

Dieter Hoffmann (Rotherbaron):

Linker Konservativismus

Eine Analyse anhand von Clemens Knoblochs Auseinandersetzung mit den Auswirkungen des Inklusionskonzepts auf das deutsche Schulsystem

Die so genannte "neue Rechte" ist auf eine Weise rechts, dass es schwer fällt, sie mit traditionellen Kategorien zu fassen. Da sind zunächst die Rechtspopulisten, die ihre Heilsversprechungen mit lautstarken Warnungen vor den angeblich von außen drohenden Gefahren (Islam! Flüchtlinge! EU!) garnieren. Sie stellen derzeit angesichts ihrer großen Zustimmung an den Wahlurnen unbestritten eine Gefahr für die Demokratie dar. Allerdings bieten sie den Vorteil, dass sie ihre Forderungen offen vertreten und dass diese zudem argumentativ leicht auszuhebeln sind.

Schwieriger wird es bereits, wenn rechtspopulistisches Gedankengut in den Diskurs von Politikern bürgerlicher Parteien Eingang findet. Dies ist keineswegs nur bei der CSU zu beobachten. Gerade in der Flüchtlingspolitik werden typische Law-and-Order-Begriffe – und mit ihnen auch das entsprechende Denken – zunehmend als normaler Teil politischer Debatten wahrgenommen. So sprechen wir heute von "Rückführungen" von Migranten, als würde es sich dabei um die Rücksendung beanstandeter Ware handeln.

Vielleicht am problematischsten ist es allerdings, wenn rechte Denkmuster sich in das Gewand einer progressiv klingenden Begrifflichkeit kleiden. In diesem Fall sind die entsprechenden Denkfiguren nämlich nicht ohne weiteres in ihrer Verwurzelung im Dunstkreis rechter Ideologien zu erkennen und können so auch den Gegendiskurs infiltrieren. Dieser linke Konservativismus ist allerdings schon seit geraumer Zeit auf dem Vormarsch. Wie er funktioniert, möchte ich im Folgenden am Beispiel einer Streitschrift gegen die Inklusion analysieren, die der Linguist Clemens Knobloch im vergangenen Jahr auf den *Nachdenkseiten* veröffentlicht hat.

Vorausgeschickt werden sollte, dass das Konzept der "Inklusion", verstanden im Sinne einer diskriminierungsfreien Teilhabe aller Mitglieder einer Gesellschaft an deren Alltag, keineswegs so plötzlich über uns hereingebrochen ist, wie heute von manchen suggeriert wird. Und auch im Bildungssystem hat die Inklusion – obschon sie von manchen Bildungsbürgern wie ein unerwarteter Kometeneinschlag wahrgenommen (und auch entsprechend beschrieben) wird – eine lange Vorgeschichte.

Im öffentlichen Sprachgebrauch bezieht sich der Begriff "Inklusion" heute fast durchgehend auf die 2006 verabschiedete UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen, welche die Bundesrepublik im Jahr 2009 ratifiziert hat. Diese Konvention muss jedoch im Zusammenhang mit einer Reihe weiterer internationaler Übereinkommen gesehen werden, welche die Rechte einzelner gesellschaftlicher Gruppen gestärkt haben. Zu erwähnen sind hier insbesondere die Konventionen gegen rassistische Diskriminierung (ICERD) bzw. gegen die Diskriminierung von Frauen (CEDAW) aus den Jahren 1965 und 1979 (völkerrechtlich in Kraft getreten 1969 bzw. 1981).

All diese Übereinkünfte sind aus breiten gesellschaftlichen Bewegungen hervorgegangen, die zwar jeweils in verschiedenen sozialen Milieus wurzelten, dabei aber in einem übereinstimmten: in dem Ziel einer gerechteren Gesellschaft, die niemanden aufgrund seines Geschlechts, seiner sexuellen Orientierung, seiner Hautfarbe, seines Alters, seiner kulturellen oder religiösen Identität, seiner Überzeugungen, aufgrund bestimmter körperlicher Merkmale oder aus anderen Gründen benachteiligt. Die UN-Konvention über die Rechte behinderter Menschen ist damit nur ein weiterer Baustein in einer langen Reihe von gesellschaftlichen Prozessen und politischen Beschlüssen, die auf ein inklusives Gesellschaftssystem abzielen. In diesem weiteren Sinne verstanden, ist "Inklusion" nicht nur ein bildungspolitisches Ideal, sondern ein Gegenbegriff zur sozialdarwinistischen Realität in der kapitalistischen Gesellschaft.

Vor diesem Hintergrund soll nun näher auf die Thesen von Clemens Knobloch eingegangen werden:

1. Knobloch schildert die Folgen der Inklusion wie den Einfall der Vandalen ins Römische Reich. "Neben den nicht-muttersprachlichen Kindern" würden künftig "in großer Zahl auch lernbehinderte Kinder im Regelbetrieb der öffentlichen Schulen auftreten. Und zwar Kinder mit allen Arten von Lernbehinderung, von Blinden und Gehörlosen über Autisten, ADHS-Kinder bis hin zu psychisch und sozial auffälligen Kindern."

