

Inklusionsreform als Perversion der Inklusion

Ergebnisse und Analysen zum „bayrischen Weg der Inklusion“

Hans Wocken

Abstract: Die Inklusionsreform in Bayern wird anhand von drei Kriterien evaluiert: Minderung der Separationsquote, kongruente Vermehrung von Inklusion, Konstanz der totalen Förderquote. Bayern erfüllt keines der genannten Kriterien. Als Verursacher der desaströsen Reformbilanz werden drei Akteure diskutiert: Ein einseitiger, weiter Inklusionsbegriff; die Destruktion des Begriffs „Sonderpädagogischer Förderbedarf“; die Exklusion der Institution Förderschule.

Stichwörter: Etikettierungsschwemme, Separationsstillstand, separierendes Schulsystem

Zitation: Wocken, H. (2024): Inklusionsreform als Perversion der Inklusion. Ergebnisse und Analysen zum „bayrischen Weg der Inklusion“. *Zeitschrift für Inklusion*, 19(2), 132-147.

<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/755>

Inhaltsverzeichnis

1. Qualitätsprüfung: Inklusives Bildungssystem?	133
2. Qualitätskriterien einer inklusiven Bildungsreform	133
3. Empirische Befunde zur Inklusionsentwicklung in Bayern	135
4. Erklärungen und Interpretationen	136
4.1 Inklusionspädagogik: Einseitiger weiter Inklusionsbegriff	136
4.2 Behindertenpädagogik: Destruktion des Begriffs „Sonderpädagogischer Förderbedarf“	139
4.3 Bildungspolitik: Die Exklusion der Förderschule und die Geringschätzung von Gemeinsamkeit	140
5. Schluss: Diskriminierung der Inklusion.....	142
Literatur	145
Kontakt	147

1. Qualitätsprüfung: Inklusives Bildungssystem?

Bildung ist laut Grundgesetz Ländersache. Alle Bundesländer gestalten dank der grundgesetzlichen Legitimation ein je eigenes, facettenreiches Profil ihrer Bildungspolitik. Dies gilt auch für das Aufgabenfeld „Schulische Inklusion“. Alle Bundesländer haben zwar die gleiche Behindertenrechtskonvention unterschrieben, aber die Inklusionspolitik der Bundesländer ist desungeachtet recht unterschiedlich. In dem vorliegenden Beitrag geht es nicht um die bekannte Schneewittchen-Frage: „Spieglein, Spieglein an der Wand, wer ist die Schönste im ganzen Land?“ Der soziale Vergleich der Bundesländer ist eine beliebte Fragestellung der empirischen Bildungsforschung. Diese Untersuchung stellt ein einziges Bundesland in den Fokus: Bayern. Sie fragt nicht vergleichend danach, ob Bayern besser oder schlechter als andere Bundesländer ist. Sondern der sog. „bayrische Weg der Inklusion“ wird nach theoretisch begründeten inhaltlichen Kriterien evaluiert. Die Frage lautet also: Ist das bayrische Reformkonzept „Inklusion durch eine Vielfalt schulischer Angebote“ auf einem guten Weg zu einem „inklusiven Bildungssystem“, wie es der Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK, 2009) fordert? Der folgende Bericht über die empirische Entwicklung der schulischen Inklusion in Bayern wird abschließend durch eine ausführliche Interpretation ergänzt.

2. Qualitätskriterien einer inklusiven Bildungsreform

„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 bevorzuge ich prozessbezogene Gütekriterien. Die Güte von Inklusionsreformen soll hier an einem dreifachen Erfolgskriterium ermessen werden:

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

Kriterium 1: Progressive Verminderung der Separation in Sonderschulen

Die Minderung der Separation von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen ist das nicht hintergehbare und nicht verhandelbare Minimalkriterium einer inklusiven Schul- und Systementwicklung. Über dieses 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 Förderschulen.

Die Separationsquote ist das Maß aller Dinge! Jede Inklusionsreform muss den Aufbau eines inklusiven Bildungssystems allem voran durch einen kontinuierlichen Rückbau der Förderschulen, in operationaler Form durch eine degressive Separationsquote (früher: Exklusionsquote) empirisch belegen. Wenn die Separationsquote nicht sinkt, wenn also keine Emigration von behinderten Schülern aus den Förderschulen stattfindet, können logischerweise auch keine Schüler mit Behinderungen in allgemeine Schulen immigrieren, also inkludiert werden. Jede Inklusion, die Menschen mit Behinderungen grundsätzlich und auf Dauer 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 2: Kongruente Vermehrung von Inklusion in allgemeinen Schulen

Die progressive Verminderung der Separation muss einhergehen mit einer ebenso progressiven Vermehrung der Inklusion in allgemeine Schulen. Das ist logisch; all die Schüler mit Behinderungen, die die Förderschulen verlassen, müssen dann selbstverständlich in allgemeine Schulen aufgenommen, inkludiert werden, und zwar idealer Weise 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!

