

Teil 3: Inklusive Ungleichheiten: Förderschwerpunkte

Die Inklusionsentwicklung der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte

von *Hans Wocken*

3.1 Theoretische Rahmung

Die Diagnose sonderpädagogischer Förderbedarfe kann man nicht – dem Himmel sei´s geklagt – mit Metermaß oder Körperwaage vornehmen. Trotz aller definitorischen Anstrengungen sind sonderpädagogische Förderbedarfe schwach operationalisierte, relativ unbestimmte, interpretationsoffene, „poröse“ Konstrukte. Diese relative Unbestimmtheit und mangelnde Präzision von sonderpädagogischen Förderbedarfen hat Folgen: In Mecklenburg-Vorpommern etwa gibt es nahezu doppelt so viele Schüler mit Lernbehinderungen wie in Bayern. Das stimmt natürlich nicht wirklich, denn die Förderschüler aus Mecklenburg-Vorpommern sind keineswegs weniger leistungsfähig und weniger intelligent als die Förderschüler in Bayern. Manch schwacher Schüler in Bayern wäre in Mecklenburg-Vorpommern „lernbehindert“; und manche Eltern, die von Mecklenburg-Vorpommern mit ihrem „lernbehinderten“ Kind nach Bayern umsiedeln, dürfen sich über eine wundersame „Normalisierung“ ihres behinderten Kindes freuen.

Im sonderpädagogischen Alltag wird gelegentlich umgangssprachlich von „leichten“ und „schweren“, „weichen“ und „harten“ Behinderungen gesprochen. Zu den „weichen“ Behinderungen zählen insbesondere Beeinträchtigungen des Lernens, der Sprache und des Verhaltens; in diesen Entwicklungsdimensionen – so wird argumentiert – sind die diagnostischen Instrumente weniger präzise und die Interpretationsspielräume daher relativ groß. Bei Beeinträchtigungen im Hören, Sehen, in der geistigen Entwicklung und der körperlich-motorischen Entwicklung dagegen gäbe es klare, auch medizinisch fassbare Kriterien, die ob ihrer naturwissenschaftlichen Unbestechlichkeit dann auch zu „objektiven“, intersubjektiven Urteilen führen, ob eine Behinderung vorliegt oder nicht.

Gemäß dieser geläufigen Annahme wäre als Generalhypothese für die erwartbaren Metamorphosen während der Inklusionsentwicklung zu formulieren: Bei der Diagnose von besonderen Förderbedarfen muss insbesondere bei den „weichen“ Behinderungsformen Lernen, Sprache und Verhalten mit einer bedeutsamen Zunahme von Behinderungsdiagnosen und -etikettierungen gerechnet werden, während bei „harten“ Behinderungen sich die naturwissenschaftliche Exaktheit durchsetzt und deshalb eine gleichbleibende Konstanz der Prävalenz von spezifischen Förderbedarfen „Hören“, „Sehen“, „Körperliche und motorische Entwicklung“ und „Geistige Entwicklung“ zu

erwarten ist. Das ist die allgemeine Hypothese, und diese lässt sich anhand des vorliegenden Datenmaterials genau überprüfen.

Der vorliegende Beitrag fragt bezüglich schulischer Inklusion nach der Gleichwertigkeit der inklusiven Bildungsverhältnisse innerhalb von Bayern. Während im Beitrag „Inklusive Ungleichheiten: Regierungsbezirke“ die Gleichheit der Inklusionsentwicklung in den sieben Regierungsbezirken überprüft wurde, nimmt der vorliegende Beitrag die Gleichheit der sieben sonderpädagogischen Förderschwerpunkte in den Blick. Die Fragestellung lautet:

Ist die schulische Förderung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven, allgemeinen Schulen und in Förderschulen in allen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten in quantitativer Hinsicht gleich ausgestaltet und entwickelt?

Die Fragestellung wird ausschließlich an das Bundesland Bayern adressiert. Ein Vergleich der Inklusionsverhältnisse Bayerns mit anderen Bundesländern und mit dem Bund findet hier nicht statt; dieser ist in differenzierter Form bei Hollenbach-Biele /Klemm (2020) nachzulesen.