Unterstellt wird damit nicht nur, dass Blinde und Gehörlose automatisch "lernbehindert" seien. Auch dieser Begriff selbst wird nicht hinterfragt. Dabei stellt er – ebenso wie die entsprechenden Schulen – eine Etikettierung dar, die es so in anderen Ländern nicht gibt. Der englische Begriff "special needs education" etwa ist viel neutraler und kommt vor allem ohne den stigmatisierenden Behindertenbegriff aus (zu dessen Genese vgl. Sander

1994). Dem entspricht auch eine andere, eher auf kompensatorische Förderung statt auf Aussonderung ausgerichtete Herangehensweise an das Thema.

Knoblochs Ausdrucksweise, die schmerzfrei von "ADHS-Kinder[n]" spricht, illustriert hingegen gerade die Problematik, die mit der deutschen Praxis verbunden ist: Es werden willkürlich Etikettierungen eingeführt, die dann nicht weiter hinterfragt und dazu genutzt werden, Kinder als Problemfälle abzustempeln. Dies führt dann entweder zu Aussonderung oder zu einer medikamentösen Behandlung, deren Gefahren im Falle des so genannten "ADHS-Syndroms" gerade erst wieder empirisch belegt worden sind (vgl. Storebøl et al. 2015).

2. Aus dem von Knobloch als Horrorszenario beschriebenen Einfall behinderter und "sozial auffällige[r]" – was wohl heißen soll: nicht mit dem Mittelschichthabitus gesegneter – Kinder in die Regelschulen ergibt sich zwangsläufig die Folgerung, dass es hierdurch zu einer Niveau-Absenkung kommen müsse: Wer "4-6 Kinder mit ausdifferenziertem Förderbedarf in der Klasse" habe, der müsse "die Standards senken".

Diese Argumentation geht ganz offensichtlich von der traditionellen Häschenschule aus. Dabei steht außer Frage, dass ein inklusiver Unterricht auch didaktische und strukturelle Veränderungen notwendig macht. Er erfordert individualisierende Konzepte, wie sie etwa über die Portfolio-Arbeit (vgl. Brunner/Häcker/Winter 2006), den offenen Unterricht (vgl. Jürgens 1994; Peschel 2002; Morgenthau 2003), Wochenpläne (vgl. Erlberg 1994; Claussen 1997), Freiarbeit (vgl. Jürgens 1994), Projektunterricht (vgl. Hänsel 1999; Kornmann/Ramisch-Kornmann 2000), jahrgangsübergreifende, das individuelle Lern-tempo stärker berücksichtigende Klassen (vgl. Petersen 1927) und eine an den individuellen Lernfortschritten statt an einer abstrakten Klassennorm orientierte, verbale statt notenbasierte Leistungsbeurteilung (vgl. Ingenkamp 1971; Leppert 2010) schon seit Langem in der Diskussion sind.

Derartige Konzepte sind jedoch keineswegs gleichbedeutend mit einer 'Absenkung der Standards'. Vielmehr profitieren von einem individualisierenden Unterricht "lernschwache" wie "lernstarke" Kinder gleichermaßen, weil alle entsprechend ihren eigenen, je individuellen Möglichkeiten gefördert werden. Das Ideal der Inklusion ist damit nicht, wie von Knobloch unterstellt, ein Palliativum, mit dem über die Realität der immer neuen

Vergleichsarbeiten und Leistungskontrollen hinweggetäuscht werden soll. Wird sie konsequent umgesetzt, macht sie diese vielmehr obsolet.

Eine Umstellung von einem lehrerzentrierten auf einen individualisierenden Unterricht mag in der Übergangszeit von Lehrenden wie Lernenden organisatorische wie geistige Anpassungsprozesse verlangen. Durch den partnerschaftlicheren Umgang miteinander und die höhere intrinsische Lernmotivation, die ein individualisierender Unterricht mit sich bringt, ist schulisches Lernen dann jedoch nicht nur für die Lernenden, sondern auch für die Lehrenden potenziell befriedigender.

3. Auch bei der Lehreraus- und -weiterbildung lässt es Knobloch an jeder Phantasie für eine Abweichung vom Status quo fehlen. Das Horrorszenario heillos überforderter Lehrkräfte, denen die Unterrichtung von Kindern mit allen Arten abschreckender Auffälligkeiten zugemutet wird, entfaltet sich vor dem Hintergrund der selbstverständlichen Annahme, dass die Lehramtsstudiengänge so bleiben, wie sie sind. Dabei braucht es gar nicht den Inklusionsgedanken, um festzustellen, dass das Lehramtsstudium sich hierzulande zu stark an den fachlichen Inhalten ausrichtet. Wie nötig demgegenüber eine stärkere Akzentuierung didaktischer und pädagogischer Kenntnisse wäre, erfährt jeder Lehrerneuling spätestens dann, wenn er fachfremd unterrichten muss oder feststellen muss, dass die pubertierende Schülerschaft seine goldenen Vorträge im besten Fall schnarchend und im unangenehmeren Fall johlend missachtet.

Ein am Inklusionskonzept ausgerichtetes Studium würde freilich nicht nur hier andere Schwerpunkte setzen. Vielmehr müssten die angehenden Lehrkräfte viel stärker in Modelle individualisierenden Unterrichts eingeführt werden. Die Notwendigkeit, auf die individuellen Voraussetzungen der Schüler einzugehen, macht darüber hinaus auch eine stärkere Einbeziehung von allgemeinpädagogischen und lernpsychologischen Elementen in die Ausbildung erforderlich.

