

Die Vision und das Machbare

Grenzen und Möglichkeiten der Inklusion

RAINER DOLLASE

Geboren 1943 in Gleiwitz, emeritierter Professor für Psychologie an der Universität Bielefeld.

Die Inklusion ist die schönste pädagogische Vision der letzten Jahrzehnte. Das „Gemeinsame Lernen“, der Verzicht auf alle Unterschiede in Behandlung, Therapie und Unterricht versetzt Menschen in Entzücken. Die Assoziationen des gemeinsamen Lernens sind einfach wunderbar und sie aktivieren den Wunsch nach paradiesischen Zuständen auf Erden. Das kann man ohne Ironie schreiben.

Gegen solche schönen und moralisch einwandfreien Vorstellungen und Wünsche

hat man es als Realisierungszweifler schwer. Dass Eltern mit beeinträchtigten Kindern der Hoffnung „Inklusion“ anhängen, ist menschlich verständlich. Niemand in Vergangenheit und Gegenwart will in irgendeiner Form diese Vision in Abrede stellen, sondern wir sind alle aufgefordert, das Los der Menschen mit nachteiliger körperlicher, geistiger oder seelischer Ausstattung zu verbessern und allen dasselbe Ausmaß an Chancen auf Glück zu gewähren – soweit es möglich ist. Über diese Forderung gibt es und gab es eigentlich nie einen wirklichen Dissens.

Das Hauptproblem ist aber, dass man Visionen oft nur unvollkommen erreichen kann. Es hat sich in der deutschen

Pädagogik und in der aktuellen Bildungspolitik eingebürgert, dass man Menschen Versprechungen macht, die man so, wie sie formuliert werden, nie verwirklichen kann. Es ist unmodern, auf die Grenzen des pädagogischen Machbarkeitswahns hinzuweisen – damit lassen sich keine Wahlkämpfe gewinnen. So wird eben doch versprochen, dass die große Vision von Inklusion machbar sei, nur Vorteile für alle habe und das gemeinsame Lernen „beste Pädagogik“ ermögliche. Und der Rest wird „gefördert“. Nichts davon ist bewiesen, denn es ist nicht beweisbar und auch nicht machbar.

Gegen einen leichtfertigen Umgang mit der Frage der Realisierbarkeit schöner Visionen werden in allen Bereichen der Gesellschaft natürlich auch Kritiker/-innen auf den Plan gerufen. Berufsverbände und Praktiker mahnen die unzureichenden Bedingungen an, Inklusion in die Tat umzusetzen. Kritiker aus der Wissenschaft wie Rainer Winkel (2011) oder Bernd Ahrbeck (2011) zeigen auf, dass auch eine nicht gemeinsame Beschulung im Interesse des beeinträchtigten Kindes liegen kann.

Andererseits gilt für die Praxis, wie jeder, der regelmäßig hospitiert oder selber unterrichtet *und* in der Lage ist, vorurteilsfrei zu beobachten, auch feststellen kann: Inklusion ist oft ein Etikettenschwindel. Kinder können im Unterricht dabei sein, aber sie werden nicht spezifisch gefördert.

SCHUBLADENDENKEN?

Natürlich gab es immer schon einen erheblichen Widerspruch zwischen Worten, Begriffen, Einstellungen auf der einen

Seite und dem tatsächlichen Verhalten auf der anderen. Manche betrachten folglich auch Inklusion bloß als einen Begriffswandel, als ein Einstellungsproblem, und glauben, dass allein eine begriffliche oder institutionelle Dekategorisierung die Probleme im Alltag schon löse beziehungsweise dass Probleme nur so lösbar seien. Das erinnert fatal an Carl Einstein, der in seinem Buch *Fabrikation der Fiktionen* (einer Abrechnung mit der fiktionalen Weltbewältigung der Intellektuellen) geschrieben hat: „Die Intellektuellen waren in die Worte, den Glauben an das Abstrakte versponnen. Sie wähten gleich Feticheuren, eine neue gedichtete Formulierung ändere die Wirklichkeit ab. Um an den Erfolg der Fiktionen glauben zu können, versuchten die Intellektuellen, das Tatsächliche zu vergessen oder auszuschalten.“

