



Ungleiches ungleich behandeln! Inklusion bedeutet Umdenken

► Der Inklusionsbegriff hat sich in verschiedenen Bereichen etabliert, beispielsweise in der Förderpädagogik, der Schulpädagogik, der Sozialen Arbeit, der Migrationsforschung und der Bildungssoziologie. Selbst in der Betriebswirtschafts- und Managementlehre findet man nicht zuletzt aus ökonomischer Sicht ein immer stärkeres Interesse an der Inklusion von Vielfalt. Zu fragen ist aber, ob es sich dabei nicht um „alten Wein in neuen Schläuchen“ handelt. Warum war vor einiger Zeit noch von Integration und warum ist heute vermehrt von Inklusion die Rede?

Im Beitrag erfolgt eine Gegenüberstellung von Inklusions- und Integrationsbegriff und den damit verbundenen unterschiedlichen pädagogischen Handlungslogiken. Der Blick richtet sich dabei auch auf Strukturen und Mechanismen eines exklusiven deutschen Bildungswesens. Die Umsetzung einer inklusiven Pädagogik erfordert genau hier Veränderungen, die abschließend skizziert werden.

Bildung am Fließband

Wenn man die Kritik am Taylorismus zusammenfassen wollte, würden folgende Aspekte unweigerlich Berücksichtigung finden: Detaillierte Anweisungen und zerlegte Aufgaben, die nur *einen* Weg zum Produkt ermöglichen; festgelegte Einwegkommunikation mit eng abgesteckten Inhalten; exakte Vorgabe von Ort und Zeit der Produktion; quantifizierte Zielvorgaben für den Einzelnen; Entfremdung des Gesamtziels von der Tätigkeit des Einzelnen. Diese Managementlogik lässt sich erstaunlich gut auf die Unterrichtsrealität und das Schulsystem übertragen: Es gibt einen Plan (Lehrplan), der den Input relativ genau vorgibt; dieser Input wird in einen 45-Minuten-Takt zerlegt (Unterricht); Lehrer/-innen stellen in diesem Zeitraum etliche (je nach Studie durchschnittlich 50 bis 80) Fragen, die sich die Schüler/-innen in der Regel nie gestellt haben (Unterrichtsform); es gibt verschiedene „Fließbänder“ für hochwertige, mittlere, einfache und niedere Qualität (Schulformen) und eine kontinuierliche Auslese bei Abweichungen von Toleranzgrenzen (Noten, Klassenwiederholungen, Schulformwechsel).

Während in der Vergangenheit fast alle Heranwachsenden – unabhängig von der Schulkarriere – in irgendeiner Form in den Arbeitsmarkt integriert werden konnten, zeigt sich Bildungsarmut heute als zentrales Problem für Wirtschaft und Sozialstaat. Etwa 400 000 Jugendliche befinden sich jährlich weder im betrieblichen noch im schulischen Berufsausbildungssystem, sondern im sogenannten Übergangssystem (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Dadurch entgehen den Sozialkassen Einnahmen und durch die verlängerte Schulzeit bzw. durch anderweitige Maßnahmen der beruflichen Benachteiligtenförderung entstehen Kosten. Damit ist die ökonomische Begründung für umfassende Teilhabe an Bildung umschrieben. Die normative Perspektive, die eine weit längere Tradition in Philosophie und Pädagogik aufweist, stellt Gerechtigkeitsaspekte und die Persönlichkeitsentwicklung in den Vordergrund. Beide Argumentationslinien laufen im Inklusionsbegriff zusammen: Inklusion bedeutet so viel wie Einschluss oder Dazugehörigkeit. Aber worin besteht der Unterschied zum Integrationsbegriff?



ALADIN EL-MAFAALANI

Berufsschullehrer, Dozent an der FH Dortmund und der Ruhr-Universität Bochum sowie Doktorand im Forschungsprojekt „Bildungsaufsteiger aus benachteiligten Milieus“