Dies bedeutet nicht, dass dadurch die Detailkenntnisse und -fertigkeiten sonderpädagogischer Experten überflüssig würden. Man würde sie nur anders nutzen als heute, nämlich im Interesse einer Teilhabe aller Schüler am Unterrichtsgeschehen anstatt mit dem Ziel einer Sonderbeschulung. Dem entspräche ein universitäres Curriculum, bei dem alle Lehramtsstudenten im Grundstudium gemeinsam für die Erfordernisse des inklusiven Unterrichts sensibilisiert und ausgebildet würden. In einer zweiten Phase könnte man

dann zwischen einer stärker fachlichen Ausrichtung des Studiums – die freilich stufen-spezifisch differenziert und eng mit der Vermittlung fachdidaktischer Kenntnisse verzahnt sein müsste – und einer Konzentration auf "special needs education" wählen. Klar muss allerdings auch sein, dass Lernstörungen und Verhaltensauffälligkeiten für einen inklusiv geschulten Pädagogen kein Schreckensszenario mehr sein dürfen, sondern Alltagsprobleme, deren Behebung er unaufgeregt im Gespräch mit seinen Kollegen angeht.

4. Die Annahme, die Inklusion müsse notgedrungen zu einer Verschlechterung des Unterrichtsniveaus führen, dient bei Knobloch als Begründung für die These, die Inklusion passe "trefflich in die Dramaturgie der Bildungsprivatisierung", sei also im Grunde eine neoliberale Erfindung zur Zerschlagung der deutschen Bildungsglorie. Denn die "bildungs-spanischen Mittelschichteltern" würden so praktisch genötigt, ihre "normalen" Kinder auf Privatschulen zu schicken.

Zu bedenken ist hier, dass die durch die Inklusion bewirkten Veränderungen nicht nur, wie oben erläutert, die Lernbedingungen für alle Kinder verbessern. Vielmehr führt die Abkehr von einem lehrerzentrierten Unterricht auch dazu, dass die Lernenden stärker miteinander kooperieren und voneinander lernen. Damit fördert ein inklusiver Unterricht nicht nur das geistige Potenzial aller Schüler, sondern auch ihre soziale Kompetenz. Er ist also ein aktiver Beitrag zur Überwindung sozialer Barrieren.

Eben dies scheint es denn auch zu sein, was das Bildungsbürgertum bei einer Abkehr von der Aussonderungspraxis befürchtet: dass die Schule nicht mehr der Selbstrekrutierung der bürgerlichen Elite dient, sondern die Bildungschancen aller Kinder gleichermaßen fördert. Die von Knobloch angesprochene Förderung des Privatschulwesens durch die Inklusion ist also im Grunde eine versteckte Drohung aus Kreisen des Bildungsbürgertums: Wenn das öffentliche Schulwesen uns die Absicherung unserer sozialen Privilegien nicht mehr garantiert, melden wir unsere Kinder eben auf Privatschulen an!

Die Behauptung, die Inklusion müsse notwendig zu einer Abkehr der "marktfähigen" Schichten vom staatlichen Schulsystem führen und könne daher nur von finsternen Bildungsprivatisierungskartellen ins Werk gesetzt worden sein, stellt daher Ursache und Wirkung auf den Kopf: Nicht die Inklusion ist neoliberal, sondern die Art und Weise, wie die Privilegierten hierzulande darauf reagieren.

5. Ein Grundaxiom der Überlegungen Knoblochs ist die Behauptung, "dass förderbedürftige Kinder auch eigene Einrichtungen brauchen". Immer wieder unterstellt er, durch die Inklusion werde im Grunde den lernschwächeren Kindern geschadet, da ihnen hierdurch die ihnen gemäße Förderung verwehrt werde. Diese Denkweise entspricht der Argumentation, mit der Heinrich Stötzner 1864 die Einrichtung von Hilfsschulen forderte. In seiner Schrift über "Schulen für schwachbefähigte Kinder" führte Stötzner seinerzeit aus, die entsprechenden Schüler seien durch ihre geistigen Voraussetzungen dem Spott ihrer Altersgenossen ausgesetzt. Sie seien "die Letzten in der Klasse", und man könne von ihnen auch nicht verlangen, mehr zu erreichen. Täte man dies dennoch, so wäre dies, als tadele man "einen Lahmen (...), weil er beim Wettlauf so weit hinter denen, die gesunde Beine besitzen, zurückbleibt" (Stötzner 1864: 35 f.).

Ausdrücklich verbindet Stötzner mit der Forderung nach der Schaffung von Hilfsschulen den Gedanken einer Entlastung der Volksschule. Diese habe "andere Aufgaben zu lösen, als sich mit geistig Schwachen und Stumpfsinnigen herumzumühen. Diese hindern und hemmen nur" (ebd.: 36). Der eigentliche Wunsch nach einer "Reinhaltung" der Volksschule versteckt sich damit hier hinter einem Mitleidsgestus. Die Aussonderung wird als Akt der Sozialfürsorge hingestellt, die kulturelle Apartheid verständnisheuchelnd damit begründet, dass man den "Schwachbefähigte[n]" den demütigenden Vergleich mit den klugen Bürgerkindern ersparen müsse. Die Resultate sozialer Privilegierung – die besseren Schulleistungen – werden hierfür biologistisch umgedeutet, was zwangsläufig zu einer Perpetuierung von Chancenungleichheit führen muss. An eben diesem Problem krankt das deutsche Bildungssystem, wie nicht nur die PISA-Studien immer wieder neu herausstellen, bis heute (vgl. die Dokumentensammlung der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg: LPB 2016).

