

SCHRIFTENREIHE

Eine für alle -

Die inklusive Schule für die Demokratie

9
Heft 9
.....

Hans Wocken

Das Märchen von der Inklusion – am Beispiel des Landes Bayern



Hans Wocken

Das Märchen von der Inklusion – Beispiel Bayern

Eine für alle -
Die inklusive Schule für die Demokratie

SCHRIFTENREIHE



Heft 9

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|---------|
| Vorbemerkung | 3 |
| Hans Wocken | 4 - 21 |
| Inklusion im Land der Separation Rhetorik und Realität der „Inklusionsreform“ in Bayern | |
| Bündnis-Statement | 22 - 23 |
| Die Bundesregierung steht in der Pflicht für schulische Inklusion Folgerungen aus der 2. Staatenprüfung des UN-Fachausschusses 2023 | |
| Literatur- und Quellenangaben zum Essay von Hans Wocken | 24 |

Anmerkung:

Zur besseren Lesbarkeit verwendet der Autor in diesem Essay das generische Maskulinum.

Die verwendeten Personenbezeichnungen beziehen sich – sofern nicht anders kenntlich gemacht – auf alle Geschlechter.

Vorbemerkung

So war und ist Inklusion nicht gemeint

In dieser Ausgabe unserer Schriftenreihe lesen Sie einen Beitrag zur Inklusion in Bayern. Sie fragen sich jetzt vielleicht, inwiefern Sie das Schulsystem Bayerns interessieren sollte? Die Bedenken hatten wir auch. Wir haben den Beitrag aufgenommen, weil Hans Wocken darin die Ziele und entsprechende Strategien im Detail entlarvt, mit denen in Bayern unter dem Schild „Inklusion“ inklusive Bildung in der Realität verhindert wird.

Nicht so unverhohlen wie in Bayern wird auch in anderen deutschen Bundesländern das unverblümete Abrücken davon, was die UN-Konvention zu den Rechten von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) fordert, immer deutlicher: Gefordert wird ein Bildungssystem, das sich zunehmend daraufhin entwickelt, **allen** Kindern **inmitten aller anderen** eine erfolgreiche Bildung zu ermöglichen – manche brauchen dazu besondere Vorkehrungen. Misst man die schulischen Entwicklungen in den Ländern an Inklusion im Sinne der UN-BRK, kommt man zu dem traurigen Schluss, dass sich im Grundsatz nichts geändert hat und es vor allem keinen Plan gibt, die UN-BRK umzusetzen: 15 Jahre nach Verabschiedung der UN-Konvention durch den Bundestag wird immer noch – oft in unverändertem Umfang – in Sonderschulen ausgesondert.

Von daher ist es nicht verwunderlich, dass der für die Überwachung der Umsetzung der UN-BRK in den Vertragsstaaten zuständige UN-Fachausschuss in Genf Deutschland kritisiert

und fundamentale Neuorientierungen empfiehlt. Vor allem brauche es einen Gesamtplan, um das Bildungssystem von der Dominanz des Förderschulsystems zu befreien.

Weil kein Bundesland eine Entscheidung für nachhaltige Inklusion getroffen hat, haben wir es nun mit vielen Verwerfungen zu tun. Eine der Verwerfungen, auf die Hans Wocken insbesondere eingeht, ist die wundersame Vermehrung sonderpädagogischen Förderbedarfs, in deren Dienst sich die sonderpädagogische Diagnostik stellen lässt. Die Zunahme vollzieht sich in den 15 Jahren seit der Verabschiedung der UN-BRK durch den Bundestag in deutschen Schulen und konterkariert die Absicht der Konvention.

Das Erstaunliche ist, dass dieses Phänomen die verantwortlichen Bildungspolitiker*innen in Deutschland (aller Parteien) offensichtlich nicht interessiert und sie den Auftrag der UN-BRK weiterhin ignorieren.

Hans Wocken entlarvt die behauptete Inklusion als Lüge. Sie haben hier die Möglichkeit, die Ziele und Strategien, mit denen auch in verschiedenen anderen Bundesländern Inklusion vorgegaukelt wird, am Beispiel Bayerns im Detail zu verfolgen. Es lohnt die Mühe, dies für das eigene Bundesland zu untersuchen. Für andere Bundesländer gibt es leider außer der hier vorliegenden und einer mit Spannung erwarteten wissenschaftlichen Untersuchung, die die Landesregierung von NRW zu den sonderpädagogischen Feststellungsverfahren in Auftrag gegeben hat, keine entsprechenden umfassenden kritischen Untersuchungen.



Hans Wocken

Zu den nachhaltigsten Erlebnissen meiner wissenschaftlichen Biographie gehört ein Besuch der Laborschule Bielefeld; sie war für mich ein Schlüsselerlebnis und hat an der Wiege meines pädagogischen Denkens und Handelns gestanden. Hier habe ich zum ersten Mal mit eigenen Augen gesehen, dass Schulen anders sein können. Seither bin ich viel auf Achse gewesen. Auf Bildungsreisen nach Schweden, Italien, Dänemark, in die Schweiz, und aus Besuchen von Alternativschulen habe ich mehr gelernt als aus vielen schlaun Büchern. Und auf diesen Reisen habe ich in Italien und in Skandinavien zum ersten Mal mit eigenen Augen „Integration“ gesehen.

1980 erhielt ich eine Berufung an die Universität Hamburg auf einen Lehrstuhl für Lernbehindertenpädagogik mit dem bedeutsamen Zusatz: „unter Einbezug integrativer Erziehung“! In Hamburg habe ich die beiden Schulversuche „Integrationsklassen“ und „Integrative Regelklassen“ mitinitiiert und wissenschaftlich begleitet.

Zeitgleich mit meiner Emeritierung 2008 erschien die Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen. Seit meiner Emeritierung bin ich deutschlandweit als „Botschafter der Inklusion“ unterwegs und wurde auch in die deutsche UNESCO-Kommission „Inklusion“ berufen.

geb. 1943 in Rütenbrock, Kreis Meppen

Studium der Pädagogik in Vechta – Volksschullehrer

Studium der Sonderpädagogik in Dortmund – Sonderschullehrer

Wissenschaftlicher Assistent in Dortmund und Köln

Professor für Lernbehinderten- und Integrationspädagogik in Hamburg seit 1980

Emeritierung 2008

Inklusion im Land der Separation

Rhetorik und Realität der „Inklusionsreform“ in Bayern

1. Die menschenrechtliche Verpflichtung: Ein inklusives Bildungssystem

Die Vereinten Nationen haben 2006 das „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (UN-BRK) verabschiedet. Seit dem 26. März 2009 ist das UN-Abkommen in der Bundesrepublik in Kraft. Die UN-BRK steht damit im Rang eines Bundesgesetzes, das für alle Bundesländer einschließlich Bayern völkerrechtlich verbindlich ist.

Der Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention behandelt das Thema Bildung. Gleich der erste Satz des Artikels 24 hebt mit einer mächtigen Bestimmung an: „Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen“ (Netzwerk 2009).

Die folgende Abhandlung untersucht die Frage, wie es in Bayern um den Aufbau eines inklusiven Bildungssystems und um das Menschenrecht auf inklusive Bildung bestellt ist. Die Untersuchung geht der Prüffrage zunächst auf der normativ-gesetzlichen Ebene (Kap. 2), sodann auf der empirisch-fak-

Inklusion „ist uns in Bayern ein Herzensanliegen“.

KM Ludwig Spaenle: Profilbildung Inklusive Schule. 2013, S. 3

„Ein Kernanliegen der CSU-Landtagsfraktion“.

<https://www.csu-landtag.de> (19.03.2019)

tischen Ebene (Kap. 3) nach. Die empirischen Daten stammen authentisch vom bayerischen Landesamt für Statistik. Der Text verwendet für „Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ die Abkürzung S-SFB, für „Sonderpädagogischer Förderbedarf“ das Kürzel SFB.

2. Die normativ-gesetzliche Ebene: Das BayEUG

2.1 Die gesetzlichen Versprechungen

Am 13. Juli 2011 wurde das neue „Bayerische Erziehungs- und Unterrichtsgesetz“ (BayEUG) einstimmig vom Bayerischen Landtag verabschiedet. Weil Bayern als der letzte Gralshüter eines hierarchisch strukturierten, gegliederten Schulwesens gilt, sind die Erwartungen eines fundamentalen Paradigmenwechsels eher gedämpft.

Das novellierte BayEUG wartet indes mit gesetzlichen Passagen auf, die in der Tat aufhorchen lassen und die allerschönsten Hoffnungen wecken:

Das Schulgesetz Bayerns klingt verheißungsvoll: Inklusion in allen Schularten als Ziel der Schulentwicklung.