Der Anspruch, jeden Menschen als Individuum aufzufassen und nicht als Vertreter einer bestimmten Kategorie oder Schublade, wird in der Tat durch vielfach empirisch gesicherte Resultate der Integrations-, Migrations- und Inklusionsforschung (Miller und Harrington, 1992) unterstützt. Aber Dekategorisierung muss sich im Verhalten, in jeder einzelnen Interaktion zeigen, um wirken zu können. Sind Diagnosen schon Schubladen? Wenn jemand blind ist, ist er beeinträchtigt im Vergleich zu sehenden Menschen, ein Diabetiker hat Probleme mit dem Zuckerhaushalt, und ein Armamputierter kann nur eine Hand gebrauchen, anders als ein nicht amputierter Mensch. Dass sich medizinische oder pädagogische oder psychologische Diagnosen leicht mit einer sozialen Kategorie verbinden, ist bedauerlicherweise eine Unausweichlichkeit, die auch in der Realität der Inklusion belegbar ist.

PROJEKTIONEN MENSCHLICHER GEHIRNE

Die Behauptung, dass wir durch die Inklusion, also gemeinsames Lernen, eine Dekategorisierung, das heißt eine Auflösung der Kategorien, erreichen, ist eine Illusion der aktuellen, unpsychologischen Denkweisen. Diskriminierung ist in der Diktion jener, die Probleme immer nur gesellschaftlich, strukturell verursacht sehen, ausschließlich die institutionelle Diskriminierung. Kommt sie im Kontakt von Mensch zu Mensch vor, ist sie – dieser Sichtweise folgend – trotzdem gesellschaftlich bestimmt. Sobald man eine solche Argumentation detailliert hinterfragt und untersucht, tritt zutage, dass Diskriminierung nicht so sehr von Institutionen, sondern von Menschen betrieben wird. Menschen erfinden Systeme und Institutionen. Systeme und Institutionen sind durch und durch psychologische Konstrukte, Visionen und Projektionen menschlicher Gehirne. Wenn Menschen mit anderen Menschen, die anders sind, zusammenkommen, wenden sie wieder dieselben Mechanismen der Kategorisierung an, die man vorher exklusiv für institutionelle Teufeleien gehalten hat. Die Vermutung, dass man durch strukturelle Reformen, zum Beispiel durch „Gemeinsames Lernen“, die Diskriminierung abschaffen könnte, ist nicht realistisch, weil Diskriminierung im Verhaltensrepertoire aller Menschen vorkommt.

Es kommt also nicht darauf an, die richtige Sprachregelung und Schulstruktur zu finden, sondern wichtig ist das richtige, nicht diskriminierende Verhalten in der Praxis. Deswegen stellt sich bei der Frage nach der Umsetzung der Inklusion

das Problem: Wie ist Inklusion *machbar*? Durch verbale Verknüpfungen wie etwa „leistungsorientierte Inklusionspädagogik“ leistet man für die Praxis nichts. Man muss sie vormachen können.

Wenn man die Praktiker und Verbände richtig versteht, dann fordern sie erhebliche Finanzmittel und Personal, damit die Inklusion gelingen kann. Dieser Eindruck bestätigt sich für jeden, der in der Praxis tätig ist. Manches kann ohne Weiteres gelingen, zum Beispiel die Inklusion von körperbehinderten Kindern und Jugendlichen (mit deren Beispiel man sich die Diskussion um Inklusion zu leicht macht); anderes, wie etwa die Therapie eines Kindes mit Temperamentsanfällen und Gewaltausbrüchen, gelingt kaum oder bringt den normalen Unterricht völlig durcheinander. Zudem hat man in einer Schule, die ohnehin von einer etwas schwierigen Klientel besucht wird (sozialer Brennpunkt), unüberwindbar große Schwierigkeiten, wenn nicht entschieden mit mehr Personal geholfen wird. Die Probleme liegen bei der Inklusion immer in den Detailfragen der Machbarkeit.

