

Schmäh über Inklusion

Wider eine missratene Inklusionskritik

von Hans Wocken

In der Online-Ausgabe des Magazins „Cicero“ hat Ewald Kiel unter dem Titel „Inklusion - Die säkulare Religion“ einen kritischen Beitrag zum Inklusionsdiskurs publiziert (2018). „Cicero“ ist ihrem Selbstverständnis nach ursprünglich eine liberal-konservative Zeitschrift. Die Tageszeitung „taz“ hat indes in einer gediegenen Recherche ermittelt, dass das Magazin seit der Flüchtlingskrise mehr und mehr dem konservativen Zeitgeist gefolgt ist und einen nennenswerten „Rechtsruck“ vollzogen hat (taz 2016). Ewald Kiel bekleidet eine Professur für Schulpädagogik an der Ludwig-Maximilian-Universität (LMU) in München und ist erst seit Neuerem mit inklusionspädagogischen Fragen befasst.

Der Artikel kündigt schon im Titel eine skeptisch-distanzierte Sicht der Inklusion an und lässt auch im Weiteren keinen Zweifel an der kritisch-oppositionellen Haltung des Autors. Der dreiseitige Aufsatz enthält nicht eine einzige Aussage, die Inklusion mindestens im Grundsatz positiv wertet oder als eine wünschenswerte bildungspolitische Option ansieht. Aus der geballten Zusammenstellung von uninformierten Missverständnissen, tendenziösen Unterstellungen, radikalierenden Übertreibungen und antiinkluisiven Ressentiments sollen hier in Auswahl einige Sentenzen aufgegriffen und in bündiger Kürze antikritisch beantwortet werden.

1. Inklusion propagiert nach Kiel ein pädagogisches Konzept, das „jede Form von Vergleichen im Sinne von besser oder schlechter ablehnt, da dieses stigmatisiere.“

Die Formulierung „jede Form von Vergleichen“ ist kompromisslos und lässt keine Ausnahme zu. Der Artikel verzichtet gänzlich – wohl der Kürze wegen – auf irgendwelche Belege, die man sich für derart starke Behauptungen wohl doch gewünscht hätte. Richtig ist, dass pädagogische Inklusion dem sozialen Vergleich mit erheblicher Skepsis begegnet und sie als alleinige Norm (!) nicht gelten lässt. Die soziale Bezugsnorm, also das Vergleichen der Schüler miteinander, führt unweigerlich zu einer fortgesetzten Abwertung und negativen Sanktionierung der leistungsschwachen Schüler. Vergleiche „stigmatisieren“, aber nicht alle, sondern nur die Schüler mit Leistungsschwächen und Behinderungen. Eine systematische Beschämung und Geringschätzung von Schülern mit individuellen Leistungseinschränkungen kann keine Pädagogik wirklich ernsthaft wollen. Es ist eine schwerlich begründbare Zumutung, der inklusiven Pädagogik die Akzeptanz einer despektierlichen Beurteilungspraxis abzufordern. Die Anwendung der sozialen Bezugsnorm ist keineswegs durch den pädagogischen

schen Förderauftrag der Schule zwingend geboten, sondern primär dem gesellschaftlichen Selektionsauftrag der Schule geschuldet. Pädagogik hat aber in erster Linie dem Wohl der Kinder zu dienen und erst nachgeordnet den durchaus berechtigten Anforderungen und Erwartungen der Gesellschaft. Deshalb heißt es bei Johann Friedrich Herbart, dem Begründer der wissenschaftlichen Pädagogik:

„Der Erzieher vergleicht seinen Zögling nicht mit anderen, er vergleicht ihn mit sich selbst. Er vergleicht das, was der junge Mensch wird, mit dem, was derselbe vermutlich werden konnte. Er ist mit keinem zufrieden, der hinter sich selbst zurückbleibt, und mit keinem unzufrieden, welcher so viel wird, als man vermutlich von ihm erwarten durfte“ (Herbart 1831; in Asmus 1965, 238).

2. *“In der Inklusion wird überhaupt nicht kategorisiert, weil jede Kategorie andere ausschließt.“*

Wiederum diese radikale Sprache: Überhaupt nicht! Die dogmatische Gnadenlosigkeit der Aussage schreckt ab und macht Angst. Angst vor einem angeblich totalitären System der Inklusion.

