

3. Des Deutschlands neue Kleider: „all inclusive“!

Eine Kritik des „dual-inklusive Schulsystems“ von Otto Speck

Das „provokative Essay“ von Otto Speck: „Was ist ein inklusives Bildungssystem?“ (Speck 2016) hat in der Tat provoziert. Mein wissenschaftliches Koordinatensystem ist in sich zusammengebrochen. Schon in früher Jugend habe ich gelernt, dass Deutschland ein gegliedertes, separierendes Schulsystem hat. Diese Feststellung war eine Korsettstange meines Wissenssystems über das deutsche Bildungswesen. Bislang habe ich mit dieser Generalthese recht gut leben können, weil sie wieder und wieder bestätigt wurde. Die PISA-Berichte etwa haben Mal um Mal bekräftigt, dass Deutschland das sozial selektivste Schulsystem der Welt hat. Die Statistiken der European Agency und weitere Forschungsberichte weisen einhellig aus, dass Deutschland zu jenen Ländern gehört, die in Europa die höchsten Anteile an behinderten Schulkindern in Sonderschulen unterbringen. Das war mein bisheriger, sehr stabiler Erkenntnisstand über die selektive Verfassung des deutschen Bildungssystems.

Otto Speck dreht nun den Spieß um und zettelt eine bildungswissenschaftliche Totalrevision an. Dem provokativen Essay zufolge sind – man kann es kaum glauben – Sonderschulen „inklusive“ Einrichtungen, weil sie behinderte Kinder in Förderschulen aufnehmen und damit in das Bildungssystem „inkludieren“! Und auch das separierende Bildungssystem Deutschlands im Ganzen wird als ein „inklusive“ Bildungssystem ausgegeben, weil nicht wenige Schulen „auch“ eine Schülerin bzw. einen Schüler mit besonderem pädagogischem Förderbedarf beherbergen. Muss ich nun umdenken? Steht mir eine kopernikanische Wende meines bildungspolitischen Weltbildes bevor? Ich bin völlig konsterniert. Vor der Verabschiedung meines bisherigen Weltverständnisses will ich versuchen, den Thesen von Otto Speck konkrete Fakten und kritische Argumente gegenüberzustellen.¹⁾

1) These

Die Frage „Was ist ein inklusives Bildungssystem?“ zielt auf die Makro-Ebene des Schulsystems ab und ist strikt von der Frage auf der Meso-Ebene „Was ist eine inklusive Schule?“ zu trennen. Nach Speck „kann *ein inklusives Schulsystem auf der Basis des allgemeinen Menschenrechtes auf Integration/Inklusion für alle Kinder mit besonderem pädagogischem Förderbedarf nur als ein dual-inklusive Schulsystem verstanden werden, das alle Kinder, seien sie behindert oder nicht, einschließt*. Beide Teilsysteme sind als legitime und zusammengehörige Teile eines gemeinsamen inklusiven Schulsystems und zwar in dem Sinne zu sehen, dass in jedem Teil Schülerinnen und Schüler mit besonderem pädagogischem Förderbedarf inkludiert sind und jeweils gemäß ihren individuellen besonderen pädagogischen Bedürfnissen hochwertig gefördert werden können“ (Speck 2016, 194; kursiv im Original).

Antwort

- Die These von Speck beinhaltet eine doppelte, provokative Pointe:
 1. Das allgemeine Regelschulsystem ist „inklusive“, weil es *auch* Kinder mit Behinderungen einbezieht. Es ist dabei erstens völlig egal, in welche Schulform (Gymnasium, Realschule, Hauptschule, Grundschule) die behinderten Kinder inkludiert werden, und zweitens, wie viele Kinder mit welchen Behinderungen es denn mindestens sein müssen; die Anwesenheit einiger Kinder mit Behinderungen in irgendwelchen allgemeinen Schulen reicht offensichtlich aus, um gleich das ganze Regelschulsystem als inklusiv zu bezeichnen und als ein inklusives Teilsystem des

dual-inklusive Teilsystems anzusehen.

2. Das gesamte Sonderschulsystem ist vollständig „inklusive“! Spezielle Klassen und Schulen haben als „inklusive“ zu gelten, „weil sie nachweislich diejenigen Kinder mit besonderem pädagogischen Förderbedarf inkludieren, die in der Regelschule nicht entsprechend hochwertig gefördert werden können“ (Speck 2016, 194).

Im Resümee: Es gibt in Deutschland, dem Weltmeister der Separation, überhaupt kein separierendes oder selektierendes Schulsystem mehr! Sowohl das dreigliedrige System der allgemeinen Schulen als auch das Sonderschulsystem in toto sind beide „inklusive“; es sind zwei inklusive Teilsysteme in einem inklusiven Gesamtsystem. Das sind des Deutschlands neue Kleider: Deutschland ist all inclusive!

- Ob ein Schulsystem rechtens „inklusive“ genannt werden darf, ist neben seiner strukturellen, interschulischen Gliederung auch eine Frage der Quantität. Wenn etwa *einige* Gymnasien *einige* abiturfähige körperbehinderte oder blinde Schüler „integrieren“, dann ist es unsinnig, auf Grund dessen gleich das ganze Gymnasial-System als „inklusive“ zu adeln, wie dies die Rede von einem „dual-inklusive Schulsystem“ ja tut. Wenn in einem Nadelwald „auch“ ein paar Eichenbäume stehen, wird wohl niemand diesen Nadelwald plötzlich als einen Eichenwald titulieren. Von einem inklusiven Schulsystem kann mit Fug und Recht nur dann die Rede sein, wenn dieses System auch Inklusivität in einer dominanten, herausragenden Quantität repräsentiert. Eine seriöse Quelle, nämlich das Rechtsgutachten von Poscher, Rux und Langer (2008), beschreibt die Zielsetzung folgendermaßen: „Der Behindertenrechtskonvention liegt die Zielvorstellung einer fast vollständigen Inklusion von Schülern mit Behinderungen in die Regelschulen zugrunde“ (2008, 27). „Fast vollständig“ bedeutet dabei laut UN-Handbuch für Parlamentarier eine Inklusionsquote von etwa 80 bis 90 Prozent. Von einem inklusiven Schulsystem kann also erst dann die Rede sein, wenn mindestens 80 Prozent aller Schüler mit Behinderungen eine allgemeine Schule besuchen (vgl. Wocken 2014a).
- Die Beschreibung von Speck basiert auf einem soziologischen, systemtheoretischen Inklusionsbegriff. Demzufolge bedeutet Inklusion Teilhabe an Bildung und Einbeziehung in das Bildungssystem überhaupt: Wer überhaupt irgendeine Schule besucht, ist inkludiert. Diesen Inklusionsbegriff verwendet auch Bernd Ahrbeck: „Bildungssoziologisch findet, im Gegensatz zu vielen Staaten der Welt, kein Ausschluss aus dem allgemeinbildenden Schulsystem statt. Niemand muss hierzulande aufgrund einer Behinderung auf einen Schulbesuch verzichten. Formal stehen alle Bildungswege offen“ (Ahrbeck 2013, 73). Dieser systemtheoretische Inklusionsbegriff ist für schul- und integrationspädagogische Zwecke völlig untauglich, weil er nicht die interne Selektivität des separierenden Schulsystems beschreiben kann. Dem bildungssoziologischen Begriff ist es völlig egal, ob ein lernbehindertes Kind in einer allgemeinen Schule oder in einer Sonderschule „inkludiert“ ist; beides gilt unterschiedslos als Inklusion. Die Lehrer an diesen Schulen, die Eltern dieser Kinder und diese Kinder selbst werden aber sehr wohl die beiden Inklusionssituationen als unterschiedlich erleben; deshalb kann man sie auch nicht unterschiedslos in einen Topf werfen.

- Durch eine bildungssoziologische Sprachlist werden also das gegliederte Schulsystem und die Förderschulen mit einem Federstrich quasi zu inklusiven Schulen und Schulsystemen erklärt, und damit wird auf subtile Weise eine bereits vollzogene Inklusion aller Schüler mit Behinderungen suggeriert. Dieser bildungssoziologische Inklusionsbegriff ist weder national noch international anschluss- und diskursfähig.