<i>Legende</i>	GEI = Geistige Entwicklung
SPR = Sprache	KME = Körperlich-motorische Entwicklung
LER = Lernen	ESE = Emotional-soziale Entwicklung
SEH = Sehen	HÖR = Hören

Schuljahr	SEH	HÖR	KME	GE	SPR	LER	ESE	Summe	Änderung der Summe
2008/09	105	231	245	263	1624	6899	1977	11344	0,0
2009/10	103	230	207	252	1597	6647	1881	10917	-3,8
2010/11	118	779	351	306	1831	8617	2532	14534	28,1
2011/12	182	731	395	311	1803	9829	2890	16141	42,3
2012/13	177	770	475	428	2028	11060	3259	18197	60,4
2013/14	198	856	500	461	2212	11530	3532	19289	70,0
2014/15	203	895	541	525	2148	11843	3685	19840	74,9
2015/16	212	944	565	630	2103	11947	3899	20300	78,9
2016/17	223	894	577	666	2071	11263	3731	19425	71,2
2017/18	279	1154	734	811	1980	11478	4141	20577	81,4
2018/19	335	1414	890	955	1888	11692	4550	21724	91,5
2019/20	392	1449	1006	1055	1997	12912	5397	24208	113,4
* Änderung 2008 zu 2019	*3,7	*6,3	*4,1	*4,0	*1,2	*1,9	*2,7	*2,1	

Tab. 1: Schüler*innen in **allgemeinen, inklusiven Schulen** Bayerns, differenziert nach Förderschwerpunkten und Schuljahren (absolute Werte)

Schuljahr	SEH	HÖR	KME	GE	SPR	LERN	ESE	Summe	Änderung der Summe
2008/09	1016	1876	3120	11019	4226	20715	3268	45240	0,0
2009/10	1022	1916	3127	11075	3938	20261	3338	44677	-1,2
2010/11	1027	1927	3131	11045	3809	19729	3433	44101	-2,5
2011/12	998	1967	3092	10964	3650	18954	3680	43305	-4,3
2012/13	985	1850	3124	10766	3492	18961	3841	43019	-4,9
2013/14	947	1871	3176	10504	3491	18141	4092	42222	-6,7
2014/15	930	1895	3110	10408	3398	17724	4232	41697	-7,8
2015/16	930	1918	3077	10355	3219	17820	4228	41547	-8,2
2016/17	929	1873	3065	10572	3036	18106	4061	41642	-8,0
2017/18	925	1903	3051	10810	2833	18159	4143	41824	-7,6
2018/19	915	1905	3035	11058	2830	18319	4284	42346	-6,4
2019/20	903	1878	2857	11266	2646	18634	4008	42192	-6,7
* Änderung 2008 zu 2019	*0,9	*1,0	*0,9	*1,0	*0,6	*0,9	*1,2	*0,9	

Tab. 2: Schüler*innen in den **Förderschulen** Bayerns, differenziert nach Förderschwerpunkten und Schuljahren (absolute Werte)

3.2 Methodisches Vorgehen

Der Untersuchungszeitraum erstreckt sich vom Schuljahr 2008/09, dem letzten Jahr vor der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention, bis zum Schuljahr 2019/2020. Die erforderlichen statistischen Daten wurden vom Bayerischen Landesamt für Statistik zur Verfügung gestellt. Die Tabellen 1 und 2 enthalten die basalen Ausgangswerte. Die weitere statische Verarbeitung und Analyse erfolgt hier nicht anhand der Variablen „Inklusionsquote“ und „Separationswerte“. Weil es um den Aufweis von Veränderungen und Entwicklungen geht, wurden für alle Förderschwerpunkte getrennt die jährlichen Zuwächse bzw. Abnahmen berechnet. Als Referenzjahr wurde das Jahr 2008/09 gewählt, also das Jahr, das die Lage vor der Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention abbildet und daher als eine geeignete Bezugsgröße angesehen werden kann. Dem Referenzjahr wurde der Wert „0 Prozent“ zugeordnet. Die Folgejahre stellen dann in Prozentwerten die relativen positiven oder negativen Veränderungen dar. Ein Wert von +10 besagt, dass in einem Förderschwerpunkt die Schülerpopulation im Vergleich zu Referenzjahr 2008/09 zehn Prozent zugenommen hat. Entsprechend drückt ein Wert von -10 einen zehnzehnten Rückgang der Schülerpopulation im Vergleich zum Referenzjahr aus. In einem weiteren vorbereitenden, nicht dokumentierten Auswertungsschritt werden die mittleren Prozentwerte für die Zunahme der Inklusionswerte und für die Abnahme der Separationswerte über 11 Schuljahre hinweg für jeden Förderschwerpunkt berechnet.