Richtig ist: Jede Kategorie schließt andere aus. Die Kategorie „Katzen“ schließt alle „Hunde“ „kategorisch“ aus. Kategorien ordnen die Vielfalt der Welt. Sie fassen Objekte, die durchaus verschieden sind, aber doch etwas Gemeinsames haben, unter einem einzigen Begriff, einem Oberbegriff, einer Kategorie zusammen. Kategorien reduzieren die Komplexität der Welt, indem sie diese systematisch in „Schubladen“ ordnen und dadurch die Komplexität übersichtlicher machen. Das ist die großartige und absolut unverzichtbare Leistung von Kategorien! Kategorien sind für wissenschaftliches Arbeiten, für den Aufbau geordneter Wissenssysteme, für alltägliche Erkenntnisbemühungen wie auch für eine erfolgreiche Bewältigung lebensweltlicher Herausforderungen ebenso hilfreich wie unverzichtbar. Das Problem sind nicht die Kategorien an sich, sondern die möglichen Folgeprobleme.

Kategorien diskriminieren. Diskriminieren bedeutet zunächst völlig harmlos und schlicht: unterscheiden. Kategorien unterscheiden Giftstoffe von Lebensmitteln, Werkzeuge vom Waffen, Wahrheit von Lügen und Krankheit von Gesundheit. Aber die begrifflichen Unterscheidungen sind vielfach nicht nur deskriptiv, neutral und wertfrei, sondern unauflöslich mit Wertungen und Bewertungen verknüpft. Und mit

**Die Beeignschaftung von
Inklusionsbefürwortern als
„links-grün“ intendiert
bewusst und willentlich ihre
Diskreditierung als obskure
„Ideologen“**

diesen unvermeidlichen Konnotationen fangen die Probleme an. Das Label „Nazi“ ist keineswegs nur eine wertfreie Beschreibung einer Person, sondern will an den Pranger stellen. Das Etikett „behindert“ wird auf den Schulhöfen immer wieder als Schimpfwort gebraucht. Und wer der Kategorie „Hartz-IV-Empfänger“ zugerechnet wird, muss mit mancherlei Vorurteilen als Faulenzer und sozialer Schmarotzer leben. Die Beeigenschaftung von Inklusionsbefürwortern als „links-grün“ will nicht primär Auskunft geben über ihre politische Heimat, sondern intendiert bewusst und willentlich ihre Diskreditierung als obskure „Ideologen“, denen man besser aus dem Wege geht. Kategorien beschreiben also nicht nur, sie bewerten, erniedrigen, spalten, verletzen und grenzen aus. Diese mögliche, wahrlich nicht seltene stigmatisierende Wirkung von kategorialen Diagnosen und Zuschreibungen ist das wirkliche Problem.

Inklusion will diese unerwünschten Stigmatisierungen von Kategorien möglichst vermeiden, so gut es denn überhaupt geht. Inklusion plädiert eben nicht für einen gänzlichen Verzicht auf Kategorien, sondern für einen sparsamen, reflektier-

ten und verantwortungsvollen Gebrauch von Kategorien. In den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und Verhalten, und nur dort, scheint sogar ohne sonderlichen Verlust ein weitgehender Verzicht auf die persönliche Adressierung von Förderetiketten möglich zu sein, wie die Erfahrungen des Hamburger Schulversuchs „Integrative Regelklasse“ lehren.

Die Ausdeutung von Dekategorisierung als totale Nonkategorisierung hingegen ist ein völliges Missverständnis der Inklusionskritik, wenn nicht gar eine übelwollende Radikalisierung. Die sog. „moderate“ Inklusion plädiert nämlich für eine radikale Kategorisierung, die sog. „radikale“ Inklusion plädiert dagegen für eine „kategoriale Bescheidenheit“ (Wocken 2015), für eine zurückhaltende, maßvolle und reflektierte Benennung mit selbstwertgefährdenden Etiketten. Die Äußerung von Bernd Ahrbeck: „Was ist so unerträglich an einem besonders langsamen und wenig erfolgreich lernenden Kind, dass es sich verbietet, seine Schwierigkeiten kategorial zu benennen?“ (Ahrbeck 2011, 73) darf man wohl als wenig empathisch einstufen. Sie lässt auf eine grobfahrlässige Ignoranz von stigmainduzierten Persönlichkeitsverletzungen schließen. Das unterstellte „Überhaupt nicht!“ ist jedenfalls ein misslungener Missgriff der Inklusionskritik, die jeden verifizierenden Beleg für ihre derbe Missinterpretation von Dekategorisierung schuldig bleibt.