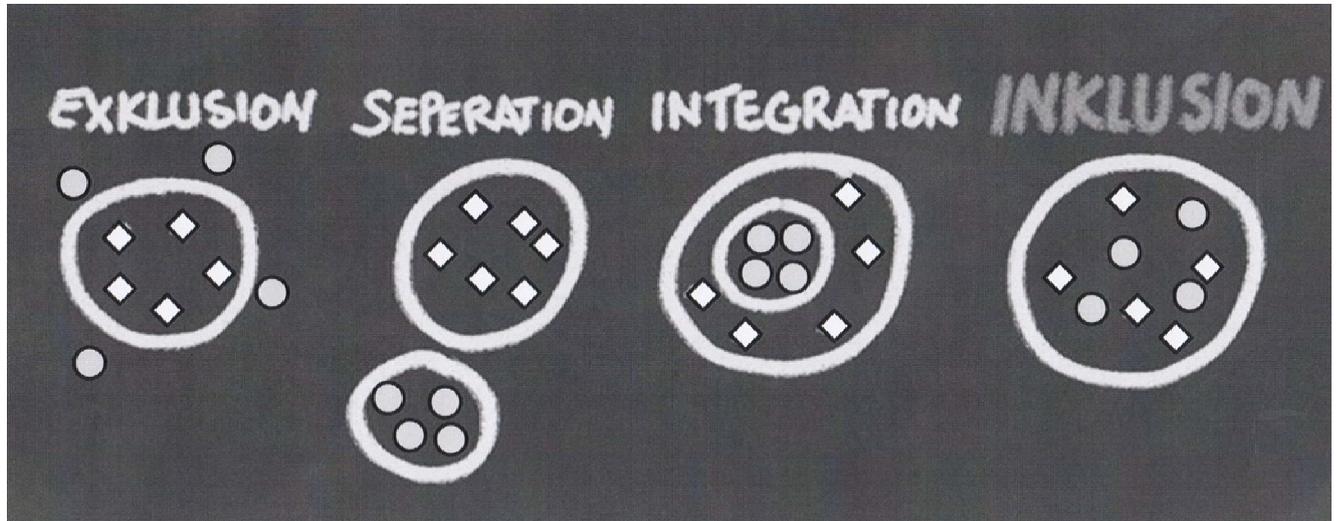


Abbildung 1: Ein „inklusives Schulsystem“ nach den Vorstellungen der CSU-Arbeitsgruppe „Inklusion und Förderschulen“

- Die Christlich-Soziale-Union (CSU) Bayerns ist ohne alle Frage ein strammer Vertreter eines gegliederten Schulwesens; sie ist über alle Zweifel erhaben, jemals die Förderschule abschaffen zu wollen. Auf der Homepage der CSU-AG „Inklusion und Förderschule“ findet sich nun eine irritierende Grafik (Abb.1), die die bildungspolitische Programmatik der CSU nicht so recht widerzuspiegeln vermag. Die Teilgrafik „Inklusion“ symbolisiert eine Art „Schule für alle“ und steht offensichtlich für ein „uni-inklusives Schulsystem“; diese Teilgrafik kann weder den Slogan der bayerischen Bildungspolitik „Vielfalt der Lernorte“ noch das „dual-inklusive Schulsystem“ von Otto Speck repräsentieren. Ich kann mir nicht vorstellen, dass entweder die CSU oder Otto Speck ein inklusives Bildungssystem im Sinne der Abbildung „Inklusion“ wirklich wollen. Wollte man aus den angebotenen Teilgrafiken eine Grafik auswählen, die am besten die bildungspolitischen Vorstellungen von Otto Speck bzw. der CSU repräsentiert, so käme wohl nur die Abbildung „Seperation“ in Frage.

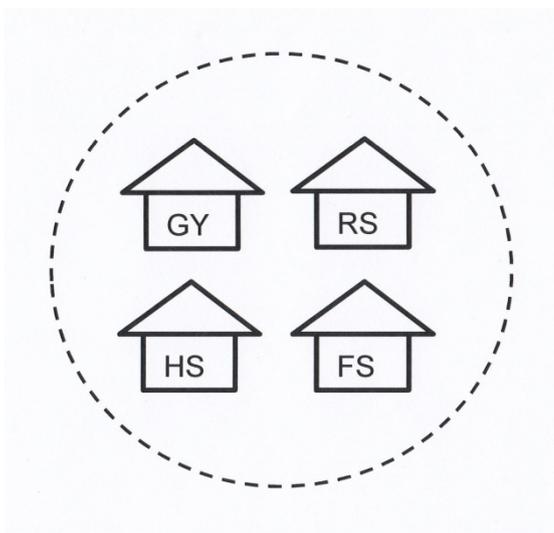


Abb. 2: Ein „**multi-inklusive Schulsystem**“ nach Otto Speck

Weil alle Schulformen erhalten bleiben, scheint mir der Begriff „multi-inklusive Schulsystem“ treffender zu sein (Abb. 2). Nach Speck’schem Verständnis ist ein „inklusive Schulsystem“ nichts weiter als eine Art Dachorganisation des gegliederten Schulwesens. Die

Schulformen des gegliederten Schulwesens werden „inklusive“ eingezäunt. Die Dachorganisation hat keinerlei Gestaltungsmacht und Weisungsbefugnisse über die verschiedenen Schulformen, sondern ist nicht mehr als ein bedeutungsloser, virtueller Rahmen. Die Schulformen Gymnasium (GY), Realschule (RS), Hauptschule (HS) und Förderschule (FS) sind weitestgehend autonom und operieren weiterhin nach ihrer je eigenen Logik. Die Logik der Dachorganisation gehorcht unverändert dem Gesetz der Separation, das die unterschiedlichen Schüler auf unterschiedliche Schulformen verteilt, also separiert. Das „multi-inklusive Schulsystem“ von Speck ist damit unverändert ein selektierendes und separierendes Schulsystem, das sich sachwidrig des Attributs „inklusive“ bemächtigt.

- Speck hat mit seinem Vorschlag eines dual-inklusive Schulsystems einen unvorstellbaren Begriffswirrwarr angerichtet. Es scheint notwendig, mit aller Klarheit und Bestimmtheit festzustellen: Weder die allgemeinen Schulen des gegliederten Schulwesens noch die Förderschulen sind inklusive! Ein Bildungssystem, das Kinder nach dem Kriterium Begabung und Leistung selektiert und dann auf „begabungsgerechte“ Schulformen verteilt, ist ein selektierendes und separierendes System – da beißt die Maus keinen Faden ab. Deutschland hat ein separierendes, selektives Schulsystem, das Schüler mit Behinderungen in aller Regel aussondert. Das gilt auch und gerade für Bayern, selbst wenn Speck und der wissenschaftliche Beirat Bayerns ohne wissenschaftliche Skrupel „ein inklusives Bildungssystem“ (Heimlich, Kahlert, Lelgemann, Schneider 2016) auszurufen sich erdreisten.

2) These

Auf der Makro-Ebene des Schulsystems lehnt Speck eine „totale Inklusion“ ab. Auf der Meso-Ebene der einzelnen Schule und der Mikro-Ebene des Unterrichts in einer Klasse fordert Speck überraschenderweise aber eine „totale Inklusion“ ein. Die zeitweilige Einrichtung spezieller Lerngruppen und die Förderung einzelner Kinder außerhalb des Klassenzimmers werden als „exklusiv“ gescholten und als nicht-inklusive gewertet:

„Bei der *partiellen Inklusion* ist die inklusive Praxis nicht immer nur "inklusive"; sie nimmt auch Formen von "Integration" an. Manche Schüler mit speziellen pädagogischen Bedürfnissen werden zwar nahezu den ganzen Tag über oder mehr als die Hälfte des Tages in Regelklassen unterrichtet, wo sie auch zusätzliche Hilfen und speziellen Unterricht erhalten und als Vollmitglied der Klasse behandelt werden; vielfach aber spielen sich die meisten speziellen pädagogischen oder therapeutischen Maßnahmen außerhalb des regulären Schulzimmers (in resource rooms) ab, und zwar dann, wenn dazu besondere Vorrichtungen nötig sind und diese den Rest der Klasse im Lernen beeinträchtigen würden. Dieser Ansatz ist in vielen Praktiken dem *mainstreaming* ähnlich und entspricht eigentlich nicht dem Inklusionsideal“ (Speck 2016, 188).