Art. 2 Abs. 2 „Inklusiver Unterricht ist Aufgabe aller Schulen.“

Art. 30a Abs. 3 „Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf können gemeinsam in Schulen aller Schularten unterrichtet werden.“

Art. 30b Abs. 1 „Die inklusive Schule ist ein Ziel der Schulentwicklung aller Schulen.“

Die neuen Textelemente überraschen und machen durchaus Eindruck. Sind sie aber, genauer besehen, schon die Ankündigung eines grundlegenden Systemwechsels?

ABER...

2.2 Die gesetzlichen Enttäuschungen

So groß, wie die programmatischen Verheißungen der zitierten BayEUG-Artikel sind, so übergroß sind auch die Enttäuschungen. Wenige kritische Anmerkungen müssen genügen.

Transformation und Paradigmenwechsel sind nicht intendiert.

Erstens: Bei der Novellierung des BayEUG wurde nicht ein einziger Satz des alten BayEUG gestrichen oder geändert. Die neuen Gesetzestexte wurden einfach in das bestehende bayerische Schulgesetz zusätzlich eingefügt. Dies ist eine weitreichende Feststellung, der eine sehr hohe symbolträchtige Aussagekraft zukommt. Das neue BayEUG intendiert keineswegs einen grundlegenden Wandel des bestehenden Schulsystems, sondern Inklusion wird gleichsam als neue Schul-

form dem viergliedrigen Schulsystem additiv hinzugefügt. Das gegliederte Schulwesen hat in vollem Umfang Bestand und bleibt ohne jegliche Abstriche oder Einbußen erhalten. Am Paradigma eines hierarchisch gestuften, nach Begabung und Leistung separierenden Schulsystems wird nicht gerüttelt.

Des Pudels Kern des neuen Gesetzes ist nicht Transformation und nicht inklusive Systementwicklung, sondern Konservierung und Bestandssicherung des gegliederten Schulsystems. Alle Schularten und Schulformen des viergliedrigen Schulsystems stehen unter Artenschutz und werden als sakrosankt festgeschrieben. Die Inklusion muss sich mit der Rolle eines „Beistellkindes“ an der Tafel des gegliederten Schulwesens zufriedengeben. Innerhalb des separierenden Systems werden zusätzlich ein paar „inklusive“ Enklaven eingefügt, im Übrigen bleibt aber alles beim Alten. Es handelt sich also nicht um einen paradigmatischen Umbau des Schulsystems, sondern die bekannten und tradierten Schulhäuser Bayerns bekommen ein additives Anhängsel namens „Inklusion“.

Zweitens: In Art. 30a Abs. 3 verwundert die Formulierung „können“. Auch diese scheinbar harmlose Wortwahl beinhaltet eine zentrale Botschaft. Inklusion wird nicht als eine Verpflichtung angesehen, die Bayern mit völkerrechtlicher Verbindlichkeit zu erfüllen hätte, sondern als eine bloße Option:

Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderungen „dürfen“ (nicht „sollen“) nun auch gemeinsam in allgemeinen Schulen unterrichtet werden. Inklusiver Unterricht ist eben nicht, wie Art. 2 Abs. 2 nahelegt, ein zwingendes normatives Gebot, sondern eine gönnerhaft gewährte Möglichkeit, ein Gnadenakt. Das Verb „können“ verneint einen Primat der inklusiven Bildung. In Bayern werden Förder- und Sonderschulen nicht als subsidiäre Lernorte zweiter Priorität angesehen, sondern als gleichrangig und gleichwertig mit inklusiven Lernorten gewertet!

Drittens: Die Verpflichtung aller allgemeinen Schulen zu einem inklusiven Unterricht und zu einer inklusiven Schulentwicklung wird im Fortgang des Gesetzes Schritt für Schritt zunehmend eingeschränkt und wieder einkassiert:

Art. 30a Abs. 5: „Schulartsspezifische Regelungen für die Aufnahme, das Vorrücken, der Schulwechsel und die Durchführung von Prüfungen an weiterführenden Schulen bleiben unberührt.“

Man traut seinen Augen nicht. Diese Gesetzespassage stellt mit entwaffnender Ehrlichkeit klar, dass eine lernzieldifferente Inklusion von Schülern der Förderschwerpunkte Lernen und Geistige Entwicklung ausschließlich in Grund- und Hauptschulen möglich ist. Die „höheren Schulen“ werden von lernzieldifferenter Inklusion definitiv ent-

pflichtet und mit der Formel „schulartsspezifische Voraussetzungen“ vor allen Veränderungen geschützt. Die Reviere der höheren Schulen bleiben weiterhin durch rigide Zugangskriterien umzäunte und hoheitlich abgeriegelte Sperrgebiete. Das Oberhaus des bayerischen Schulsystems ist damit vor dem Ansturm „untauglicher“, behinderter Schüler gerettet.

Das Verbot lernzieldifferenter Unter- richtung in Realschulen und Gymnasien lässt das gegliederte Schulwesen wie Phönix aus der Asche wieder auferstehen. Die unheimliche Formel „schulartsspezifische Voraussetzungen“ bekräftigt auf nachdrücklichste Weise die Existenz eines selektierenden und separierenden Schulsystems. Es gibt im gesamten BayEUG nicht eine einzige Bestimmung, die mit einer solchen Brutalität das eherne Gesetz der Separation und des gegliederten Schulwesens wieder zu einer unantastbaren Geltung bringt und kanonisiert: Lernzielgleichheit! Heterogenität darf es allein in der Grund- und Hauptschule geben.

Inklusion ist aber bejahte und gewollte Heterogenität. Heterogene Lerngruppen sind unabdingbar auf einen lernzieldifferen- ten Unterricht angewiesen, ohne Lernziel- differenz gibt es keine Inklusion. Wegen der überragenden Bedeutung der Lernziel- differenz seien zwei weitere Belege für den bayrischen Primat der Separation angeführt:

Inklusive Bildung hat nicht das Primat, sondern wird nur als Möglichkeit angeboten.

Zieldifferentes Lernen ist nur in Grund- und Hauptschulen erlaubt.

Inklusion ist kein einklagbares Recht und erfolgt nur bei entsprechender Kassenlage und Bereitschaft der Kommunen und Schulen.

☛ Tanja Götz, Ministerialrätin im Bayerischen Kultusministerium, bestätigt: „Eine lernzieldifferente Unterrichtung an weiterführenden Schulen mit besonderen Regelungen zu Zugang und Verbleib (...) ist nicht möglich“ (Götz 2011, 338).

☛ Ein vom Bayerischen Kultusministerium herausgegebenes, offizielles Lehrbuch gibt auf die Frage „Sind individuell differenzierte Leistungserhebungen zulässig?“ folgende Antwort: „Nein. Individuell differenzierte Leistungserhebungen widersprechen dem Erfordernis der Gleichbehandlung aller Schüler und sind daher nicht zulässig“ (ISB 2017, 65). Dieser Import der sozialen Bezugsnorm kontaminiert und korrumpiert die Idee der Inklusion, die sich der Akzeptanz von Verschiedenheit bei gleichzeitiger Wertschätzung von Gemeinsamkeit verschrieben hat.

Soll man das etwa einen Paradigmenwechsel nennen? Die Philosophie der Inklusion fühlt sich gedemütigt, entwürdigt und hintergangen! Das Diktum „schulartspezifische Voraussetzungen“ ist ein Dolchstoß ins Herz der Inklusionsidee.

Viertens: Inklusive schulische Angebote unterliegen in Bayern mehrfachen Vorbehalten: Die inklusiven Organisationsformen müssen (a) im Schulgesetz vorgesehen sein, eine sonderpädagogische Unterstützung

erfolgt (b) nur „im Rahmen der verfügbaren Stellen und Mittel“ (BayEUG Art. 19, Abs. 2), und manche Organisationsformen benötigen (c) die Zustimmung der Kommunen und die Bereitschaft der Schulen. Das heißt: Inklusion ist kein einklagbares individuelles Recht, sondern erfolgt nach Kassenlage und Wohlwollen. Das hochgelobte Elternwahlrecht wird an die Kette gelegt: „Die Erziehungsberechtigten entscheiden, an welchem der im Einzelfall **rechtlich und tatsächlich** zur Verfügung stehenden schulischen Lernorte ihr Kind unterrichtet werden soll“ (BayEUG Art. 41 Abs. 1) (kursiv H.W.).

