

Mathias Brodkorb, Katja Koch (Hrsg.):

Inklusion – Ende des gegliederten Schulsystems?

Zweiter Inklusionskongress M-V • Dokumentation

Inklusion

Band 3

**Mecklenburg
Vorpommern** 

Institut für Qualitätsentwicklung
Mecklenburg-Vorpommern (IQMV)

Mathias Brodkorb, Katja Koch (Hrsg.):

Inklusion - Ende des gegliederten Schulsystems?

Zweiter Inklusionskongress M-V • Dokumentation

© 2013, Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
Mecklenburg-Vorpommern, ViSdP: Henning Lipski
Werderstr. 124, 19055 Schwerin
Internet: www.bm.regierung-mv.de
Satz und Layout: Ruth Hollop
Titelfoto: inkje/photocase.com
Foto S. 106: Robert Biedermann/shutterstock.com
Alle Rechte vorbehalten

Inhaltsverzeichnis

Vorwort 5

Einführung

Thomas Jackl

Den gesellschaftlichen Konsens organisieren 11

Bericht aus der Begleitgruppe der Expertenkommission

Muss eine inklusive »Schule für alle« die Auflösung des gegliederten Schulsystems zur Folge haben?

Prof. Dr. Ulf Preuss-Lausitz

Zu Anforderungen an die Zukunftsfähigkeit unserer Schulen 19

Prof. em. Dr. Kurt A. Heller

Vor- und Nachteile homogener versus heterogener Lerngruppen 49

Ist es normal, verschieden zu sein?

Prof. Dr. Bernd Ahrbeck

Über Chancen und Grenzen der Inklusion 72

Prof. Dr. Ursula Stinkes

Eine Aufforderung zum Denken im Widerspruch 89

Wir in M-V

Prof. Dr. Bodo Hartke, Dr. Yvonne Blumenthal, Prof. Dr. Kirsten Diehl,
Dr. Kathrin Mahlau, Simon Sikora & Stefan Voß

Das Rügener Inklusionsmodell: Präventive und Integrative Schule auf Rügen 107

Ein Zwischenbericht nach zwei Schuljahren

Die Autor(inn)en 125

Vorwort *oder* Was für ein Zirkus!

Zehn Monate sind seit dem ersten Inklusionskongress vergangen, an dem mehr als 500 Lehrer/innen, Eltern und weitere Akteure teilgenommen haben. Mit dieser ersten Fachtagung im Mai 2012 sind wir – in vielerlei Weise – ins Gerede gekommen: Zum einen in dem Sinne, dass »Inklusion« nunmehr in aller Munde ist. Nicht erst durch die Fachtagung, aber seitdem besonders intensiv. Zum anderen: Wir haben miteinander geredet, nämlich über Inklusion. Und darüber, wie wir sie in unserem Bundesland leben und gestalten wollen. Und nicht zuletzt ist viel über den Kongress selbst geredet worden. Darüber, wie in einer lebhaften Pro- und Contra-Diskussion zum Thema »Braucht Inklusion ein neues Menschenbild?« Meinungen ausgetauscht wurden. Darüber, ob es richtig ist, dem ganzen Spektrum von Ansichten zu diesem Thema eine Manege zu geben. Auch ihrem Aufeinanderstoßen. »Was für ein Zirkus!«, mögen einige gedacht haben...

Zehn Monate sind vergangen. Viele Diskussionen haben seitdem stattgefunden, die Expertenkommission hat einen ersten Entwurf ihres Berichtes vorgelegt – viele sind bewegt und vieles hat sich bewegt. Zeit, Bilanz zu ziehen: Was haben wir geschafft? Sind wir einen Schritt weiter gekommen in Richtung Inklusion? Welche Fragen haben sich gestellt? Und: Was wollen wir schaffen? Welche Fragen müssen nun diskutiert werden?

Mit dieser Intention luden das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur sowie sein Institut für Qualitätsentwicklung (IQMV) am 24.11.2012 zu einem zweiten Inklusionskongress an die Universität Rostock. Auch dieser zweite Kongress sollte das Grundthema von Inklusion, nämlich Heterogenität und Vielfalt, gleichsam spiegeln, indem sein Hauptteil wieder eine Kontroverse bildete. Ausgewählt wurde eine Thematik, die sich in vielen Gesprächen zur Thematik als zentral für die Weiterentwicklung von Inklusion erwiesen hatte. Die Frage nämlich, ob eine inklusive »Schule für alle« nicht konsequenterweise die Auflösung des gegliederten Schulsystems zur Folge haben müsste. Dass dies eine gute Wahl war, zeigte die erneut riesige Resonanz auf den Kongress. Wieder kamen mehr als 500 Menschen ins Audimax, um zwei renommierten Experten

auf diesem Gebiet zuzuhören (Prof. Dr. Ulf Preuss-Lausitz & Prof. Dr. Kurt Heller) und gemeinsam über diese Frage zu diskutieren.

Eine weitere Frage, die sich aus den Debatten um Heterogenität und Vielfalt ableiten lässt, ist die nach der Normalität von Normalität. Zur Frage: »Ist es normal, verschieden zu sein?« diskutierten, gemeinsam mit ihrem Auditorium, Frau Prof. Ursula Stinkes und Herr Prof. Bernd Ahrbeck.

Diese Diskussionen werden in dem hier vorliegenden Tagungsband dokumentiert. Ebenso enthalten sind je ein Beitrag über die wesentlichen (Zwischen-) Ergebnisse des Rügener Modellprojekts »Präventive und inklusive Grundschule« (Prof. Dr. Bodo Hartke) sowie ein Bericht über die Arbeit der Begleitgruppe zur Expertenkommission (Thomas Jackl).

Wie bereits nach Fachtagung 1 wird dieses Buch wieder allen Lehrkräften an Schulen in öffentlicher und nicht-öffentlicher Trägerschaft als nunmehr dritter Band der Buchreihe Inklusion kostenfrei zur Verfügung gestellt, damit alle an der Debatte um die Schulreform unseres Landes teilhaben können.