Antwort

- Innerhalb der Inklusionspädagogik sind Art und Ausmaß von äußerer Differenzierung umstritten. Es gibt in der Tat Positionen, die alle Formen äußerer Differenzierung strikt als „exklusiv“ ablehnen (z.B. Feuser).
- Dagegen sehen etwa Markowetz (2016) und Wocken (2016b) Formen äußerer Differenzierung *innerhalb* einer inklusiven Schule nicht nur als unvermeidlich an, sondern halten sie sogar für notwendig. In einer heterogenen, inklusiven Lerngruppe gibt es eine schier unbegrenzte Vielfalt an Begabungen und Bedürfnissen. Alle diese verschiedenen Kinder haben gemäß dem grundgesetzlich verbrieften Recht auf freie Persönlichkeitsentfaltung auch einen Anspruch auf eine ihren Möglichkeiten und Bedürfnissen entsprechende Erziehung und Unterrichtung. Der Vielfalt der Begabungen kann ein durchgängig gemeinsamer Unterricht im gleichen Klassenraum

nicht entsprechen. Um der Vielfalt der unterschiedlich befähigten Kinder pädagogisch gerecht zu werden, ist es notwendig und statthaft, neben binnendifferenzierenden Maßnahmen im Klassenraum auch in bemessenem Umfang zusätzlich Formen äußerer Differenzierung *innerhalb* einer inklusiven Schule einzusetzen.

- Es ist zum Beispiel sinnvoll und legitim,
 - o Jungen und Mädchen im Sport- oder Informatikunterricht zu trennen;
 - o vielfältige, klassenübergreifende Neigungsgruppen zu bilden;
 - o für die Chorprobe Schüler aus dem Klassenverband herauszunehmen;
 - o bei Hochbegabungen besondere Förderprogramme anzubieten;
 - o für Schüler mit Lernrückständen Nachhilfestunden und Liftkurse einzurichten und außerhalb des Klassenzimmers durchzuführen;
 - o Schüler mit Behinderungen in besonderen homogenen Lerngruppen zusammenzufassen, sie adaptiv oder remedial zu unterrichten, oder auch ihnen alternative curriculare Angebote zu machen.

- Die Beispiele mögen zeigen: Äußere Differenzierung ist ein regulärer Bestandteil jeder guten Pädagogik; sie ist daher auch innerhalb einer inklusiven Schule legitim und erforderlich. Es ist falsch, intraschulische äußere Differenzierung als einen Sündenfall wider den Geist der Inklusion anzusehen, sie als „partielle Inklusion“ zu deklassieren oder gar als „interne Exklusionen (äußere Differenzierung)“ (Speck 2016, 186) zu brandmarken.

- Von einer inklusiven Schule (Meso-Ebene) und von einem inklusiven Unterricht (Mikro-Ebene) „totale Inklusion“ einzufordern, ist abwegig. Eine „totale Inklusion“ auf der Mikro-Ebene des Unterrichts impliziert die Vorstellung, dass in einem inklusiven Unterricht alle Kinder sich immer im gleichen Klassenzimmer aufhalten und womöglich auch noch immer das Gleiche machen müssen. Diese „totale Inklusion“ gleicht einem totalen Frontalunterricht; sie konstruiert inklusiven Unterricht als ein soziales Gefängnis und als eine Diktatur der Gemeinsamkeit, die keine Ausnahme und keine Auszeiten kennt. „Totale Inklusion“ – eine Lieblingsvokabel von Otto Speck – ist keine Inklusion, sondern totalitäre Pädagogik! Das Ideal eines inklusiven Unterrichts ist keineswegs die permanente und obligate Gemeinsamkeit in und mit dem gleichen Kollektiv. Inklusiver Didaktik ist dialektisch strukturiert; das heißt: Sie ist zwischen den antithetischen Polen *Verschiedenheit und Gleichheit, Individualisierung und Gemeinsamkeit* aufgespannt. Diese dialektische Struktur muss sich unabweisbar auch abbilden in einer variantenreichen und flexiblen Organisation von individuellen *und* gemeinsamen Lernsituationen, von innerer *und*, wo sinnvoll und notwendig, auch äußerer Differenzierung innerhalb der gemeinsamen Schule (Wocken 2013d). In einem inklusiven Unterricht ist „totale“ Gemeinsamkeit **sozialer** Gruppenhaft und „totale“ Individualisierung soziale Isolation. Eine „totale“ Inklusion verfehlt den dialektischen Charakter aller inklusiven Lehr- und Lernprozesse. Die Vorstellung eines uniformierenden, gleichschrittigen „totalen“ Einheitsunterrichts mit allen und für alle ist ein entstellendes Zerrbild eines inklusiven Unterrichts. Inklusiver Pädagogik versteht sich als eine bunte „Didaktik der Vielfalt“, die sowohl die Einzigartigkeit aller Kinder respektiert und kultiviert als auch die Gemeinsamkeit der Verschiedenen zu fördern trachtet. Eine „Didaktik der Vielfalt“ jagt nicht dem Phantom der „totalen Inklusion“ nach, sondern muss als inklusive *und* differentielle Didaktik immer beide Seiten, sowohl die Differenz als auch die Gemeinsamkeit der Schüler in einer ausgewogenen Balance bedienen. Die Begriffe

„partielle Inklusion“, „interne Exklusion“ und ähnliche Formulierungen werden daher abgelehnt, weil sie ein absurdes Bild eines „total-inklusive“ Unterrichts vermitteln. Derartige Kategorisierungen dienen allenfalls dazu, der Inklusion etwas ans Bein zu binden und sie als verlogen inklusiv zu beschämen.

- Die Theorie der inklusiven Pädagogik vertritt auf der Makroebene ebenso wie auf der Meso- und Mikroebene einen unbedingten Primat der Inklusion, aber eben nicht ein gnadenloses Diktat der Gemeinsamkeit. Institutionelle, organisatorische und unterrichtsmethodische Besonderungen haben einen subsidiären Status, es sind Optionen zweiter Priorität. Auf der Makroebene des Schulsystems entspricht die gegenwärtige Verfassung des deutschen Schulsystems auch sieben Jahre nach Ratifikation der BRK in keiner Weise dem Vorfahrtsgebot der Inklusion bzw. dem Primat der Inklusion.
- Inklusive Pädagogik will – wie unter 5) Exkurs noch beschrieben wird – gleichzeitig und in ausgewogener Weise sowohl „Wertschätzung der Gemeinsamkeit“ als auch „Wertschätzung der Verschiedenheit“ realisieren. Die Wertschätzung von Verschiedenheit muss sich unvermeidlich auch in begründbaren äußeren Differenzierungen widerspiegeln, aber bitte sehr im Haus der inklusiven Schule und nicht in verschiedenen Häusern des gegliederten Schulwesens.
- Ein extremes Beispiel für die hier vertretene Position legitimer intraschulischer äußerer Differenzierungsformen sind die bayerischen Partnerklassen. Partnerklassen sind ein kooperierendes Duo von einer Klasse der allgemeinen Schule und einer Klasse einer Förderschule, sehr häufig einer Schule für Geistigbehinderte. Die Partnerklassen sind im gleichen inklusiven Schulhaus untergebracht und machen auch gemeinsamen, inklusiven Unterricht, freilich in einem sehr unterschiedlichen Umfang. Das bayerische Schulgesetz und das bayerische Kultusministerium betrachten das Modell Partnerklasse als eine sinnvolle und legitime inklusionspädagogische Organisationsform, obwohl sie der Forderung nach einer „totalen Inklusion“, die fälschlicherweise als ideal gilt, nicht nachkommen.