HINEINGESTOLPERT

Wissenschaftliche Grundlage für die überhastete Einführung der Inklusion waren oberflächliche Machbarkeitsstudien, die in der Anfangszeit der Inklusionsbewegung noch überzeugt behauptet hatten, dass das Sonderschulsystem teuer und wirkungslos sei – das inklusive System verspreche, preiswerter zu werden (Gabriele Behler, Berlin 2011: „Wir sind in die Inklusion hineingestolpert“). Gemessen wurde der Erfolg eines sonderpädagogischen Systems

nur an der Zahl der Schulabschlüsse, so als wenn diese die einzigen Wirksamkeitskriterien wären. Später haben dieselben Wissenschaftler davon geredet, dass erhebliche Mehrkosten auf dem Weg zur Inklusion anfallen. Das fügt sich in die Gesamtheit von problematischen Folgerungen aus einem nicht wirklich methodisch verstandenen empirischen Kenntnisstand, wie etwa jener, das Sitzenbleiben abzuschaffen, weil es zu teuer sei – ohne zu berücksichtigen, dass es im Studium dreißig Prozent Studienabbrecher gibt und die Kosten für Sitzenbleiben und anderes mit den Kosten für den Studienabbruch und die Berufsunsicherheit in Beziehung zu setzen sind. Ähnlich wurde auch mit den Ergebnissen der empirischen Studien zur Inklusion beziehungsweise zum „mainstreaming“ verfahren. Wären diese detailliert analysiert worden, wären eine Reihe von Problemen frühzeitig erkennbar gewesen (John Hattie, 2009).

Die UN-Konvention zur Inklusion ist mit anderen Praktiken als der „Inklusion in einer Klasse“ kompatibel. Es wäre auch eine Inklusion „unter einem Dach für alle“, das heißt zum Beispiel in einem Schulzentrum, ohne Weiteres denkbar gewesen. Außerdem ist die Bildung von Schwerpunktschulen kein wesentlicher Widerspruch zu der UN-Konvention. Selbst das bisherige System steht nicht notwendig im Gegensatz zur ihr: In ihm wird recht viel für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigung getan.

Die mikrodidaktischen Probleme der Praxis zeigen, dass die Forderung nach Inklusion eine „problemproduzierende Problemlösung“ ist, und sie offenbart auch einige zentrale Denkfehler beim Reflektieren der Praxis. Die Machbarkeit der Inklusion sollte nicht an den körperbehinderten

Kindern und Jugendlichen festgemacht werden – die Integration vieler Körperbehinderter gelingt schnell und einfach. Natürlich muss man andererseits etwa im Hauswirtschaftsunterricht eine massive Einstellungsveränderung der nicht beeinträchtigten Schülerinnen und Schüler bewirken, die sich gerne etwa über das „Speicheln“ beim Essen amüsieren. Inklusionsbedingte Unterbrechungen des Unterrichtes setzen ein erhebliches Maß an Disziplin und Emotionskontrolle bei den Schülern voraus.

Die entscheidende Schwierigkeit ist aber, dass auf die Kategorisierung (Etikettierung, *Labeling*) der inkludierten Kinder und Jugendlichen auf der interaktiven Ebene weder von Schülern noch von Lehrern wirklich verzichtet werden kann. Selbst wenn sie den Begriff „Rollstuhlfahrer“ nicht anwenden und ihn unterdrücken – so denken Menschen doch auch an „Rollstuhlfahrer“, wenn sie eigentlich von „Dieter“ reden und fühlen sollten. Die zu dieser Einstellungsänderung notwendige Gefühls- und Verhaltenskontrolle lässt sich in unseren Schulen kaum umsetzen.

Das Problem beginnt bereits bei den Verhandlungen bei der Schulanmeldung der Erstklässler mit dem Schulträger und der Schuladministration. Die Schule hat ein Interesse daran, möglichst viele der Neuanmeldungen an der Grenze zum gesonderten Förderbedarf als Inklusionskinder durchzusetzen, denn das bedeutet mehr Personal. Diese Konsequenz wäre aber unangenehm für Träger und Administration – die wollen sparen. So setzt ein unwürdiges Geschacher um die Zahl der Kinder mit Förderbedarf ein. Ein solcher interessengeleiteter Kampf um die richtige Diagnose vitalisiert das Schubladendenken.