Den inzwischen fertiggestellten Bericht der Expertenkommission »Inklusive Bildung in M-V bis zum Jahr 2020« sowie den Bericht der Begleitgruppe können Sie auf den Internetseiten des Bildungsservers (www.bildung-mv.de) einsehen. Die Dokumentationen der Workshops »Inklusion und pädagogisches Scheitern« sowie »Entscheidungsrechte von Sorgeberechtigten über den Besuchsort ihrer Kinder« finden Sie auch auf dem Bildungsserver M-V.

Einen Programmpunkt des Kongresses kann dieser Tagungsband leider nicht dokumentieren, gleichwohl er für sehr viele Teilnehmer/innen augenscheinlich ein ganz besonderer war. Wir danken Friedrich Hammer und Susanne Lunow (St. Michael-Schule Rostock) für ihre zauberhafte Interpretation von »Der Clown«. Wir danken ihnen dafür, dass sie uns zusammengezaubert haben.

Mathias Brodkorb

*Minister für Bildung, Wissenschaft
und Kultur Mecklenburg-Vorpommern*

Prof. Dr. Katja Koch

*Inklusionsbevollmächtigte des Ministers
für Bildung, Wissenschaft und Kultur*

Einführung



»Ich vermute, dass ich derjenige bin, der in dieser Zeit am meisten gelernt hat. Deshalb freue ich mich auf die künftigen gemeinsamen Schritte, auch wenn ich da mit Blick auf den Umfang der Aufgabe und die damit verbundene Verantwortung großen Respekt empfinde, aber ich möchte gerne weiter gestalten, weiter mit Ihnen arbeiten und vor allem: wir sollten weiter voneinander lernen.«

Thomas Jackl

Den gesellschaftlichen Konsens organisieren

Bericht aus der Begleitgruppe der Expertenkommission

»Die Klagen der Eltern, Lehrer und Kinder hören sich einfach zu ähnlich an. Immer wieder geht es um den Druck, dem schon die Aller kleinsten ausgesetzt sind und der auch in höheren Klassen nicht aufhört, es geht um (erbarmungslose) Aussortierung ohne Rücksicht auf die individuellen Lebensumstände oder Alter und Konstitution eines Kindes. Es geht weniger und oft gar nicht darum, Kindern Anerkennung zu verschaffen und sie zu starken, selbstbewussten Persönlichkeiten heranreifen zu lassen. Um Schule zu verstehen, genügt es nicht, Theorien und Statistiken zurate zu ziehen und dann nach wunderbar klingenden Lösungen fernab der Realität zu suchen. Den Kindern helfen diese Theorien nicht. Sie und auch ihre Eltern und die Lehrer sind Menschen, die nicht nur »funktionieren« wollen. Diese Menschen »sind«, sie leben, mit all ihrer ihnen eigenen Individualität. Will man gute Schule machen, führt nichts daran vorbei, sich die Individualität des Einzelnen zur obersten Prämisse zu machen. Es gäbe durchaus umsetzbare Möglichkeiten, Schule so zu gestalten, dass Kinder mit Freude und erfolgreich lernen, starke Beziehungen erfahren und in ihren individuellen Begabungen gefördert werden. Dafür ist meines Erachtens vor allen Dingen ein Umdenken nötig, das manch einem nicht leichtfallen wird. ... Wir sind es unseren Kindern schuldig, uns wenigstens einmal auf eine andere Sichtweise einzulassen. Es ist höchste Zeit.« (Czerny, 2010, S. 8)¹

Fachlich-theoretische Erkenntnisse und die Beteiligung der Menschen und Gruppen, die an der Gestaltung der Schule mitwirken, zu verbinden, diejenigen, die den Lernprozess erzeugen, bewegen und begleiten, letztlich zusammen zu führen

- das ist Konsensfindung
- das ist der Sinn der Arbeit der Expertenkommission sowie der Begleitgruppe und

1 Czerny, S. (2010). Was wir unseren Kindern in der Schule antun: ...und wie wir das ändern können. München: Südwestverlag.

- das ist ein möglicher Weg zur Inklusion,

Die Expertenkommission »Inklusive Bildung in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2020« hat zwar die Aufgabe übernommen, fachliche Empfehlungen für diese Entwicklung zu geben.

Den gesellschaftlichen Konsens, die realitätsnahe Umsetzung zu ermöglichen, Bedenken zu äußern, Änderungen vorzuschlagen, um, – auf dem Gebiet der inklusiven Schule – jedes Kind optimal zu fördern und zu fordern: Diese Anregungen müssen von Praktikern kommen, denn sie müssen die dadurch geänderten Anforderungen umsetzen. Es geht also um diese Kombination.

Herr Minister Brodkorb berief deshalb am 31.01.2012 zunächst 23 Vertreterinnen und Vertreter von Gewerkschaften und Verbänden, Kirchen, Landeseltern- und Landeschülerrat sowie anderer Einrichtungen und Institutionen in die Begleitgruppe zur Expertenkommission.

Der sich nun entwickelnde »Run« auf weitere Mitgliedschaften in der Begleitgruppe verdeutlicht, dass die tragende Idee der frühen und transparenten Beteiligung als notwendige Ergänzung der fachlich orientierten Empfehlungen der Experten richtig ist und dass die Vielschichtigkeit der inklusiven Veränderung das Interesse aller gesellschaftlichen Kräfte umfasst und von diesen auch getragen werden muss.

So blieb es nicht bei der Startaufstellung, denn mittlerweile hat die Begleitgruppe 42 Mitglieder inkludiert.

Zu Ihnen gehören auch die bildungs- bzw. schulpolitischen Sprecher der vier demokratischen Landtagsfraktionen, mit denen Herr Minister Brodkorb am 22. Mai 2012 den Schulfrieden bei der Einführung eines inklusiven Schulsystems unterzeichnet hat. Damit besteht die Vereinbarung, sich bei der Inklusion an den Schulen in Mecklenburg-Vorpommern auf ein gemeinsames Vorgehen zu verständigen, das auch nach Ablauf dieser Legislaturperiode Bestand haben wird.