Resümee: Schulische Inklusion ist in Bayern weder ein individuelles Recht des Kindes noch eine verbindliche Pflicht von Schulen. Das Schulgesetz kennt keinen Primat der Inklusion bzw. einen Vorrang des gemeinsamen Unterrichts. Durch das gesetzliche Konstrukt „schulartspezifische Voraussetzungen“ wird das Transformationsgebot der UN-BRK negiert und aufgehoben. Die „schulartspezifischen Voraussetzungen“ garantieren die Struktur eines selektierenden und separierenden Schulsystems und entpflichten die höheren Schulen, einen ziel-differenten inklusiven Unterricht anzubieten. Bayern hält am gegliederten Schulwesen, an allen Schulformen einschließlich des Sonderschulsystems voll umfänglich fest. Inklusion wird als ein zusätzliches schulisches Angebot additiv in das System der Separation einge-

fügt. Die „freie“ Schulwahl der Eltern ist konditional mit dem Vorbehalt personeller und finanzieller Ressourcen und der Zustimmung von Kommunen und Schulen verknüpft; sie wird ferner durch das real vorhandene, nicht flächendeckende Angebot an inklusiven Organisationsformen faktisch eingeschränkt. Die Förderschulen werden in Bayern sowohl als Kompetenz- und Beratungszentrum als auch als alternative schulische Lernorte und damit als ein integraler Teil eines selektierenden und separierenden Schulwesens angesehen. Ein Rückbau des Sonderschulsystems und somit eine strukturelle Transformation in Richtung eines inklusiven Schulsystems ist ausdrücklich nicht intendiert. Noch dreister sind umlaufende Behauptungen, die Förderschulen seien sowieso genuin inklusive Einrichtungen.

Die vorstehende Analyse wird durch namhafte wissenschaftliche Expertisen gestützt. Hingewiesen sei insbesondere auf Steinmetz/Wrase/Helbig/Döttinger (2021) und Rackles (2021).

3. Die empirisch-faktische Ebene: Pseudoinklusion



3.1 Empirische Erfolgskriterien

„Inklusives Bildungssystem“ (BRK Art. 24 Abs. 1) ist ein unbestimmter Rechtsbegriff. Die Auslegungen dieses Begriffs gehen sehr weit und unversöhnlich auseinander. Einem UN-Handbuch für Parlamentarier zufolge kann von einem inklusiven Bildungswesen gesprochen werden, wenn mindestens 80 Prozent aller Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Abkürzung: S-SFB) die allgemeinen Schulen besuchen (Poscher u.a. 2008). Anstelle einer Produktdefinition favorisiere ich prozessbezogene Gütekriterien. Die Güte von Inklusionsreformen ist nach meinem Dafürhalten an einem dreifachen Erfolgskriterium zu ermesen:

1. Progressive Verminderung der Separation in Sonderschulen.
2. Kongruente Vermehrung von Inklusion in allgemeinen Schulen.
3. Quantitative Konstanz der totalen Förderquote (Separationsquote + Inklusionsquote).

Kriterium 1: Die Minderung der Separation von Schülern mit Behinderungen ist das unhintergehbare und nicht verhandelbare Minimalkriterium einer inklusiven Schul- und Systementwicklung. Über dieses

Was bedeutet "Inklusives Schulsystem"?

Anstieg von Inklusion und Rückgang der Separation bedingen einander wie zwei kommunizierende Röhren.

Inklusion darf nicht mehr behinderte Menschen durch diagnostische Etikette konstruieren.

Ziel- und Erfolgskriterium sollte es bei aller Unterschiedlichkeit der Positionen in der Inklusionsdebatte einen Konsens geben können: Inklusion will in einem kontinuierlichen, progredienten Entwicklungsprozess zunehmend weniger Separation von Schülern mit Behinderungen in Sonderschulen realisieren.

Kriterium 2: Die progressive Verminderung der Separation muss einhergehen mit einer ebenso progressiven Vermehrung der Inklusion an allgemeinen Schulen. Das ist logisch; all die Schüler mit Behinderungen, die die Förderschulen verlassen, müssen dann selbstverständlich in allgemeine Schulen aufgenommen, also „inkludiert“ werden, und zwar idealerweise in einer völlig übereinstimmenden, kongruenten Anzahl. Die beiden Kriterien „Rückgang der Separation“ und „Anstieg der Inklusion“ können wie kommunizierende Röhren verstanden werden, sie gehören unauflöslich zusammen. Aus Weggängen aus den Sonderschulen resultieren Zugänge zu den allgemeinen Schulen. Das Mehr an Inklusion muss sich aus dem Weniger an Separation speisen, anders geht es nicht. Die beiden Minimalkriterien bilden also ein untrennbares Junktim. Es ist ein weit verbreiteter, gleichwohl fataler Irrtum, dass man mehr Inklusion herstellen und gleichzeitig die Sonderschulen so belassen kann, wie sie sind. Mehr Inklusion gibt es nur mit weniger Separation!

Eine nachdrückliche Bekräftigung: Jede Inklusion, die Menschen mit Behinderungen in ihren Sondereinrichtungen belässt, ist ein eklatanter Verstoß gegen die primäre Idee der Inklusion, die Aussonderung und Ausgrenzung von besonderen Menschen zu mindern und womöglich zu beheben. Inklusion will gleichberechtigte Teilhabe; alle Sondereinrichtungen sind hingegen ein strukturelles und institutionalisiertes Verbot von Teilhabe, Zugehörigkeit und Gemeinsamkeit.

Kriterium 3: Inklusion kann und will Behinderungen weder „heilen“ noch sonderlich vermindern; derlei Versprechungen sind verantwortungslose Scharlatanerie. Inklusion will aber auch nicht mehr Menschen zu Behinderten machen und durch diagnostische Etikette Behinderungen konstruieren. Aus den beiden ersten Kriterien ergibt sich mit zwingender Logik das dritte Kriterium: Die quantitative Anzahl von Schülern mit Behinderungen in Förderschulen und in allgemeinen Schulen, also die sogenannte Förderquote, sollte nicht wesentlich gesenkt oder gar erhöht werden, sondern quantitativ konstant bleiben.

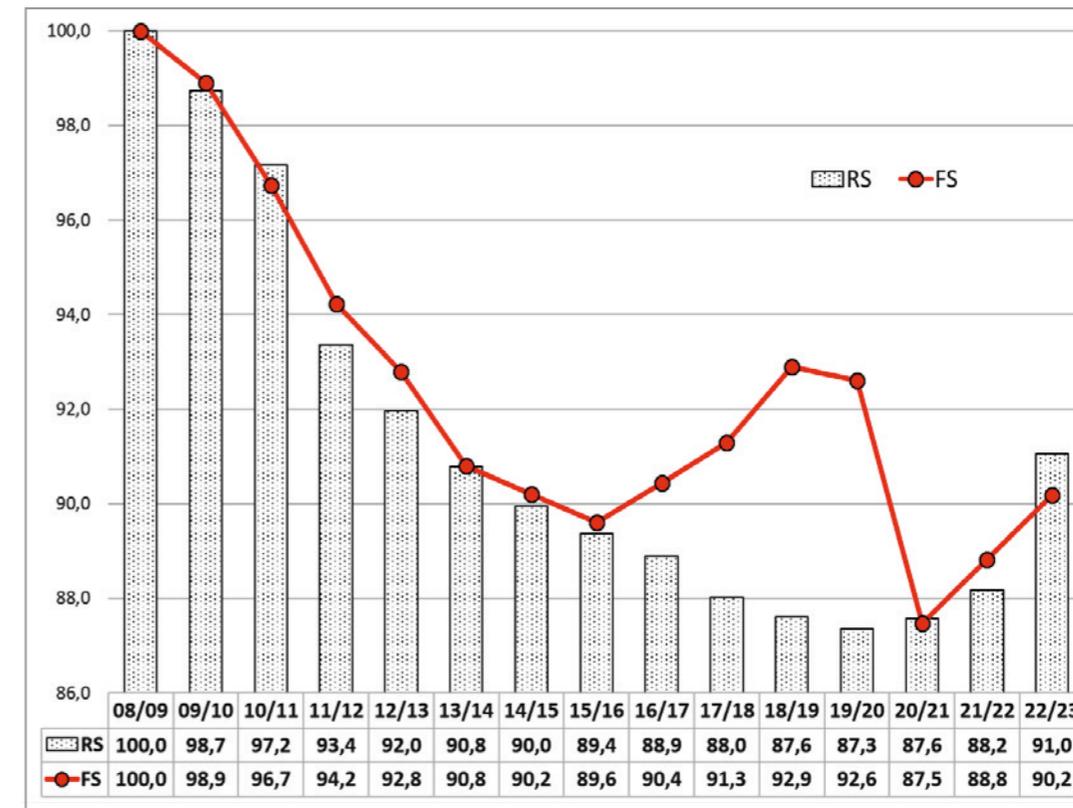


Abb. 1 Rückgang der Separationswerte (SW) von Förderschülern und Rückgang der Anzahl aller Regelschüler in allgemeinen Schulen (RS)

3.2 Kriterium 1: Progressive Verminderung der Separation in Sonderschulen

Weil es um die Darstellung einer Entwicklung geht, wird in **Abb. 1** das Schuljahr 2008/09, also das letzte Jahr vor der Ratifizierung der UN-BRK, als Referenzjahr benutzt; die jeweiligen Veränderungen in den folgenden Schuljahren werden dann als prozentuale Abweichungen von diesem Ausgangsjahr (= 100 Prozent) dargestellt.