3. „In der von radikalen Inklusionsproponenten erträumten schönen neuen inklusiven Welt spielen Leistung, Normen und Kategorien keine Rolle.“

In der Zusammenfassung des thematischen Blocks holt der Artikel dann zum ganz großen Schlag aus. Inklusion wird in das Reich der Träume und Phantasien verschoben und als

schöne, neue Welt verulkt und belächelt. Man muss über Inklusion nicht mehr ernsthaft nachdenken, weil sie etwas Irreales und völlig Unmögliches beschreibt. Und nun wird alles zusammengepackt und zu einer einzigen Wahnvorstellung verschmolzen: Keine Leistung, keine Normen, keine Kategorien!

- **Keine Leistung?** Falsch! Sehr wohl optimale Leistungen, aber nicht nur Leistung, sondern auch Bildung; nicht nur individuelle Leistungen, sondern auch soziale Kompetenzen! Nicht nur Konkurrenz, sondern auch Kooperation!
- **Keine Normen?** Falsch! Aber nicht nur die soziale Bezugsnorm, sondern auch die individuelle Bezugsnorm! Nicht nur Produktorientierung, sondern auch Prozessorientierung! Nicht nur Fremdbewertungen, sondern auch Selbsteinschätzungen!
- **Keine Kategorien?** Falsch! Dekategorisierung heißt nicht Nonkategorisierung! Kategorisieren ja, Diskriminieren nein! Und Kinder nicht nur nach Schema „F“ der Kategorie „F“ behandeln, sondern alles Erziehen und Unterrichten in jedem einzelnen Fall immer auch personalisieren und individualisieren!

Die Inklusionskritik, die sich ansonsten gerne „moderat“ gibt, gefällt sich in radikaler Schwarz-Weiß-Malerei. Mit dem Totalverriss der Inklusion verlässt der Autor den Boden des Hier und Jetzt und entschwebt in eine Sphäre, in dem über Wahrheit und Unwahrheit nicht mehr durch rationales Argumentieren entschieden werden kann, sondern nur noch mittels Glauben und Meinen. Der Totalverriss der Inklusion ist die subjektive Theorie, die „säkulare Religion“ des Kritikers Ewald Kiel, dem im Sinne der Glaubensfreiheit selbstverständlich seine persönliche Weltanschauung von Inklusion zugestanden werden muss.

Die Inklusionskritik, die sich ansonsten gerne „moderat“ gibt, gefällt sich in radikaler Schwarz-Weiß-Malerei

Ein weiterer thematischer Block der vorgetragenen Inklusionskritik dreht sich um die Wissenschaftlichkeit der Inklusiven Pädagogik. Kiel inszeniert sich als berufener Juror und sitzt über die Qualität der Inklusionsforschung zu Gericht. Sein Urteil ist hart: Jede Menge Defizitäres und darüber hinaus mancherlei Missliebigen. In Auswahl sollen einige Argumente aufgegriffen und diskutiert werden.

Ewald Kiel inszeniert sich als berufener Juror und sitzt über die Qualität der Inklusionsforschung zu Gericht

4. *„In der Diskussion stiefmütterlich behandelt wird die international dokumentierte Tatsache, dass Schüler in inklusiven Settings zwar bessere Leistungen zeigen, das soziale Exklusionsverhalten und die psychosoziale Belastung jedoch steigt.“*