Die Arbeit in der Begleitgruppe hat – jedenfalls für mich – auf eine ganz unangestregte Art gezeigt, dass dann, wenn zu den Themen Gesichter und Persönlichkeiten gehören, auch komplexe Fragen und Probleme kooperativ und zugewandt diskutiert werden können. Ich danke allen Mitgliedern für ihre Ideen, Ihr Streiten um die Sache und Ihre Einigungsbereitschaft!

»Es gäbe durchaus umsetzbare Möglichkeiten, Schule so zu gestalten, dass Kinder mit Freude und erfolgreich lernen, starke Beziehungen erfahren und in ihren individuellen Begabungen gefördert werden.«²

Und diese Suche nach umsetzbaren Möglichkeiten begleitete uns über vier Sitzungen von März bis Oktober. Die Skepsis, die stets dort ist, wo Neues entsteht, andere Wege beschritten werden, die Frage nach weitem oder engem Inklusionsbegriff, die Sorge, dass uns eine gegenseitig überfordernde Meinungsvielfalt voneinander und auch vom eigentlichen Ziel entfernen könnte, war zunächst unser treuer Begleiter.

Schnell wurde klar, dass der Weg zur inklusiven Schule nicht dadurch erleichtert wird, dass man sofort Resultate fordern kann. Angestrebte Ergebnisse müssen sich entwickeln, konstruktiv und in kleinen Schritten. Hier wurde also schon am Anfang ein wesentlicher Konsens gefunden, dass gerade durch dieses behutsame Vorgehen gezeigt oder auch herausgefunden werden könnte, dass inklusiver Unterricht unter bestimmten Rahmenbedingungen funktionieren kann. Nur so und nicht durch eine Überforderung am Start kann der hierfür erforderliche Konsens schrittweise befördert werden.

Die weitere Arbeit verlief mit dieser Mut machenden Erfahrung ebenso konstruktiv. Um dabei trotz der umfangreichen Vorschläge der Experten möglichst viel an Diskussionen zu ermöglichen, haben wir uns in vier Gruppen organisiert, die die von der Expertenkommission jeweils vorliegenden Entwürfe diskutiert haben. Die Ergebnisse der Arbeitsgruppen wurden miteinander diskutiert und dadurch, dass an jeder Sitzung auch Mitglieder der Expertenkommission teilgenommen haben, konnten viele Fragen

- einerseits sofort geklärt und Anregungen unmittelbar aufgenommen werden und
- andererseits konnten die Mitglieder zusätzlich nach jeder Sitzung schriftlich weitere Fragen, Meinungen und Bewertungen einbringen.

Hierdurch sind in diesem laufenden Prozess insgesamt 36 ergänzende schriftliche Stellungnahmen eingegangen, die allesamt der Expertenkommission zur Verfügung gestellt worden sind.

2 Ebd.

Die Empfehlungen der Expertenkommission und die Stellungnahmen der Begleitgruppe bilden eine wesentliche Grundlage für das eigentliche Umsetzungskonzept, das die Landesregierung in den nächsten Monaten erstellen wird, um die für ein derart herausforderndes Reformkonzept notwendige umfangreiche Parlamentsbefassung vorzubereiten.

Um dabei Erfolg zu haben, »... *ist meines Erachtens vor allen Dingen ein Umdenken nötig, das manch einem nicht leichtfallen wird. ... Wir sind es unseren Kindern schuldig, uns wenigstens einmal auf eine andere Sichtweise einzulassen. Es ist höchste Zeit.*« (Czerny, 2010, S. 8)³

Wir als Begleitgruppe haben uns daher für diesen komplexen Prozess darauf verständigt, noch eine zusätzliche Gelegenheit für abschließende Stellungnahmen, die auch einen Zusammenhang zwischen den bis dahin vorliegenden Entwürfen herstellen sollten, zu geben.

Alle Mitglieder haben dadurch die Möglichkeit erhalten, ihre Bewertung, Anregungen und auch Kritik oder Befürchtungen darzustellen und für den weiteren Prozess vollkommen ungeschmälert einzubringen. Ich bin froh, dass hier noch einmal 21 Stellungnahmen eingegangen sind, die einen guten Überblick über die Bewertung der Möglichkeiten des Vorgehens für eine inklusive Schule geben. Diese Stellungnahmen sowie die Ergebnisprotokolle der Sitzungen sind gerade in dieser Woche an Herrn Bildungsminister Brodkorb übergeben worden.

Da ich heute in 15 Minuten allerdings nicht im Ansatz alles das inhaltlich referieren kann, werden sowohl die Empfehlungen der Expertenkommission als auch der Bericht der Begleitgruppe der Öffentlichkeit auf der Homepage des Bildungsministeriums zugänglich gemacht. Sobald das erfolgt, können Sie die Empfehlungen der Experten und den Bericht der Begleitgruppe aufrufen, ansehen und ausdrucken können.

Sie werden also wie alle Interessierten die einfache Möglichkeit haben, beides nebeneinander zu legen und zu schauen, was Eingang in die Empfehlungen der Expertenkommission gefunden hat und was nicht. Die Landesregierung wird das genauso analysieren und für das Umsetzungsprogramm daraus entsprechende Bewertungen ableiten.