3) These

Nach Speck schließt ein inklusives Bildungssystem gemäß Artikel 24 der UN-BRK die Existenz von Förderschulen nicht definitiv aus.

Antwort

Stimmt! Die UN-BRK verbietet keine Sonderschulen! Das fehlende Verbot wird von den Inklusionsgegnern wie ein Sieg gefeiert! Dieses Triumphgefühl ist schon bemerkenswert! Was nicht verboten ist, kann deshalb keineswegs schon empfohlen werden! Wer rauchen will, darf es tun; empfehlenswert ist Rauchen aus ärztlicher Sicht trotzdem nicht. Die Vergesslichkeit der Vereinten Nationen, ausdrücklich die Notwendigkeit von Sonderschulen einzufordern, ist eine schallende Ohrfeige für die Vertreter der Sonderschulposition. Wo bitte sollte und darf denn eindringlicher die Forderung nach eigenständigen, separaten Sonderschulen erwartet werden, wenn nicht in einem internationalen bildungspolitischen Dokument zur Behindertenpädagogik? Die Sonderschulen sind in der UN-BRK „vergessen“ worden und feiern diese Nichtbeachtung aber als einen Sieg. Sehr merkwürdig! Auf die UN-BRK kann sich die Sonderschule jedenfalls zu ihrer Legitimation nicht berufen. An der Erstellung des UN-Dokuments haben übrigens auch deutsche Vertreter (u.a. Klaus Lachwitz; Theresia Degener) mitgewirkt. Haben die deutschen Vertreter da etwa nicht aufgepasst?

4) These

„Nach deutschem Schulrecht sind ohnehin Förderschulen Teile des allgemeinbildenden und auch des unentgeltlichen Schulwesens“ (2016, 185).

Antwort

Stimmt! Aber: Es geht aber nicht um Inklusion in „allgemeinbildende“ Schulen, sondern um Inklusion in „allgemeine“ Schulen („regular schools“). Die Begriffe „allgemein“ und „allgemeinbildend“ sind keineswegs unbestimmt, sondern schulrechtlich wohldefiniert und meinen Unterschiedliches. Die KMK-Empfehlung „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ (2011) belehrt darüber mit wünschenswerter Deutlichkeit: „Allgemeinbildende Schulen sind alle Schularten der Primarstufe, Sekundarstufe I und II, einschließlich der Förder- bzw. Sonderschulen; allgemeine Schulen sind die allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen ohne Förderschulen oder Förderzentren“ (KMK 2011, 3). Die Förderschule ist zwar eine „allgemeinbildende Schule“, aber keine „allgemeine Schule“, sondern eben eine Sonderschule. Die BRK fordert aber nicht das Recht auf den Besuch einer „allgemeinbildenden“ Schule, sondern das Recht auf den Besuch einer „allgemeinen“ Schule. So sieht es auch die Deutsche UNESCO-Kommission: „Inklusion beinhaltet das Recht auf gemeinsamen Unterricht in einer allgemeinen Schule“ (UNESCO 2011). Wenn Inklusion lediglich die Einbeziehung in das „allgemeinbildende“ Schulwesen bedeuten würde, dann wären die Förderschulen schon von der ersten Stunde an inklusive Schulen und wären es auch jetzt.

5) Exkurs

In der Studie „Über Güte und Ungüte von Exklusionen“ (Wocken 2015b) habe ich mich intensiv mit dem Exklusionsbegriff auseinandergesetzt. Meine Klassifikation schulischer Organisationsformen läuft auf einen sehr engen Exklusionsbegriff hinaus. Sonderschulen sind demzufolge weder inklusiv noch auch exklusiv, sondern praktizieren das Organisationsmuster „Separation“. Ich bringe diese Begriffsklassifikation im Folgenden noch einmal zur Kenntnis.

Pädagogische Organisationsformen von Schule und Unterricht können danach unterschieden werden, inwieweit sie den beiden Postulaten „Wertschätzung von Verschiedenheit“ und „Wertschätzung von Gemeinsamkeit“ nachkommen. Statt Verschiedenheit kann man auch Unterschiedlichkeit oder Differenz sagen, statt Gemeinsamkeit auch Zugehörigkeit oder Teilhabe. Verbindet man diese beiden Dimensionen Verschiedenheit und Gemeinsamkeit zu einer zweidimensionalen Matrix, so ergeben sich vier Felder, die die möglichen Kombinationen von Verschiedenheit und Gemeinsamkeit repräsentieren und die Balancen bzw. Dysbalancen dieser vier Prototypen deutlich machen (Tabelle 1). Dem Klassifikationsschema von Organisationsformen liegt die Vorstellung zugrunde, dass Vielfalt und Gemeinsamkeit ein Junktum, ein unauflösliches Gütepaar bilden. Verschiedenheit und Gemeinsamkeit sollen immer zugleich gegeben sein und sich in einem spannungsvollen Schwebezustand befinden.

		Wertschätzung von Gemeinsamkeit	
		Ja	Nein
Wertschätzung von Vielfalt	Ja	(1) Inklusion	(2) Separation Differenzierung
	Nein	(3) Assimilation Anpassung	(4) Exklusion

Tabelle 1: Klassifikation von pädagogischen Organisationsmustern mit den Dimensionen „Wertschätzung von Verschiedenheit“ und „Wertschätzung von Gemeinsamkeit“.

Inklusion intendiert ein ausgewogenes, ausbalanciertes Gleichgewicht von „Wertschätzung der Verschiedenheit“ und „Wertschätzung der Gemeinsamkeit“, und zwar auf allen Ebenen: Auf der Makroebene des Schulsystems, der Mesoebene der einzelnen Schule wie auch auf der Mikroebene der Klasse und des Unterrichts. Inklusion strebt auf allen Ebenen beides gleichermaßen an, sowohl Wertschätzung von Verschiedenheit als auch Wertschätzung von Gemeinsamkeit.

Das diametrale Gegenstück von „Inklusion“ ist das vierte Feld „Exklusion“, bei der weder die Verschiedenheit der Menschen respektiert noch Zugehörigkeit ermöglicht wird. Es wird den exkludierten Personen nicht gestattet, anders zu sein, und eben diese Andersartigkeit ist der Grund für ihren Ausschluss. Dieses Organisations- und Handlungsmuster kommt im Bildungsbereich durchaus vor, ist aber äußerst selten. Man denke etwa an Schüler mit schwersten Verhaltensstörungen, die längerfristig vom Schulbesuch gänzlich ausgeschlossen sind. Ein Paradebeispiel für „Exklusion“ ist die Zeit nach dem zweiten Weltkrieg, als es noch keine Schule für Geistigbehinderte gab und Schüler mit einer geistigen Behinderung wegen „Bildungsunfähigkeit“ generell von jeglichem Schulbesuch ausgeschlossen waren. Auf diese Situation trifft der Begriff „Exklusion“ voll und ganz zu.

Das Organisationsmuster „Separation“ unterscheidet sich von „Inklusion“ und „Exklusion“ dadurch, dass von beiden Postulaten lediglich die Dimension der Verschiedenheit, nicht aber die Dimension der Gemeinsamkeit beachtet wird. Das gegliederte Schulwesen wie auch die Sonderschulen sind der blanke Ausdruck einer Wertschätzung der Verschiedenheit, aber zugleich die völlige Negation einer Wertschätzung der Gemeinsamkeit!

Der Typus „Assimilation“ wird etwa bei der Integration von Kindern mit Behinderungen in Realschulen und Gymnasium realisiert. Bei einer Integration in höhere Schulformen wird vielfach auch von den behinderten Kindern die Erfüllung der schulformspezifischen Voraussetzungen eingefordert und auf Lernzielgleichheit nicht verzichtet. Die Schüler mit Behinderungen müssen sich anpassen und die grundlegenden Erwartungen des Systems erfüllen, wenn sie dazugehören wollen.