Für manche Eltern behinderter Kinder ist das Vermeiden jedweder sozialen Exklusion ein erstrangiges Inklusionsmotiv. Für die sichere soziale Zugehörigkeit zur Altersgruppe sind sie unter Umständen sogar bereit, gewisse Abstriche in der Qualität der kognitiven Förderung hinzunehmen. Es sollte anders kommen. Die realen Effekte inklusiver Unterrichtung scheinen den beschriebenen Erwartungen stracks zuwiderzulaufen. Einem großen Schweizer Integrations-Forschungsprojekt (Haerberlin u.a. 1990) zufolge zeigen Schüler*innen mit Lernbehinderungen in inklusiven Kontexten zwar deutlich bessere Schulleistungen, müssen indessen in der sozialemotionalen Integration (Selbstkonzept, Leistungsmotivation, soziale Integration) einige Einbußen hinnehmen. Wie Kiel richtig bemerkt, scheint sich dieses Ergebnismuster in der Inklusionsforschung zunehmend zu verfestigen. Insbesondere Christian Huber (2009) hat im deutschen Sprachraum durch seine Forschungsarbeiten nachdrücklich auf diese potentielle Schwäche der inklusiven Erziehung aufmerksam gemacht.

Die vorteilhaften Effekte im sozialemotionalen Bereich sind keineswegs ein besonderes Verdienst der Sonderschulen oder der Sonderpädagogik, sondern weitestgehend Bezugsgruppeneffekten zuzuschreiben. Die sozialen Vergleichsprozesse verlaufen für behinderte Schüler*innen im Schonraum Sonderschule vielfach günstiger als in unausgelesenen Lerngruppen. Das Problem ist also bekannt und verlangt in der Tat eine erhöhte Aufmerksamkeit der inklusiven Pädagogik.

Das nahegelegte Urteil, dass die allgemeinen Schulen sich durch ein geringeres soziales Exklusionsverhalten und eine geringere psychosoziale Belastung auszeichnen, kann nicht geteilt werden. Die meritokratische Leistungsgesellschaft hat aus der Schule, die einmal als Stätte der Muße und der zweckfreien Bildung gedacht war, eine Wettkampfarena gemacht, in der alle um einen Platz an der Sonne kämpfen müssen. Das gegliederte Schulwesen ist durch ein Klima des Wettbewerbs und der Selektivität gekennzeichnet; es erzeugt nachweislich Prüfungsängstlichkeit, Leistungsstress, Selektions- und Exklusionsängste (Wocken 2017).

Die realen Effekte inklusiver Unterrichtung scheinen den beschriebenen Erwartungen stracks zuwiderzulaufen

Die sozialen Vergleichsprozesse verlaufen für behinderte Schüler*innen im Schonraum Sonderschule vielfach günstiger

Aus den schulischen Wettkämpfen gehen nicht nur glückliche Sieger und gelittene Mitläufer hervor, sie hinterlassen auch Heerscharen von Verlierern und Aussortierten. Das Sitzenbleiberelend von etwa 60 Tausend Schüler*innen pro Schuljahr (2 Prozent) ist nur die Spitze eines großen Eisberges von sozialemotionalen Katastrophen. Das massenhafte Versagen, die deklassierenden Niederlagen, die traumatischen Verletzungen und persönlichen Kränkungen sind keine bedauerlichen Unglücksfälle, sondern wohl einkalkulierte und achselzuckend akzeptierte Systemfehler. Man könnte von einem „strukturellen Mobbing“ sprechen, dem insbesondere schwache und beeinträchtigte Schüler*innen in einem separierenden und exkludierenden Schulwesen ausgesetzt sind. Von den Ideologen des Systems werden diese Kollateralschäden marginalisiert, verharmlost oder gar geleugnet. Schule sei nun mal „kein Ponyhof“, meint der ehemalige Kultusminister Matthias Brodtkorb (2013), und Josef Kraus, der langjährige Präsident des Deutschen Lehrerverbandes, hält das verbreitete Klagen über Schulstress und soziale Selektivität für eine „Lachnummer“ (Kraus 2013). Die sozialemotionale Bilanz eines sozialdarwinistisch anmutenden Systems ist eher desaströs. Die Apologeten der Gliederung und Separation haben wenig Grund, naserümpfend auf die Inklusion zu zeigen. Wer im Glashaus sitzt, sollte nicht mit Steinen werfen.