Um Ihnen aber bereits heute aus der Vielfalt der Anregungen und Bewer-

3 Ebd.

tungen einen Einblick zu geben, möchte ich aus der Stellungnahme des Landeselternrates zitieren:

»Grundsätzlich werden die Ausarbeitungen der Expertenkommission positiv bewertet und von den Elternvertretern angenommen. Das Papier ist im Ganzen rund, wenn auch teilweise zu allgemein. Wie in der Begleitgruppe bereits angesprochen, ist es wichtig die Umsetzung dieses Berichtes als Ganzes zu ermöglichen. Eine Teilumsetzung widerspricht dem Charakter des Papiers und würde eine weitere Verzögerung bedeuten. (...) Insbesondere fehlen bei den Themen wie frühkindliche Bildung und Übergänge zwischen Kita und Schule, konkrete Umsetzungsvorschläge für ein einheitliches Konzept und eine dauerhafte Verzahnung zwischen Kita, Schule und Hort. Diese konnten von der Expertengruppe aber nicht geleistet werden und bedürfen der weiteren speziellen Auseinandersetzung. Dies bezieht sich auch auf andere Nebenbaustellen, die eng mit dem Thema Inklusion verbunden sind und auch im Zusammenhang gesehen werden müssen.«⁴

Ich hoffe, diese exemplarische Bewertung macht Lust auf mehr. Ich kann Ihnen verraten, dass sich vergleichbare Wertschätzungen und genauso vielfältige Anmerkungen zu dem, was gewährleistet werden muss, wenn die inklusive Schule schrittweise erfolgreich eingeführt werden soll, in allen Stellungnahmen finden.

Ich kann Sie alle daher nur ermuntern, sich nach der Veröffentlichung die Empfehlungen der Expertenkommission und den Bericht der Begleitgruppe im Einzelnen anzuschauen, um sich ein eigenes Bild zu machen.

Nach diesen ersten Erfahrungen glaube ich folgendes sagen zu können:

- Es war Erstens richtig, einerseits Experten zu berufen, um inhaltlich einen durchdachten und tragfähigen Start hinzubekommen, aber andererseits angesichts der gesellschaftlichen Bedeutung der Inklusion mit der Begleitgruppe auch die Vielfalt der gesellschaftlichen Interessen frühzeitig und transparent zu beteiligen.
- Zweitens glaube ich, dass wir in der Begleitgruppe einen ersten kleinen, aber doch belastbaren und ausbaufähigen Schritt hin zu mehr gegenseitigem Verständnis gemacht haben und

4 Landeselternrat M-V (2012). Stellungnahme zum Bericht der Expertenkommission. Bericht der Begleitgruppe. Unveröff. Manuskript.

- Ich bin drittens sicher, dass diese Art der Zusammenarbeit nicht nur im weiteren Inklusionsprozess, sondern auch bei anderen Beteiligungsfragen genutzt werden muss.

Ich vermute, dass ich derjenige bin, der in dieser Zeit am meisten gelernt hat. Deshalb freue ich mich auf die künftigen gemeinsamen Schritte, auch wenn ich da mit Blick auf den Umfang der Aufgabe und die damit verbundene Verantwortung großen Respekt empfinde, aber

- ich möchte gerne weiter gestalten
- weiter mit Ihnen arbeiten und
- vor allem: wir sollten weiter voneinander lernen.

**Muss eine inklusive
»Schule für alle«
die Auflösung des
gegliederten Schul-
systems zur
Folge haben?**



»Der Weg zur inklusiven Schule macht uns die Widersprüchlichkeiten des heutigen Schulsystems auf unterschiedlichen Ebenen bewusster als je zuvor, ohne dass wir auf plakative Ja-Nein-Antworten hereinfallen müssen. Denn wir wissen, wie eine moderne Schule für alle aussehen kann, die lerneffektiv, sozial integrativ und demokratieförderlich ist. Je mehr inklusive und an Qualität orientierte Schulen wir realisieren, desto eher machen die Heranwachsenden demokratische Erfahrungen mit Vielfalt, Respekt und Anerkennung. Das ist Bildung in einer Schule der Zukunft.«

Prof. Dr. Ulf Preuss-Lausitz

Muss eine inklusive »Schule für alle« die Auflösung des gegliederten Schulsystems zur Folge haben?

Zu Anforderungen an die Zukunftsfähigkeit unserer Schulen

Die Sprachfigur »inklusive Schule für alle« bedeutet, von den physischen, kognitiven, psychischen, sozialen, geschlechterbezogenen und zuweilen auch ethnischen Unterschiedlichkeiten aller Schülerinnen und Schüler auszugehen, ihnen aber dennoch einen gemeinsamen Lern- und Entwicklungsraum zu schaffen. Seit langem nennen wir dies eine *Pädagogik der Vielfalt in der Gemeinsamkeit* (Prenzel, 1993¹; Preuss-Lausitz, 1993²; Bräu/Schwerdt, 2005³). Die UNESCO hat diese Pädagogik als *inclusive educational at all stages* bezeichnet und als besonderes Ziel die Einbeziehung von »students with disabilities«, also von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen und Beeinträchtigungen unterschiedlichster Art, in die allgemeinen Bildungseinrichtungen formuliert, und zwar von der Kita über die Schule bis zur beruflichen Bildung und dem lebenslangen Lernen. Die Frage lautet also, was gemeinsames Lernen, welches es ja schon lange und weltweit gibt, *für die Entwicklung der Kinder, für die Berufsarbeit der Pädagogen, für die schulinterne Kultur, nicht zuletzt für die Schulstrukturen und Schulplanung* bedeutet.

Um es vorweg zu nehmen: Ich werde hier nicht die mir zuge dachte Rolle des Bösewichts übernehmen, der die Abschaffung des Gymnasiums zugunsten einer finnischen Gesamtschulstruktur fordert, so berechtigt, aber auch folgenlos das wäre. Keine Glasperlenspiele. Vielmehr versuche ich die Vorzüge *und* die Voraussetzungen des gemeinsamen, inklusiven Lernens zu bestimmen. Damit wir besser mit den Widersprüchen zwischen Inklusion und Selektion umgehen können.