6. Die Geschichtsvergessenheit der Thesen Knoblochs zeigt sich in besonderem Maße in der Behauptung, kaum jemand dürfte auf die Idee gekommen sein, "in der Existenz von Förderschulen für Lernbehinderte ein moralisches Problem zu sehen", bevor das "Fahnenwort Inklusion" aufgekommen sei. Er unterschlägt damit – wie auch Daniel Kreuz in seiner Entgegnung auf den *Nachdenkseiten* herausgestellt hat – nicht nur die Krüppelbewegung und die Integrationsbewegung, die seit Ende der 1960er Jahre gegen die systemimmanente Ausgrenzung in Bildung und Gesellschaft der Bundesrepublik angekämpft

haben (vgl. Schnell 2003; Schönwiese 2016). Vielmehr missachtet er auch die unzähligen Forschungsarbeiten, die sich mit den negativen Auswirkungen der Förderschulen für so genannte "Lernbehinderte" auf deren kognitive, emotionale und soziale Entwicklung auseinandergesetzt haben (vgl. u.a. Hildes Schmidt/Sander 1996; Wocken 2000). Auch die Tatsache, dass es sich bei den so etikettierten Schülern überwiegend um Kinder aus unterprivilegierten Familien (vgl. Preuss-Lausitz 1970, Hornstein 1981; Iben 1996; Wocken 2000) oder um Kinder mit Migrationshintergrund (vgl. Kornmann 2003; Brodesser 2016) handelt, ist empirisch belegt.

7. Nur das Absehen von den einschlägigen Forschungsarbeiten zur Förderschule für so genannte "Lernbehinderte" kann auch den Gestus der Empörung erklären, mit dem Knobloch die ehemalige Wissenschaftsministerin von Schleswig-Holstein, Waltraud Wende, zitiert. Denn deren Bemerkung, der Besuch von Förderschulen könne als "beschämend" empfunden werden und stigmatisierend wirken, fasst nur den Stand der Forschung zusammen (vgl. Eberwein 1996; Manske 1996; Schumann 2007). Der von Knobloch erhobene Vorwurf, das Ideal der "Inklusion" führe zur Errichtung rhetorischer Verbotszonen, da er moralisch nicht angreifbar sei, lässt sich damit analog auch gegen ihn selbst erheben: Sein Verdikt, Sondereinrichtungen seien per se gut für die Betroffenen, ist sakrosankt. Im Unterschied zu jenen, die sich für Inklusion einsetzen, kann er sich dabei jedoch nicht auf empirische Belege stützen.

Dieses Aussonderungsdogma macht ihn so blind für die realen Verhältnisse, dass er diese sogar zitieren kann, ohne daraus die logischen Konsequenzen zu ziehen. So weist er richtig darauf hin, dass nur die wenigsten Schüler nach dem Abschluss der Förderschule eine Lehrstelle finden. Eben dies ist ja einer der zentralen Kritikpunkte an der Förderschule für so genannte "Lernbehinderte": dass sie für die Schüler selbst bei maximalem Engagement der Lehrkräfte ins berufliche und damit auch soziale Abseits führt, weil sie mit dem Makel der "Dummschule" behaftet ist und keine anerkannten Abschlüsse vermittelt (vgl. Appel 1974; Brandt 1996; Mand 1996; van Essen 2013). Anstatt seine Thesen angesichts dieser von ihm selbst zitierten Tatsache zu hinterfragen, mündet der Abschnitt bei Knobloch jedoch paradoxerweise nur in eine erneute Klage darüber, dass die "öffentliche Hand die Institutionen, die sie für die Förderung Behinderter gegründet hat", zerstöre.

8. Bezeichnend ist vor diesem Hintergrund auch, dass Knobloch die Unterscheidung zwischen "Integration" und "Inklusion" als "sonderpädagogischen Spezialdiskurs" abtut und den Paradigmenwechsel verkennt, der sich dahinter verbirgt. Der Integrationsgedanke war fraglos ein Fortschritt gegenüber dem Aussonderungsprinzip. Da die Ressourcen für Integrationsmaßnahmen jedoch von der Feststellung der Defizite des einzelnen Kindes abhingen, war die Integration in einem "Etikettierung-Ressourcen-Dilemma" (Kornmann 1994; Schöler 1994: 110 f.) gefangen: Die Lernenden mussten mit defizitären Etikettierungen versehen werden, damit die Ressourcen für ihre Förderung beantragt werden konnten. Diese Defizitorientierung ist dem Inklusionsgedanken fremd. Er setzt vielmehr an den spezifischen Stärken und Schwächen **aller** Lernenden an und versucht, davon ausgehend, deren geistige Entwicklung zu fördern (vgl. Schnell/Sander 2004; Wocken 2011).
9. Keineswegs geht es bei der Inklusion auch darum, die Dummen einfach in ihrem Dummsein zu akzeptieren, als würde es sich dabei um das Merkmal einer kulturellen Minderheit handeln. Eben dies suggeriert Knobloch, wenn er unterstellt, bei einem "zieldifferente[n]" Unterricht würde den Betroffenen "die Chancenlosigkeit (...) von vornherein bescheinigt".