Inklusion: Anders sein und dazugehören

Die Differenzen sollen hier am Beispiel der Sozialintegration von Migranten verdeutlicht werden. So versteht bspw. ESSER (2000) unter gesellschaftlicher Integration sowohl Inklusion bzw. Mehrfachintegration als auch Assimilation bzw. Einfachintegration (vgl. Tab. 1). Assimilation bedeutet, dass sich Zuwanderinnen und Zuwanderer an die Mehrheitsgesellschaft anpassen, womit gemeint ist, dass sie sich beispielsweise in Bezug auf Sprache, soziale Kontakte und ihre persönliche Identifikation dem Bestehenden angleichen. Bei dieser Form der Integration steht also die Teil-

habe an der Aufnahmegesellschaft im Vordergrund und die ethnische Herkunft verliert im Lauf der Jahre an Bedeutung. Der Integrationstypus „Inklusion“ fokussiert hingegen eine Gleichwertigkeit von Herkunft und An- bzw. Zukunft. Die Zuwanderinnen und Zuwanderer sprechen beispielsweise beide Sprachen, haben soziale Netzwerke in beide Richtungen und identifizieren sich sowohl mit der Herkunftskultur als auch mit jener, in die sie hineinwachsen. Was vielfach kritisiert wird, ist die Tendenz, dass sich ethnische Gemeinden bilden, die gesellschaftlich exkludiert sind. Dieser Zustand, der unter dem Titel der „Parallelgesellschaft“ diskutiert wird, wird in dem Modell mit Separation bezeichnet.

Der wesentliche Unterschied zwischen Inklusion und Integration besteht also darin, inwieweit die individuellen Merkmale und die gesellschaftlichen Mehrheitsvorstellungen in Verbindung gebracht werden. Wobei entscheidend ist, ob eine „starke“ Normalitätsannahme zugrunde gelegt wird oder nicht. Unter sozialer Öffnung und Integration hat man sehr lange verstanden, dass sich die Normalitätsannahmen in Organisationen und Institutionen nicht verändern müssen (oder dürfen?) und nach dem Motto „was nicht passt, wird passend gemacht“ assimiliert und homogenisiert wird. Seitdem allgemein nachvollzogen wird, dass dieses Vorgehen nicht die erhofften Resultate bringt, gewinnt der Inklusionsbegriff an Aufmerksamkeit. Inklusion – und darin liegt tatsächlich ein beachtenswerter Unterschied – bedeutet also immer, dass auch Normalitätsvorstellungen neu geordnet werden müssen. In diesem leicht gesagten Satz steckt eine enorme Herausforderung. Andersartigkeit und Vielfalt gilt es nicht nur zu dulden, sondern als Bestandteil des Systems anzuerkennen. Angesichts der stark normierenden und selektierenden Strukturen im Bildungssystem ist dies eine große Herausforderung.

Tabelle 1 Typen der Sozialintegration von Zuwanderern

		Sozialintegration in ethnische Gemeinde	
		Ja	Nein
Sozialintegration in Aufnahmegesellschaft	Ja	Inklusion als Mehrfachintegration (Plurale/multikulturelle Gesellschaft)	Assimilation als Einfachintegration (Homogene Gesellschaft)
	Nein	Separation als gesellschaftliche Exklusion (Parallelgesellschaft)	Marginalisierung als Mehrfachexklusion (Vereinzlung)

Quelle: ESSER 2000, S. 287

Tabelle 2 Ausgaben je Schüler nach Bildungsstufen (in PPP-US-Dollar) und Abweichung (in %)

	Primarbereich		Sekundarstufe I		Sekundarstufe II (allgemeinbildende Schulen)		Hochschule (ohne Forschung)	
Deutschland	5.548		6.851		9.557		8.534	
OECD-Durchschnitt	6.741	+ 22 %	7.598	+ 11 %	8.746	- 8 %	8.970	+ 5 %
Schweden	8.338	+ 50 %	9.020	+ 32 %	9.247	- 3 %	9.402	+ 10 %

Datenquelle: OECD 2010

Strukturen der Exklusion im deutschen Bildungswesen

Im deutschen Bildungswesen scheint es einen starken Systemerhaltungstrieb zu geben. Bei jeder Veränderung der Strukturen wurde differenziert statt zu vereinheitlichen: Es gibt eine kaum zu überschauende Vielzahl von Schwerpunkten an Sonderschulen, von beruflichen Bildungsgängen (insbesondere im Übergangssystem), von Möglichkeiten Schulabschlüsse nachzuholen, von Hochschulformen und -zugängen, von rechtlichen Bestimmungen und Lehrplänen usw. Entsprechend weist auch die Finanzierung eine diffuse Logik auf. So liegen die Ausgaben für die Sekundarstufe II in Deutschland über dem OECD-Durchschnitt, während die Primarstufe (sowie die elementare Bildung) im Vergleich mit dem OECD-Durchschnitt deutlich unterfinanziert ist (vgl. Tab. 2). Eine „Überfinanzierung“ findet also lediglich in den Bildungsphasen statt, in denen nicht mehr alle Lernenden von den Ausgaben profitieren können.