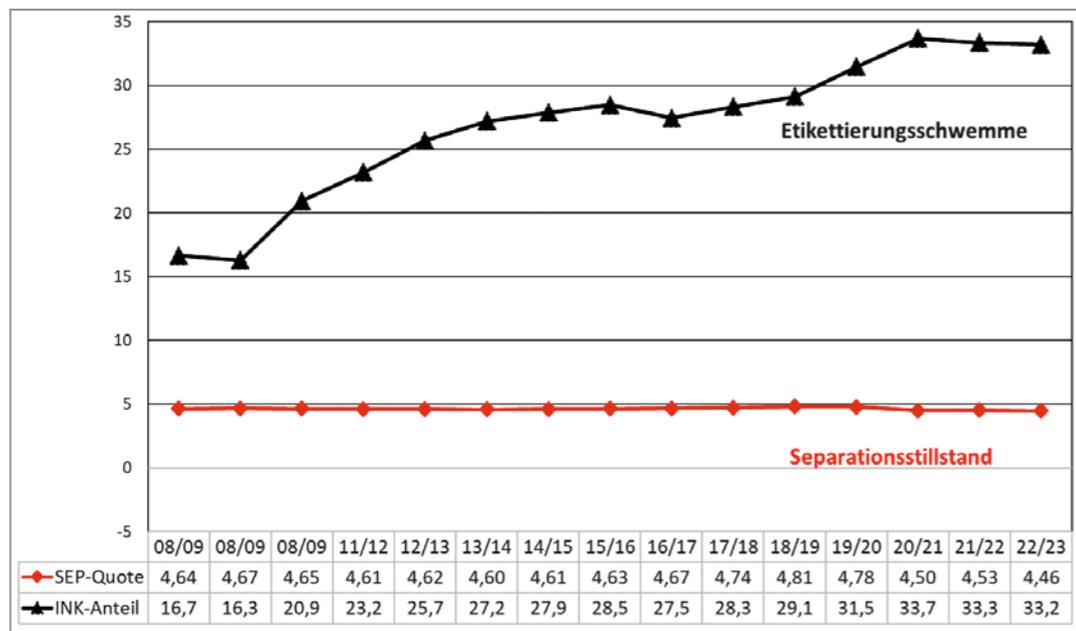
Die Schülerzahlen der Förderschulen sind der Abb. 1 zufolge deutlich zurückgegangen, aber bestenfalls im gleichen Umfang wie die Schülerzahlen in den allgemeinen

Schulen auch. Die Förderschulen haben in dem Zeitraum durchaus Schüler verloren, aber diese quantitativen Einbußen sind dem allgemeinen Schülerrückgang zuzuschreiben und nicht durch die Inklusion bedingt. Der auffällige „Hügel“ der Separationswerte in den Jahren von 2016 bis 2019 geht vermutlich auf eine erhöhte Aufnahme von Migrantenkindern der ersten Flüchtlingswelle (seit 2015) zurück.

Als wichtige Erkenntnis ist festzuhalten: Die Minderung der absoluten Separationswerte allein ist kein valider Indikator für eine inklusive Reformentwicklung, weil sie den allgemeinen Schülerrückgang nicht

Der Rückgang der Schülerzahlen in Förderschulen ist keine Folge gesteigerter Inklusion, sondern entspricht dem (demografisch begründeten) Rückgang der allgemeinen Schülerzahlen.

Abb. 2 Darstellung der Inklusionsentwicklung in Bayern anhand der prozentualen Parameter Separationsquote (SEP-Quote) und Inklusionsanteil (INK-Anteil)



berücksichtigt und deshalb ein falsches Bild vermittelt. Die angebliche Schließung von Sonderschulen wegen der Inklusion ist eine gern kolportierte Dolchstoßlegende, die der Inklusion ankreidet, was aufgrund der demografischen Entwicklung schlicht dem allgemeinen Schülerschwund geschuldet ist.

Die Separationsquote ist in Bayern weitgehend stabil geblieben - eine "Inklusionsreform" ist gescheitert.

Eine verlässliche, vertrauenswürdige Auskunft über eine progressive Verminderung der Separation in Sonderschulen gibt die Separationsquote. Separationsquote meint den prozentualen Anteil der S-SFB, die in Förderschulen unterrichtet werden, an allen bayerischen Schülern in der Primarstufe und Sekundarstufe I. Die Grafik zum prozentualen Verlauf der Separationsquote in dem 14jährigen Untersuchungszeitraum bildet nahezu eine gerade Linie. Der niedrigste

Wert (4,46) und der höchste Wert (4,81) liegen nicht einmal einen halben Prozentpunkt auseinander. Die außerordentliche Stabilität der Separationsquote spricht eine deutliche und unmissverständliche Sprache: Bayern hat in 14 Jahren Inklusionsreform keinerlei Minderung der Ausgrenzung und Separation zu Wege gebracht. Einen Exodus aus der Förderschule hat es sicherlich in manchen Einzelfällen gegeben, aber nicht auf breiter Linie und gewiss nicht als politisch gewollte, systematische Reformstrategie. Die Selektivität der bayerischen Schulpolitik hat sich weder theoretisch noch empirisch geändert. Weil von einer progressiven Verminderung der Separation in Förderschulen beim besten Willen nicht die Rede sein kann, wird dieser Befund sprachlich als „Separationsstillstand“ bezeichnet. Die Förderschulen in Bayern

haben ihre Schulen weiterhin mit der gleichen prozentualen Separationsquote gefüllt wie bislang auch und sich trotz UN-BRK nicht einmal ansatzweise in Richtung „weniger Separation“ bewegt. Bezüglich des ersten Kriteriums ist also ohne jegliche Einschränkung ein totales Versagen der bayerischen „Inklusionsreform“ zu konstatieren.

Im Jahr 2018/19 erreicht Bayern mit 4,8 Prozent die höchste Separationsquote seit 2008/09! Die Ironie der Geschichte: Dieser Spitzenwert wird ausgerechnet in einer Zeit errungen, in der die bayerische Bildungspolitik offiziell die Fahne der Inklusion gehisst hat und vollmundig Lippenbekenntnisse verkündet: „Die Inklusion gehört zu den Kernaufgaben des bayerischen Schulsystems!“ (KM 2019) oder „Inklusion ist eine Herzensangelegenheit“ (CSU). Darf oder muss man die vollständige Stabilisierung der Förderschulen als eine Art Résistance gegen die Inklusionsreform verstehen?

Fazit: Die Inklusion ist an den bayerischen Schülern in Förderschulen spurlos vorbeigegangen. Die bayerische Inklusion findet ohne eine wirkliche „Integration“ der Schüler mit manifesten Behinderungen statt. Es gibt keine über einige Einzelfälle hinausgehende Emigration von behinderten Schülern aus Förderschulen. Die Schüler mit Behinderungen sind in Bayern um ihre Inklusion betrogen worden!

3.3 Kriterium 2: Kongruente Vermehrung der Inklusion in allgemeinen Schulen

Ob sich im Gegenzug zu einer Minderung der Separation eine Vermehrung der Inklusion eingestellt hat, kann durch die Parameter Inklusionsanteile und Inklusionsquote ermittelt werden. Sehr beliebt sind Darstellungen der Inklusionsentwicklung, die den Parameter Inklusionsanteile nutzen. Inklusionsanteile beschreiben den prozentualen Anteil von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (S-SFB), die in allgemeinen Schulen inkludiert sind. Grundgesamtheit ist die Summe aller S-SFB in Förderschulen und in allgemeinen Schulen. Die obere Linie in **Abb. 2** (INK-Anteil) stellt die Entwicklung der Inklusionsanteile grafisch dar. Die Inklusionsanteile schnellen auf den ersten Blick erkennbar in dem vierzehnjährigen Untersuchungszeitraum rapide in die Höhe. Die Statistik registriert eine perfekte Verdoppelung der Inklusionsanteile von 17 auf 33 Prozent. Die Grafik der Inklusionsanteile ist besonders in der Bildungspolitik so beliebt, weil sie spontan einen äußerst positiven Eindruck von der Inklusionsentwicklung erzeugt und der Bildungspolitik ein gutes Zeugnis ausstellt.

Da sind Abbildungen, denen der Parameter Inklusionsquote zugrunde liegt, erheblich bescheidener, aber zugleich ehrlicher. Inklusionsquote meint in Analogie zur

Die Bedeutung von "Inklusionsanteilen" und "Inklusionsquote"

Das Verhältnis von Inklusionsanteilen, Inklusionsquote und Separationsquote ist irreführend.