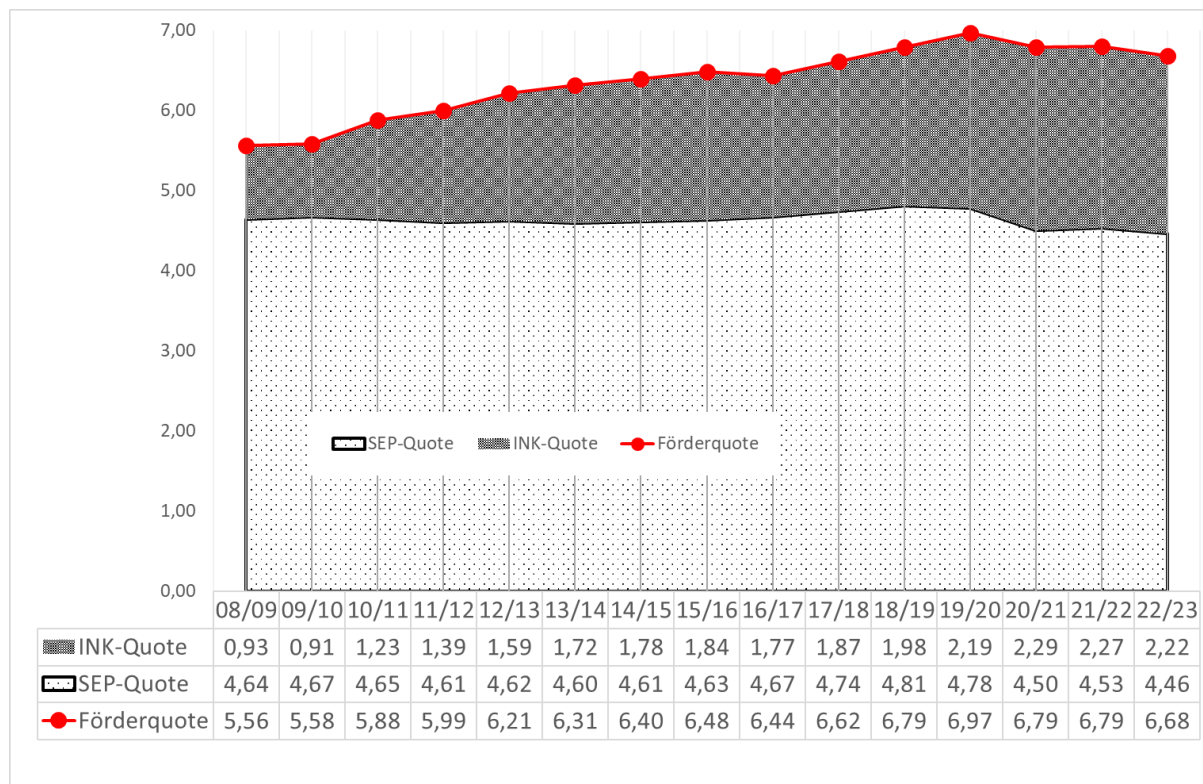
Kriterium 3: Quantitative Konstanz der totalen Förderquote

Inklusion kann und will Behinderungen weder „heilen“ noch sonderlich vermindern; derlei Versprechungen sind verantwortungslose Scharlatanerie. Inklusion will aber auch nicht durch diagnostische Etikette mehr Menschen zu Behinderten machen und 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, darf weder wesentlich gesenkt noch gar erhöht werden, sondern sollte quantitativ konstant bleiben.

3. Empirische Befunde zur Inklusionsentwicklung in Bayern

Abbildung 1

Die Förderquote als Summe von Separationsquote und Inklusionsquote



Erläuterung Abb. 1: Die Abb. 1 ist ein sog. gestapeltes Liniendiagramm. Die Separationsquote bildet die unterste Linie; die gepunktete Fläche repräsentiert den prozentualen Anteil der Schüler mit Behinderungen in Förderschulen. Auf die Separationsquote ist die Inklusionsquote aufgesattelt. Die dunkle Fläche bildet den prozentualen Anteil von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf ab, die sich in allgemeinen Schulen befinden und folglich als inkludiert gelten. Die oberste Linie stellt die Förderquote dar. Die Förderquote resultiert aus der Addition von Separationsquote und Inklusionsquote. Die Inklusionsquote und die Förderquote liegen bei einem gestapelten Diagramm auf der gleichen Linie.

Für die Beurteilung der 14-jährigen Inklusionsreform in Bayern wurden eingangs drei Kriterien geltend gemacht. Die statistische Analyse vermittelt zu diesen Kriterien folgende Ergebnisse (Wocken, 2024):

1. Progressive Verminderung der Separation in Sonderschulen

Der zeitliche Verlauf der Separationsquote dokumentiert in eindeutiger Weise einen vollständigen „Separationsstillstand“. Die Zahlenreihe für die „SEP-Quote“ variiert zwischen dem Minimalwert von 4,46 und dem Maximalwert von 4,81 Prozent. Die Separationsquote betrug in Bayern vor der Inklusionsreform im Schuljahr 2008/09 nur 4,6 Prozent; sie ist während einer 14-jährigen Inklusionsreform nicht etwa zurückgegangen, sondern sogar leicht angestiegen. Ein Rückbau der Förderschulen ist nicht einmal in Ansätzen erkennbar. Eine wirkliche Inklusion unter Einbeziehung der prioritären Zielgruppe „Schüler in Förderschulen“ hat in Bayern nicht einmal angefangen. Das erste Kriterium „Progressive Verminderung der Separation in Sonderschulen“ wird mithin vollständig verfehlt.

2. Kongruente Vermehrung von Inklusion in allgemeinen Schulen

Inklusion kann nur realisiert werden durch eine Minderung der Separation. Wenn aber keine Schüler mit Behinderungen die Förderschulen verlassen, dann gibt es auch nichts zu inkludieren, dann müsste eigentlich die Inklusionsquote bei 0,0 Prozent liegen. In Wirklichkeit steigt die Inklusionsquote in Bayern aber von 0,9 Prozent auf 2,2 Prozent, also um beachtliche 1,3 Prozent an.

Und woher kommen all die „neuen“ Inklusionsschüler? Die neuen „Inklusionsschüler“ sind keine ehemaligen Schüler aus Förderschulen, sondern wurden in den allgemeinen Schulen diagnostisch „entdeckt“ und als „Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ (S-SFB) konstruiert. 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. 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. Quantitative Konstanz der totalen Förderquote

Die stabile, unveränderte Separationsquote und die ungehemmt ausufernde Etikettierungsschwemme haben mit logischer Notwendigkeit eine erhebliche quantitative Vermehrung von Schülern mit SFB zur Folge. Die gesamte Förderquote, also die Summe von Separations- und Inklusionsquote, erreicht in Bayern im Schuljahr 2019/20 einen historischen Höchststand von 6,97 Prozent – wohl gemerkt: in Zeiten der Inklusion! Das Kriterium einer „Quantitativen Konstanz der totalen Förderquote“ wird damit ebenfalls 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 angelastet werden.

4. Erklärungen und Interpretationen

Die Trias von Separationsstillstand, Etikettierungsschwemme und Höchststand der Förderquote attestiert der Inklusionsreform in Bayern ein desaströses Ergebnis. An diesem Ergebnis haben viele Akteure mitgewirkt, einige seien benannt.