Tabelle 3 Ausgaben je Schüler nach Schulform in der Sekundarstufe I (in Euro)

Förderschule	Hauptschule	Gymnasium (ohne Sek. II)	Realschule
13.100	6.000	5.600	4.600

Datenquelle: Statistisches Bundesamt 2010

Tabelle 4 Ausgaben pro Schüler nach Verlassen der allgemeinbildenden Schule (in Euro)

Berufsvorbereitungsjahr	Berufsfachschule	Universität	Fachhochschule	Duales System (nur öff. Ausgaben)
6.900	5.800	5.700	5.300	2.200

Datenquelle: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008

Bei einer differenzierten Betrachtung der Ausgaben für die verschiedenen Formen der Sekundarstufe I stellt man fest, dass die Ausgaben für die Förder- und Hauptschulen am höchsten sind (vgl. Tab. 3). Diese Tatsache steht in keinem angemessenen Verhältnis zu den Ergebnissen dieser Schulformen. Und die Ausgaben für die beruflichen Bildungsgänge des Übergangssystems liegen deutlich darüber (vgl. Tab. 4). Das Berufsvorbereitungsjahr, welches hauptsächlich von Schülerinnen und Schülern besucht wird, die den Hauptschulabschluss nachholen wollen, übertrifft bei den jährlichen Pro-Kopf-Ausgaben alle anderen deutschen Bildungsgänge. Zusammenfassend lässt sich also festhalten: Die im Bildungswesen dominierende „Theorie der Förderung“ besteht in der fortwährenden Selektion und nicht in der frühzeitigen Förderung und Prävention, was zu einer finanziell aufwendigen Kompensation chronisch etablierter Defizite führt. Wir können also nicht nur eine Unterfinanzierung, sondern insbesondere eine strukturelle Fehlfinanzierung konstatieren.

Ungleichheit als pädagogische Leitidee

In einem meritokratisch legitimierten Bildungssystem ist die Leistung eines Menschen ausschlaggebend für den Bildungsabschluss, den er erhält. Allerdings muss dabei beachtet werden, welches *Verständnis* von Leistung, also auch vom *Zustandekommen* und *Messen* der Leistung, dem System zugrunde liegt. Der Grundgedanke, alle Kinder und Jugendlichen hätten gleiche oder vergleichbare Startchancen und könnten in einem fairen Wettbewerb „unterschieden“ werden, erweist sich aus empirischer Sicht als Ideologie. Es muss die berechtigte Frage gestellt werden, warum der Wettbewerb zwischen den Kindern bereits sehr früh beginnt, aber die Schulen und Lehrkräfte fast vollständig von Konkurrenz „abgeschirmt“ werden. Klassenwiederholungen, verschiedene Schulformen und sogar (Ziffern-)Noten werden in inklusiven und messbar erfolgreichen Bildungssystemen sehr viel später eingeführt. Selbst körperlich bzw. geistig beeinträchtigte Menschen bekommen *keine* besondere Behandlung in Sonderschulen. Schulen und Lehrkräfte übernehmen beispielsweise in Finnland Verantwortung für die Lernentwicklung aller Kinder und Jugendlichen, haben aber auch einen deutlich höheren Grad an Autonomie bei der Gestaltung der Lernumgebung und des Unterrichtsangebots. Die Wettbewerbssituation wird also in diesen Ländern verlagert: von einer Konkurrenz zwischen den Schülerinnen und Schülern auf einen (gemäßigten) pädagogischen Wettbewerb zwischen Lehrkräften bzw. Schulen. Dies zwingt zu Kooperation, Innovation und Evaluation sowie zu einer intensiven Beschäftigung mit dem einzelnen jungen Menschen. Die in Deutschland bestehenden Strukturen fördern hingegen eine Mentalität, nach der die Lehrkraft immer den richtigen Unterricht macht und bei Abweichungen von den Leis-

tungserwartungen lediglich die falschen Schüler hat (vgl. EL-MAFAALANI 2010).