Im Prinzip, so wäre dem entgegenzuhalten, müsste zieldifferenter Unterricht der Normalfall sein. Denn da alle Lernenden andere individuelle Voraussetzungen mitbringen, ist ein gleichschrittiger Unterricht im Grunde immer eine Art geistiger Gewaltakt. Dass sich im gegenwärtigen Schulsystem zieldifferentes Unterrichten auf jene Schüler bezieht, die die vom gleichschrittigen Unterricht geforderten Lernziele nicht erreichen können, ist deshalb eine Hilfs- und Übergangskonstruktion auf dem Weg zu einer vollständig inklusiven Schule. In dieser würde jeder einzelne Schüler "zieldifferent" – nämlich entsprechend den Zielen, die sich aus seinen eigenen Voraussetzungen ergeben – unterrichtet. Dies bedeutet allerdings keineswegs, dass zieldifferentes Unterrichten im heutigen Sinne mit einer Festschreibung des geistigen Status quo der Betroffenen verbunden wäre. Vielmehr geht es dabei stets um eine schrittweise Annäherung an das Leistungsniveau der anderen Lernenden. Wo dies nicht möglich ist, verhilft ein individuell abgestuftes "Lernen am gemeinsamen Gegenstand" (Feuser 1998) doch zu einer Teilhabe an den Lernprozessen der anderen.

10. Ein Hauptargument Knoblochs gegen die Inklusion ist die Behauptung, diese werde von staatlicher Seite als Sparmodell missbraucht. Konkret geht es dabei um das Einsparpotenzial, das sich aus der Schließung von Sondereinrichtungen und der für sie vorzuhaltenden Infrastruktur, einschließlich der entsprechenden Studiengänge, ergebe. Hierbei handelt es sich fraglos um eine reale Gefahr. Ein aussonderndes Schulsystem wird jedoch nicht dadurch besser, dass der Inklusion die nötigen finanziellen Ressourcen vorenthalten werden. Natürlich müssen bei einem Wandel von einem System der Sondereinrichtungen zu einem inklusiven Schulsystem die vorhandenen Ressourcen ohne Abzüge in das neue System einfließen. Wenn dies nicht geschieht, so ist das jedoch nicht die Schuld derer, die man aus dem Ghetto der Sondereinrichtungen befreit. Genau dies unterstellt Knobloch jedoch, indem er die Inklusion in einem Atemzug nennt mit OECD-Ratschlägen "für Staatsakteure, die das öffentliche Bildungswesen gesund- oder besser kranksparen wollen". Kinder mit sozialen Benachteiligungen bzw. psychischen oder physischen Beeinträchtigungen werden so zu Sündenböcken gestempelt für die mangelnde Bereitschaft des Staates, in die Bildung zu investieren.

11. Interessant ist auch, dass jemand, der mit solcher Verve gegen das im Kontext einer "neoliberalen Bildungsideologie" stehende "kühle Kalkül der Bildungsprivatisierer" zu Felde zieht, einer Sichtweise Vorschub leistet, wonach mit Geld alle Probleme zu lösen seien. Entsprechend abfällig kommentiert er auch eine von ihm angeführte Äußerung der ehemaligen Schuldirektorin Barbara Sengelhoff. Diese hatte sich in einem Rückblick auf die Anfänge der Inklusionsbewegung daran erinnert, wie man Rollstuhlfahrer in Ermangelung einer Rampe die Treppen hochgetragen habe, und dies mit den Worten kommentiert: "Die wichtigste Voraussetzung ist die Haltung."

Knobloch zitiert dies als Beispiel für die Einsparungen, die sich aus der Inklusion ergäben: "Haltung" sei ja auch "viel billiger als Expertise, Professionalität und Organisation". Tatsächlich ist es genau umgekehrt: Indem man akzeptiert, dass jedes Kind die gleichen Rechte auf Teilhabe hat, macht man sich zum Lobbyisten für die Interessen der Betroffenen, anstatt den bequemen Weg zu wählen und sie auf eine Sondereinrichtung abzuschieben. In einem ersten Schritt müssen dann viele Dinge selbst organisiert werden. Parallel dazu wird man aber selbstverständlich zusammen mit den Eltern den Marathonlauf

durch die Behörden antreten und im Interesse des Kindes jene Ressourcen einfordern, die diesem sonst vielleicht vorenthalten würden. Und je stärker der Chor der Fordernden ist, desto größer ist auch die Wahrscheinlichkeit, dass dieser Gehör findet und die Inklusion eben **nicht** kaputtgespart werden kann.

Eine die Inklusion bejahende Haltung bzw. eine entsprechende "Einstellungsveränderung der Schulleiter und Lehrer" (Iben 1994: 166) würde man allerdings auch dann benötigen, wenn der Staat die Schulen mit materiellen und personellen Ressourcen überschütten würde. Auch die luxuriöseste Ausstattung hilft nichts, wenn sie nicht von einem Engagement begleitet wird, welches das Andersartige grundsätzlich als das Normale betrachtet, anstatt alles abzulehnen, was nicht einer bestimmten körperlichen und geistigen Norm entspricht.

12. Zu besonderer Häme schwingt sich Knobloch in seiner Polemik gegen die Inklusion auf, wenn er über den Fall eines Kindes mit Down-Syndrom berichtet, dessen Eltern dieses auf einem Gymnasium anmelden wollten. Hier scheint sich der Autor der Zustimmung des Publikums ganz sicher zu sein: Unser heiliges Gymnasium! Befleckt von "Mongoloiden"! Das geht doch nun wirklich zu weit!