1 Prenzel, A. (1993). Pädagogik der Vielfalt. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

2 Preuss-Lausitz, U. (1993). Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim und Basel: Beltz.

3 Bräu, K. & Schwerdt, U. (Hrsg.), (2005). Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster u. a.: LIT-Verlag.

1. Inklusion und Schule 2020: Warum wir heute wieder über gemeinsames Lernen diskutieren

Wer heute über Inklusion und damit auch über die Frage einer gemeinsamen Schulerfahrung aller Kinder und Jugendlicher nachdenkt, kann dies nicht tun ohne historisches Bewusstsein, ohne Blick auf die dramatisch veränderten gesellschaftlichen und familiären Bedingungen im Aufwachsen der Kinder, ohne Beachtung der heutigen Kenntnisse über guten Unterricht und gute Schulen, nicht ohne Einbeziehung der demografischen Zukunft und nicht ohne Einschätzung der politischen Rahmenbedingungen. Jeder dieser Gesichtspunkte wäre ein guter Grund für einen eigenständigen Beitrag zu der Frage, was daraus jeweils für das gemeinsame Lernen zu schließen ist.

Der historische Blick müsste reichen von Bischof Comenius, der allen alles lehren wollte, weil wir vor Gott alle gleich seien, über die Forderung der Arbeiterbewegung nach einer Schule für das gesamte Volk, über reformpädagogische Gesamtschul-Konzepte wie das der Schwedin Ellen Key, das von John Dewey in den USA oder das der sog. differenzierten Einheitsschule von Paul Östreich und Fritz Karsen bis hin zu der Frage, warum im 20. Jahrhundert außerhalb der deutschsprachigen Welt die gemeinsame Schule für alle üblich wurde, in Deutschland jedoch gern verteufelt wird.

Der Blick auf die dramatisch veränderten Aufwuchsbedingungen in Familie und Gesellschaft zeigt, dass die Technisierung des Alltags, die Globalisierung von Waren, Geld, Politik, Mobilität und Information, der Wandel von Familien-erziehung und Familienstruktur, die Angleichung der Erwartungen an Jungen und Mädchen, die Auflösung alter Gemeinschaften und der informelle Zwang zur Individualisierung und Selbsterfindung der eigenen Biografie große Chancen, aber auch erhöhte Risiken für die Heranwachsenden enthält.

Das wirkt sich auch auf die *veränderte Rolle der Schule* aus. Sie ist heute nicht nur *Lernort*, sondern wird zum *ganztägigen Lebensort*. Wir wissen inzwischen recht genau, was *guten Unterricht*, also einen für *alle* Kinder effektiven und zugleich sozial förderlichen Unterricht, ausmacht – 40 Jahre Unterrichtsforschung haben eine Vielzahl von Hinweisen geliefert (u. a. Meyer, 2004⁴; Helmke, 2004⁵; Meyer/Meyer, 2009⁶). Auch wissen wir, dass guter Unterricht eingebettet sein

4 Meyer, H. (2004). Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen.

5 Helmke, A. (2004). Unterrichtsqualität. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.

6 Meyer, M. & Meyer, H. (2009). Totgesagte leben länger! Oder: Hat es in der Allgemeinen

muss in eine *Schulkultur und Schulentwicklung*, die das gesamte Personal, die Schülerinnen und Schüler, deren Eltern und das lokale Umfeld einbeziehen. Die moderne Schule der Zukunft ist ein sozialer Ort, eine Polis, für viele Heranwachsende zugleich ein Ort der Freundschaftsbildung und der Erfahrung von Vielfalt der Lebensformen – kurzum eine Schule der Demokratie. Das wird in mancher Unterrichtsforschung zuweilen vergessen.

Dies alles sind notwendige *pädagogische* Hinweise, die jedoch nicht ausreichen. Es ist auch für Pädagogen und Schulforscher zwingend, sich mit der Frage auseinanderzusetzen, wie sich die *Geburtenzahl*, die Zu- und Abwanderungsbewegungen je regional in 10, 20 oder 30 Jahren entwickeln werden, und was dies für eine *auch ökonomisch vertretbare Schulstruktur und Schulbauplanung* bedeutet. Die inklusive Schule für alle könnte auch eine Antwort im Hinblick auf die Sicherung einer zukunftsfähigen Regionalentwicklung sein.

Zugleich müssen wir einen kritischen Blick auf bisherige Erfahrungen richten – auf das jetzige gegliederte deutsche Sondersystem ebenso wie auf integrative Schulformen, international sowie in der deutsch-deutschen Vergangenheit und Gegenwart. Was können wir aus dieser kritischen Prüfung lernen? Und ist die Diskussion über Strukturfragen überhaupt noch sinnvoll? Ist nicht alles entschieden, allenfalls die Frage der Inklusionsentwicklung noch offen? Sind nicht alle zufrieden mit einem Schulsystem, das, wie über 100 Jahren, mit dem Gymnasium einerseits, mit der Volksschule andererseits (die wir hier Regionale Schule nennen) zwei Säulen hat, und als Ersatzsäulenhalle die acht Sonderschularten? Und haben das nicht alle gewollt?

Das Ende der DDR war auch das Ende der zehnjährigen Polytechnischen Oberschule. Brav folgten die sogenannten neuen Länder der vorherrschenden altbundesrepublikanischen Schulstruktur, in dem sie zum einen wieder selbstständige Grundschulen, zum anderen ein gegliedertes Sekundarschulsystem aufbauten. Eine gewisse Rebellion erlaubten sich Brandenburg mit seiner 6jährigen Grundschule und Sachsen mit seiner Mittelschule. Erst der dramatische Rückgang der Geburten nach 1990 führte vielerorts nicht nur zu Grundschulschließungen, sondern auch zur ökonomisch begründeten Zusammenlegung von Schulen der Sekundarschulen, auch zur Schaffung einzelner Gesamtschulen. Bei allen

Didaktik einen Erkenntnisfortschritt gegeben? In: Wischer, B., Tillmann, K.-J. (Hrsg.), Erziehungswissenschaft auf dem Prüfstand (S. 97-128). Weinheim und München: Juventa.

Zusammenlegungen war – und ist – um das Gymnasium ein Rettungsschirm gezogen worden, nach dem Motto: Ihr könnt alles machen, nur sichert uns neuer Mittelschicht, dass wir unter uns bleiben können. Die Idee des gemeinsamen Lernens schien in den 1990er Jahren in Deutschland erledigt. Genauer: auf die Grundschule beschränkt.