STILLE AUSGRENZUNG

Besonders ärgerlich ist, dass die innere Differenzierung, die in heterogenen Schulklassen notwendig wird, als diskriminierungsfreies pädagogisches Handeln dargestellt wird – was in der Tat ja nicht so ist. In allen soziometrischen Untersuchungen wird nachgewiesen, dass Kinder mit Beeinträchtigung nicht unbedingt zu den beliebtesten oder normal beliebten Schülern und Schülerinnen gehören, sondern häufig genug eher unbeachtet, geduldet am Rande einer Schulklassengemeinschaft leben. Vor allem in der Pubertät nehmen solche Abgrenzungen ohne erkennbar verbal geäußerte Diskriminierungen zu. Es findet meist eine stille Ausgrenzung statt. Eltern beklagen, dass so gut wie nie Einladungen ihrer beeinträchtigten Kinder zum Kindergeburtstag ausgesprochen werden.

Selbst wenn bei der inneren Differenzierung im Unterricht nach einer gemeinsamen Einleitung nun Kleingruppen wie die „Hasen“, „Igel“, „Schnecken“ und „Bären“ gebildet werden, so wissen Schüler in der Regel nach ein oder zwei Unterrichtsstunden, dass beispielsweise die „Hasen“ die Guten sind und die „Bären“ die Schlechten. Jede vom Individuum Schüler und vom Individuum Lehrer oder Lehrerin getragene, innere Klassifikation (Etikettierung), die zu einer inneren Differenzierung führt, ist also hochgradig empfänglich für eine Diskriminierung im Klassenzimmer. Darüber hinaus weiß man heute besser als früher, dass ein guter lernerfektiver und leistungsorientierter Unterricht mindestens zur Hälfte auch „lehrerzentriert“ sein muss. Ein „aktives Lernen“ der Schüler muss kombiniert

werden mit einem „expliziten Lehren“ (Terhart, 2011). Die innere Differenzierung scheint also nicht wesentlich besser zu sein als die äußere Differenzierung. Im Gegenteil: Die innere Differenzierung hat das Potenzial zu einer erheblichen, direkten Diskriminierung. Das Problem ist also noch längst nicht gelöst.

Gäbe es eine lehrerzentrierte Inklusion? Die Fähigkeit, in einem lehrerzentrierten Unterricht (der eindeutig lernerfektiver ist als offene Formen; Hattie, 2009) ein Klima der Nichtdiskriminierung und Förderung aller zu erreichen, wird heute nicht diskutiert. Es gab sie womöglich in einer Zeit der einklassigen Dorfschulen. Stattdessen wird bei der aktuellen Euphorie für autodidaktisches Lernen die Gestaltung der Lernprozesse und sozialen Beziehungen den Schülerinnen und Schülern überlassen. Auf diese Art und Weise wird die Verantwortung für das Gelingen der Inklusion an eine schlecht zu kontrollierende Menge aller Schüler abgegeben.

NACHSCHULISCHE CHANCEN VERBESSERN

Wie kann es mit der Inklusion weitergehen? Wir leben in einer nicht inklusiven Gesellschaft. Solange hohe Leistung und die Einhaltung gesellschaftlicher Konventionen im Rahmen der Bestenauslese zum Aufstieg in einer Gesellschaft führen, so lange wird es immer Menschen geben, die diesen Anforderungen nur wenig entsprechen. Wer sich mit der akademischen Bildung, die unser gesamtes Schulsystem kennzeichnet, nicht anfreunden kann, wird in diesem System Probleme haben. Der wirksamste Kampf für mehr Inklusion

ist der gegen Bildungsdünkel, Bildungshysterie, vor allem aber für die Aufwertung aller Leistungen, die weder Abitur noch Studienabschluss erfordern. Wir müssen anerkannte Plätze in der Gesellschaft für alle Menschen schaffen. Die nachschulischen Chancen müssen also generell für schlechte wie für beeinträchtigte Schüler verbessert werden. Inklusionspädagogik ohne gesellschaftliche Sicherung der Beschäftigung in der nachschulischen Zeit ist Heuchelei.