4.1 Inklusionspädagogik: Einseitiger weiter Inklusionsbegriff

An dem Misserfolg der Inklusionsreform in Bayern (und anderswo) ist auch die wissenschaftliche Inklusionspädagogik nicht gänzlich unschuldig. Aktive Beihilfe hat – ungewollt – insbesondere ein sehr einseitiges Begriffsverständnis von Inklusion geleistet. Die wissenschaftliche Inklusionspädagogik unterscheidet ein enges und ein weites Verständnis von Inklusion (Lindmeier, 2017). Die UN-Behindertenrechtskonvention vertritt eher ein enges Inklusionsverständnis. Dem engen Inklusionsbegriff zufolge sind Schüler mit Behinderungen die prioritäre Zielgruppe. Als vordringliche Aufgabe von Inklusion wird die „Integration“ von Ausgegrenzten, Separierten und Exkludierten angesehen. Im Bereich der Schule geht es also um eine Reintegration von „Sonderschülern“. Dieses „sonderpädagogische“ Verständnis von Inklusion basiert nach Andreas Hinz (2002; 2004) auf einer „Zwei-Gruppen-Theorie“, die ‚normale‘ und ‚behinderte‘ Schülern kategorial

voneinander unterscheidet. Eine markante Manifestation der Zwei-Gruppen-Theorie waren die sog. Außenklassen in Bayern und Baden-Württemberg.

Der weite Inklusionsbegriff geht über den Kreis der Menschen mit manifesten Behinderungen erheblich hinaus und umschließt alle erdenklichen Heterogenitätsdimension: Alter, Geschlecht, Nationalität, Sprache, Kultur, soziale Schicht u. a. Grundsätzlich gehören alle Schüler mit Entwicklungsproblemen und -gefährdungen zum großen Kreis des weiten Inklusionsbegriffes, also auch Schüler mit Behinderungen. Der weite Inklusionsbegriff ist mittlerweile internationaler Standard. Die deutsche UNESCO etwa vertritt dezidiert einen weiten Inklusionsbegriff, der alle Menschen mit Ausgrenzungs-, Diskriminierungs- und Entwicklungsgefährdungen einschließt. Die erhebliche Erweiterung ist durchaus sinnvoll, weil Inklusion dann all diesen beeinträchtigten und gefährdeten Menschen eine präventive Sorge und Förderung zukommen lässt. Durch rechtzeitige diagnostische, pädagogische und therapeutische Maßnahmen können drohende Behinderungen, Ausgrenzungen und Exklusionen verhindert werden (sog. sekundäre Prävention).

Nutzen und Sinn des weiten Inklusionsbegriffes sind vollauf zu bejahen. Die Inklusionsreform darf allerdings nicht übersehen, dass mit einer vollen Inklusion all der vielen anderen Bedürftigen, Beeinträchtigten und Vulnerablen auch ungewollte Nebenwirkungen und Probleme einhergehen können. Erstens wird mit der ausgeweiteten Inklusion ein immenser Bedarf an zusätzlichen Ressourcen erzeugt, die für die Erbringung der präventiven, sonderpädagogischen und therapeutischen Leistungen unabdingbar notwendig sind. Die Etikettierungsschwemme kostet! Zweitens könnte die Weitung der Inklusionspopulation – ungewollt und schleichend – zur Folge haben, dass über die vielen anderen Heterogenitäten die Schüler mit Behinderungen mehr und mehr ins Hintertreffen geraten und schließlich „vergessen“ werden. Der Separationsstillstand in Bayern und die allgegenwärtige laute Klage über den Ressourcenmangel zeugen davon, dass beide Befürchtungen nicht von der Hand zu weisen, ja bereits jetzt nicht nur in Bayern wahr geworden sind. Separationsstillstand, Ressourcenmangel und Etikettierungsschwemme können auch (!) als ungewollte Nebenwirkungen eines falsch verstandenen, einseitigen weiten Inklusionsbegriffes verstanden werden. Unterdessen wurden u. a. von Hamburg (Schuck & Rauer, 2014), NRW (Schumann, 2023) und Österreich (Gasteiger-Klicpera et al., 2023) wissenschaftliche Expertisen zur Aufklärung des verbreiteten Etikettierungswuchers angefertigt. Eine konsensfähige theoretische Erklärung ist derzeit nicht in Sicht, noch weniger eine pragmatische und effiziente Problemlösung.

Die Förderschule in Bayern ist zu einem Mauerblümchen der Inklusionsreform verkommen. Schüler mit Behinderungen werden in Bayern – so die Botschaft des Separationsstillstandes – systematisch „vergessen“ und von der Inklusion exkludiert. Die Inklusionsreform in Bayern hat die Schüler der Förderschulen nicht reintegriert 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‘, Sitzenbleiber, 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 Etikettierungsblase 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“. Die Einbeziehung von Schülern mit SFB in

Lerngruppen der allgemeinen Schule wurde landauf und landab ohne begriffliche Skrupel als „Inklusion“ bezeichnet und mit reformerischem Stolz präsentiert.

Die vom weiten Inklusionsbegriff nahegelegte Einbeziehung von Schülern „mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ ist aber kein originärer Akt der Inklusion. Die neuen „Inklusionsschüler“ sind keine Schüler mit Behinderung im Sinne des engen Inklusionsbegriffes. Und die neuen Inklusionsschüler kommen auch nicht aus den Förder- oder Sonderschulen. Sie kommen in weit überwiegender Anzahl aus den regulären allgemeinen Schulen. Sie sind bereits inkludiert und müssen nicht ein zweites Mal inkludiert werden.