Die pädagogische Leitidee von Normalität im Hinblick auf Entwicklung, Begabung und Leistungsfähigkeit wird durch jene ersetzt, die Ungleichheit erkennt, akzeptiert und als Potenzial nutzbar macht. Der bzw. die Einzelne soll sich entwickeln können, wird individuell gefördert und bleibt in einer Lerngruppe, die Jugendliche mit unterschiedlichen Fähigkeiten, Schwächen und Interessen umfasst. Diese Zusammenhänge sind mit einer Reihe von (pädagogischen) Implikationen in Tabelle 5 pointiert einander gegenübergestellt. Wesentliche Unterschiede bestehen also darin, ob die Inhalte, Lehrpläne und Leistungserwartungen (also Lern-

Tabelle 5 **Ungleichheit und Normalität als pädagogische Leitideen**

	Konkrete Vielfalt ist Leitidee – Ungleichheitsannahme	Formale Gleichheit ist Leitidee – Normalitätsannahme
Integrationsform	Inklusion von Heterogenität	Assimilation und Homogenisierung
Ausgangspunkt	Der konkrete Lernprozess eines Menschen, seine Bedürfnisse und Fähigkeiten	Standardisierter, dem Lehrplan unterstellter, „normaler“ Lern- und Entwicklungsprozess
Lernweg	Induktiv – von der Lebenswelt ausgehend, dann abstrahierend	Deduktiv – von Themenfeldern ausgehend
Theorie der Förderung	Ungleiches ungleich behandeln und gemeinsames Lernen	Lernen im Gleichschritt und in homogenen Lerngruppen
Zieldimension	Output: Was sollen alle können?	Input: Was soll allen unterrichtet worden sein?
Reaktion auf Leistungsrückstände	Lernwege und Lehrmethoden ändern	Homogenisierung durch Selektion
Logik	Ressourcenorientierung: Stärken werden aufgedeckt	Defizitorientierung: Schwächen werden gesucht
Reihenfolge	Erst fördern, dann fordern	Erst fordern, dann fördern
Effekt	Inklusion durch Ungleichbehandlung	Exklusion bestimmter Gruppen durch Gleichbehandlung

objekt und Input) den Ausgangspunkt der pädagogischen Arbeit bilden oder ob die Lernenden und das Lernen selbst (also Lernsubjekt und Output) im Zentrum der Bemühungen stehen. Natürlich werden auch im bestehenden System schülerorientierte Lern-Settings praktiziert. Allerdings kann dies lediglich punktuell und nur innerhalb der Restriktionen des Schulsystems geschehen. Das Schulsystem ist jedoch auf Homogenisierung und Selektion ausgerichtet.

Inklusive Pädagogik bedarf entsprechender Strukturen

Unter der Berücksichtigung, dass eine Grundfunktion des Erziehungs- und Bildungssystems Selektion ist und bleiben muss, stellt sich allerdings die Frage, ob Selektion das Ergebnis von Bildungsprozessen darstellt oder ob sie bereits sehr früh im Bildungsprozess angelegt ist. Zu früh wird in

Deutschland für Prüfungen gelernt und nicht um beispielsweise anregende Probleme zu lösen, widersprüchliche Situationen zu bewältigen und Selbstwertgefühl zu entwickeln. Zu früh lernen Kinder, sich auf Lehrkräfte einzustellen, statt selbst Lern-Profis zu werden. Daher wird vielfach bemängelt, dass in der Schule gewisse Fähigkeiten vorausgesetzt werden, die eigentlich in der Schule erst gelernt werden sollten (vgl. BÖTTCHER 2005). Eine vielfach übersehene Gefahr der Kompetenzorientierung ist zudem, noch stärker auszuschließen als dies bisher der Fall war. Versteht man Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösung in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (vgl. WEINERT 2001, S. 27 f.), dann müssten auch genau diese Bereitschaft und Fähigkeiten gefördert werden. Insbesondere motivationale, volitionale und soziale Kompetenzbereiche sind in besonderem Maße beim Schulstart ungleich verteilt. Schule beschränkt sich jedoch größtenteils auf die Vermittlung kognitiver Fähigkeiten.

Das Potenzial der beruflichen Bildung besteht genau in einem anderen curricularen Zugang. Systematisch werden konkrete Handlungssituationen simuliert und eingeübt, die – wenn nicht lebensweltlich, so doch – berufsbezogen anschlussfähig sind. Im beruflichen Bildungssystem steht also ein induktives und praxisorientiertes Lerndesign im Vordergrund, welches prinzipiell die Beteiligung sozial benachteiligter Jugendlicher verbessern könnte. Allerdings sind die Strukturen der beruflichen Bildung nicht weniger selektiv als im gesamten Bildungssystem. So kann auch hier von einer Dreiteilung gesprochen werden: Im dualen System befanden sich 2008 etwa 48 Prozent, im Schulberufssystem etwa 18 Prozent und im Übergangssystem 34 Prozent der Jugendlichen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Und insbesondere die „Maßnahmen“ der beruflichen Benachteiligtenförderung, in denen sogenannte „Schulversager“ wieder „unter sich“ sind, führen eher zu Stigmatisierung und Reduzierung der Arbeitsmarktchancen dieser jungen Menschen (vgl. BOJANOWSKI 2008).