Die Apologeten der Gliederung und Separation haben wenig Grund, naserümpfend auf die Inklusion zu zeigen

5. *„Was die Defizite anbelangt, so finden sich vor allem häufig kleine Stichprobengrößen, unklare Stichprobenszusammensetzungen, eine Überrepräsentation von Studien aus dem Bereich der Lernbehindertenpädagogik und insgesamt einen Mangel an Studien, die komplexe qualitätsvolle Statistik auf den Untersuchungsgegenstand anwenden.“*
6. *„Die kleinen Stichprobengrößen lassen komplexe Statistiken, auf deren Basis Aussagen über Wirksamkeit überhaupt erst möglich sind, unmöglich erscheinen.“*

Schüler*innen mit Behinderungen sind eine kleine Minderheit. Ihr prozentualer Anteil an der gesamten Schülerschaft beträgt gerade mal etwa 8 Prozent, die sich zudem auf etwa sieben Förderschwerpunkte verteilen. Bei den speziellen Behinderungen (Seherschädigungen, Hörschädigungen, Körperbehinderungen, geistige Behinderungen) beträgt die Prävalenzrate jeweils etwa ein Prozent und weniger. In der Inklusionsforschung haben die minimalen Häufigkeitsraten unausweichlich zur Folge, dass in aller Regel keine großen Stichproben gebildet werden können. Als ein erheblich erschwerender Umstand kommt hinzu, dass aufgrund der beträchtlichen Variabilität innerhalb der Förderschwerpunkte Kontrollgruppenuntersuchungen nahezu unmöglich erscheinen. Die Aussichten, für ein Kontrollgruppenex-

periment in einem Matching-Verfahren Paarlinge von vergleichbaren behinderten Schüler*innen, die sich in einem inklusiven bzw. segregativen Setting befinden, zu bilden, sind recht bescheiden.

Die Inklusionsforschung muss mit diesen unabänderlichen Gegebenheiten des Untersuchungsgegenstandes leben. Sie kann schwerlich mit der Magie der großen Zahl und der Faszination ausgeklügelter statistischer Finesse imponieren. Sie ist notwendigerweise und primär auf sorgfältige Feldstudien und hochwertige Fallanalysen angewiesen. Auch die Inklusionskritik weiß um diese schwierige Ausgangslage für wissenschaftliche Forschung, will sie aber anscheinend nicht akzeptieren. Der in Rede stehende Artikel erweckt – direkt und indirekt – den Eindruck, als sei es um die Wissenschaftlichkeit der Inklusionsforschung eher schlecht bestellt. Die minimalen Prävalenzraten der verschiedenen Förderschwerpunkte werden unter der Hand zur einem Vorwand genutzt, die Güte der Inklusionsforschung in toto in Frage zu stellen.

Ist bei Ewald Kiel die Diskreditierung der Inklusion das eigentliche Anliegen der Mängelklage?

Natürlich lassen sich wissenschaftliche Mängel ausfindig machen, sie gibt es aber hüben wie drüben, in den Erziehungswissenschaften gleichermaßen wie auch in der Inklusionsforschung. Der recht einseitige Defizitblick macht verdächtig. Es erscheint zweifelhaft, ob es dem Juror nur um Wissenschaftskritik geht oder ob die Diskreditierung der Inklusion das eigentliche Anliegen der Mängelklage ist. Für die starken Negativurteile fehlt es rundherum an Belegen, die säkularen Schmähungen von Kiel wollen schlichtweg geglaubt werden.

7. *„Jedoch lassen sich für die Masse der bisher vorhandenen Studien eine Reihe von Defiziten konstatieren und andererseits eine mangelnde Diskussion missliebiger Ergebnisse.“*

Das Zitat Nr. 7 legt auf die bislang vorgetragenen Zweifel an der Qualität der Inklusionsforschung noch eine Schuppe drauf: Die „Masse“ der Studien weist „eine Reihe von Defiziten“ auf. Das ist ein derber Frontalangriff! Die gesamte Inklusionsforschung taugt nichts und ist in den Augen des Kritikers in hohem Maße eher fehlerhafte Ausschussware. Muss man ein derartiges, pauschales, vernichtendes Urteil allen Ernstes noch als Inklusionskritik gelten lassen oder handelt es sich dabei eher um ein „Derblecken“ beim bayerischen Karneval?