In einem voll inklusiven Bildungssystem ist die Unterscheidung eines engen und weiten Inklusionsverständnisses nicht notwendig. Solange es indes – aus welchen Gründen auch immer – weiterhin Förderschulen gibt, können allein klare Begriffe und operationalisierte Konstrukte ein rationales Handeln gewährleisten. Solange diese Prämisse eines Fortbestands der Förderschulen gilt, solange sollte auch der enge Inklusionsbegriff weiter gelten und in Ehren gehalten werden. Der enge und der weite Inklusionsbegriff sind eh keine Alternativen, die sich wechselseitig ausschließen. Die beiden Inklusionsbegriffe sollten nach Art von zwei konzentrischen Kreisen verstanden werden. Den prioritären Kern bildet der innere Kreis, der engere Inklusionsbegriff. Der zweite Kreis umschließt auch den inneren Kern, der erweiterte Inklusionsbegriff kann aber den engen Inklusionsbegriff nicht ersetzen. Die sekundäre Prävention von unterstützungsbedürftigen Schülern in allgemeinen Schulen (erweiterter Inklusionsbegriff) wäre zusätzlich zu leisten, sie kann keinesfalls ein Ersatz für die Inklusion von Schülern mit Behinderungen (enger Inklusionsbegriff) sein.

Das Bild der konzentrischen Kreise will sagen: Schüler mit manifesten Behinderungen sind und bleiben die prioritäre Zielgruppe der Inklusion. Eine Inklusion ohne eine Reintegration von „Sonderschülern“ in Regelschulen gibt es nicht. Eine weitere Konsequenz der begrifflichen Differenzierung: Für die Inklusionsreform werden beträchtliche Mittel und Ressourcen eingefordert und eingesammelt. Diese zusätzlichen Investitionen werden aber nur eingeschränkt für die zentrale Reformaufgabe, nämlich für die Inklusion von Schüler mit Behinderungen, aufgewendet. Die gängige Praxis, diese neuen Ressourcen für die sekundärpräventive Arbeit in allgemeinen Schulen auszugeben, ist – einem Urteil des Bundesverfassungsgerichts in einem analogen Fall folgend – als illegitime Zweckentfremdung zu beanstanden.

Der vermehrten präventiven Förderung in den allgemeinen Schulen, das sei abschließend nebenbei bemerkt, war anscheinend kein sonderlicher Erfolg beschieden. Wenn sich etwa ein Drittel aller Schüler mit SFB in der allgemeinen Schule befindet und dort besondere pädagogische Förderung erfährt, warum wird dann dank der extensiven Präventionsarbeit die Zahl der separierten Förderschüler nicht geringer? Eine Minderung der Separationsquote, die man bei präventiven Interventionen mit Fug und Recht erwarten darf, konnte jedenfalls nicht beobachtet werden. Immer mehr Prävention, und das mit zweifelhaftem Erfolg, ist wahrlich kein Exzellenzausweis einer gelingenden Inklusionsreform.

4.2 Behindertenpädagogik: Destruktion des Begriffs „Sonderpädagogischer Förderbedarf“

Die Etikettierungsschwemme ist insbesondere durch eine völlige Vernebelung der Begriffe „Behinderung“ und „sonderpädagogischer Förderbedarf“ ermöglicht und forciert worden. In der Inklusionsreform wurden beide Begriffe aufgeweicht, unscharf, aufgelöst und für die Zuerkennung von validen, objektiven und reliablen Diagnosen unbrauchbar.

Unerlässliche Voraussetzung valider Diagnosen sind trennscharfe, inhaltlich definierte und instrumentell operationalisierte Konstrukte. Genau daran, an definierten und operationalisierten Konstrukten und Kriterien hat es die sonderpädagogische Diagnostik in der Inklusionsreform fehlen lassen. Definieren heißt dem lateinischen Wortstamm entsprechend: Grenzen setzen; genau bestimmen, was noch unter eine Definition fällt und was nicht mehr. Die sonderpädagogische Diagnostik hat im Verein mit der wissenschaftlichen Sonderpädagogik die traditionellen Behinderungskonstrukte und Förderschwerpunkte entgrenzt und aufgeweicht, ausgedehnt und aufgebläht. Die Konturen der sonderpädagogischen Konstrukte Förderbedarf und Behinderung wurden durchlöchert, flexibilisiert, zunehmend blasser und mitunter gar randlos. Weder die Wissenschaft noch die Bildungsadministration haben harte Definitionskriterien vorgegeben und auf deren Einhaltung gepocht. In den definitionsfreien Räumen konnten dann Schulen und pädagogische Praxis ihre Interessen artikulieren und der sonderpädagogischen Diagnostik als Wünsche nach mehr Ressourcen mitteilen.

Auch der Inklusionskritiker Otto Speck hat die unzulängliche begriffliche Klarheit der sonderpädagogischen Konstrukte nachdrücklich beklagt. Speck schlägt vor, den Begriff „sonderpädagogischer Förderbedarf“ auf seine ursprüngliche Bedeutung, also auf generelle Behinderungen zu beschränken und bei temporären, partiellen Lernerschwerungen von „zusätzlichem pädagogischen Förderbedarf“ zu sprechen (Speck 2019, 67 ff). Die vorgeschlagenen Begriffe sind durchaus bedenkenswert, aber sie lösen noch nicht das Problem. Ohne trennscharfe Definitionen, verbindliche Kriterien, konkrete Zuordnung von diagnostischen Verfahren und Instrumenten geht es nicht. Die Beliebigkeit und Uferlosigkeit der praktizierten Inklusionsdiagnostik ist wesentlich durch den Zerfall der definitiven Grenzen und validen Konstrukte bedingt.

Man kann und muss die Untersuchungsbefunde wohl auch als ein schwerwiegendes Versagen der sonderpädagogischen Diagnostik lesen.

Die sonderpädagogische Diagnostik in Bayern und anderenorts hat vor allem

- erstens nicht den Anstieg der Förderschülerzahlen in den Förderschulen verhindern können – trotz Inklusion. Und sie hat
- zweitens nicht den progredienten, überproportionalen Anstieg von Förderbedarfen in den allgemeinen Schulen aufhalten können.