Aber selbst diese blieb selektiv. Sie stellte zurück (oder ließ es beim Elternwunsch auf Zurückstellung). Sie nahm selten auf, wer behindert ist, denn dafür gab und gibt es das Sonderschulsystem wie in der alten BRD. Nach der Wende mussten nur die bisher dem Gesundheitswesen unterstehenden Einrichtungen für Kinder mit geistiger Behinderung dem Schulwesen zugeordnet, als Schulen deklariert oder neu gegründet werden. Ansonsten konnte das Sonderschulsystem so besondernd wie überall bleiben – ja, es wurde in den letzten 20 Jahren in allen neuen Bundesländern dazu benutzt, die Aussonderungsquote zu verdoppeln, in Mecklenburg-Vorpommern sogar zu verdreifachen (Preuss-Lausitz, 2010, S. 160)⁷. Das hübsche neue Etikett »Förderschule« hat daran nichts geändert.

Es ist die Grundüberzeugung vieler: *Je homogener eine Lerngruppe, eine Schule ist – behinderungshomogen, leistungshomogen –, desto besser.* Dieser Glaube an die homogenisierte Lerngruppe hat zu immer neuen Ausdifferenzierungen geführt: zu Diagnose-Förder-Klassen, zu Sonderschulen mit acht Unterformen, zu (vermeintlich) leistungshomogenisierten Sekundarschulzweigen, zur Abschulung aus dem Gymnasium, zur Bildung sogenannter Hochbegabtenklassen. Auch das Sitzenbleiben ist der verzweifelte Versuch, die Fiktion der Leistungshomogenität herzustellen.

Der PISA-Koordinator Baumert stellte im internationalen Vergleich fest, dass die *Lerngruppen in Deutschland einerseits die geringste Leistungsstreuung* aller untersuchten Staaten aufweisen. Trotzdem landen Deutschlands 15jährige bei PISA im Leistungsmittelfeld, mit einer hohen Risikogruppe von rd. 20 % einerseits und einer vergleichsweise kleinen Spitzengruppe andererseits. Das Homogenisieren scheint also nicht sonderlich erfolgreich zu sein. Ironisch könnte

7 Preuss-Lausitz, U. (2010). Separation oder Inklusion. Zur Entwicklung der sonderpädagogischen Förderung im Kontext der allgemeinen Schulentwicklung. In: Berkemeyer, N., Bos, W., Holtappels, H.-G., McElvany, N. & Schulz-Zander, R. (Hrsg.), Jahrbuch der Schulentwicklung (S. 153-180). Bd. 16, Weinheim und München: Beltz Juventa.

man sagen, dass das gegliederte deutsche System *vom Selbstanspruch her* aus einer Reihe von Einheitsschulzweigen besteht, diese Einheitlichkeit und Homogenität aber natürlich niemals erreichen kann und so zur verbreiteten Verzweiflung unter jenen Lehrkräften beiträgt, die immer noch an einem pädagogischen *Ideal eines gleichschrittigen Unterrichts* hängen.

Vielleicht auch wegen der seit PISA unübersehbaren nur mäßigen Wirksamkeit des deutschen gegliederten Schulwesens ist die Diskussion um das längere gemeinsame Lernen seit einigen Jahren wieder in den Vordergrund der öffentlichen Diskussion gerückt. Schon 2008 äußerten in einer repräsentativen bundesweiten Emnid-Umfrage fast 60 % aller Eltern – und knapp 2/3 aller Grundschullehrer –, dass »alle Kinder eher faire Chancen hätten, wenn sie möglichst lange gemeinsam unterrichtet würden«; die Hälfte plädierte für die Aufteilung nach der 6. Klasse, rd. ein Viertel für die gemeinsame Lernzeit bis zur 9. Klasse, nur rd. ein Viertel für den meist üblichen Wechsel nach der 4. Klasse. Eltern aus den neuen Bundesländern plädierten allerdings nur zu 19 % für das heutige System und zu fast 40 % für den Wechsel nach der 9. Klasse (Bertelsmann Stiftung, 2008). Das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne *Behinderung* wurde von 70 % bejaht, und diese Einstellung hat eher zugenommen: In einer jüngsten Infratest-Untersuchung nehmen 75 % aller repräsentativ befragten Deutschen Vorteile der gemeinsamen Unterrichtung *für alle Kinder* an, 25 % davon sogar große Vorteile, wohingegen nur 4 % große Nachteile erwarten (Infratest, 2011)⁸.

Diese Fakten zeigen, dass die Schule für alle längst nicht mehr als das große Schreckgespenst gilt, das gern mit der *Warnung vor der »nivellierten Einheitschule«* vor allem in den alten Bundesländern an die Wand gemalt wird, einer Einheitsschule, die, wie der Münchener Psychologe Kurt Heller unterstellt, von »ignoranten Ideologen« propagiert wird (Heller, 2010⁹). Vielmehr nimmt nicht nur der gemeinsame Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder stetig zu, auch die Gründung von Schulen mit allen Schulabschlüssen, also von integrierten Gesamtschulen, Gemeinschaftsschulen oder integrierten Sekundarschulen.

8 Infratest dimap (2011). Gemeinsames Lernen von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen. Eine Studie von Infratest dimap im Auftrag des Verbandes Bildung und Erziehung.

9 Heller, K. (2010). Brauchen wir eine Verlängerung der vierjährigen Grundschule? In: FAZ v. 21. 1. 2010. Auch in: Schulverwaltung Bayern (33) 2010, 156-159, NRW (21), 2010, 121-122.