Separationsquote den prozentualen Anteil der S-SFB, die in allgemeinen Schulen unterrichtet werden, also „inkludiert“ sind; alle bayrischen Schüler im schulpflichtigen Alter (Grundschule und Sekundarstufe I) bilden die Grundgesamtheit der Inklusionsquote.

Laut Abb. 3 (INK-Quote) hat Bayern die Inklusionsquote in den 14 Schuljahren um ca. 1,3 Prozent steigern können. Das klingt zunächst sehr mager, ist es aber nicht, wie noch zu zeigen sein wird. Die beiden Linien Inklusionsanteile und Inklusionsquote passen scheinbar nicht zusammen, sie vermitteln offensichtlich ein differentes Bild von der bayerischen Inklusionswirklichkeit. Ein genaues Studium der absoluten Zahlen kann hier aufklären und das Rätsel lösen.

In den Regelschulen wurden neue „Inklusionskinder“ durch sonderpädagogische Diagnostik konstruiert und damit die Inklusionsquote gesteigert.

Die absoluten Separationswerte (SW) und Inklusionswerte (IW) sind in **Tab. 1** aufgelistet. Die jährlichen Separationswerte fallen von 56.800 kontinuierlich ab bis zu 51.200. Gemäß Spalte IW (Inklusionswerte) ist aber die Zahl der „inkludierten“ S-SFB von 11.300 auf 25.400 angestiegen, also um 14.100 Schüler. Diese erhebliche Differenz erstaunt: Emigration = 5.600 Schüler, Immigration = 14.100 Schüler. Da kann etwas nicht stimmen. Wie ist das möglich? Wie kann man mehr Schüler „inkludieren“ als kongruent dazu Schüler aus Förderschulen entlassen worden sind? Das Prinzip der kommunizierenden Röhren von Inklusion und Separation hat offensichtlich nicht funktioniert. Abgang

aus Förderschulen und Zugang zu den Inklusionsschulen halten sich nicht die Waage, sie sind numerisch nicht kongruent. Es werden also in der „Inklusionsentwicklung“ seit 2009 immer mehr S-SFB in allgemeine Schulen „inkludiert“ als kongruent dazu Schüler aus Förderschulen entlassen. Wie ist dieses wundersame Paradox einer mehrfachen Vielfältigung von „Inklusionsschülern“ ohne eine nennenswerte Minimierung der „Förderschülern“ zu erklären? Woher kommen all die neuen „Inklusionsschüler“?

Die neuen „Inklusionsschüler“ kommen nicht aus den Förderschulen, sondern sie waren immer schon Schüler in den allgemeinen Schulen. Eine großherzige sonderpädagogische Diagnostik hat in den allgemeinen Schulen „Risikoschüler“ und „Problemschüler“ ausfindig gemacht und diesen das diagnostische Etikett „Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ (S-SFB) zugeschrieben. Die neuen „Inklusionsschüler“ wurden also in Wirklichkeit gar nicht „inkludiert“, sondern sie wurden lediglich „umgetauft“. Aus den ehemals „schwachen“ Regelschülern wurden durch die sonderpädagogische Diagnostik „inkludierte Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ gemacht! Die neuen „Inklusionskinder“ wurden also diagnostisch produziert, durch Etikettierung „konstruiert“!

| Schuljahr | SW | IW | Summe |
|-----------|------|------|-------|
| 08/09 | 56,8 | 11,3 | 68,1 |
| 09/10 | 56,1 | 10,9 | 67,1 |
| 10/11 | 54,9 | 14,5 | 69,4 |
| 11/12 | 53,5 | 16,1 | 69,6 |
| 12/13 | 52,7 | 18,2 | 70,9 |
| 13/14 | 51,6 | 19,3 | 70,9 |
| 14/15 | 51,3 | 19,8 | 71,1 |
| 15/16 | 51,0 | 20,3 | 71,3 |
| 16/17 | 51,3 | 19,4 | 70,8 |
| 17/18 | 52,0 | 20,6 | 72,6 |
| 18/19 | 52,9 | 21,7 | 74,6 |
| 19/20 | 52,7 | 24,2 | 76,9 |
| 20/21 | 49,7 | 25,2 | 74,9 |
| 21/22 | 50,4 | 25,2 | 75,7 |
| 22/23 | 51,2 | 25,4 | 76,6 |

Tab. 1
Separationswerte (SW)
und Inklusionswerte (IW)
(in Tausend)

Diese Deutung des Inklusionsbooms scheint mir nicht falsifizierbar. Als Beleg möchte ich mich auf einen unverdächtigen Zeugen berufen, auf Otto Speck, den renommierten ehemaligen Ordinarius für Behindertenpädagogik an der Universität München:

„Auf jeden Fall entspricht dem Anwachsen der Inklusionsquote keine entsprechende Minderung der Förderschulquote. Diese ist im Gegenteil nahezu gleich geblieben. Das aber kann nur bedeuten, dass es ein ande-

rer Personenkreis von Schülern ist, dem die seit Erlass der UN-BRK auffällig gewordene Inklusionsquote zu verdanken ist. Auf jeden Fall sind es Kinder, die zwar durch Lernprobleme auffallen, jedoch keinen ‚sonderpädagogischen Förderbedarf‘ aufweisen, der sie früher zu Förderschulkindern gemacht hätte. Das heißt, der Begriff des ‚sonderpädagogischen Förderbedarfs‘ ist definitorisch ausgeweitet worden, z.B. zur Beschaffung zusätzlicher schulischer Ressourcen für ‚Inklusionskinder‘“ (Speck 2019, 66).

Die ausufernde Konstruktion von S-SFP nenne ich „Etikettierungsschwemme“. Dieser Begriff soll deutlich machen, dass die scheinbar „positive“ Inklusionsentwicklung in Bayern sich vornehmlich fragwürdigen, illegitimen diagnostischen Auswüchsen verdankt. Die explosive Vermehrung von sonderpädagogisch diagnostizierten „Inklusionsschülern“ ist also gerade nicht als ein untrügliches Indiz für eine erfolgreiche Inklusionsentwicklung zu werten, sondern schlichtweg das Resultat einer überbordenden, entfesselten Diagnostizierung und Etikettierung. Das zweite Kriterium fordert nämlich nicht eine bloße Vermehrung der Inklusion, sondern eine kongruente Vermehrung. Kongruenz meint, dass sich Emigration aus Förderschulen und Immigration in allgemeine Schulen wie kommunizierende Röhren verhalten müssen und deshalb in einer ausbalancierten in Waage zu halten sind.

Die ausufernde Konstruktion von „Inklusionskindern“ bedeutet eine „Etikettierungsschwemme“ und keine Inklusionsentwicklung.

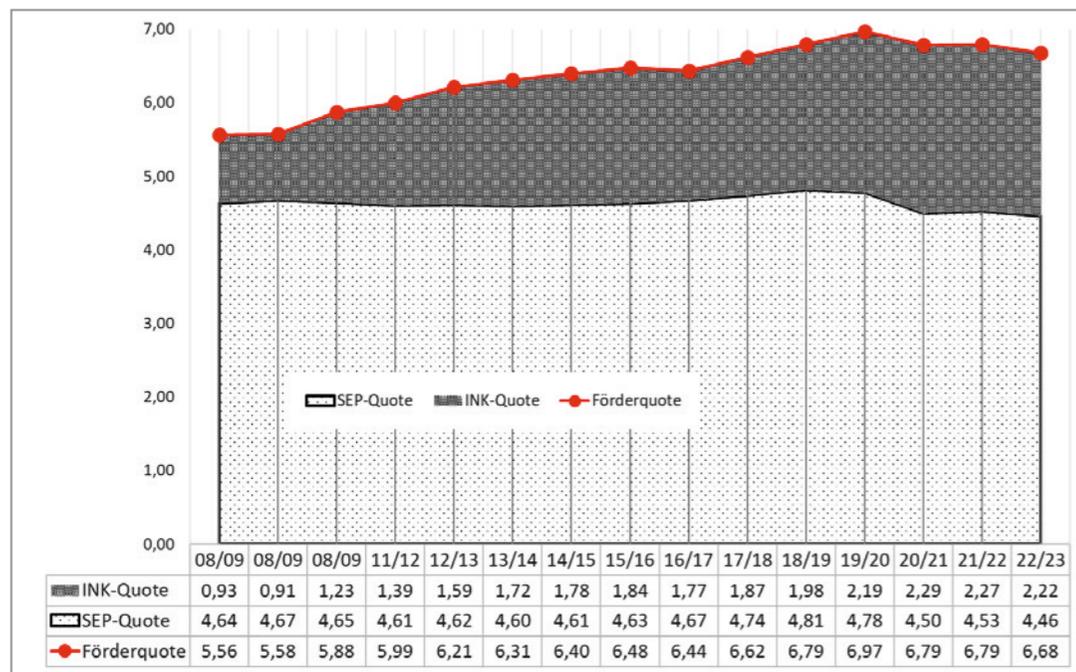


Abb. 3 Die Förderquote als Summe von Separationsquote und Inklusionsquote

3.4 Kriterium 3: Quantitative Konstanz der gesamten Förderquote

Die **Abb. 3** vermittelt keine neuen Erkenntnisse, sondern bündelt lediglich die bisherigen Analysen in einer kompakten und anschaulichen Form. Für die Beurteilung der 14jährigen Inklusionsreform in Bayern wurden drei Kriterien geltend gemacht. Die statistische Analyse vermittelt zu diesen Kriterien folgende Ergebnisse:

1. Der zeitliche Verlauf der Separationsquote dokumentiert in eindeutiger Weise einen vollständigen „Separationsstillstand“. Ein kontinuierlicher Rückbau der Förderschulen ist nicht einmal in Ansätzen erkennbar.