Demgegenüber sollte daran erinnert werden, dass es dem Säulenheiligen des deutschen Gymnasiums, Wilhelm von Humboldt, bei seiner Schulreform keineswegs um Elitebildung, sondern vielmehr um allgemeine Menschenbildung ging. So heißt es in dem Entwurf seines Vertrauten und engen Mitarbeiters, Johann Wilhelm Süvern, für ein neues "Unterrichtsgesetz" aus dem Jahr 1819 ausdrücklich, "die öffentliche allgemeine Schule" habe auf jeder ihrer Stufen "zunächst nur danach zu streben, daß sie die allgemeine Bildung ihrer Schüler (...) recht gründlich fördere, um jeden derselben so weit zu führen, daß er nach Fähigkeit, Neigung und Verhältnissen zur besonderen Anleitung für irgend eine äußere Bestimmung übergehen und, je besser im allgemeinen vorbereitet, dieser mit desto mehr Selbsttätigkeit, Einsicht und Geschick sich widmen kann" (Süvern 1819: 58).

In Süverns Stufenmodell des Bildungssystems war für das Gymnasium erst die dritte Stufe vorgesehen, um eine zu frühe Ausrichtung an den speziellen Erfordernissen wissenschaftlicher Bildung zu vermeiden. Erst in den folgenden Jahrzehnten entwickelte sich das Gymnasium zu einer grundständigen Bildungseinrichtung, ehe es zu Beginn der

Weimarer Republik durch die Einführung der Grundschule wieder auf den Sekundarschulbereich beschränkt wurde (vgl. Herrlitz 1982).

Gerade an Humboldt-Süverns Orientierung am Ziel der "allgemeine[n] menschliche[n] Ausbildung" entzündete sich nun allerdings bereits damals ein Streit, der die Umsetzung des Gesetzentwurfs letztlich verhinderte. So konstatierte Ludolph von Beckedorff, der 1820 das Referat für Volksschulwesen im preußischen Kultusministerium übernahm, bereits 1819, der Gesetzentwurf setze voraus, "daß der Zweck des Staates eine Gleichförmigkeit der Bildung seiner Bürger verlange". Dies führe in letzter Konsequenz zur Idee "einer durch die bürgerliche Gesellschaft (...) herzustellenden Gleichheit aller Menschen". Dergleichen möge, so Beckedorff, "für Republiken mit demokratischer Verfassung (...) vielleicht passen, allein mit monarchischen Institutionen verträgt es sich gewiß nicht" (von Beckedorff 1819: 59 ff.).

Der kurze historische Rückblick zeigt, dass das Gymnasium in seiner jetzigen Form das Relikt einer Zeit ist, in der das Bürgertum durch das Konstrukt eines "Bildungsadels" seine Gleichwertigkeit mit dem alten Geburtsadel zu erreichen suchte. Das Gymnasium ist damit ein Zwitterwesen, das zwar der Einebnung sozialer Unterschiede zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Führungsschichten dient, gleichzeitig durch das Konstrukt des Bildungsadels aber der Abgrenzung zu anderen sozialen Schichten dient.

Die Öffnung des Gymnasiums im Zuge der Umsetzung des Inklusionsgedankens ist damit auch ein wichtiger Beitrag zu seiner Demokratisierung. In letzter Konsequenz könnte dies in eine Schulstrukturereform münden, die Süverns Gesetzentwurf – 200 Jahre nach seiner Entstehung – einer Realisierung näher brächte. Auf die Grundschule würde dann eine Sekundarschule für alle folgen, an die sich eine gymnasiale Oberstufe für die wissenschaftlich Interessierten anschliesse.

Hinzuzufügen wäre noch, dass die Aufnahme eines Kindes mit Down-Syndrom sich keineswegs zwangsläufig belastend auf den Unterrichtsbetrieb an einem Gymnasium auswirken muss. Immer wieder wird von den besonderen sozialen Kompetenzen von Menschen mit Down-Syndrom berichtet. Wenn sie diese an einem Gymnasium zur Geltung bringen und damit das vorherrschende Konkurrenzdenken abmildern helfen können, wäre auch dies ein wichtiger Beitrag zu einer Reform der Gymnasialbildung.

Nach dieser ausführlichen Analyse der Thesen Knoblochs sollen abschließend noch einmal die zentralen "rechten" Denkmuster benannt werden, denen seine Argumentation folgt:

1. Traditionalismus. Knobloch argumentiert durchgehend vom Boden des Bestehenden aus. Schulsystem, Unterrichtsformen, Sondereinrichtungen, Lehramtsstudium: Alles soll bleiben, wie es ist. Wie bei anderen konservativen Argumentationsmustern, die von der Position der Besitzstandswahrung der privilegierten Klassen aus argumentieren, bleibt dabei unklar, ob die Phantasie fehlt, sich Veränderungen vorzustellen, oder ob diese im Interesse eines Erhalts des Status quo gezielt unterdrückt wird.
2. Paternalismus. Entsprechend der Tradition des bürgerlichen Fürsorgedenkens soll benachteiligten Schichten nicht zur gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft verholfen werden. Stattdessen wird die Benachteiligung durch spezielle Zuwendungen oder Sozialleistungen abgemildert. Dies hat neben der Dankbarkeit, welche die Benachteiligten so gegenüber den Benachteiligenden zu empfinden haben, auch eine disziplinierende Wirkung, indem bei fehlendem Wohlverhalten Leistungen gekürzt werden können.
3. Populismus. Was für Pegida und AfD die Flüchtlinge sind, sind für Knobloch die Behinderter, Lerngestörten und Verhaltensauffälligen. Deren Eintritt in das allgemeinbildende Schulsystem schildert er in ähnlicher Weise als Gefahr für die deutsche Kultur, wie es die Rechtspopulisten in Bezug auf die Migranten tun. Außer dem Schüren von Angst stellt auch die verschwörungstheoretische Argumentation eine Parallele zu den Rechtspopulisten dar. Das Raunen von den sinistren Bildungsprivatisierern verbindet sich zudem mit einer an das Gerede von der Lügenpresse erinnernden Tirade gegen den medialen Mainstream, der es angeblich verbiete, das ethisch unangreifbare Ideal der Inklusion in Frage zu stellen. Die Folge ist hier wie bei den Anhängern von Pegida gleichermaßen, dass die Angesprochenen sich als geistige Elite verstehen, die allein die wahren Zusammenhänge durchschaue.
4. Autoritarismus. Eben das, was Knobloch den Vertretern des Inklusionskonzepts vorhält – dass sie Kritik daran nicht zuließen –, trifft auf seine eigene Argumentationsweise zu. Die apodiktische Art seiner Gedankenführung ist dazu angetan, jede Kritik im Keim zu erstick-

cken. Dem entspricht ein Bildungsideal, das nicht die bestmögliche Entwicklung der geistigen Fähigkeiten aller Kinder, sondern die reibungslose Durchsetzung des von der Schule zu vermittelnden Wertekanons des Bildungsbürgertums zum Ziel hat.

Literaturhinweise

Appel, Reinhard: Soziale Entwicklung ehemaliger Sonderschüler. Eine Untersuchung in einer mittelgroßen Industriestadt. Bonn-Bad Godesberg 1974: Dürrsche Buchhandlung.

Auernheimer, Georg (Hg.): Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder (2003). Wiesbaden 2013: Springer Fachmedien.

Beckedorff, Ludolph von: [Beurteilung des Süvernischen Unterrichtsgesetzentwurfs] (1819). In: Lundgreen (1980), S. 59 – 62; vollständig abgedruckt in Schweim (1966), S. 222 ff.

Brandt, Michael: Berufschancen von Absolventen der Schule für Lernbehinderte. In: Eberwein (1996), S. 212 – 227.

Brodesser, Ellen: Kinder aus zugewanderten Familien in Förderschulen. Vertiefende Auswertung der Berliner Erhebung "BELLA" zu herkunftsbezogenen Disparitäten (Diss. Humboldt-Universität Berlin 2015). Wiesbaden 2016: Springer Fachmedien.

Brunner, Ilse / Häcker, Thomas / Winter Felix (Hg.): Handbuch Portfolioarbeit. Seelze 2006: Friedrich.

Claussen, Claus: Unterrichten mit Wochenplänen. Kinder zur Selbständigkeit begleiten. Weinheim und Basel 1997: Beltz.

Eberwein, Friedhilde: Sozialpsychologische Untersuchungen zur Stigmatisierung und Diskriminierung sowie zum Selbstkonzept sogenannter Lernbehinderter. In: Eberwein (1996), S. 192 – 211.

Eberwein, Hans (Hg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam (1988). Weinheim und Basel, 3., aktualis. und erw. Aufl. 1994: Beltz.

Ders. (Hg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme. Neues Verständnis von Lernen. Integrationspädagogische Lösungsansätze. Weinheim und Basel 1996: Beltz.

Erlberg, Günter: Organisation von Wochenplanarbeit. In: Jürgens (1994), S. 77 – 85.

- Feuser, Georg: Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: Hildeschiedt, Schnell, Irmtraud (Hg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle, S. 19 – 35. Weinheim und München 1998: Juventa.
- Gomolla, Mechthild: Fördern und Fordern allen genügt nicht! Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Migrantenkindern im deutschen Schulsystem. In: Auernheimer (2003), S. 87 – 102.
- Hänsel, Dagmar (Hg.): Projektunterricht. Beltz-Handbuch (1997). Weinheim und Basel, 2., neu ausgestattete Aufl. 1999: Beltz.
- Hedderich, Ingeborg / Hollenweger, Judith / Biewer, Gottfried / Markowetz, Reinhard (Hg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn 2016: Klinkhardt (UTB).
- Herrlitz, Hans-Georg: Geschichte der gymnasialen Oberstufe. Theorie und Legitimation seit der Humboldt-Süvernschen Reform. In: Blankertz, Herwig u.a. (Hg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 9/1: Sekundarstufe II – Jugendbildung zwischen Schule und Beruf, S. 89 – 107. Stuttgart 1982: Klett-Cotta.
- Hildeschiedt, Anne / Sander, Alfred: Zur Effizienz der Beschulung sogenannter Lernbehinderter in Sonderschulen. In: Eberwein (1996), S. 115 – 134.
- Hornstein, Walter (Hg.): Ungünstige Lebensverhältnisse und Schulversagen (Materialien zum 5. Jugendbericht). München 1981: Deutsches Jugendinstitut.
- Iben, Gerd: Das Versagen der allgemeinen Schule gegenüber Behinderten und Benachteiligten. In: Eberwein (1994), S. 161 – 168.
- Ders.: Armut als Thema der Sonderpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 47 (1996), S. 450 – 454.
- Ingenkamp, Karlheinz (Hg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Texte und Untersuchungsberichte. Berlin und Basel 1971: Beltz.
- Jürgens, Eiko: Offener Unterricht: Einige Anmerkungen zur aktuellen Diskussion und zur Praxis. In: Ders. (1994), S. 19 – 38.
- Ders. (Hg.): Erprobte Wochenplan- und Freiarbeits-Ideen in der Sekundarstufe I. Praxisberichte über effektives Lernen im Offenen Unterricht. Heinsberg 1994: Agentur Dieck.
- [Knobloch, Clemens: Wie man öffentlich über "Inklusion" spricht \(und was man daraus schließen kann\). In: Nachdenkseiten, 16. Januar 2015.](#)