Beide Fehlentwicklungen, sowohl das Mehr an Separation als auch das Mehr an Förderbedarfen, haben nichts, wirklich nichts mit realen Veränderungen in der Schülerschaft zu tun. Die sonderpädagogischen Metamorphosen sind hausgemacht, konstruiert. Natürlich ist die sonderpädagogische Diagnostik nicht der alleinige Akteur und der alleinige Verantwortliche, aber sie hat mitgemacht. Die sonderpädagogische Diagnostik und niemand anders hat die Förderbedarfs- und Behinderungsdiagnosen erstellt, und deshalb ist sie auch mitverantwortlich. Sie hat der Versuchung, durch mehr Diagnosen die Sonderschule zu stabilisieren und durch mehr Etikettierung die Ressourcen der inklusiven Schulen aufzubessern, keinen wirksamen Widerstand entgegengesetzt.

Die sonderpädagogische Diagnostik hat nicht in gewohnter Weise mit wissenschaftlicher Sorgfalt und Unbestechlichkeit die diagnostische Feststellung von besonderen Förderbedarfen vorgenommen, sondern ihr Handeln dem Zeitgeist und den Interessen der Auftraggeber angepasst: Sie hat zum Separationsstillstand und damit zum ungefährdeten Erhalt des Sonderschulsystems einen systemstabilisierenden Beitrag geleistet und zugleich durch eine ungezügelter Etikettierungsschwemme dem gegliederten Schulwesen Bayerns ein inklusives Feigenblatt ausgestellt. Objektiv, unabhängig, unparteilich ist solch eine interessendienliche Ausrichtung der diagnostischen Arbeit nicht.

Das Vertrauen in eine objektive, zuverlässige, valide Diagnostik von Förderbedarfen ist erheblich erschüttert. Der gern gepflegte Nimbus der wissenschaftlichen Exaktheit ist dahin. „Behinderung“ und „Förderbedarf“ sind offensichtlich Konstrukte, die nicht allein objektiv gemessen, sondern auch von Menschen subjektiv konstruiert werden. Die Hoffnung, man könne mit einer naturwissenschaftlich inspirierten Diagnostik das Ausufer von diagnostischen Etikettierungen verhindern oder doch mindestens einschränken, ist trügerisch. Eine vierzehnjährige Fehlentwicklung hat diese Hoffnung stark eingetrübt.

4.3 Bildungspolitik: Die Exklusion der Förderschule und die Geringschätzung von Gemeinsamkeit

Alle Inklusionsreformen sind nach Art. 24 UN-BRK ohne Frage dem zentralen Zweck, ein inklusives Bildungssystem aufzubauen, verpflichtet. Riskiert man nach einer 14-jährigen Inklusionsreform einen bilanzierenden Blick auf das gesamte bayerische Bildungssystem, so ruft ein Vergleich von Reformziel und Reformergebnis betretenes und peinliches Erstaunen hervor. Denn: Die alte Architektur des gegliederten Schulwesens in Bayern ist auch die neue! An der alten Tektonik hierarchisch geschichteter Schulformen hat sich nichts geändert. Die gymnasialen und abiturfähigen Schüler besuchen wie vordem auch ein Gymnasium. Die Realschule erfreut sich eines regen Zuspruchs; sie verteidigt ihre strukturell labile Mittellage mit Zähnen und Klauen durch eine laute Kritik an allem, was nach Gesamt- und Gemeinschaftsschule riecht. Die Mittel- oder Hauptschule beherbergt nun zweierlei Schülergruppen, die mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf; sie trägt ohne alle Frage die Hauptlast der bayerischen Inklusionsreform. Gymnasium, Realschule und Mittelschule sind unverändert die stabilen strukturellen Säulen des bayrischen Schulsystems. Die Tektonik des bayrischen Schulhauses ist also über 70 Jahre konstant geblieben und hat auch den Ansturm der Inklusion schadlos überstanden.

Und die Förderschule? Das gegliederte Schulwesen in Bayern hat vor Zeiten nur die Schüler mit Behinderungen separiert, die sog. Inklusionsreform hat nun zusätzlich die Institution Förderschule selbst von der Reform exkludiert. Die bayerische Bildungspolitik hat den Förder- und Sonderschulen von Anfang an und immer wieder eine Bestandsgarantie ausgestellt. Eine Garantie, die weder zeitlich noch quantitativ limitiert noch nach Förderschwerpunkten differenziert wurde. Nach der Landtagswahl 2023 hat die neue Kultusministerin Anna Stolz das bildungspolitische Programm so formuliert: „Ich will die Inklusion generell verstärken. Wir gehen in Bayern einen Weg der Vielfalt. Die Förderschule und Förderzentren wird es natürlich weiter geben und wir werden sie stärken“ (Stolz, 2023; CSU/Freie Wähler, 2023). Sollte man da nicht zufrieden sein, wenn sowohl Inklusion als auch Separation „gestärkt“ werden? Beides zusammen geht leider nicht. Wer die Förderschulen „stärkt“, schwächt die Inklusion. Und wer die Inklusion „stärkt“, muss wohl oder übel eine Minderung der Separation betreiben; anders geht es nicht.

Die politische Bestandsgarantie hat sich gerade nicht als eine Aufforderung zum Rückbau der Förderschule ausgewirkt, sondern im Gegenteil: Den Förderschulen 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 Förderschulsystem 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 ausdrücklicher politischer Genehmigung vollständig an den Sonderschulen vorbeigelaufen ist. Der Separationsstillstand wurde weder von der Politik noch von der Förderschule selbst kritisiert, sondern im Gegenteil gutgeheißen und gewollt. Die Irrungen und Irrwege der bayrischen Inklusionsreform sind also kein Versehen und auch keine Panne, sondern müssen auch als ein ideologisch motivierter Affront gegen die UN-Behindertenrechtskonvention verstanden werden.

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 prioritäre Zielgruppe der Inklusion sind und bleiben aber die Menschen mit Behinderungen. An den Schülern mit Behinderungen ist die bayerische Inklusionsreform aber spurlos vorbeigegangen. Die Bestandsgarantie ist dafür verantwortlich, dass ein kontinuierlicher Rückbau der Förderschulen nicht angegangen, ja nicht einmal in konkreten Aktionsplänen angedacht und geplant 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 UN-BRK war ein Versprechen auf ein Ende von Diskriminierung und Aussonderung. Die Inklusionsreform in Bayern hingegen hat die behinderten Schüler in den Förderschulen um ihre Nichtaussonderung bzw. Reintegration betrogen.