Das erste Kriterium „Progressive Verminderung der Separation in Sonderschulen“ wird mithin vollständig verfehlt.

2. Die sonderpädagogische Diagnostik hat sich nicht an einer seriösen, wissenschaftlichen Definition von „Sonderpädagogischem Förderbedarf“ (SFB) orientiert, sondern durch eine überbordende diagnostische Zuerkennung von Förderbedarfen eine wahre Etikettierungsschwemme hervorgerufen. Die neuen „Inklusionsschüler“ sind keine ehemaligen Schüler aus Förderschulen, sondern wurden in den allgemeinen Schulen „entdeckt“ und als „Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ (S-SFB) konstruiert. Das zweite Kriterium „Kongruente

Vermehrung von Inklusion in allgemeinen Schulen“ wurde also nicht erfüllt, weil Emigration aus Förderschulen und Immigration in allgemeine Schulen quantitativ nicht äquivalent sind und damit dem Kongruenzgebot nicht nachkommen.

3. Die stabile, unveränderte Separationsquote und die ungehemmt ausufernde Etikettierungsschwemme haben mit logischer Notwendigkeit eine erhebliche quantitative Vermehrung von Schülern mit SFB zur Folge. Das dritte Kriterium einer „quantitativen Konstanz der totalen Förderquote“ wird damit nicht erfüllt.

Den ausgebrachten drei Kriterien wird eine substantielle Validität für die Qualitätsabschätzung von Inklusionsreformen zuerkannt. Bayern hat nicht ein einziges dieser drei Kriterien erfüllt. Im Lichte dieser rationalen Bewertungsmaßstäbe muss folglich der Inklusionsreform in Bayern ein vollständiges Versagen attestiert werden. Weiterführende Interpretationen bleiben dem Schlusswort vorbehalten.

3.5 Exkurs: Das Versagen der sonderpädagogischen Diagnostik

Die Etikettierungsschwemme ist nicht das Werk anonymer oder finsterner Mächte, nein, sie wurde von menschlichen Akteuren aus Fleisch und Blut inszeniert. Zu den Hauptak-

teuren in diesem Drama gehört die sonderpädagogische Diagnostik. Sie hat die diagnostischen Verfahren administriert, sie hat mit ihren Empfehlungen und Gutachten die unmittelbaren Entscheidungsgrundlagen für die Zuerkennung eines Behinderten- oder Inklusionsstatus geliefert. Schulaufsicht und -verwaltung haben dann nach Prüfung der formalen Unbedenklichkeit per Unterschrift bekräftigt und vollzogen, was durch die sonderpädagogischen Expertisen angeraten wurde. So in etwa ist die Produktion der Etikettierungsschwemme abgelaufen, weil sie nach schulrechtlichen Verordnungen gar nicht anders ablaufen kann und darf.

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

Die Inklusionsreform hat in Bayern versagt.

„Sonderpädagogischer Förderbedarf“ ist ein unscharfes Konstrukt.

*Separationsstillstand
Überbordende
sonderpädagogische
Diagnostik
Etikettierungsschwemme*

"Sonderpädagogischer Förderbedarf" ist ein unzuverlässiges und nicht objektives Konstrukt.

Die sonderpädagogische Diagnostik verstößt gegen folgende Kriterien:

🔴 **Kriterium der Konstruktvalidität.**

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

🔴 **Kriterium der Zuverlässigkeit.**

Viele Risikoschüler, denen jüngst ein „sonderpädagogischer Förderbedarf“ (SFB) attestiert wurde, hätten dieses Etikett in vorinklusive Zeiten nicht erhalten. Statusdiagnosen werden damit zu einer Frage historischer Zufälligkeiten: Gestern so, heute anders, morgen ungewiss.

🔴 **Kriterium der Objektivität.**

Die sonderpädagogische Diagnostik hat nicht „objektiv“ diagnostiziert, sondern handfeste Interessen bedient: Das Interesse der Sonderschulen an Existenzsicherung und das Interesse der inklusiven Schulen an zusätz-

lichen Ressourcen. Interessen sind grundsätzlich legitim und nicht anrühlich, ihre servile Bedienung bedarf jedoch der Kritik. Man darf wohl annehmen, dass die erwartbaren Profite für die Schulen das diagnostische Urteil nicht unmaßgeblich beeinflusst und den Weg zu einer großzügigen Vergabe von Statusetiketten freigemacht haben. Die vormalige testbasierte Statusdiagnostik, die unabhängig von Auftraggebern und Dienstherren, von Wünschen und Interessen ein „objektives“ Urteil zu fällen bemüht war, hat in der Inklusionsreform an wissenschaftlicher Autorität eingebüßt und an Glaubwürdigkeit verloren.

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

4. Schluss

Die statistische Analyse der Inklusionsreform in Bayern soll mit einigen subjektiven Kommentaren und Bewertungen beschlossen werden.

4.1 Exklusion der Förderschule

Das gegliederte Schulwesen in Bayern hat die Schüler mit Behinderungen separiert, die sog. Inklusionsreform hat zusätzlich die Institution Förderschule von der Reform exkludiert. Die bayerische Bildungspolitik hat den Förder- und Sonderschulen von Anfang an und immer wieder eine Bestandsgarantie ausgestellt. Die politische Bestandsgarantie hat sich gerade nicht als eine Aufforderung zum Rückbau der Sonderschule ausgewirkt, sondern im Gegenteil: Den Sonderschulen wurde in aller Form Dispens von der Inklusionsreform erteilt. Die Institution Sonderschule wurde politisch tabuisiert und zu einem reservatähnlichen Schutzgebiet erklärt. Die Bestandsgarantie hat konsequenterweise dazu geführt, dass sich in den 14 Jahren Inklusionsreform quantitativ in dem Sonderschulsystem nichts, wirklich nichts geändert hat; ihre Wirkung läuft auf eine territoriale Verewigung eines separierenden schulischen Subsystems hinaus. Die schockierende Stabilität der traditionellen Separationsquote ist ein untrüglicher empirischer Beleg dafür, dass die Inklusionsreform mit politischer Genehmigung vollständig an den Sonderschulen vorbeigelaufen ist. Der Separationsstillstand wurde weder von der Politik noch von der Sonderschule selbst kritisiert, sondern im Gegenteil gutgeheißen und gewollt.

Die UN-BRK wurde von den Vereinten Nationen explizit und prioritär für Menschen mit Behinderungen geschaffen. Im Bildungswesen haben die Reformen der letzten 15 Jahre allerdings – in Bayern wie auch in manch anderen Bundesländern – statt (!) der Reintegration von Schülern mit manifesten Behinderungen eine Pseudoinklusion von unterstützungswürdigen und -bedürftigen, aber eben nicht „behinderten“ Schülern inszeniert. Pseudoinklusion meint drei signifikante Fehlentwicklungen: Separationsstillstand in den Förderschulen, Etikettierungsschwemme in den allgemeinen Schulen und Maximierung der sonderpädagogischen Förderquote im gesamten Schulsystem. Ein „Weiter so“ der sog. Inklusionsreform wird ganz gewiss kein inklusives Schulsystem schaffen. Die unverändert gegliederten Schulsysteme werden durch allerlei symbolische Retuschierungen und nicht zuletzt sprachliche Verklärungen pseudoinklusiv verkleidet. So sehr, dass die hierarchischen Gliederungen nicht mehr hervortreten und insbesondere der „Bildungskeller“ des Schulsystems (G.G. Hiller) aus dem öffentlichen Bewusstsein verschwindet. Die Inklusionsreform wird – ihrem bisherigen Konzept folgend – die Kinder mit Behinderungen nicht aus dem Bildungskeller befreien, sondern sie dort geräuschlos unterbringen und weiterhin belassen.

Das Sonderschulsystem wurde unverändert erhalten - von Sonderschulen und der Politik gewollt.

Pseudoinklusion statt Kinder mit Behinderungen aus dem Bildungskeller zu befreien.