Zur Reduktion der Datenkomplexität wurde die sieben Förderschwerpunkte anhand der Merkmalsausprägungen auf den beiden Zeitreihen Inklusion in

allgemeinen Schulen und Separation in Förderschulen in aussagekräftige Cluster gruppiert. Die Clusterbildung erfolgte in drei Schritten:

1. Bildung von Rangreihen für das mittlere Inklusions- und Separationsprozent
2. Unterteilung der Förderschwerpunkte in drei Gruppen, jeweils getrennt für die Zeitreihen Inklusion und Separation. Die beiden Erstplatzierten bilden jeweils die obere Gruppe, die beiden Letztplatzierten die untere Gruppe und die mittleren drei Förderschwerpunkte die mittlere Gruppe.
3. Bildung einer Kreuztabelle mit den Achsen Inklusionsgruppe und Separationsgruppe (Tab. 3).

Die Ergebnisse sind in Abb. 1 und Tab. 3 grafisch und numerisch dargestellt. Sie werden im Kapitel „3.4 Ergebnisse“ beschrieben und erläutert.

3.3 Bewertungskriterien

Bevor das Ergebnis der Kreuzklassifikation interpretiert und bewertet wird, sollen die Bewertungskriterien offengelegt werden: Welche Merkmalsausprägungen sind aus inklusiver Sicht „positiv“ bzw. „negativ“ zu bewerten?

Kriterium Separationsminderung

Das erstrangige Kriterium für eine wünschenswerte Inklusionsentwicklung ist eine sukzessiv fortschreitende Minderung der Separation; diese ist ablesbar an einem progressiven Rückbau der Separation. Das Kriterium der Separationsminderung hat unbedingte Priorität, weil Sinn und Zweck aller Inklusion der Rückbau von Separation und Aussonderung ist.

Kriterium Inklusionszuwachs

Die einstigen Förderschüler verlassen nach und nach die Sonderschulen und besuchen fortan allgemeine Schulen. Im Regelfall sollten dann die Inklusionsprozente im gleichen Maße ansteigen wie die Separationsprozente sinken. Inklusion und Exklusion verhalten sich wie kommunizierende Röhren; die abnehmende Separation wird transformiert in eine zunehmende Inklusion. Eine wünschenswerte Inklusionsentwicklung äußert sich in einem adäquaten, moderaten Inklusionszuwachs. Im deutlichen Gegensatz zur verbreiteten Praxis werden hohe positive Zuwachswerte *nicht* als ein Zeichen gelungener und wünschenswerter Inklusion gewertet; sie sind eher ein Ausdruck einer unkontrollierten, expansiven Etikettierung. Die weite Verbreitung der sog. „Etikettierungsschwemme“ wird hier ausdrücklich als eine pseudoinklusive Fehlentwicklung eingestuft (Wocken 2019). Eine exzessive Etikettierung von Schüler*innen in allgemeinen Schulen als „sonderpädagogisch förderbedürftig“ ist inklusionswidrig.

Die etablierten Bewertungskriterien sind rational begründet und diskursfähig. Eine intersubjektive Anerkennung wird nicht angenommen. Andere mögen zu einer anderen Bewertung kommen. Alternative Bewertungskriterien sollten dabei transparent dargelegt und begründet werden.