Das Internet-Lexikon „openthesaurus“ bietet für „derblecken“ u.a. folgende Synonyme an: „zur Schnecke machen, den Kopf abreißen, rüffeln, abwatschen, anpflaumen, die Leviten lesen, fertigmachen, zusammenfallen, herabsetzen, verächtlich machen“. Die versammelte Semantik von „derblecken“ kübelt der Inklusionskritiker über der vorfindlichen Inklusionsfor-

schung aus. Pauschal, undifferenziert, despektierlich und selbstverständlich ohne alle Belege. An diesem Zitat werden so manche Inklusionsgegner ihre wahre Freude haben und sich voller Schadenfreude auf beide Schenkel schlagen: Da hat es endlich jemand gewagt und es der Inklusion so richtig gegeben!

Die Schmähchrift hält es nicht für nötig, für die grobschlächtige Verunglimpfung irgendwelche Belege vorzulegen. In der Wissenschaft ist es gemeinhin üblich, für Hypothesen auch Beweise zu erbringen. Da der Juror sein Urteil durch keinerlei Sachargumente oder empirische Daten unterfüttert, ist es auch nicht rational diskutierbar.

Was nicht rational oder empirisch bewiesen ist, muss deshalb bis auf Weiteres als falsch angesehen werden. Die frei erfundene Verurteilung der Inklusionsforschung ist daher nichts weiter als das ganz

private, säkulare Meinungsbild des Inklusionskritikers Ewald Kiel. Die Arbeit der gesamten Inklusionsforschung in Bausch und Bogen als defizitär und minderwertig zu deklarieren, dürfte in der Sache doch recht schwer nachzuweisen sein. Ein seriöser wissenschaftlicher Diskurs sollte ohne eine pauschale, verunglimpfende Diskreditierung einer ganzen Berufsgruppe auskommen. Der Beitrag „Inklusion – Die säkulare Religion“ kann daher kaum noch als seriöse Inklusionskritik gelten, sondern muss eher als ein ordinäres antiinklusives Pamphlet eingestuft werden. Das Schmähurteil des Jurors ist ungehörig und beleidigend, ja empörend. Es ist im Vollsinn indiskutabel, das heißt: Da bar aller Nachweise und Argumente weder rational diskutierbar noch überhaupt einer wissenschaftlichen Diskussion würdig.

Die Schmährede weiß sich indes noch zu steigern und beschuldigt schließlich die Inklusionsforschung der Schönfärberei. „Missliebige Ergebnisse“ werden nach Kiels Wahrnehmung nicht diskutiert oder marginalisiert.

Die gesamte Zunft der Inklusionsforscher steht damit unter dem Verdacht, negative Befunde zu vertuschen, zu bagatellisieren oder schön zu reden. Dass die Inklusionsforscher vorgeblich einen unredlichen, parteilichen Umgang mit missliebigen Ergebnissen pflegen, ist eine ziemlich riskante, rufschädigende Unterstellung. Die Anschuldigung, gegen ein wissenschaftliches Ethos, gegen eine scientific correctness zu verstoßen, ist zutiefst diskreditierend und kommt einer Kriminalisierung der Inklusionsforscher recht nahe.

**Da der Juror Ewald Kiel sein Urteil
durch keinerlei Sachargumente
oder empirische Daten
unterfüttert, ist es auch nicht
rational diskutierbar**

**... gegen ein wissenschaftliches
Ethos zu verstoßen kommt einer
Kriminalisierung der
Inklusionsforscher recht nahe**

Nun, was die realen Effekte inklusiver Bildung bei den Schüler*innen angeht, so sind erfreulicherweise doch nur recht wenige „missliebige Ergebnisse“ zu vermelden. Der wissenschaftliche Forschungsstand zur Wirksamkeit eines inklusiven Unterrichts gibt keineswegs zu einer ernsthaften Besorgnis Anlass und ist weitaus besser, als ihn die Inklusionskritik wahrhaben will (Wocken 2018). Gewiss, die positiven Wirkungen sind quantitativ in der Regel durchaus bescheiden, mitunter gar nicht gegeben. Aber schon ein empirischer Gleichstand zwischen Inklusion und Separation wäre ausreichend und würde nicht die Inklusion in Bedrängnis bringen, sondern im Gegenteil das System der Sonderschulen nötigen, die Separation behinderter Schüler*innen zu rechtfertigen. Wenn die Sonderschulen nicht besser sind als die Inklusion, warum werden die behinderten Schüler*innen dann separiert?