6) These

Speck plädiert für ein dual-inklusives Schulsystem, in dem sowohl allgemeine Schulen als auch Förderschulen als „inklusive“ Subsysteme gelten. Dieses Dualmodell inklusiver Bildung entspreche, so Speck, der Forderung der UN-Konvention nach einer prioritären Beachtung des Kindeswohls: „Das Wohl des Kinder ist ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu beachten ist“ (BRK, Art. 7, Abs. 2).

Antwort

- Will Speck etwa sagen, dass allein ein dual-inklusives Schulsystem die prioritäre Geltung des Kindeswohl beachtet und das sog. uni-inklusive Schulsystem nicht? Fühlen die inklusiven Schulsysteme etwa von Italien oder Kanada sich nicht dem Grundsatz des Kindeswohls verpflichtet? Ist Deutschland, der Musterknabe der Separation, das einzige Land auf der Welt, das das Kindeswohl beachtet? Sollen wir die inklusiv arbeitenden Schulen in Deutschland vor Gericht wegen einer Missachtung des Kindeswohls verklagen? Die implizite Unterstellung, inklusive Pädagogik würde das Kindeswohl missachten, kommt einer Kriminalisierung der Inklusion gleich; dieser Unterstellung wird mit aller Entschiedenheit widersprochen.
- Umgekehrt sind an das segregierende Schulsystem ernste Fragen zu richten: Kann das selektive Schulsystem für sich in Anspruch nehmen, dass es dem Kindeswohl aller Schüler, auch und gerade der „schlechten“ und behinderten Schüler dient? Dienen Noten, Sitzenbleiben, Schulverweise, Selektionen, Deklassierungen, Strafen, Zurechtweisungen und andere Rituale des selektiven Schulsystems nachweislich und begründbar wirklich dem Kindeswohl „schlechter“ und behinderter Schüler (Wocken 2016a)? Sind etwa 200 Tausend Nichtversetzungen pro Jahr ein Beweis für die „Wohltätigkeit“ des gegliederten Schulsystems? Fördern „Fünfen“ und „Sechsen“ das

Wohlbefinden und die Entwicklung „schlechter“ Schüler? Die ignorante Gleichgültigkeit, mit der das gegliederte Schulsystem einen immensen Berg von „Kollateralschäden“ systematisch verschweigt und teilnahmslos traktiert, ist wahrlich kein exzellenter, untrüglicher Ausweis für die propagandisierte Wohltätigkeit und vorgebliche (Begabungs)gerechtigkeit des selektierenden und separierenden Schulsystems. Die Arroganz, mit der die Separationsideologie sich in exklusiver Manier als Wahrer des Kindeswohls aufspielt und das Kindeswohl in monopolisierender Weise für sich pachtet, ist unerträglich.

- Das Deutsche Institut für Menschenrechte, dem ja offiziell von der Bundesregierung die Wachsamkeit über die Achtung der Menschenrechte und das Monitoring über den Inklusionsprozess aufgetragen worden ist, bezieht in der Kindeswohl-Frage deutlich Stellung: „Der Grundsatz des Kindeswohls verbindet sich mit der Vermutung, dass das Kindeswohl im inklusiven Regelschulzusammenhang am besten verwirklicht werden kann. Dieser Grundsatz darf nicht als Schranke des Rechts auf inklusive Bildung gelten“ (DIM 2011, 14). Ähnlich argumentiert der Völkerrechtler Riedel: „Das Kindeswohl aus der Perspektive der BRK dient deshalb in erster Linie dazu, Kindern mit einer Behinderung die Durchsetzung ihres Anspruchs auf gesellschaftliche Inklusion zu erleichtern und zu gewährleisten, nicht jedoch dient es ... als Schranke eben dieses Anspruchs“ (Riedel 2010, 24).

Die einseitige Okkupation des Kindeswohls durch ein sog. dual-inklusives Schulsystem ist eine massive Diskriminierung der inklusiven Bildung; ihr wird in vollem Umfang widersprochen: „Inklusive Pädagogik erhebt explizit den Anspruch, eine Pädagogik des Kindeswohls zu sein“ (Wocken 2014c, 37).

7) These

Der UN- Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen hat im Frühjahr 2015 „Bemerkungen über den ersten Staatenbericht Deutschlands“ verfasst (in: Wocken 2015, Anhang). Nach Speck hat der UN-Ausschuss lediglich „eine Verringerung der Quote von Förderschülern“ gefordert (Speck 2016, 193). „Inkorrekt war es allerdings, in deutschen Medien die Version zu verbreiten, die UN hätten den ‚Abbau‘ von Förderschulen angemahnt“ (2016, 193).

Antwort

Im englischen Originaltext heißt es: „Scale down segregated schools to facilitate inclusion“. „Schools“ sind nicht Schüler, sondern Schulen. Die deutsche Übersetzung des Instituts für Menschenrechte lautet deshalb: „Der Ausschuss empfiehlt den Vertragsstaaten, im Interesse der Inklusion das segregierte Schulwesen zurückzubauen.“ Es geht also nicht nur um eine deutliche Reduktion der Förderschülerquote, sondern auch um eine Reduktion der separierenden Förderschulen. Was ja auch völlig logisch ist; für weniger Förderschüler braucht man auch weniger Förderschulen.

8) These

Das Essay behauptet, dass in Italien und Schweden viele Kinder mit schweren Behinderungen Heimen und Tagesstätten überlassen werden, und fährt dann fort: „Es ist zu befürchten, dass bei einer Abschaffung der Schule für Kinder mit geistigen Behinderungen ein Teil von ihnen das Schulrecht wieder verliert“ (2016, 190).

Antwort

- Die Exklusion von Kindern mit geistigen Behinderungen ist zuvörderst eine historische, wenig rühmliche Leistung des gegliederten Schulwesens, das diesen Kindern „Bildungsunfähigkeit“ zuschrieb und sie kategorisch vom Schulbesuch ausschloss.
- Der Verband deutscher Hilfsschullehrer überreichte dem Deutschen Städtetag 1954 eine „Denkschrift über das heilpädagogische Sonderschulwesen“. Darin heißt es: „Erweist sich ein Kind während seiner Hilfsschulzeit als bildungsunfähig, ist die Ausschulung zu veranlassen.“ Die Aussonderung von ‚idiotischen‘ und ‚imbezillen‘ Kindern und Jugendlichen wurde von der Sonderpädagogik selbst explizit befürwortet. Wer im Glashaus sitzt, sollte nicht mit Steinen werfen und gespenstische Unterstellungen streuen.
- Die Integrationspädagogik wird von der konservativen Inklusionskritik in übler Weise in die Zange genommen. Einerseits beanstandet z.B. Ahrbeck, dass die Inklusionspädagogik Inklusion als „unteilbar“ definiert, alle Kinder mit Behinderungen als „inklusionsfähig“ ansieht und ausnahmslos alle behinderten Kinder integrieren will. Andererseits unterstellt nun Speck der Inklusion, dass sie möglicherweise – wie einst die Sonderpädagogik – Schülern mit geistigen Behinderungen das Bildungsrecht wieder absprechen wird. Diese beiden Behauptungen widersprechen und neutralisieren sich wechselseitig. Die inklusive Schule will in der Tat „eine Schule für alle“ ohne Ausnahme sein.
- Die Befürchtung, dass einige Schüler mit geistigen Behinderungen in der Inklusion das Schulrecht wieder verlieren könnten, halte ich für eine unverantwortliche Panikmache, die Eltern von behinderten Kindern die Inklusion abspenstig machen will. Das ist kein rationales Argument, sondern eine Angst machende Emotionalisierung.

9) These

Speck bemüht in seiner Apologie des Sonderschulsystems immer wieder das Elternwahlrecht (Speck 2016, 190 und 191; Speck 2014).