Die Verlierer der Inklusionsreform in Bayern sind ohne Frage die Schüler und Schülerinnen mit Behinderungen, also ausgerechnet diejenigen, für die die UN-BRK ins Leben gerufen wurde. Die Reform hat ihnen nicht den Weg in die allgemeinen Schulen geöffnet. Sie sind unverändert wie vordem auch „Sonderschüler“, die in Förderschulen untergebracht und aufgehoben sind. Ihr well-being im Schonraum Sonderschule müssen sie allerdings mit dem Verzicht auf inklusive Bildung und soziale Teilhabe bezahlen.

Der klare Gewinner der Inklusionsreform ist hingegen die Sonderpädagogik, ihre Professionen und Institutionen. Wer hätte das je gedacht? In den ersten Reformjahren wurden die schlimmsten Schreckgespenster von der Abschaffung aller Sonderschulen und vom Ende aller Sonderpädagogik an die Wand gemalt. Und nun erlebt die Sonderpädagogik – dank Inklusion! – eine neue Blütezeit. Die Sonderpädagogen haben ihre angestammten Plätze in den Förderschulen weitestgehend behalten dürfen. Darüber hinaus hat ihre Mitwirkung in den allgemeinen Schulen ihnen einen beträchtlichen Zuwachs an Aufgabenbereichen und auch Planstellen beschert. Das Kultusministerium Bayern hat zur Befriedigung der großen Nachfrage drei zusätzliche Lehrstühle für Sonderpädagogik an der Universität Regensburg eingerichtet. Im Lande wurden neue Förderschulen gebaut, etwa in Regensburg, Friedberg und Beilngries. Aufgrund ihrer komfortablen Situation wird sich die Sonderpädagogik kaum veranlasst sehen, aus eigenem Antrieb das Kultusministerium

aufzusuchen und dort sowohl den Rückbau der Förderschulen als auch eine strikte Begrenzung der Förderbedarfsdiagnosen einzufordern.

An der gefestigten Lage der Sonderpädagogik dürfte sich auch in den nächsten Jahrzehnten wenig ändern. Etliche Parteien des bayrischen Landtags (CSU, Freie Wähler, FDP, AfD), die insgesamt über 70 Prozent der Wählerstimmen auf sich vereinigen, haben in ihren Wahlkampfprogrammen einen Treueeid zum separierenden Sonderschulsystem geschworen. Last not least: Die bayerischen Erziehungswissenschaftler, die sich mit Inklusion befassen, folgen überwiegend ohne Vorbehalte und Widerworte der kultusministeriellen Inklusionsprogrammatik. Und eine nennenswerte freie bildungswissenschaftliche Forschung zu schulstrukturellen Fragen gibt es in Bayern nicht; das Thema ist tabu.

5. Schluss: Diskriminierung der Inklusion

Bayern hat der Transformation eines gegliederten Schulsystems in ein inklusives Schulwesen kategorisch eine Absage erteilt – trotz der bindenden Zustimmung zu einem völkerrechtlichen Vertrag. Stattdessen will Bayern „Inklusion durch eine Vielfalt schulischer Angebote“ realisieren, und das zusätzlich zum existierenden gegliederten Schulsystem, das unangetastet bleiben soll. Wer Inklusion und Separation gleichzeitig und nebeneinander als parallele Schulsysteme betreiben will, muss um die Konsequenzen einer solchen Entscheidung wissen. Inklusion und Separation haben als gleichberechtigte Subsysteme zu gelten. Das heißt: In allen Kommunen und Städten, wo es Förderschulen und Sonderschulen gibt, müssen gleichzeitig auch in vollem Umfang die inklusiven Organisationsformen, die im BayEUG vorgesehen sind, angeboten werden. Das ist bis jetzt bei weitem noch nicht der Fall. Die Eltern von Kindern mit Behinderungen haben ein Wahlrecht und müssen wählen können. Wenn keine wohnortnahen und gleichwertigen inklusiven Bildungsangebote vor Ort vorhanden sind, gibt es nichts zu wählen; dann werden die Eltern um ihr Elternwahlrecht und die Schüler um ihr Recht auf inklusive Bildung betrogen. Ein formales Elternwahlrecht ohne tatsächliche Wahlangebote ist wie eine goldene Uhr in der Auslage: „Nur anschauen! Nicht berühren und nicht benutzen!“ In Abwandlung eines viel zitierten Satzes des amerikanischen Psychologen Julian Rappaport: „Rechte zu haben ohne Möglichkeiten sie zu realisieren, ist ein grausamer Scherz“ (vgl. Rappaport, 1985, S. 268). Es ist völlig unbefriedigend, wenn den Eltern formal ein freies Elternwahlrecht zugestanden wird, diese aber das Recht mangels realer Wahlangebote nicht konkret einlösen können. Das ist gegenwärtig die reale Lage. Bayern hat es versäumt, innerhalb von vierzehn Reformjahren parallel eine hinlängliche und akzeptable „Vielfalt an inklusiven Angeboten“ bereitzustellen. Bayerische Eltern sind häufig und vielerorts genötigt, Separation zu wählen, weil keine Inklusion vor Ort verfügbar ist. Viele Eltern werden wegen fehlender Inklusionsangebote in die „Zwangsseparation“ getrieben. Separierende Angebote für Schüler mit Behinderungen stehen flächendeckend zur Verfügung, inklusive schulische Angebote dagegen nicht. Weil die beiden Parallelsysteme Inklusion und Separation in Bayern signifikant ungleich behandelt werden, muss man diese persistierende Ungleichbehandlung und Ungleichwertigkeit als eine inakzeptable Diskriminierung der Inklusion kritisieren.