Ein anderer wesentlicher Punkt ist die notorische Verbreitung von Förderillusionen, so als wenn man jeden Menschen dorthin entwickeln könnte, wo man ihn hinhaben möchte. So als ob alle Defizite und alle Nachteile durch ein bisschen Förderung behoben werden könnten. Das war schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts empirisch falsch (Dollase, 1984).

Bildung und Erziehung bleiben mühsam, ohne Sisyphusmentalität und Langatmigkeit wird man keine Fortschritte erzielen. Wir sind bestenfalls „auf dem Wege“ zu einer inklusiven Schule und Gesellschaft. Es wäre besser gewesen, wenn man in Modellversuchen über einen längeren Zeitraum herausgefunden hätte, wie man Inklusion im Unterrichtsalltag bewirkt. Oder die Promoter der Inklusion hätten gebeten werden können, ihre Visionen konkret vorzuleben. Vor allen Dingen hat die Inklusion in solchen Stadtteilen Priorität, in denen der Anteil von Kindern mit Zuwanderungshintergrund etwa achtzig Prozent beträgt oder in denen aus sozialen Gründen eine besonders förderungsbedürftige Schülerschaft zur Schule geht.

Der Beitrag basiert auf einem Aufsatz in der Fachzeitschrift „Schulverwaltung“ 2013.

Literatur:

- Ahrbeck, Bernd: „Das Gleiche ist nicht für alle gleich gut“, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 286, 8. Dezember 2011.
- Dollase, Rainer: „Grenzen pädagogischer Einflußmöglichkeiten“, in: Rainer Dollase (Hrsg.), *Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik* (Band 2, Seite 457–472), Verlag Schwann, Düsseldorf 1987.
- Dollase, Rainer: *Grenzen der Erziehung*, Verlag Schwann, Düsseldorf 1984.
- Dollase, Rainer: „Erziehungskitsch – ein Irrweg“, in: Dieter Baacke, A. Frank, J. Frese und F. Nonne (Hrsg.), *Am Ende – postmodern? Next wave in der Pädagogik* (Seite 160–167), Juventa Verlag, Weinheim u. a. 1985.
- Dollase, Rainer: „Wirkungslose Erziehung?“, in: *Universitas*, 46 (3), Seite 271–279, 1991.
- Dollase, Rainer: „Der respektlose Umgang mit der Wirklichkeit – eine aktuelle Pathologie der Überbewertung von Sprache oder: Das Carl Einstein Syndrom“, in: J. Lauffer und I. Volkmer (Hrsg.), *Kommunikative Kompetenz in einer sich wandelnden Medienwelt* (Seite 199–211), Verlag Leske und Budrich, Opladen 1995.
- Hattie, John A. C.: *Visible Learning, A synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to achievement*, Routledge Verlag, London und New York 2009.
- Hattie, John A. C.: *Visible Learning for Teachers*, Routledge Verlag, London 2011.
- Miller, N., und Harrington, H. J. (1992): „Social Categorization and Intergroup Acceptance: Principles for Design and Development of Cooperative Learning Teams“, in: R. Hertz-Lazarowitz und N. Miller (Hrsg.), *Interaction in Cooperative Groups. The Theoretical Anatomy of Group Learning* (Seite 203–227), University Press, Cambridge 1992.
- Terhart, E. (2011): „Has John Hattie really found the holy grail of research on teaching? An extended review of Visible Learning“, in: *Journal of Curriculum Studies*, 43 (3), Seite 425–438.
- Tröster, Heinrich: *Interaktionsspannungen zwischen Körperbehinderten und Nichtbehinderten*, Verlag Hogrefe, Göttingen 1988.
- Winkel, Rainer: „Das neue Wunschbild: alles inklusiv“, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 286, 8. Dezember 2011.
- Wocken, Hans: „Rettet die Sonderschulen? – Rettet die Menschenrechte!“, in: *Zeitschrift für Inklusion – online.net* (4), 2011.