der Christlich-Sozialen Union. München
- Dollase, Rainer (2014): Die Vision und das Machbare. Grenzen und Möglichkeiten der Inklusion. In: Die politische Meinung, März, S. 64-69
- Drolsbach, Baldur (2014): "Konsequent dezentral." Das sonderpädagogische Beratungs- und Förderzentrum. In: Behindertenpädagogik 53, 3, S. 325-332
- Felten, Michael (2017): Die Inklusionsfalle. Wie eine gut gemeinte Idee unser Bildungssystem ruiniert. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus
- Geyer, Christian (2014): Unglaubliche Gleichmacherei. In: www.faz.net, 21.07.2014, S.
- Giesecke, Hermann (2016): Warum ich gegen inklusive Schule bin: Die zerstörerische Naivität ideologisch motivierter Schulreformen. Göttingen: Kindle Edition
- Gröhlich, Carola /Scharenberg, Katja /Bos, Wilfried (2009): Wirkt sich die Leistungsheterogenität in Schulklassen auf den individuellen Lernerfolg in der Sekundarstufe aus? In: Journal für Bildungsforschung, 1, S. 86-105
- Habermas, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bde. Frankfurt a.M.: surkamp (1.Aufl.1981)
- Hausen, Susanne (2015): Jahrgangsgemischte Klassen. Möglichkeiten und Grenzen altersheterogener Lerngruppen in der Grundschule. Hamburg: Diplomica
- Helmke, Andreas (1988): Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden - unvereinbare Ziele? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 20, 1, S. 43-76
- Klemm, K. /Preuss-Lausitz, U. (2008): Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen. Essen und Bremen
- Köpfer, Andreas (2016): "Schulinterne Unterstützungs- und Beratungsteams" (SUBs) - konzeptionelle Skizzierungen im Kontext inklusiver Schulentwicklung, in Anlehnung an ds kanadische Modell der Methods & Ressource Teams. In: www.pedocs.de/..., S. 1-4
- Kowitz, Dorit (2013): Wieviel anders ist normal? In: Die ZEIT, 13, S. 29. März 2
- Kraus, Josef (2017a): Wie man eine Bildungsnation vor die Wand fährt. Und was Eltern jetzt wissen müssen. München: Herbig
- Kraus, Josef (2017b): Die Bildungsruine: Das deutsche Schulsystem ist ein einziger Trümmerhaufen. : www.huffingtonpost.de (22.03.2017)
- Kraus, Josef (2017c): 30 Jahre Bildungspolitik. Eine kleine Geschichte neuer und wiederkehrende Dogmen. In: lehrernrw, 4, S. 13-16
- Kultusministerium Bayern (2017): Stark machen! Kultusminister Ludwig Spaenle zum Schulstart. : www.km.bayern.de (8. September 2017)
- Laging, Ralf (Hrsg.) (2010): Altersgemischtes Lernen in der Schule. 4. Aufl. Hohengehren: Schneider
- Roßbach, Hans-Günther (2010): Empirische Vergleichsuntersuchungen zu den Auswirkungen von jahrgangsheterogenen und jahrgangshomogenen Klassen. In: Laging, Ralf (Hrsg.): Altersgemischtes Lernen in der Schule. 4. Aufl. Hohengehren: Schneider , S. 72-80
- Sonntag, Miriam (2013): Jahrgangsübergreifendes Lernen. In: www.inklusion-lexikon.de

- Schweiker, Wolfhard (2017): Prinzip Inklusion: Grundlagen einer interdisziplinären Metatheorie in religionspädagogischer Perspektive. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Speck, O. (2010): Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität. München, Basel: Reinhardt
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2007): Kann man in heterogenen Lerngruppen alle Schülerinnen und Schüler fördern? Der Blick der Bildungsforschung in das Regelschulsystem. (Vortrag auf dem Symposium des VdS auf der DIDACTA 2007). Köln
- Türcke, Christoph (2016): Lehrerdämmerung. Was die neue Lernkultur in den Schulen anrichtet. 2. Aufl. München: C.H. Beck
- Voß, Burkhardt (2017): Inklusion oder Mythos der Gleichheit. : www.tichyseinblick.de (31.10.2017)
- Weinert, Franz E. /Helmke, Andreas (1997): Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen: Hogrefe (Enzyklopädie der Psychologie, Band 3), S. 71-176
- Wocken, Hans (1987): Schulleistungen in Integrationsklassen. In: Wocken, Hans /Antor, Georg (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburg. Oberbiel: Jarick , S. 276-306
- Wocken, Hans (2013a): Zur Philosophie der Inklusion. Eckpfeiler und Wegmarken der Behindertenrechtskonvention. In: Wocken, Hans : Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten - Zugänge - Wege. Hamburg: Feldhaus , S. 109-127
- Wocken, Hans (2013b): Über Widersacher der Inklusion und ihre Gegenreden. Ein advokatorisches Essay. In: Wocken, Hans : Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen - Baupläne - Bausteine. 4. Aufl. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt , S. 243-254
- Wocken, Hans (2014): Der 4P-Kodex. Über grundlegende Qualitäten für inklusive Entwicklungen und Prozesse. In: Wocken, Hans : Im Haus der inklusiven Schule. Grundrisse - Räume - Fenster. Hamburg: Feldhaus Verlag , S. 153-192
- Wocken, Hans (2017a): Die Inklusionsfallen der Kritiker und Gegner. Notorsche Fakes und ideologische Obsessionen. : www.hans-wocken.de
- Wocken, Hans (2017b): "Wer andern eine Falle stellt, tappt selbst hinein!" Die unfreiwillige Demaskierung des Elternwahlrechts durch die "Inklusionsfalle" (Felten). o.O.: www.hans-wocken.de
- Wocken, Hans (2017d): Das Präsenz-Professionalitäts-Dilemma. Auf der Suche nach einer „optimalen“ Lösung des Ressourcenproblems. o.O.: www.hans-wocken.de



Über den Autor

Hans Wocken (*1943), Prof. Dr., studierte Pädagogik in Vechta und arbeitete dann als Volksschullehrer, danach Studium der Sonderpädagogik in Dortmund und Tätigkeit als Sonderschullehrer. Anschließend war er wissenschaftlicher Assistent in Dortmund und Köln, seit 1980 Professor für Lernbehindertenpädagogik und Integrationspädagogik in Hamburg. 1996 erhielt er dann in Hamburg den Lehrstuhl für Lernbehindertenpädagogik mit dem Zusatz: "unter Einbezug integrativer Erziehung"! Emeritierung 2008. Danach wurde er in die deutsche UNESCO-Kommission "Inklusion" berufen.

Kontakt Mail: hans-wocken@t-online.de **Web:** www.hans-wocken.de

☛ [Alle Aufsätze von Hans Wocken im Magazin Auswege ...](#)

AUSWEGE – Perspektiven für den Erziehungsalltag
 Online-Magazin für Bildung, Beratung, Erziehung und Unterricht
www.magazin-auswege.de
antwort.auswege@gmail.com