Die bayrische Inklusionsreform führt gern das Motto im Schilde: „Inklusion durch eine Vielfalt schulischer Angebote“ (KM Bayern, 2014). Gegen eine Vielfalt schulischer Angebote ist im Prinzip nichts einzuwenden, eher im Gegenteil. Das Motto unterschlägt indessen zweierlei Momente, die zu einem richtigen Verständnis von Inklusion unverzichtbar dazugehören:

1. In der Inklusion geht es weniger um eine Vielfalt der Schulen, sondern um eine Vielfalt in den Schulen. Inklusion schätzt die Einzigartigkeit eines Jeden und die Vielfalt der Einzigartigen! Inklusion ist bejahte und gewollte Heterogenität der schulischen Lerngruppen, Separation dagegen priorisiert eine stringente Homogenität aller Jahrgangsklassen in allen Schulformen. Das ist ein sehr bedeutsamer Unterschied, den das bayrische Reformmotto verschweigt und nicht gelten lassen will.
2. Inklusion geht es nicht allein um Vielfalt, sondern vor allem und zugleich um Gemeinsamkeit! „Vielfalt in Gemeinsamkeit“ und „Gemeinsamkeit in Vielfalt“ – so lauten die dialektisch zu verstehenden Wertepaare einer inklusiven Pädagogik (Wocken, 2017).

Ein gegliedertes, separierendes Schulsystem will von einer Gemeinsamkeit der Verschiedenen dagegen nichts wissen. Die Statuten gegliederter Schulsysteme und die Ideologie der Separation lassen eine vorbehaltlose Wertschätzung von Gemeinsamkeit in Gestalt heterogener Lerngruppen per definitionem nicht zu. Die pädagogischen Konzepte von Separation und Inklusion sind nur begrenzt kompatibel. In der Praxis sind wechselseitige Kompromisse, unauflösliche Widersprüche und intellektuelle Verbiegungen an der Tagesordnung. Die inklusionpolitische Erwartung einer Systemtransformation indessen ist der Gipfel. Bayern reagiert auf die brüskierende Zumutung eines Identitätswechsels nicht mit einer Blockade, sondern eher mit sanfter Zurückweisung, vor allem aber mit verbalen Scheinlösungen, Harmonisierungen, Verkleidungen und Plakatierungen: Verbalreform statt Realreform (Rackles, 2021). Dem kitschigen Lippenbekenntnis, Inklusion sei eine „Herzansliegen“ der bayerischen Bildungspolitik (siehe: Wocken, 2024), fehlt es schlichtweg an Glaubwürdigkeit und Redlichkeit.

Eine Analogie mag zum Schluss die überragende Bedeutung der inklusiven Programmatik „Miteinander der Verschiedenen“ veranschaulichen. Wenn des Sonntags die Protestanten eine evangelische Kirche besuchen und die Katholiken eine katholische, dann wird wohl niemand dieses Setting einen ökumenischen Gottesdienst nennen wollen. Selbst dann, wenn die Gläubigen in beiden Kirchen zur gleichen Zeit mit inniger Andacht, aber getrennt das gleiche Vaterunser beten, wird sich bei Ihnen kaum das Gefühl christlicher Einheit und ökumenischer Gemeinschaft einstellen. In der katholischen Liturgie reichen die Gläubigen nach dem Vaterunser den Besuchern um sich herum die Hände zum Zeichen der Solidarität und Zugehörigkeit. In räumlich getrennten Kirchen ist diese Geste der Inklusion nicht möglich. Alle Inklusion fängt aber mit räumlicher Gemeinsamkeit an und hört ohne sie auf. Alle Separation fängt mit räumlicher Trennung an und hört ohne sie auf.

Übertragen auf die Gemeinsamkeit von Schülern mit und ohne Behinderung im Kontext Schule: In der Inklusion besuchen verschiedene Schüler nicht verschiedene „Kirchen“. Die verschiedenen Schüler betreten durch das gleiche Schulportal die Schule, sitzen in der gleichen Klasse nebeneinander am gleichen Tisch und begegnen sich in vielfältigen gemeinsamen Lernsituationen. Wenn Verschiedene zusammen am gleichen Ort und im gleichen Raum real präsent sind, dann kann Inklusion entstehen. Dann können die Verschiedenen in der Pause zusammen chillen, beim Frühstück die Butterbrote tauschen, bei der Klassenarbeit voneinander abgucken oder im Unterricht kleine Liebesbriefe

schreiben und sich zustecken. In diesen gemeinsamen Situationen kann Empathie entstehen, Zugehörigkeit erlebt und das Miteinander gelebt werden.

Eine räumliche Gemeinsamkeit der Verschiedenen ist eine unverzichtbare Bedingung, ohne die es kein „Miteinander der Verschiedenen“ geben kann und wird. Das bayrische Bildungssystem befürwortet dagegen strukturell getrennte „Gottesdienste“ und geht damit an einem existentialen Element der Inklusionsidee, an der Wertschätzung von Gemeinsamkeit in schulischen Strukturen und Situationen im landesweiten Schulsystem gänzlich vorbei. Das verkürzende Motto „Vielfalt schulischer Angebote“ ist nicht geeignet, die Einrichtung von Schulen der Gemeinsamkeit und Vielfalt anzuregen und den Aufbau eines strukturell gemeinsamen Bildungswesens in Gang zu setzen. „Vielfalt allein genügt nicht!“ (Wocken, 2017). Das halbierte Inklusionsverständnis der bayrischen Bildungspolitik (Vielfalt ja, Gemeinsamkeit nein) ist zu guter Letzt der argumentative Grund, dass vom Aufbau eines inklusiven Bildungswesens in Bayern nicht die Rede sein kann.

Tabelle 1

Pervertierung von Inklusion durch die Inklusionsreform

	Inklusion SOLL	Reform IST
Behinderungen	Verminderung von Separation	Stabilisierung von Separation
Beeinträchtigungen	Akzeptanz von Verschiedenheit	Etikettierung von Verschiedenheit

Der sog. „bayrische Weg der Inklusion“ durch „eine Vielfalt schulischer Angebote“ hat das Ziel, neben dem bestehenden separierendem Schulsystem ein gleichberechtigtes und flächendeckendes, paralleles inklusives Schulsystem zu etablieren, deutlich verfehlt. Die Inklusionsreform in Bayern ist in summa eine Perversion der Inklusion (Tab. 1): Statt weniger Separation, genauso viel oder sogar noch mehr Separation; statt Minderung von stigmatisierenden Diagnosen, eine Verdoppelung kategorisierender Etikette. Separationsstillstand und Etikettierungsschwemme sind Persionen einer sog. Inklusionsreform. Die herrschende Bildungspolitik müht sich sprachlich zu vermitteln und glauben zu machen, dass Separationsstillstand und Etikettierungsschwemme der „Stärkung“ der Inklusion dienen und Zeugnisse eines bildungspolitischen „Herzensanliegens“ sind. Das Kunststück, dass ein gegliedertes Schulsystem Inklusion zulässt, kann und will, wartet vorerst auf eine Premiere.