Nicht die Kinder sind das Problem, sondern die Erwachsenen haben Probleme mit der vorfindlichen Inklusion. Zahlreiche Meinungs- und Einstellungsuntersuchungen haben recht deutlich eine erhebliche Unzufriedenheit bei Schulen, Lehrern und Eltern ermittelt. Die Vorbehalte, die in den genannten Kreisen geäußert werden, beziehen sich nur in geringem Maße auf Anliegen und Grundsätze der schulischen Inklusion, sondern vor allem auf die reale Umsetzung. Nahezu unisono wird insbesondere über unzureichende personelle Ressourcen geklagt.

Nicht die Kinder sind das Problem, sondern die Erwachsenen haben Probleme mit der vorfindlichen Inklusion

Diese Klage ist ohne alle Frage berechtigt! Umsetzung und Implementation der Inklusion sind allerdings Sache der Bildungspolitik. Die offenkundigen Mängel in der Umsetzung der Inklusionsreform sind von der Bildungspolitik zu verantworten und auch abzustellen. Die Qualität der Inklusionsreform lässt in der Tat in erheblichem Maße zu wünschen übrig, hier gibt es nichts zu beschönigen und schönzureden. Trotz der großen Einmütigkeit über die zentralen Mängel ist gegenwärtig nicht erkennbar, dass Wissenschaft und Praxis, Lehrer und Eltern sich zu einem mächtigen Bündnis zusammenfinden und die Politik zu erheblich größeren Anstrengungen herausfordern.

8. *„Hinzu kommt: Die allseits geforderten Schulstrukturreformen im Hinblick auf Inklusion lassen sich empirisch kaum rechtfertigen.“*

Das öffentliche Schulwesen ist im europäischen Raum im 19. Jahrhundert entstanden. Zu jener Zeit gab es noch keine Erziehungswissenschaft, keine empirische Forschung, keine Korrelationskoeffizienten, keine Signifikanztests, und so fort. Die Strukturen von Schulsystemen wurden historisch gesehen eben nicht empirisch begründet, sondern maßgeblich waren allerorten handfeste gesellschaftspolitische, standespolitische und weltanschauliche Interessen. So ist es bis auf den heutigen Tag, weltweit und ausnahmslos.

Sollte es besser anders sein, sollte die Empirie das Sagen haben? Die Hoffnung, dass die Schulstrukturfrage eines fernen Tages nach gediegener extensiver sowie qualitativ brillanter Forschung zweifelsfrei und intersubjektiv überzeugend entschieden werden kann, muss enttäuscht werden. Die großen internationalen Vergleichsstudien (PISA; THIMMS & Co.) haben keineswegs eine durchgängige Überlegenheit des einen oder anderen Schulsystems „beweisen“ können. Und das wird auch wohl künftig so bleiben.

Als eine relativ stabile und konsensuale Erkenntnis kann heute gelten, dass nicht die Schulstruktur monokausal die Güte von Schulen determiniert, sondern dass es auf die Qualität der einzelnen Schule ankommt. Es gibt gute und schlechte Schulen, und zwar in beiden Systemen, sowohl in integrativen wie in segregativen. Schulsysteme und -strukturen als Ganze sind nicht empirisch „beweisbar“, der Gütemaßstab ist die einzelne Schule.

Schulstrukturen und -systeme sind zu guter Letzt auch deshalb nicht wissenschaftlich „beweisbar“, weil sie immer (!) auch mit normativen Implikationen verknüpft sind, die sich einer objektiven Beweisbarkeit entziehen. Jungen- und Mädchenschulen, Waldorf- und Montessorischulen, Privat- und Sonderschulen legitimieren sich nicht empirisch, sondern gesellschaftspolitisch, weltanschaulich oder „ideologisch“. Der ideologische Kern des gegliederten Schulwesens ist die Leistungsideologie, die allerdings nicht verhehlen kann, dass für Schul- und Bildungskarrieren nicht allein Begabung, Intelligenz und Leistung verantwortlich sind, sondern unverändert in einem nennenswerten Maße auch die soziale Herkunft und das ökonomische Kapital. Es geht leider halt doch nicht so objektiv und leistungsgerecht zu, wie es die Ideologen des gegliederten Schulsystems gerne glauben machen wollen.