Die Exklusion der Förderschule von der Reform stellt mit guten Gründen ernsthaft in Frage, ob es in Bayern überhaupt schon eine wirkliche Inklusionsentwicklung gegeben hat. Zu konstatieren und zu beklagen ist vielmehr eine Inklusionsreform ohne echte Inklusion der Schüler mit Behinderungen. Die primäre Zielgruppe der Inklusion sind und bleiben aber die Menschen mit Behinderungen. An den Schülern mit Behinderungen ist die bayerische Inklusionsreform spurlos vorbeigegangen. Die Bestandsgarantie ist dafür verantwortlich, dass ein kontinuierlicher Rückbau der Förderschulen nicht angegangen, ja nicht einmal angedacht und in einem verbindlichen Aktionsplan festgelegt wurde. Wollen wir allen Ernstes auch dann von Inklusion sprechen, wenn die sogenannte Inklusionsreform die behinderten Schüler in den Sonderschulen schlichtweg „vergisst“ und sie dort belässt? Eine Inklusion, die die behinderten Schüler in den Förderschulen nicht vorrangig einbezieht, ist keine Inklusion, sondern schlichtweg ein Skandal! Die Inklusionsreform in Bayern hat die behinderten Schüler in den Förderschulen um ihre Nichtaussonderung und Reintegration betrogen.

Die "Inklusionsreform" in Bayern hat die behinderten Schüler in den Förderschulen um ihre Reintegration betrogen.

4.2 Die Verschiebung der Zielgruppe

Die Inklusion in Bayern hat die Schüler in Förderschulen ignoriert und sich stattdessen eine neue, eigene Zielgruppe selbst geschaffen. Zu dieser neuen Zielgruppe zählen z.B.

Teilleistungsschwächen à la LRS, Dyskalkulie oder ADHS, Schulschwänzer, Störenfriede, Sitzbleiber, nicht zuletzt Migrantenkinder sowie Kinder aus Armutsfamilien in prekären Lebenslagen und manch andere Kinder, die von Benachteiligungen und Beeinträchtigungen betroffen sind. Der Fokus der Inklusionsreform hat sich ausweislich der Etikettierungsschwemme deutlich verschoben. Nicht mehr die Schüler mit manifesten Behinderungen in den Förderschulen sind die primäre Zielgruppe inklusionspädagogischer Reformen, sondern eine neue, recht bunte Schar von Problem-, Risiko- und Defizitkindern. Der Deutsche Bildungsrat hat die neue Zielgruppe einmal „die von Behinderung bedrohten Kinder und Jugendlichen“ (Bildungsrat 1973) genannt, die Inklusionsreform etikettiert sie nun als „Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf“.

All die neuen Schüler können nicht aus den Förderschulen kommen, denn deren Schülerzahl ist ausweislich der konstanten Separationsquote nicht geringer geworden. All diese neuen Schüler waren in vorinklusive Zeit ganz „normale“ Schüler der allgemeinen Schulen. Die Einbeziehung der S-SFB in Lerngruppen der allgemeinen Schule wurde landauf und -ab ohne begriffliche Skrupel als „Inklusion“ bezeichnet und mit reformerischem Stolz präsentiert. Es begann ein förmlicher Wettlauf zwischen einzelnen Schulen und zwischen den Bundesländern

darum, wer die meisten „Inklusionsanteile“, also Schüler mit SFB in allgemeinen Schulen, vorzeigen konnte. Die allgemeine Schule hat alle Schüler, die Probleme haben oder Probleme machen, freiwillig an die Sonderpädagogik abgetreten. Die Sonderpädagogik hat sich dann widerstandslos neue Reviere einverleiben können. Durch die „Entlastung“ von der Sorge um die Schwachen, Armen und Hilfsbedürftigen ist aber die allgemeine Schule unbemerkt pädagogisch ärmer geworden.

Mit den S-SFB zogen auch die Sonderpädagogen in die allgemeinen Schulen ein. Sie unterstützten den „inklusive Unterricht“ durch ihre sonderpädagogische Expertise und waren nicht zuletzt als diagnostische „Detektive“ tätig. Solchermaßen führte die Inklusionsreform zu einer nachhaltigen „Sonderpädagogisierung“ der allgemeinen Schule. Die S-SFB haben zu einer erheblichen Erweiterung der Aufgaben, Zuständigkeiten und Reviere der Sonderpädagogik beigetragen. Das Kultusministerium honorierte die Erweiterung des Aufgaben- und Tätigkeitsfeldes der Sonderpädagogik durch die Vergabe eines neuen Firmenschildes: Förderschulen sind nicht mehr nur Sonderschulen, sondern wurden zu „Kompetenz- und Beratungszentren“ aufgewertet. Ein Haupteffekt der Sonderpädagogisierung ist bekanntlich die Etikettierungsschwemme. Die sonderpädagogische Diagnostik hat sich durch

die forcierte Konstruktion und Expansion von sonderpädagogischen Förderbedarfen gründlich blamiert. Durch die grassierende Etikettierungsschwemme hat sich der Fokus der Inklusion deutlich verschoben. Nicht mehr die Schüler mit manifesten Behinderungen in den Förderschulen sind die primäre Zielgruppe der Inklusionsreform, sondern die diagnostisch konstruierten S-SFB.

Nicht die Inklusion ist in Bayern gescheitert, sondern der sog. „bayerische Weg der Inklusion“ ist ein Irrweg und zum Scheitern verurteilt. Der Aufbau eines inklusiven Bildungswesens ist nicht gelungen, sondern in weite Ferne gerückt. Die einzige Schulform in Bayern, der ohne Vollkommenheitsansprüche das Prädikat „inklusive“ zuerkannt werden kann, ist die Grundschule. Wenn das gesamte bayerische Schulwesen nach dem Vorbild der Grundschulen gestaltet wäre, stünde es einem inklusiven Bildungssystem weitaus näher als es jetzt ist. Der Aufbau eines inklusiven Bildungssystems erfordert von der Inklusionsreform etwas gänzlich anderes als eine diagnostische Wilderei in allgemeinen Schulen und eine unveränderte Separation von Schülern mit manifesten Behinderungen in Förderschulen, nämlich eine paradigmatische Wende. Vielleicht hat der Gesetzgeber das gemeint mit dem neuen Artikel 30b, Abs. 1 des BayEUG: „Die inklusive Schule ist ein Ziel der Schulentwicklung aller Schulen.“

Der für ein inklusives Schulsystem notwendige Paradigmenwechsel hat nicht stattgefunden.

Bündnis-Statement

Die Bundesregierung steht in der Pflicht für schulische Inklusion.

Der für die Überwachung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) in den Vertragsstaaten zuständige UN-Fachausschuss (CRPD) hat anlässlich seiner Überprüfung des zweiten und dritten Staatenberichts von Deutschland im August 2023 die Verpflichtungen der Bundesregierung in seinen Empfehlungen (Concluding Observations) unmissverständlich zum Ausdruck gebracht.

Der Bund hat die Gewährleistungspflicht und die Gesamtverantwortung für die menschenrechtskonforme Umsetzung der UN-BRK. Er hat für die verbesserte Koordination zwischen den Ländern zu sorgen und sicherzustellen, dass die Aktionspläne der Länder in Übereinstimmung mit der Konvention sind. Fehlentwicklungen müssen korrigiert werden. Die von deutscher Politik und Verwaltung geltend gemachten föderalen Grenzen zwischen den Kompetenzen von Bund und Ländern in schulischen Angelegenheiten sind daher als Gegenargument völlig unakzeptabel und müssen überwunden werden.

Die Mängelliste bei der Umsetzung des Rechts auf inklusive Bildung, die der Fachausschuss der Bundesregierung vorgelegt hat, ist lang.

Besorgt äußert sich der Ausschuss über die Dominanz des Förderschulsystems und die zahlreichen Barrieren für Eltern, ihre Kinder mit Behinderungen in allgemeinen Schulen anzumelden.

Dazu weisen wir darauf hin, dass sich neben der weitgehend gleichbleibenden Aussonderung in Förderschulen Inklusionsquoten an den Regelschulen

durch Diagnostik ständig erhöhen (s. Hans Wockens Begriff „Etikettierungsschwemme“).

Bei leicht zunehmender Zahl der Schüler*innen in der Grundschule (+ 150.000) und zurückgehenden Schüler*innenzahlen in der Sekundarstufe I (- 200.000) der allgemeinen Schule insgesamt¹ ist der Anteil von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Deutschland im gleichen Zeitraum von 6,287 % auf 7,705% gestiegen². Das ist von 2011 bis 2020 ein Anstieg um knapp 100.000 Schüler*innen, denen sonderpädagogischer Förderbedarf zuerkannt bzw. zugemutet wurde – eine Zunahme in Großstadtgröße.