3.4 Empirische Befunde

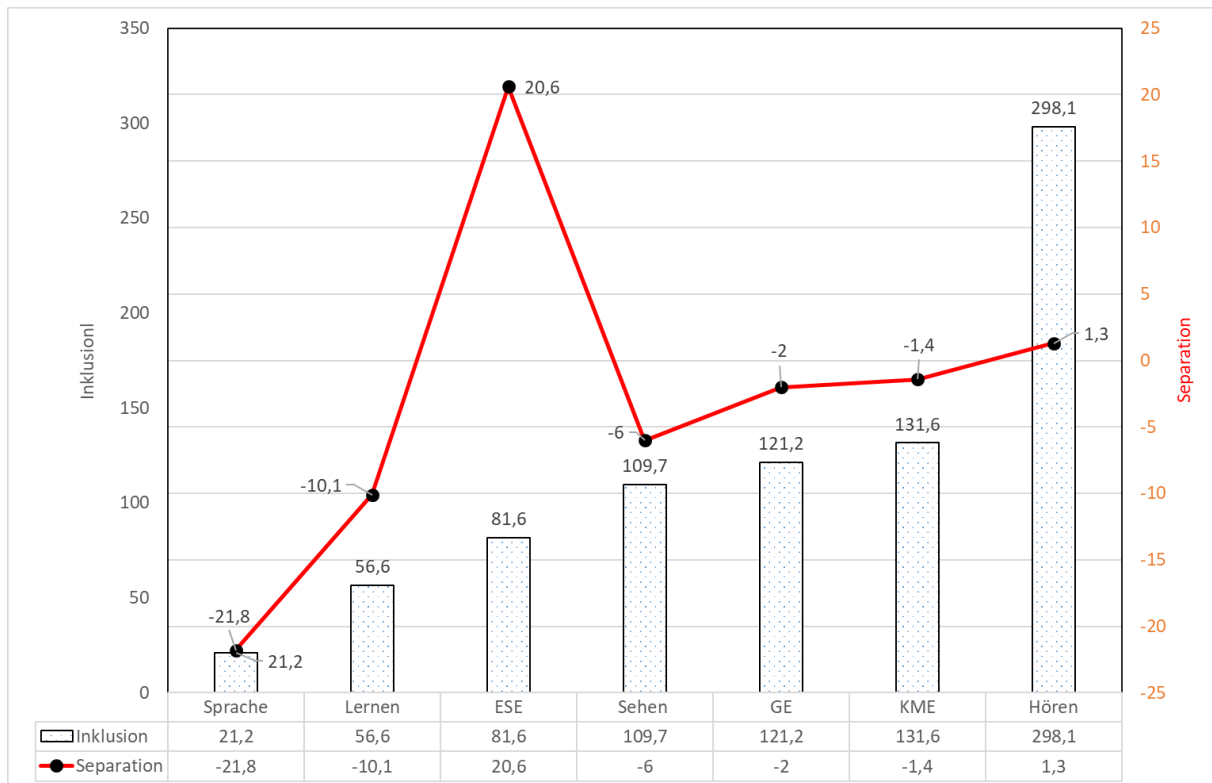


Abb. 1: Mittlere Änderungswerte (Zunahmen und Abnahmen) der Förderschwerpunkte im Zeitraum von 2008/09 bis 2018/19

Die Abb. 1 enthält für alle Förderschwerpunkte eine grafische Darstellung der Inklusionsentwicklung (Säulen) und der Separationsentwicklung (Linie). Die Primärachse (links) enthält die Skalenwerte für die Inklusionsprozente (Säulen), die Sekundärachse (rechts) enthält die Skalenwerte der Separationsprozente. Der Grafik ist eine numerische Tabelle mit den über alle 11 Jahre gemittelten Zuwachs- und Abnahmeprozente angefügt. Die Werte repräsentieren die mittleren prozentualen Zuwächse bzw. Rückgänge der Förderschwerpunkte mit Bezug auf das Referenzjahr 2008/09.

		Inklusion		
		obere Gruppe	mittlere Gruppe	untere Gruppe
Separation	obere Gruppe	1 SPR LER	2	3
	mittlere Gruppe	4	SEH GEI KME	6
	untere Gruppe	7	8 ESE	9 HÖR

Tab. 3: Kreuztabelle der Förderschwerpunkte mit den Achsen Inklusionsgruppe und Separationsgruppe (Legende s. Tab. 1)

Die Kreuztabelle der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte enthält erwartungswidrige Überraschungen. Die statistischen Entwicklungen der Förderschwerpunkte sind höchst verwunderlich, weil sich die empirischen Entwicklungslinien völlig konträr zu den hypothetischen Erwartungen verhalten.