Kornmann, Reimer: Von der prinzipiell nie falschen Legitimation negativer Auslese Kriterien. Zum Etikettierung-Ressourcen-Dilemma. Oder: Gibt es überhaupt Perspektiven für eine förderungsorientierte Diagnostik? In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 17 (1994), S. 51 – 59.

Ders.: Zur Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in "Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen". In: Auernheimer (2003), S. 71 – 86.

Ders. / Ramisch-Kornmann, Brigitte: Lernen in Projekten – oder: Veränderungen der Welt als Gegenstand und Impuls subjektorientierten Unterrichts. In: Geiling, Ute (Hg.): Pädagogik, die Kinder stark macht, S. 91 – 100. Opladen 2000: Leske + Budrich.

[Kreutz, Daniel: Zur Kritik der Inklusionskritik Clemens Knoblochs. In: Nachdenkseiten, 9. September 2015.](#)

Leppert, Ursula: Ich habe eine Eins! Und du? Von der Notenlüge zur Praxis einer besseren Lernkultur. München 2010: Uni-Online Press (Edition Libress).

[LPB \(Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg\): PISA, IGLU, OECD-Jahresberichte und Ländervergleich der KMK-Bildungsstandards. 2016.](#)

Lundgreen, Peter: Sozialgeschichte der deutschen Schule im Überblick. Teil I: 1770 – 1918. Göttingen 1980: Vandenhoeck & Rupprecht.

Mand, Johannes: Lernbehinderung als soziale Benachteiligung. In: Eberwein (1996), S. 165 – 175.

Manske, Christel: Lernbehinderung ist gebrochener Stolz. In: Eberwein (1996), S. 157 – 167.

Morgenthau, Lena: Was ist offener Unterricht? Wochenplan und Freie Arbeit organisieren. Mülheim an der Ruhr 2003: Verlag an der Ruhr.

Peschel, Falko: Offener Unterricht – Idee, Realität, Perspektive. Baltmannsweiler 2002: Schneider Verlag Hohengehren.

Petersen, Peter: Der kleine Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule (1927). Weinheim und Basel, 64., neu durchges. Aufl. 2011: Beltz.

Preuss-Lausitz, Ulf: Zur sozialen Herkunft von Sonderschülern oder: Die Chancengleichheit findet nicht statt. In: Informationsdienst Gesamtschulen 1 (1970).

Sander, Alfred: Behinderungsbegriffe und ihre Konsequenzen für die Integration. In: Eberwein (1994), S. 99 – 107.

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

Dies. / Sander, Alfred (Hg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn 2004: Klinkhardt.

Schöler, Jutta: Nichtaussonderung von "Kindern und Jugendlichen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen". Auf der Suche nach neuen Begriffen. In: Eberwein (1994), S. 108 – 115.

Schönwiese, Volker: Behindertenbewegungen. In: Hedderich u.a. (2016), S. 44 – 47.

Schumann, Brigitte: "Ich schäme mich ja so!" Die Sonderschule für Lernbehinderte als "Schonraumfalle". Bad Heilbrunn 2007: Klinkhardt.

Schweim, Lothar (Hg.): Schulreform in Preußen 1809 – 1819. Entwürfe und Gutachten. Weinheim 1966: Beltz.

[Størebo, Ole Jakob et al.: Methylphenidate for children and adolescents with attention deficit hyperactivity disorder \(ADHD\). In: Cochrane Database of Systematic Reviews, 25. November 2015.](#)

Stötzner, Heinrich Ernst: Schulen für schwachbefähigte Kinder. Erster Entwurf zur Begründung derselben (1864). In: Möckel, Andreas (Hg.): Sonderpädagogische Grundprobleme, Reader zu Kurseinheit 3: Geschichte der Sonderpädagogik, unter besonderer Berücksichtigung der Schule für Lernbehinderte, Teil 2, S. 35 – 44. Hagen 1979: Fernuniversität Hagen.

Süvern, Johann Wilhelm: Unterrichtsgesetzentwurf, Erster Teil: Die öffentlichen allgemeinen Schulen betreffend. In: Lundgreen (1980), S. 56 – 59; vollständig abgedruckt in Schweim (1966), S. 123 ff.

Van Essen, Fabian: Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus. Möglichkeitsräume ehemaliger Förderschüler (Diss. Köln 2012). Wiesbaden 2013: Springer Fachmedien.

[Wocken, Hans: Leistung, Intelligenz, Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchungen an Förderschulen in Hamburg. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 51 \(2000\), S. 492 – 503.](#)

Ders.: Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine. Hamburg 2011: Feldhaus.