Antwort

- Die UN-BRK kennt kein Elternwahlrecht, sondern hat es ausdrücklich abgelehnt (Wocken 2013c).
- Eine länderspezifische Garantie des Elternwahlrechts ist durchaus legitim. Die für alle verpflichtende Grundschule zeigt umgekehrt, dass eine Abschaffung des Elternwahlrechts durchaus mit der Verfassung konform wäre. Es gibt kein Menschenrecht auf ein Elternwahlrecht.
- Das Elternwahlrecht taugt nicht zur Rechtfertigung von Sonderschulen. Die Argumentation: „Weil es ein Elternwahlrecht gibt, muss es auch Sonderschulen geben“ zäumt das Pferd beim Schwanz auf. Richtig ist: „Wenn es Sonderschulen gibt, darf und sollte es auch ein Elternwahlrecht geben!“
- Ein richtiges Elternwahlrecht, das diesen Namen verdient, ist an mindestens drei Voraussetzungen gebunden: Erstens müssen flächendeckend und wohnortnah beide Alternativen Inklusionsschule und Sonderschule auch wirklich vorhanden und

tatsächlich wählbar sein. Zweitens müssen beide Alternativen gleichwertig ausgestattet sein, besonders hinsichtlich der Ressourcen und der professionellen Qualität. Drittens muss die Wahl der Eltern auch gelten und eine Verpflichtung für die gewählte Schule sein; eine nachträgliche Korrektur oder Annullierung der elterlichen Wahlentscheidung wäre pseudodemokratisch. Weil alle Voraussetzungen derzeit nicht gegeben sind, ist die Rede vom Elternwahlrecht nicht mehr als die Suggestion von Liberalität.

10) These

Speck votiert für ein Regel-Ausnahme-Verhältnis von inklusiver allgemeiner Schule und Förderschule. Als Begründung wird angeführt: „Ausnahmen können als Nagelprobe für den Geltungswert der Menschenrechte gelten“ (Speck 2016, 193).

Antwort

Die Begründung des Regel-Ausnahme-Verhältnis verkennt in unhaltbarer Weise das Wesen von Menschenrechten. Menschenrechte sind universale und egalitäre Rechte. Das heißt, sie gelten immer und überall und für alle Menschen. Menschenrechte kennen keine Ausnahme! Es ist völlig abwegig und falsch zu sagen: Menschen haben das Recht auf Leben, aber nicht alle! Das Wesen der Menschenrechte besteht in ihrer Universalität und Egalität. Die Förderschule deshalb als Ausnahme von der Regel anzusehen, ja diese Ausnahme sogar als Nagelprobe für die Geltung des Menschenrechts auf Inklusion zu apostrophieren, widerspricht dem Grundverständnis von Menschenrechten und ist absolut indiskutabel.

11) These

Nach Speck könnte es im Zuge der Inklusionsreform „vermehrt zur Gründung privater Förderschulen kommen“ (2016, 193).

Antwort

In Bayern befinden sich z.Zt. etwa 50 Prozent der Förderschulen in privater Trägerschaft. Hat etwa das segregierende Regelschulsystem die behinderten Schüler aus den allgemeinen Schulen herausgemobbt und in die karitative Ecke von Privatschulen abgedrängt? Warum gibt es ausgerechnet in Bayern, dem Musterland der Separation, mehr private Sonderschulen als in anderen Bundesländern?

12) These

In dem Essay werden diverse Erschwernisse und Barrieren angeführt, die einer erfolgreichen Inklusionsreform im Wege stehen: Gesellschaftliche Interessen und Vorbehalte, Ausbildung und Überforderung der Lehrkräfte, Mangel an Sonderpädagogen, nicht zuletzt ein beträchtlicher finanzieller Kostenaufwand. Die Inklusionsbefürworter würden sich aber in ideologischem Übereifer über all diese Realitäten hinwegsetzen.

Antwort

Es ist keine Frage, dass all die genannten Barrieren real existieren und sorgsam bedacht sein wollen. Aber Pragmatismus und Realitätssinn sind wahrlich nicht das Einzige, was für ein gutes Gelingen des bildungspolitischen und pädagogischen Paradigmenwechsels vonnöten ist. Ich halte es in dieser Frage mit dem bayerischen Soziologen Max Weber, der für politisches Handeln zweierlei gefordert hat: Leidenschaft *und* Augenmaß! In meinem Beitrag „Der 4-P-Kodex“ (Wocken 2014d) habe ich dieses Motto von Max Weber aufgenommen und ausführlich interpretiert. Es geht eben nicht um Ideologie *oder* Realismus, nicht um Philosophie *oder* Pragmatismus, sondern immer um beides zugleich! Jede Bildungsreform,

die *allein* nach den Sternen schaut, wird genauso scheitern wie eine Reform, die sich *allein* pragmatisch an den Realitäten ausrichtet.

In der aktuellen Inklusionsreform scheint es auf beiden Seiten der kontroversen Debatte an einer wohl ausgewogenen Balance von Leidenschaft und Augenmaß zu fehlen. Ganz allgemein mangelt es nach meiner Einschätzung vor allem an der Leidenschaft für Inklusion, die auch gerne als Ideologie diskreditiert und gründlich verkannt wird. Ich habe den Eindruck, dass breite gesellschaftliche Kreise die Inklusion gar nicht wollen, sondern sie ablehnen – und auch aktiv hintertreiben! Dazu gehören etwa die Vertreter des gegliederten Schulsystems, allen voran der Deutsche Lehrerverband, der das Gymnasium und die Realschule vertritt, ferner konservative politische und gesellschaftliche Gruppen, die privaten Träger von Sondereinrichtungen, aber auch erhebliche Teile der Sonderschullehrerschaft. Last not least seien die sog. „moderaten“ Inklusionsreformer (z.B. Ahrbeck, Speck u.a.) genannt, die keinen glaubhaften Willen zum Aufbau eines inklusiven Bildungssystems erkennen lassen. Die „moderaten“ Inklusionsreformer packen nicht mit an, sie krepeln nicht die Ärmel hoch, sondern agitieren gegen Inklusion. Nach meinem persönlichen Dafürhalten ist dies das entscheidende Manko in der Inklusionsreform: der Mangel an Philosophie, Enthusiasmus und Leidenschaft.

13) These

Unter Bezugnahme auf Ulrich Bleidick bezeichnet Otto Speck die Inklusionsbemühungen als ein Sisyphos-Unternehmen. Dieser antike Mythos besagt, „dass es vergeblich ist, den großen Stein (der angestrebten Inklusion) den Berg hinaufschieben zu wollen“ (Speck 2016, 193).

Antwort

- Die konservative Sonderpädagogik wird sich ob dieser Warnung vor angeblich aussichtslosen Anstrengungen freuen. Specks Botschaft lautet: Inklusion ist sehr mühsam und letztlich aussichtslos, also lassen wir es lieber gleich bleiben.
- Es gibt international Länder und national Schulen, die den schweren Stein tatsächlich hinaufgeschafft haben! Studienreisen etwa nach Südtirol oder Schulbesuche in preisgekrönten Jakob-Muth-Schulen könnten da recht aufschlussreich sein.
- Das Essay „Die Pest“ von Albert Camus endet mit den Sätzen: „Der Kampf gegen Gipfel vermag ein Menschenherz auszufüllen. Wir müssen uns Sisyphos als einen glücklichen Menschen vorstellen.“

14) These

Das Essay enthält u.a. zwei Kapitel mit den Überschriften „Kritische Sichtweisen eines uni-inklusive Schulsystems“ und „Für ein dual-inklusive Schulsystem“. Ein eigenes Kapitel „Für ein inklusives Schulsystem“ fehlt dagegen.

Antwort

Das gesamte Essay enthält nicht einen einzigen Satz, nicht ein einziges Argument pro Inklusion! Gute Gründe für gemeinsames Lernen in einer inklusiven Schule sind Speck scheinbar nicht bekannt. Das provokative Essay von Speck ist offenkundig keine ernst zu nehmende wissenschaftliche Abhandlung, die auch der anderen Seite Gehör schenkt. Von einer ausgewogenen und abwägenden Erörterung der Systemfrage kann man wohl kaum sprechen. Die Einseitigkeit der Perspektiven und Argumente ist erschreckend und entlarvt den

Beitrag in unverhohlener Weise als eine pure Kampfschrift gegen Inklusion und pro Förderschule!