Die wundersame Vermehrung sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) lässt sich auch an einzelnen Förderschwerpunkten aufzeigen:

🍷 **Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung 2011 – 2020:**
+ 10.000 in Förderschulen, + 10.000 in allgemeinen Schulen, also + 20.000

Eine Zuordnung in diesem Förderschwerpunkt engt qua Definition Bildungs- und Lebenschancen ein.

🍷 **Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung 2011- 2020:**
+ 400 in Sonderschulen, + 6299 Schüler*innen in allgemeinen Schulen.

Fußnoten:

¹ KMK: Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 235 – Januar 2023

² KMK: Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 231 – Januar 2022

Es stellt sich also bundesweit die Frage, ob die Anforderung an Inklusion erfüllt ist, wenn immer mehr Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten oder körperlichen Beeinträchtigungen als sonderpädagogisch förderbedürftig deklariert werden, die vor der Geltung der UN-BRK in der allgemeinen Schule ganz normal lernten. Das muss als Missbrauch der Diagnostik gewertet werden.

Kritisiert wird vom Fachausschuss außerdem die fehlende Zugänglichkeit zu inklusiven Angeboten wegen unzureichender Ausstattung der Regelschulen und mangelnder Beförderungsmöglichkeiten.

Vermisst wird eine wirksame Steuerung der inklusiven Schulentwicklung auf der Ebene der Länder und der Kommunen.

Der Ausschuss fordert einen umfassenden Gesamtplan für den zügigen Übergang des Förderschulsystems zu einem inklusiven Schulsystem in enger Konsultation mit den Betroffenen und ihren Vertretungen. Angemahnt werden kontinuierliche Weiterbildung der Lehrkräfte und des pädagogischen Personals für inklusive Bildung sowie Maßnahmen zur Bewusstseinsbildung gegen fehlgeleitete Vorstellungen von Inklusion. Auch die Datenbasis über die Inklusionsentwicklung muss verbessert werden.

Die Kultusministerkonferenz (KMK) ist unfähig und unwillig, die Korrekturen auf Länderebene vorzunehmen, die notwendig sind. Sie erdreistet sich vielmehr, die konventionswidrige Etablierung des sonderpädagogischen Parallelsystems aus Förderschulen und allgemeinen Schulen in den Ländern als festen Bestandteil eines inklusiven Schulsystems zu bezeichnen. Eine Bundesregierung, die für sich in Anspruch nimmt, eine wertegeleitete und menschen-

rechtsbasierte Politik betreiben zu wollen, darf sich vor ihrer völkerrechtlichen Verantwortung nicht wegdrücken. Wie die Zusammenarbeit von Bund und Ländern für eine inklusive Schulpolitik unter Beachtung der föderalen Verfassung aussehen kann, dazu hat das Deutsche Institut für Menschenrechte (DIMR) konstruktive Vorschläge gemacht. Neben der Ausschöpfung verfassungsrechtlicher Lösungen empfiehlt es zur Herstellung rechtsverbindlicher Rahmenbedingungen den Abschluss eines Bildungsstaatsvertrags zwischen Bund und Ländern.

Da sich vielfältig systematisch und an Einzelfällen belegen lässt, dass Aussonderung auch in anderen von der UN-BRK benannten Gesellschaftsbereichen immer noch stattfindet und der Bund auch hier seine völkerrechtliche Handlungspflicht verletzt, fordert unser Bündnis gemeinsam mit anderen Organisationen die Einrichtung einer Enquête-Kommission für die menschenrechtskonforme Umsetzung gesellschaftlicher Inklusion durch den Deutschen Bundestag.

Literatur

Zweiter und dritter Staatenbericht Deutschlands:

https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/Internationales/staaten-bericht-un-behindertenrechtskonvention.pdf?__blob=publicationFile&v=2

Die Empfehlungen des UN-Fachausschusses (Concluding Observations) 2023:

https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD%2FCO%2FDEU%2FCO%2F2-3&Lang=en

Literatur- und Quellenangaben zum Essay von Hans Wocken



- Götz, Tanja (2011): Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im BayEUG. Der Bayerische Landtag beschließt Änderung zum Schuljahr 2011/2012. Teil 1 und Teil 2 In: Schulverwaltung. Ausgabe Bayern 34, 11 und 12, S. 310-313 und S. 338-341
- ISB (Hrsg.) (2017): Leistungen beobachten- erheben- bewerten. Hrsg. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus. In: www.isb.bayern.de
- Poscher, Ralf/Rux, Johannes/Langer, Thomas (2008): Von der Integration zur Inklusion. Das Recht auf Bildung aus der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen und seine innerstaatliche Umsetzung. Baden-Baden: Nomos
- Rackles, Mark (2021): Inklusive Bildung in Deutschland. Beharrungskräfte der Exklusion und notwendige Transformationsimpulse. Berlin (Books on Demand)
- Speck, Otto (2019): Dilemma Inklusion. Wie Schule allen Kindern gerecht werden kann. München (Reinhardt)
- Steinmetz, Sebastian/Wrase, Michael/Helbig, Marcel/Döttinger, Ina (2021): Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern. Baden-Baden: Nomos
- Wocken, Hans (2019): Das Scheitern der Pseudo-Inklusion. Beklagte Misstände, unangenehme Wahrheiten und dringliche Umsteuerungen. In: Wocken, Hans (Hrsg.): Die AUCH-Inklusion. Hamburg: Feldhaus, S. 9-16
- Abbildungen und Tabelle:
Statistisches Landesamt Bayern

Impressum

Der Bundeskongress „Eine für alle – Die inklusive Schule für die Demokratie“ im September 2016 wurde gemeinsam mit der Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Erziehungswissenschaften, veranstaltet.

Zu den Kooperationspartnern und finanziellen Förderern gehörten außerdem:

Aktion Mensch
Deutsche Gesellschaft für
Demokratiepädagogik (DeGeDe)
Institut für Teamarbeit und Schulentwicklung
Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft

© Herausgeber:

Aktion Humane Schule
(vertreten durch Bert Schmid, ehemals Jonas Lanig †),
GGG Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule –
Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens
(vertreten durch Gerd-Ulrich Franz),
GEW Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
(vertreten durch Anja Bensing-Stolze),
Grundschulverband
(vertreten durch Ulla Widmer-Rockstroh),
NRW-Bündnis Eine Schule für alle
(vertreten durch Uta Kumar und Dr. Brigitte Schumann),
Politik gegen Aussonderung – Koalition für Integration
und Inklusion e.V.
(vertreten durch Dr. Irmtraud Schnell)

Verantwortlich:

Anja Bensing-Stolze (V.i.S.d.P.),
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand,
Reifenberger Str. 21, 60489 Frankfurt am Main,
Telefon: 069/78973-0, Fax: 069/78973-202,
E-Mail: info@gew.de, www.gew.de

Redaktion:

Ulla Widmer-Rockstroh,
Martina Schmerr,
Dr. Irmtraud Schnell,
Dr. Brigitte Schumann

Gestaltung:

Dipl. Design. Christa Gramm

Kontakt:

martina.schmerr@gew.de
geschaeftsstelle@ggg-web.de
info@grundschulverband.de

Download:

<https://eine-fuer-alle.schule/>

April 2024

ISSN 2566-8099

Eine für alle - Die inklusive Schule für die Demokratie

In unregelmäßigen Abständen werden in dieser Schriftenreihe Vorträge, Informationen und Positionen im Zusammenhang des Bundeskongresses „Eine für alle – Die inklusive Schule für die Demokratie“ vom September 2016 veröffentlicht.

Damit soll der gesellschaftliche Diskurs zu einem inklusiven, demokratischen Bildungswesen gestärkt und entsprechendes Handeln unterstützt werden.

SCHRIFTENREIHE

„Eine für alle“

Heft 9

In der Schriftenreihe erschienen:

Heft 1/2017

Vernor Muñoz: Deutschland auf dem Prüfstand des Menschenrechts auf Bildung

Heft 2/2017

Dr. Reinald Eichholz: Blick nach vorn: Menschenrechte bleiben der Maßstab!

Heft 3/2018

Justin J.W. Powell: Chancen und Barrieren Inklusiver Bildung im Vergleich: Lernen von Anderen

Heft 4/2018

Dr. Sigrid Arnade: Die inklusive Gesellschaft - ein Gewinn für alle

Heft 5/2019

Dr. Brigitte Schumann: Das verweigerte Recht auf inklusive Bildung

Heft 6/2019

Dr. Peter Schmidt: Wie ich als Autist die Schulzeit (üb)erlebt habe

Heft 7/2021

Marianne Demmer:
1920 – 2020 Schulreform in Deutschland
Eine (un)endliche Geschichte?!

Hef 8/2023

Volker Igstadt und Eva-Maria Thoms:
Inklusion – Bildungspolitik missbraucht Elternwahlrecht