Literatur

- [BRK] Vereinte Nationen (2009): *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. (Behindertenrechtskonvention)*. Schattenübersetzung des Netzwerk Artikel 3 e.V. (Hrsg.). Korrigierte Fassung der zwischen Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz abgestimmten Übersetzung.
- CSU/Freie Wähler (2023): *Freiheit und Stabilität. Für ein modernes, weltoffenes und heimatverbundenes Bayern. Koalitionsvertrag für die Legislaturperiode 2023-2028*. https://www.csu.de/common/download/Koalitionsvertrag_2023_Freiheit_und_Stabilitaet.pdf
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.). (1976): *Empfehlungen der Bildungskommission: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Verabschiedet auf der 34. Sitzung der Bildungskommission am 12./13. Okt. 1973 in Bonn* (Teil 34, 2. Aufl.). Klett. (Verabschiedet 1973)
- Gasteiger-Klicpera, B., Buchner, T., Frank, E., Grubich, R., Hawelka, V., Hecht, P., Hoffmann, M., Hoffmann, T., Holzinger, A., Hölzl, C., Kahr, S., Kreiling, M., Lücke, T., Proyer, M., Raich, K., Rümmele, K., Schuster, S., Steiner, M., Prammer, W. ... Wohlhart, D. (2023) Forschungsconsortium Österreich: Evaluierung der Vergabepaxis des sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF) in Österreich. Abschlussbericht September 2023. https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:5e6b7a7b-606a-448e-b0ca-07a84f419b4d/spf_eval.pdf
- Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53, 354-361.
- Hinz, A. (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In Schnell, I. & Sander, A. (Hrsg.): *Inklusive Pädagogik* (S. 41-74). Klinkhardt.
- [KM Bayern] Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2014): *Weiterführende Informationen zur Inklusion. Bayerns Schritte auf dem Weg zur Inklusion*. <https://www.km.bayern.de/unterrichten/unterrichtsalltag/inklusion/weiterfuehrende-informationen>
- Lindmeier, Ch. (2017): Das aktuelle Thema: Enger und weiter Inklusionsbegriff - eine fragwürdige Unterscheidung?! *Sonderpädagogische Förderung heute*, 62(3), 231-232.
- Poscher, R., Rux, J. & Langer, Th. (2008): *Von der Integration zur Inklusion. Das Recht auf Bildung aus der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen und seine innerstaatliche Umsetzung*. Nomos.
- Rackles, M. (2021): *Inklusive Bildung in Deutschland: Beharrungskräfte der Exklusion und notwendige Transformationsimpulse*. Books on Demand. https://www.researchgate.net/publication/360836256_Inklusive_Bildung_in_Deutschland_-_Beharrungskraefte_der_Exklusion_und_notwendige_Transformationsimpulse
- Rappaport, J. (1985): Ein Plädoyer für die Widersprüchlichkeit. Ein sozialpolitisches Konzept des "Empowerment" anstelle präventiver Ansätze. *Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis*, 17(2), 257-278.
- Schuck, K. D. & Rauer, W. (2014): *Abschlussbericht über die Analysen zum Anstieg der Zahl der Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung (LSE) in den Schuljahren 2011/12 bis 2013/14 in Hamburg*. Skript.

- Schumann, B. (2023, 15. Dezember): *Aufklärung über sonderpädagogische Aufklärungsverfahren geboten!* <https://bildungsklick.de/schule/detail/schonungslose-aufklaerung-ueber-sonderpaedagogische-feststellungsverfahren-geboten-1>
- Speck, O. (2019): *Dilemma Inklusion. Wie Schule allen Kindern gerecht werden kann.* Reinhardt.
- Stolz, A. (2023): *Inklusion.* <https://www.mdl-annastolz.de/unsere-politik/meine-herzensanliegen/inklusion/>
- Wocken, H. (2017): Vielfalt allein genügt nicht! Zur dialektischen Einheit von Vielfalt und Gemeinsamkeit. In Wocken, H. (Hrsg.): *Beim Haus der inklusiven Schule. Praktiken – Kontroversen – Statistiken* (S. 170-250). Feldhaus Verlag.
- Wocken, H. (2021): Schulische Inklusion in Bayern. Empirische Analyse der schulischen Inklusionsentwicklung in Bayern von 2008/09 bis 2019/20. In Wocken, H., Cowlan, G., Hinz, A., Kron, M., Papke, B., Reiser, H.: *Dialektik der Inklusion. Inklusion als Balance* (S. 237-282). Feldhaus Verlag.
- Wocken, H. (2024): Inklusion im Land der Separation. Rhetorik und Realität der „Inklusionsreform“ in Bayern. In NRW-Bündnis Eine Schule für alle et al. (Hrsg.): *Das Märchen von der Inklusion – Beispiel Bayern. Schriftenreihe Eine für alle – Die inklusive Schule für die Demokratie* (Heft 9). <https://ggg-web.de/service/ggg-downloads/category/212-eine-fuer-alle-efa?download=2372:eine-fuer-alle-efa-heft-9-2024>

Kontakt

Prof. Dr. Hans Wocken, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Schulpädagogik, Sozialpädagogik und Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung (EW 2), Sedanstraße 19, 20146 Hamburg

E-Mail: hans-wocken@t-online.de

Weitere Angaben zum Autor:

Prof. Dr. Hans Wocken, von 1980 bis 2008 Professur für Lernbehinderten- und Integrationspädagogik, Forschungsschwerpunkt Inklusive Pädagogik.



Dieser Text ist lizenziert unter der [Creative Commons Namensnennung - 4.0 International Lizenz](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).