Die Förderschwerpunkte können zu vier Clustern gebündelt werden (s. Abb. 1).

Das *erste* Cluster wird ein wenig mit Vorschusslorbeeren bedacht und „*Musterknaben*“ genannt. Bei diesem Cluster nehmen den Reformzielen entsprechend die Anzahl der Inklusionsfälle zu und die Anzahl der verbleibenden Separationsfälle deutlich ab. Zu dem Cluster der inklusionspolitischen „*Musterknaben*“ zählen die Förderschwerpunkte „Lernen“ und „Sprache“.

Das *zweite* Cluster wird mit der kritischen Vokabel „*Sammler*“ belegt. Bei den Förderschwerpunkten dieses Clusters ist eine hohe Stabilität der Separation und zugleich etwa eine Verdoppelung der Inklusionsschüler in den allgemeinen Schulen zu beobachten. Diese Förderschwerpunkte sammeln und sammeln, und betreiben sowohl eine expansive Separation wie auch eine expansive Inklusion. Angehörige des Clusters „*Sammler*“ sind die Förderschwerpunkte, Sehen, Geistige Entwicklung und Körperlich-motorische Entwicklung.

Das *dritte* Cluster unterscheidet sich von allen anderen Förderschwerpunkten durch eine ausgeprägte Separationsentwicklung. Der Anteil der Förderschüler*innen in Förderschulen wird in diesem Cluster um 20,6 Prozent gesteigert; das ist das höchste Separationsprozent überhaupt. Damit nicht genug.

Gleichzeitig nimmt auch der prozentuale Anstieg der inklusiv beschulten Schüler*innen kräftig zu, und zwar um über 80 Prozent gegenüber dem Referenzjahr. Inhaber dieses Clusters ist der Förderschwerpunkt „Emotional-soziale Entwicklung“. Das Cluster nimmt durch den extremen Anstieg der Separation bei gleichzeitig kräftigem Anstieg der Inklusion eine Sonderrolle ein; es erhält deshalb den Namen „*Sonderling*“.

Das *vierte* Cluster wird mit dem vorwurfsvollen Attribut „*Raubritter*“ bedacht. Die „*Raubritter*“ widersetzen sich den bildungspolitischen Imperativen der Inklusion völlig. Es gelingt ihnen nicht nur, die Anzahl der „*Sonderschüler*“ (= Förderschüler in den Sonderschulen) zu stabilisieren, sondern obendrein noch die Anzahl der „*Inklusionsschüler*“ (= Förderschüler in den allgemeinen Schulen) zu versechsfachen (Tab. 1)! Dieses extreme Negativmuster der „*Raubritter*“ wird durch den Förderschwerpunkt Hören repräsentiert. Die schwindelerregenden Inklusionsentwicklungen des Förderschwerpunktes Hören sind rational kaum nachvollziehbar und lösen eher blankes Entsetzen aus.

Die journalistischen Bezeichnungen „*Sammler*“ und „*Raubritter*“ mögen Anstoß erregen; sie sollen durch ihre kritische Zuspitzung bewusstmachen, dass die festgestellten Entwicklungen in keiner Weise mit den basalen Reformzielen der Inklusionspolitik (Minderung der Separation und moderater Anstieg der Integration) vereinbar sind.

3.6 Fazit

Nach der Revue der Entwicklungen aller Schülerpopulationen, die als Schüler mit besonderem Förderbedarf kategorisiert sind, zeichnet sich ein recht prägnantes Gesamtbild ab:

- Der zentrale, alles überwölbende Befund vorweg: Die Zahl der Förderschüler in Sonderschulen („*Sonderschüler*“) nimmt *nicht* ab, sondern relativ zu allgemeiner Entwicklung der Schülerzahlen sogar leicht zu! Die „*Sonderschüler*“ haben seit dem Schuljahr 2008/09 von der weiteren Inklusionsentwicklung nicht anteilig profitieren können. Die bayerische Inklusionsentwicklung hat sehr deutlich nicht die Sonderschülerzahlen gesenkt und ein Weniger an Separation bewirkt; allein der Blick auf diese Fehlentwicklung, die mit dem Begriff „*Separationsstillstand*“ eher untertrieben und beschönigend beschrieben wird, rechtfertigt es, mit aller Klarheit von einer negativen Bilanz der bayerischen Inklusionsentwicklung zu sprechen. Eine elf Jahre währende Inklusionswende sieht anders aus.
- Eine erwartungsgemäße, in Analogie zum allgemeinen Schülerrückgang verlaufende Abnahme behinderter Schüler in Sonderschulen

(„Sonderschüler“) ist nur bei den Förderschwerpunkten „Sprache“ und „Lernen“ festzustellen.