Schluss

Das provokative Essay von Otto Speck hat sich der Frage gestellt: „Was ist ein inklusives Schulsystem?“ Die Antwort auf diese zentrale Frage ist von allerhöchster Relevanz für die völkerrechtliche Verpflichtung Deutschlands, ein „inklusives Schulsystem“ aufzubauen. Speck gibt nun auf die Systemfrage eine höchst überraschende Antwort: Das viergliedrige deutsche Schulsystem ist so, wie es ist, ein inklusives Schulsystem! Es besteht aus zwei inklusiven Subsystemen, dem System der allgemeinen Schulen (Gymnasium, Realschule, Hauptschule, Grundschule) und dem System der Förderschulen. Beide „inkluisiven“ Systeme bilden zusammen ein einziges „inkluisives“ Gesamtsystem. Die Begründung für diese Umwandlung des gegliederten, separierenden Schulsystems in ein „inkluisives“ Schulsystem ist höchst simpel: Alle schulpflichtigen Kinder können in Deutschland eine Schule besuchen, niemand wird ausgeschlossen. Die Tore des Schulsystems stehen formal für alle Schülerinnen und Schüler offen, folglich ist das Schulsystem nicht exklusiv, sondern inklusiv – so die zentrale These von Otto Speck.

Das ist die schnellste, billigste und geräuschloseste Schulreform, die Deutschland je erlebt hat. Es gibt in Deutschland keine Exklusion mehr, Speck hat die Exklusion einfach per terminologischem Dekret abgeschafft! Genau genommen hat es **dann** in der Bundesrepublik Deutschland und auch in der Deutschen Demokratischen Republik noch nie ein exkludierendes Schulsystem gegeben. Wir haben es scheinbar alle nicht gemerkt, nun rückt Speck endlich die wahren Verhältnisse sprachlich zurecht: Das deutsche Bildungssystem ist all inclusive! Speck hat das altehrwürdige selektive Schulsystem neu eingekleidet und mit modischer Inklusionsrhetorik behängt. Sein Vorschlag läuft auf eine feindliche Übernahme hinaus. Separation annektiert Inklusion, aber die Separation nimmt lediglich den positiven Klang und das hohe Image von Inklusion in Anspruch, nicht aber die menschenrechtliche Idee und die bildungspolitische Programmatik der Inklusion. Deutschlands neue Kleider heißen nun „inkluisiv“. Die Vokabel „inkluisiv“ hat allein die Funktion, die Selektivität des gegliederten Schulsystems zu bemänteln oder gar zu negieren: Deutschland ist all inclusive!

Speck steht mit seinem Verständnis eines inklusiven Bildungssystems nicht allein da. Auch der ehemalige sächsische Kultusminister Roland Wöller, dessen Land zu seiner Zeit eine Sonderschulquote von über 80 Prozent aufwies, verlautete in einem Brief an seine Förderschullehrer: „Das sächsische Bildungswesen ist ein inklusives. Jedes Kind und jeder Jugendliche, auch mit Behinderung, hat Zugang zu schulischer Bildung.“ Und der ehemalige baden-württembergische Kultusminister Helmut Rau, dessen Land zu seiner Amtszeit ebenfalls durch eine sehr hohe Exklusionsquote imponierte, antwortete ebenso trotzig: „Es ist ein inklusives Bildungssystem“ (vgl. Wocken 2013a). Ebenso pflichtet der Gymnasiallehrer Michael Felten, ein beflissener Autor pädagogischer Ratgeberliteratur, bei: „Das deutsche Bildungswesen hingegen erfüllt die BRK bereits: Die hiesigen Förderschulen sind derjenige Teil des allgemeinbildenden Schulsystems, der gesellschaftliche Teilhabe durch spezifische Unterstützung ermöglichen soll“ (Felten 2015, 2). Mit anderen Worten: Abgesehen von sehr wenigen Kindern, die „von der Schulpflicht befreit“ wurden, besuchen in Deutschland alle Kinder mit Behinderungen allgemeinbildende Schulen, also sog. Regelschulen (**allgemeine Schulen**) oder Sonderschulen. Das deutsche Schulsystem ist also voll inklusiv. Die Inklusionsreform ist schon längst fertig. Deutschland hat eine Inklusionsquote von 99,x Prozent. Mit einer Inklusionsquote von nahezu 100 Prozent setzt sich also das selektierende

und separierende deutsche Schulsystem an die Spitze der Weltrangliste für Inklusion. – Gemessen an Ansprüchen einer rationalen Logik lässt sie die Konstruktion eines „inklusive deutschen Schulsystems“ nur als ein satirischer Scherz verstehen und ertragen!

Wird dieser wundersame, märchenhafte Systemwechsel, den Speck eingeläutet und ausgerufen hat, funktionieren? Werden die Menschen bemerken und glauben, dass Deutschland die Kleider gewechselt hat und nun „Inklusion“ trägt? Der Beifall für die verbale Systemerneuerung wird naturgemäß geteilt sein. Einerseits werden dem nominellen Systemwandel sicherlich Blumenkränze gewunden. Wie in Andersens Märchen die Minister und die Hofschranzen auch, werden interessierte, konservative Kreise in Deutschland vor Entzücken rufen: „Oh, wie herrlich diese neuen Kleider!“ Und sie werden dann auf Deutschland einreden und die neue Kleidermode des Systems anpreisen. In den Lehrerzimmern von Förderschulen lagen alsbald kostenlose Kopien des provokativen Essays aus. Und die bekannten konservativen Internet-Portale haben sich beeilt, umgehend auf die Verteidigungsschrift hinzuweisen. Endlich wagt sich jemand hervor, der tapfer und unerschrocken Selektion und Separation als normal und sinnvoll darstellt, ja der ihnen mit dem Attribut „inklusive“ sogar noch eine Krone aufsetzt. Und manche Sondereinrichtungen haben dank der Ermutigung durch Speck flugs das Türschild gewechselt; sie posieren nun als „inklusive“, obwohl hinter der inklusiven Fassade sich in nicht wenigen Fällen eine ganz ordinäre Sonderschule verbirgt.

Aber es wird gewiss auch redliche Menschen geben, die sehr bald bemerken, dass unter den neuen, inklusiven Verkleidungen völlig unverändert das alte gegliederte System hervorlugt. Es ist zweifelhaft, ob die Adlung des gegliederten, selektierenden und separierenden Schulsystems mit dem Titel „inklusive“ auch von den Menschen nachvollzogen wird. Einstweilen sei die dringliche und wohlmeinende Empfehlung ausgegeben, unter keinen Umständen etwa auf einer nationalen oder internationalen Konferenz von Erziehungswissenschaftlern die Speck'sche These von einem dual-inklusive deutschen Schulsystem vorzutragen. Die Zuhörer werden wohl zuerst ein wenig verdutzt dreinschauen ob des sensationellen Begriffswandels, dann ungläubig den Kopf schütteln und schließlich in ein langanhaltendes, schallendes Gelächter über Deutschlands neue Kleider verfallen. Die Konzeption eines dual-inklusive deutschen Schulsystems ist wahrlich nicht allein provokativ, sie hat auch karnevalistisches Potential.