**... für Schul- und
Bildungskarrieren sind
nicht allein Begabung,
Intelligenz und Leistung
verantwortlich, sondern
auch die soziale Herkunft
und das ökonomische
Kapital**

Die ideologische Grundlage eines inklusiven Schulsystems sind die Menschenrechte – eine theoretische Begründung, die aller Ehre wert ist und es an theoretischer Stimmigkeit und Sinnhaftigkeit durchaus mit der Leistungsideologie aufnehmen kann.

Da wäre noch so manche Sentenz in der Schmährede, die zum Widerspruch herausfordert. Doch es soll mit dem Gesagten sein Bewenden haben. Dem kritisierten Inklusionskritiker soll sein eigenwilliges Weltbild über Inklusion gerne belassen werden. Ob seine ideosynkratische Sicht der Dinge allerdings unbedingt an die große Glocke gehängt werden sollte, wäre durchaus einer Überlegung wert. Die Schmährede über Inklusion schadet nicht allein

der Sache, sondern kränkt auch nicht wenige, die Inklusion als ein ehrenwertes, lohnendes Anliegen ansehen und dafür die Ärmel hochkrepeln. Ob ferner die Schmähere in Inhalt und Form der wissenschaftlichen Reputation des Autors auch außerhalb Bayerns dienlich ist, erscheint eher fraglich. Immerhin weist der Inklusionsgegner Michael Felten in seinem Internetportal „Inklusion-als-Problem“ empfehlend auf die Schmähere hin und hat damit den Autor gleichsam in die Walhalla der konservativen Inklusionskritik aufgenommen.

Literatur

- [Kraus, Josef] (2013): Debatte um das Lernen in Deutschland? - Ein Luxusproblem. Josef Kraus im Gespräch mit Matthias Hanselmann. (23.04.2013). In: [www.deutschlandfunk.de/...](http://www.deutschlandfunk.de/)
- [taz] (2016): Ein neuer Ton. Rechtsruck beim Magazin „Cicero“. In: [www.taz.de/...](http://www.taz.de/) (02.07.2016).
- Ahrbeck, Bernd (2011): Vom Umgang mit Behinderten. Stuttgart: Kohlhammer
- Asmus, W.: Johann Friedrich Herbart: Pädagogische Schriften, Bd. II: Pädagogische Grundschriften. Düsseldorf: Küpper 1965, 159-255
- Felten, Michael (o.J.): Inklusion als Problem. www.inklusion-als-problem.de
- Haerberlin, U. /Bless, G. /Moser, U. /Klaghofer, R. (1990): Die Integration von Behinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen. Bern, Stuttgart: P. Haupt
- Huber, Ch. (2009): Gemeinsam einsam? Empirische Befunde und praxisrelevante Ableitungen zur sozialen Integration von Schülern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht In: Zeitschrift für Heilpädagogik 60, S. 242-248
- Kiel, Ewald (2018): Inklusion - Die säkulare Religion. In: www.cicero.de; 28. Februar 2018
- Wocken, Hans (2015): Dekategorisierung: Eine Einladung zur kategorialen Bescheidenheit. Sozialpsychologische Grundlagen und inklusionspädagogische Konsequenzen. In: Wocken, Hans: Vom Haus der inklusiven Schule. Berichte - Botschaften - Widerworte. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 174-190
- Wocken, Hans (2017): Über die Gefährdung des Kindeswohls durch die Schule. Ein unmögliches Essay zur Therapie einer krankmachenden Institution. In: Wocken, Hans: Im Haus der inklusiven Schule. Grundrisse - Räume - Fenster. 2. Aufl. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 193-244
- Wocken, Hans (2018): Inklusion auf dem Prüfstand. Eine kritische Forschungsbilanz und ungehaltene Forschungskritik. In: Wocken, Hans: CONTRA Inklusionskritik. Eine Apologie der Inklusion. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 57-138



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