- Bei den Schülern mit „speziellen“ Behinderungen (Förderschwerpunkte „Geistige Entwicklung“, „Körperliche und motorische Entwicklung“, „Sehen“ und „Hören“) hält der Rückgang der Schüler in Sonderschulen („Sonderschüler“) nicht mit dem allgemeinen Schülerrückgang Schritt. Die Verlaufslinien für diese Sonderschüler liegen regelhaft über der Verlaufslinie für alle Regelschüler in Bayern. Es gibt damit trotz der Inklusionsreformen in diesen Förderbereichen relativ mehr Sonderschüler als jemals zuvor. Die Inklusionsreform hat nicht zu einem Abbau der Separation behinderter Schüler in Sonderschulen geführt, sondern die Sonderschulen haben sich sogar auf einem etwas höheren Niveau stabilisieren können.
- Die Zahl der Schüler mit besonderem Förderbedarf in allgemeinen Schulen („Inklusionsschüler“) hat sich innerhalb von elf Jahren seit 2008/09 mehr als verdoppelt (s. absolute Zahlen und Änderungsrate in Tabelle 2). Viele nichtbehinderte Problem- und Risikoschüler werden diagnostisch etikettiert und damit in die Kategorie „Schüler mit besonderem Förderbedarf“ eingemeindet.
- Sofern bei Schülern mit Förderbedarf in der bayerischen Inklusionsentwicklung überhaupt von einer Entwicklung in Richtung Inklusion in allgemeinen Schulen die Rede sein kann, findet Inklusion fast ausschließlich durch die Umetikettierung bisheriger Schüler der allgemeinen Schule nun als Schüler mit besonderem Förderbedarf statt. Der Effekt der Inklusionsreform in Bayern ist nicht mehr Inklusion, sondern in Wahrheit mehr Sonderpädagogisierung der allgemeinen Schule durch mehr Etikettierung.

Beide Entwicklungstrends („Separationsstillstand“ und „Etikettierungsschwemme“) werden als problematisch und inakzeptabel angesehen. Die Inklusionsentwicklung in Bayern verlief damit in dem Zeitraum von 2008/09 bis 2019/20 in doppelter Hinsicht in eine falsche Richtung: „Verkehrte Inklusion“ (Wocken 2014).

3.5 Diskussion der Ergebnisse

Im Fokus der vorliegenden Studie stehen die Veränderungen der Förderschwerpunkte seit Beginn der Inklusionsreformen. Der zentrale Befund der vorliegenden statistischen Analyse ist die Feststellung, dass im Zuge der Inklusion nun Schüler *innen der allgemeinen Schule im großen Stil etikettiert werden und ihnen ein „besonderer“ Förderbedarf zugeschrieben wird. Dieses Untersuchungsergebnis veranlasst die weitergehende bohrende Nachfrage, um

welche Veränderungen und Verschiebungen in den Schülerpopulationen es sich denn bei genauem Hinsehen handelt.

Wenn es nach elf Jahren Inklusion in Bayern weniger „normale“ und dafür mehr „besondere“ Schüler gibt, dann liegt die Vermutung nahe, dass mögliche Verschiebungen am ehesten bei den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und Verhalten stattgefunden haben. Die Förderbedarfe Lernen, Sprache und Verhalten sind eher psychologische Kategorien, die selten oder gar nicht mit medizinisch fassbaren Korrelaten einhergehen. Dagegen sind die „speziellen“ Behinderungen „Geistige Entwicklung“, „Körperliche und motorische Entwicklung“, „Sehen“ und „Hören“ in sehr vielen, fast allen Fällen auch mit medizinisch benennbaren Einschränkungen und Merkmalen verbunden. Alltagssprachlich wird die erste Gruppe Lernen, Sprache und Verhalten auch als „weiche“ Behinderungen, die zweite Gruppe der „speziellen“ Behinderungen auch als „harte“ Behinderungen gefasst. Die Attribute „weich“ und „hart“ beziehen sich auf die Möglichkeiten einer genauen, validen und unumstößlichen Diagnose, die für beide genannten Gruppen als unterschiedlich eingeschätzt werden. Die Ausgangshypothese nahm folglich an, dass eher bei den „weichen“ Behinderungen Verschiebungen möglich sind und auch gemacht werden, während bei den „harten“ Behinderungen eine naturwissenschaftliche, „medizinische“ Diagnostik eher zu untrüglichen Urteilen führt und keine oder weniger falsche Zuordnungen erlaubt.