Dem Essay können nicht wenige unsinnige Forderungen, falsche Begrifflichkeiten, übelwollende Unterstellungen und fahrlässige Ungenauigkeiten nachgewiesen werden. Der Mangel an Wissenschaftlichkeit ist durchaus störend. Höchst ärgerlich ist hingegen der durchsichtige ideologische Gehalt des Traktats. Das treibende Motiv des Autors ist nach meiner Wahrnehmung nicht das Bemühen um eine wissenschaftliche Aufklärung der Systemfrage, nicht eine rationale, analytische und diskursive Erörterung der Fragestellung „Was ist ein inklusives Schulsystem?“, sondern schlicht und einfach das unverhohlene Interesse an der Erhaltung des Systems Förderschule. Die Argumentation ist keineswegs wertfrei und absichtslos, sondern verfolgt ganz offensichtlich ein bestimmtes bildungspolitisches Interesse, das ein ums andere Mal die rationale Wahrnehmung des Problems verdunkelt, sich zu Einseitigkeiten hinreißen lässt und sich schließlich zu der dogmatischen Behauptung versteigt, dass „nur ein dual-inklusive Schulsystem“ (Speck 2016, 194) als ein inklusives Bildungssystem verstanden werden kann. Das strategische Interesse des provokativen Essays besteht in seinem Kern darin, das gegliederte Schulwesen als Ganzes und das Förderschulsystem im Besonderen von der Vorhaltung der Selektion und Separation freizusprechen. Der Freispruch wird mittels einer wahrheitswidrigen Attribuierung des

gegliederten Schulsystems und der Sonderschulen als „inklusiv“ operativ in Szene gesetzt. Das erkennbare bildungspolitische Interesse an einer weitgehend unveränderten Existenz des Förderschulsystems verdient die Kennzeichnung als Ideologie, als Separationsideologie. Speck exponiert sich hier zum wiederholten Male als ein Interessenvertreter, als ein Lobbyist der Förderschule. Ich bewerte das Essay von Otto Speck als eine begriffsakrobatische, ideologische Rechtfertigung von Förderschulen. Frei nach Goethe: Man merkt die Absicht, und man ist verstimmt!

1) Die Replik wird hier in relativer Kürze vorgetragen. Ausführliche kritische Analysen zur aktuellen Inklusionsreform sind in verschiedenen Beiträgen enthalten, die im Literaturverzeichnis aufgelistet sind.

Literatur

- [DIM 2012] Deutsches Institut für Menschenrechte [DIM] (2012): Stellungnahme und Eckpunkte zur Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems. In: Seitz, S. /Finnern, N.-K. /Korff, N. /Scheidt, K. (Hrsg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 271-281
- [KMK 2011] Kultusministerkonferenz (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Stand: 3. 12. 2010. Bonn
- Ahrbeck, Bernd (2013): Über Chancen und Grenzen der Inklusion. In: Brodkorb, Matthais /Koch, Katja (Hrsg.): Inklusion - Ende des gegliederten Schulsystems? Zweiter Inklusionskongress M-V, Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur, S. 72-87
- Deutsche UNESCO-Kommission (2011): Inklusive Bildung in Deutschland stärken. Resolution der 71. Hauptversammlung der Deutschen UNESCO-Kommission. Berlin, 24. Juni 2011. Berlin
- Deutscher Lehrerverband (2013): Positionspapier "Inklusion".
- Felten, Michael (o.J.): Memorandum. In: www.inklusion-als-problem.de
- Heimlich, U. /Kahlert, J. /Lelgemann, R. /Fischer, E. (Hrsg.) (2016): Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlung zum bayerischen Weg. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Markowetz, Reinhard (2016): Theoretische Aspekte und didaktische Dimensionen inklusiver Unterrichtspraxis. In: Fischer, E. /Markowetz, R. (Hrsg.): Inklusion im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 237-286
- 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. Baden-Baden: Nomos
- Riedel, Eibe (2010): Gutachten zur Wirkung der internationalen Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung und ihres Fakultativprotokolls auf das deutsche Schulsystem. Mannheim/Genf: Universität Mannheim
- Speck, Otto (1989): Konzepte und Organisationsformen sonderpädagogischer Hilfe im Bildungssystem - Rückblick und zukünftige Entwicklung. In: Der Senator für Schulwesen, Berufsausbildung und Sport (Hrsg.): Sonderpädagogik heute - Bewährtes und Neues. Berlin: Selbstverlag, S. 11-30
- Speck, Otto (2014): Inklusive Missverständnisse. In: Süddeutsche Zeitung, 21. Oktober, S.
- Speck, Otto (2016): Was ist ein inklusives Schulsystem? In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 85, 3, S. 185-195

- Verband deutscher Sonderschulen (VdS) (1955): Denkschrift zu einem Gesetz über das heilpädagogische Sonderschulwesen. Hannover 1954. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 6, S. 3-43
- Wocken, Hans (2013a): Über die Entkernung der Behindertenrechtskonvention. Ein deutsches Trauerspiel in 14 Akten, mit einem Vorspiel und einem Abgesang. In: Wocken, Hans : Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten - Zugänge - Wege. Hamburg: Feldhaus, S. 73-108
- Wocken, Hans (2013b): Reform oder Deform: Verändert Inklusion das Schulsystem oder verändert das Schulsystem die Inklusion? Über Eingliederung und Umformung der Inklusion in Bayern. In: Wocken, Hans : Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten - Zugänge - Wege. Hamburg: Feldhaus, S. 10-46
- Wocken, Hans (2013c): Vom Wohl und Wehe des Elternwahlrechts. Ein fast unlösbares Dilemma. In: Wocken, Hans : Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten - Zugänge - Wege. Hamburg: Feldhaus, S. 60-72
- Wocken, Hans (2013d): Entwurf einer inklusiven Unterrichtstheorie. Inklusiver Unterricht als Balance der Dimensionen Kooperation und Steuerung. In: Wocken, Hans : Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten - Zugänge - Wege. Hamburg: Feldhaus, S. 199-221
- Wocken, Hans (2014a): Frei herumlaufende Irrtümer. Eine Warnung vor pseudoinklusiven Betörungen. In: Wocken, Hans (Hrsg.): Im Haus der inklusiven Schule. Grundrisse - Räume - Fenster. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 101-127
- Wocken, Hans (2014b): Verkehrte Inklusion: Über die ungerührte Fortsetzung der Separation und die ungeziemende Eingemeindung der Nichtbehinderten. Eine statistische Analyse der schulischen Inklusionsentwicklung in Bayern. In: Bayern integriert Inklusion. Über die schwierige Koexistenz widersprüchlicher Systeme. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 82-103
- Wocken, Hans (2014c): Inklusion - warum? Motive und Argumente für gemeinsames Lernen. In: Wocken, Hans : Im Haus der inklusiven Schule. Grundrisse - Räume - Fenster. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 20-48
- Wocken, Hans (2014d): Der 4P-Kodex. Über grundlegende Qualitäten für inklusive Entwicklungen und Prozesse. In: Wocken, Hans : Im Haus der inklusiven Schule. Grundrisse - Räume - Fenster. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 153-192
- Wocken, Hans (2015a): Über Bremsen, Barrieren und Blockaden im Inklusionsdiskurs. Ein bildungspolitisches Streitgespräch mit den "moderaten" Inklusionsreformern. In: Wocken, Hans : Vom Haus der inklusiven Schule. Berichte - Botschaften - Widerworte. 1. Aufl. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 41-83
- Wocken, Hans (2015b): Über Güte und Ungüte von Exklusionen. Tastende Annäherungen an ein ungeliebtes Phänomen. In: Wocken, Hans : Vom Haus der inklusiven Schule. Berichte - Botschaften - Widerworte. 1. Aufl. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 191-228
- Wocken, Hans (2015c): Inklusive Missverständnisse? Einspruch gegen Falschmeldungen über Inklusion. In: Wocken, Hans : Vom Haus der inklusiven Schule. Berichte - Botschaften - Widerworte. 1. Aufl. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 8-15
- Wocken, Hans (2016a): Über die Gefährdung des Kindeswohls durch die Schule. Ein unmögliches Essay zur Therapie einer krankmachenden Institution. In: Wocken, Hans : Im Haus der inklusiven Schule. Grundrisse - Räume - Fenster. 2. Aufl. Hamburg: Feldhaus Verlag, S. 193-244
- Wocken, Hans (2016b): Inklusive Didaktik. Versuch einer Standortbestimmung. In: Wocken, Hans : Am Haus der inklusiven Schule. Anbauten - Anlagen - Haltestellen. Hamburg: Feldhaus Verlag, (in diesem Band)