Zwei Beispiele: Allein zwischen 2009 und 2012 ist in NRW die Zahl der Schulplätze an integrierten Gesamt- oder Sekundarschulen von rd. 30.000 auf rd. 40.000 gestiegen; die Anträge von Eltern, die für ihr Kind einen Platz in einer integrierte Gesamt- oder Sekundarschule beantragten, stiegen von 44.000 auf 50.000. Trotz des Ausbaus der integrierten Gesamt- und Sekundarschulen mussten also immer noch 10.000 Kinder abgewiesen werden (Kerski, 2012)¹⁰. Übrigens: Besonders attraktiv sind, nicht nur in NRW, *Gesamtschulen mit eigener gymnasialer Oberstufe oder einer Kollegstufe*. Das gilt auch für das Land Berlin: Alle neuen sog. Integrierten Sekundarschulen, die mit einer dreijährigen Oberstufe auch zum Abitur führen oder eine vertragliche Verbindung zu einer gymnasialen Sekundarstufe II haben, werden übernachgefragt. Sie graben inzwischen manchen der um ein Schuljahr verkürzten Gymnasien das Wasser ab. Besonders attraktiv sind die 20 Berliner Gemeinschaftsschulen, die mit Klasse 1 beginnen und nach 13 Jahren auch zum Abitur führen (Rambøll, 2012 a,b)¹¹.

Mit anderen Worten: Die veränderte Einstellung unter Eltern und in der Öffentlichkeit zum längeren gemeinsamen Lernen, der Ausbau der inklusiven Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher, aber auch die absehbare demografische Entwicklung und nicht zuletzt die ökonomischen Zwänge von Schulträgern *verstärken den Trend zu Schulen vor Ort für alle Heranwachsenden, zu gemeinsamen Kinder- und Jugendschulen*, die anspruchsvolle individuelle Lernbiografien durch eine empirisch basierte Pädagogik der Vielfalt und der Gemeinsamkeit ermöglicht.

Das führt auch zu Gegenbewegungen, wie die Abstimmung über eine verlängerte Grundschulzeit in Hamburg belegt. Ich will daher heute fragen, welche Argumente für und welche gegen gemeinsames Lernen ins Feld geführt werden, und was wir daraus lernen können für eine zukunftsfähige Unterrichts- und Schulentwicklung, in der alle Kinder ihre individuellen kognitiven, sozialen, kreativ-ästhetischen und motorischen Potenziale zureichend entfalten können. Zum Glück haben wir nach einigen Jahrzehnten Unterrichts-, Schul- und Kindheitsforschung einige Kenntnisse mehr als noch in den 1960er und 1970er

10 Kerski, W. (2012). Elterninteresse an Gesamtschulen und Sekundarschulen so groß wie nie. In: GGG-Journal, 2, 17.

11 Rambøll und Universität Hamburg, Arbeitsstelle für Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung (2012). Wissenschaftliche Begleitung der Pilotphase Gemeinschaftsschule Berlin. Hamburg 2012 a) Bericht 2012, 200 S. + Anhang.- b) ppt-Präsentation, 28 Folien.

Jahren, als der Streit um die Gesamtschule eher weniger empirisch unterfüttert werden konnte.

2. Inklusion und Selektion: homogenisierte Lerngruppen: unsozial und ineffektiv

Die Formeln »inclusive education«, »gemeinsames Lernen« oder »Schule für alle« und Formen innerer und äußerer Selektion sind ein Widerspruch – die Frage ist, ob erlebte Widersprüche dazu motivieren, mehr Gemeinsamkeiten zu schaffen, oder ob sie zur Abgrenzung und zum Zerfall gesellschaftlicher Kohäsion führen.

Auf einige Aspekte des alten Wunsches nach Homogenität, wie der Zurückstellung, dem Sitzenbleiben, den Behinderten-Sonderschulen und -klassen, der frühzeitigen Trennung im Sekundarbereich durch knappe (oder alternativ: längere) verlängerte Grundschulzeit und der Frage einer getrennten oder gemeinsamen Sekundarschulzeit soll im Folgenden eingegangen werden.¹²

2.1 Zurückstellungen

Noch immer gibt es Eltern, Kitaerzieherinnen und Lehrkräfte, die überzeugt sind, dass ein weiteres Jahr in der Kita Kinder mit Entwicklungsverzögerungen oder mit Behinderungen eher fördert als die altersgerechte Einschulung in eine flexible Schulanfangsphase, die sich auf jedes Kind einlässt (Liebers, 2011)¹³. Eine große amerikanische Vergleichsstudie mit über 11.000 Kindern, die einerseits gleich eingeschult, andererseits zurückgestellt wurden, und in der Alter, Geschlecht, ethnische Herkunft, Körperstatus/Behinderung und soziale Her-

12 Die Sonderklassen für sog. Hochbegabte (IQ>130) sollen hier nicht thematisiert werden. Der Bericht der Expertenkommission von 2008 (Expertenkommission, 2008) ist darauf schon kritisch eingegangen und hat anstelle solcher Sonderklassen ein für alle Schulen erwerbbares Siegel Begabungsförderung im Sinne der hessischen Regelung empfohlen. (ebda., S. 131). Zur allgemeinen Diskussion der schulischen Förderung von Hochbegabten vgl. Henze/Zumach 2008 mit dortiger Literatur.

13 Liebers, K. (2011). Zurückstellungsgründe aus der Sicht der Eltern. Ergebnisse einer Elternbefragung zum Schulanfang 2010 in Brandenburg. Hrsg. Vom Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, Ludwigsfelde-Struveshof.

kunft kontrolliert wurden, konnte am Beispiel der Lesefähigkeit und der mathematischen Kompetenzen zeigen, dass die gemeinsame Grundschule für die dort so genannten »Risikokinder« lernförderlicher ist als ein weiterer Verbleib in der Kita (Hong/Raudenbush, 2005)¹⁴. »Zusammenfassend schließen wir aus den empirischen Befunden, dass die Zurückstellung in den Kindergarten [...] die kognitive Entwicklung dieser (Risiko-)Kinder während des Wiederholungsjahres erschwert.« »Die Studie widerlegt das Argument, dass die Zurückstellung im Schnitt erfolgreich ist«, und sie hat »Belege dafür, dass zurückgestellte Kinder mehr gelernt hätten, wenn sie eingeschult worden wären« (ebda., S. 220). Es sollten also alle Kinder, unabhängig von ihrer psychosozialen, physischen oder kognitiven Entwicklung, zu einem bestimmten Lebensalter in die Grundschule aufgenommen, und auf Zurückstellungen sollte verzichtet werden.