Diese Ausgangshypothese konnte durch die statistischen Analysen ganz und gar *nicht* bestätigt werden. Zwar gibt es auch bei den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und Verhalten eine sehr deutliche Zunahme von Förderbedarfsdiagnosen; erheblich mehr Kinder werden in der Inklusion nun als Schüler mit besonderen Förderbedarfen im Lernen, in der Sprache und im Verhalten diagnostiziert und etikettiert. Aus dem Trio Lernen, Sprache, Verhalten schert der Förderschwerpunkt Emotional-soziale Entwicklung allerdings ersichtlich aus. Er ist derjenige Förderschwerpunkt mit der kräftigsten Steigerung in den Förderschulen (20,6 Prozent) und zugleich mit einem ansehnlichen Zuwachs in den allgemeinen Schulen. Die „Sonderlinge“ werden offensichtlich in zunehmenden Maße abgeschoben, wohin auch immer.

Dieser Zuwachs an Förderbedarfsdiagnosen ist wider Erwarten bei den „harten“ Behinderungen weitaus größer als bei den „weichen“. Seitdem die Inklusionsreform gestartet ist, gibt es laut Statistik in den inklusiven, allgemeinen Schulen weitaus mehr Schüler mit einer geistigen Behinderung, mehr Schüler mit einer körperlichen Behinderung, mehr sehgeschädigte und auch mehr hörgeschädigte Schüler. Der mittlere Zuwachs in inklusiven, allgemeinen Schulen betrug in den Förderschwerpunkten Sehen rund zehn Prozent, Geistige Entwicklung rund 20 Prozent, Körperlich-motorische

Entwicklung rund 30 Prozent und Hören rund 200 Prozent (Abb. 1). In einer anderen Numerik formuliert: Im Schuljahr 2019/20 waren in inklusiven, allgemeinen Schulen in den Förderschwerpunkten Sehen 3,7mal, Geistige Entwicklung 4mal, Körperlich-motorische Entwicklung 4,1mal und Hören 6,3mal so viele Schüler wie im Referenzjahr 2008/09 (Tab. 1). Das Erstaunen über diese Zuwachsraten ist unermesslich groß, so groß, dass es in Fassungslosigkeit umschlägt. Die Aufklärung dieser unerwarteten Entwicklungen bei allen „harten“ Behinderungen wird eine unumgängliche und dringliche Aufgabe der einschlägigen wissenschaftlichen Disziplinen sein.

3.6 Fazit

Die Zwischenbilanz der bayerischen Inklusionsreform ist gänzlich unbefriedigend: Mehr Separation, mehr Förderbedarfe allgemein – also das Gegenteil dessen, was eine recht verstandene Inklusion erwartet und will. Keine politische Rabulistik kann diese negative Bilanz in einen Erfolg ummünzen. Die Inklusionsentwicklung geht in Bayern nicht vorwärts, sondern deutlich in die falsche Richtung: Eine „verkehrte Inklusion“ (Wocken 2014)! Alle sensiblen Gemüter werden in Kenntnis der realen Entwicklungen in großer Sorge sein. Die Inklusionsreform leidet an einer Überdosis Etikettierungsdiagnostik, die sowohl zu mehr Separation führt als auch mehr Förderbedarfe in allgemeinen Schulen erzeugt. Die expansive Etikettierungspraxis hat nicht mehr Inklusion bewirkt, sondern zu einer bedenklichen und problematischen „Sonderpädagogisierung“ der allgemeinen Schule geführt.