Komplexe Prozesse in einfachen Strukturen

In der Gesamtbetrachtung scheint es im deutschen Bildungssystem eine besonders ausgeprägte Neigung zur Homogenisierung, Differenzierung, Ordnung und Normierung zu geben. Aus dieser Neigung heraus entwickelten sich auf der einen Seite insgesamt überkomplexe, stark differenzierende und offensichtlich ineffiziente institutionelle Strukturen, die auf der anderen Seite zu unterkomplexen, kaum differenzierenden und ineffektiven individuellen

Lehr-Lern-Prozessen führen. Genau das Gegenteil wäre jedoch aus Sicht eines inklusiven Bildungsverständnisses heraus wichtig: Auf der Prozessebene müsste Ungleiches ungleich behandelt werden, müssten Stärken und Potenziale auf unterschiedlichen Wegen ausgeschöpft werden; auf der Strukturebene sollten (so lange wie möglich) alle Möglichkeiten offen gehalten und alle Menschen gleich behandelt werden. Komplexe Prozesse in einfachen Strukturen – wie einfach sich das anhört!

Eine solche Öffnung der Strukturen wird von weiten Teilen der Bevölkerung allerdings nicht befürwortet – zu viele Privilegien stünden zur Disposition (wie das Beispiel der gescheiterten Schulreform in Hamburg zeigt). Allerdings können Bildungsarmut und Wohlfahrtsstaat nicht auf Dauer parallel bestehen. Auf Dauer lassen sich auch keine Stellvertreter-Diskussionen zu Demografie-, Migranten- und Hartz-IV-Problematiken führen, ohne die Themen Bildung und Bildungsgerechtigkeit in den Mittelpunkt zu rücken.

Es sind mittlerweile auch ökonomische Argumente, die für soziale Öffnung sprechen. Und die ökonomischen Argumente waren schon immer schlagkräftiger als die normativen. Dass normative und ökonomische Perspektiven in die gleiche Richtung strömen, ist keineswegs Zufall – diese ungewöhnliche Übereinstimmung steht vielmehr am Ende der Erkenntnis, dass nicht der Paternalismus des Sozialstaats, sondern die Eigenverantwortung der Menschen für eine funktionierende Gesellschaft die grundlegende Voraussetzung ist. Und diese Verantwortung muss gelernt sein! ■

Literatur

- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: *Bildung in Deutschland 2010*. Bielefeld 2010
- AUTORENGRUPPE BILDUNGSBERICHTERSTATTUNG: *Bildung in Deutschland 2008*. Bielefeld 2008
- BÖTTCHER, W.: *Soziale Benachteiligung im Bildungswesen. Die Reduktion von Ungleichheit als pädagogischer Auftrag*. In: OPIELKA, M. (Hrsg.): *Bildungsreform als Sozialreform. Zum Zusammenhang von Bildungs- und Sozialpolitik*. Wiesbaden 2005, S. 61–76
- BOJANOWSKI, A.: *Benachteiligte Jugendliche. Strukturelle Übergangsprobleme und soziale Exklusion*. In: BOJANOWSKI, A.; MUTSCHALL, M.; MESHOU, A. (Hrsg.): *Überflüssig? Abgehängt? Produktionsschule: Eine Antwort für benachteiligte Jugendliche in den neuen Ländern*. Münster 2008, S. 33–46
- EL-MAFAALANI, A.: *Ohne Schulabschluss und Ausbildungsplatz. Konzeptentwicklung und Prozesssteuerung in der beruflichen Benachteiligtenförderung*. Marburg 2010
- ESSER, H.: *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 2: Die Konstruktion der Gesellschaft*. Frankfurt/Main 2000
- OECD: *OECD Education at a Glance 2010*
- STATISTISCHES BUNDESAMT: *Ausgaben je Schüler/-in 2007*, Wiesbaden 2010
- WEINERT, F. E.: *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: WEINERT, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim 2001, S. 17–31