2.2 Sitzenbleiben

Der zweite Aspekt des gemeinsamen Lernens bezieht sich auf das klassische Sitzenbleiben. An die Lernwirksamkeit der zwangsweisen Klassenwiederholung für die Sitzenbleiber haben Lehrkräfte und Eltern jahrzehntelang geglaubt. Inzwischen ist sich die Forschung einig, dass diese »Ehrenrunde« lernineffektiv, demotivierend und sozial isolierend wirkt (Krone/Meier/Tillmann, 2004)¹⁵. In den alten Bundesländern kommt hinzu: In der Grundschule bleiben Kinder aus Migrantenfamilien, auch bei Kontrolle der Sozialschicht, dreimal so häufig sitzen wie Kinder aus herkunftsdeutschen Familien, und Jungen häufiger als Mädchen (Bellenberg u.a., 2004¹⁶; Krone/Meier/Tillmann, 2004; Krone/Tillmann, 2006¹⁷). Der PISA-Forscher Prenzel bewertet das Sitzenbleiben auf der Grundlage der PISA-Daten sogar als »Vergeudung der Lebenszeit von Jugendlichen, denn die Schüler werden, von Ausnahmen abgesehen, nicht schlauer,

14 Hong, G. & Raudenbush, St.W. (2005). Effects of Kindergarten Retention Policy on Children's Cognitive Growth in Reading and Mathematics. In: Ed. Evaluation and Policy Analysis, Vol 27, No. 3, 205-224.

15 Krone, J., Meier, U. & Tillmann, K.-J. (2004). Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration - Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten. In: Z. f. Pädagogik (50), 3, 373-391.

16 Bellenberg, G., Hovestadt, G. & Klemm, K. (2004). Selektivität und Durchlässigkeit im allgemein bildenden Schulsystem. In: GEW Bund: PISA-Info, 43.

17 Krone, J. & Tillmann, H.-J. (2006). Förderung statt Selektion. Zur Wirksamkeit des Sitzenbleibens. In: Schulmanagement, 3, 8-13.

sondern nur älter« (Prenzel, 2005, S. 81)¹⁸. Nochmals Prenzel: »Studien zeigen, dass Schüler mit Lernproblemen, die trotzdem versetzt werden, am Ende bessere Leistungen erzielen als Sitzenbleiber« (Prenzel, 2011, S. 72)¹⁹. Das gilt auch für Kinder mit Lernproblemen im gemeinsamen Unterricht. Für die Sitzenbleiber-Vergeudung, die im Schuljahr 2007/08 224.000 Schüler/innen betraf²⁰ und in Bayern, Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern besonders hoch ist²¹, wird jährlich rd. eine Milliarde Euro ausgegeben (Klemm, 2009²²; Möller, 2006²³). Wenn man davon auch nur die Hälfte als Fördermittel an die Schulen geben würde, könnte diesen Schülern besser geholfen werden.

2.3 Sonderschulen und -klassen für Behinderte und Langsamlerner

Vor 100 Jahren glaubte man, Schulversagern und Behinderten könnte man in kleinen Sonder-Klassen bessere Chancen eröffnen. Nach dem Nationalsozialismus, als geistig Behinderte umgebracht und die Hälfte aller Hilfsschüler zwangssterilisiert wurden – beides aus vorgeblich erbbiologischen Gründen (Rudnick, 1985, 1990)²⁴ –, ist der massive Ausbau eines hochdifferenzierten Sonderschulsystem in der DDR wie in der BRD mit der gleichen Hoffnung wie in der Weimarer Republik fortgesetzt worden, auch zur Entlastung der allge-

18 Prenzel, M. (2005). Nicht schlauer, nur älter. In: Die Zeit v. 10. 11. 2005, 81.

19 Prenzel, M. (2011). Schule lebt nicht vom Zwang. Es gibt keinen Grund, Schüler sitzen bleiben zu lassen. In: Die Zeit v. 30. 7. 2011, 72.

20 Die Zahl der Sitzenbleiber sinkt immerhin. Im Jahr 2010/11 blieben 163.000 Schüler/innen sitzen (2,0 %). (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012, 257). Eine Differenzierung nach Bundesländern ist dort nicht vorgenommen worden; unabhängig vom Sozialstatus müssen jedoch Kinder mit Migrationshintergrund extrem häufiger die Klasse wiederholen (ebda., 258).

21 Im Schnitt betrug die Klassenwiederholung im Schuljahr 2007/08 bundesweit 2,6 % aller Schüler; in Bayern lag die Quote bei 3,6 %, in Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern bei 3,4 %. Der geringste Anteil lag in Baden-Württemberg bei 1,7 %, in Schleswig-Holstein bei 2,0 %. (Klemm, 2009).

22 Klemm, K. (2009). Klassenwiederholungen – teuer und unwirksam. Studie im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

23 Möller, G. (2006). Sitzenbleiben in Deutschland: hohe Kosten durch Klassenwiederholungen. In: Schulverwaltung spezial, Sonderausgabe, 4, 38–40.

24 Rudnick, M. (1985). Behinderte im Nationalsozialismus. Von der Ausgrenzung und der Zwangssterilisation zur »Euthanasie«. Weinheim und Basel: Beltz. Rudnick, M. (Hrsg.). (1990). Aussondern – Sterilisieren – Liquidieren. Die Verfolgung Behindertener im Nationalsozialismus. Berlin: Spiess.

meinen Schulen. Die Erwartungen haben sich jedoch nicht bestätigt. Die Vielzahl von deutschsprachigen wie internationalen Studien zur Wirksamkeit der Sonderbeschulung von Behinderten und Langsamlernern in der Hilfsschule, also der späteren Lernbehinderten- oder allg. Förderschule, belegen: Behinderungshomogene Lerngruppen und besonders Klassen von slow learnern sind kognitiv und sozial ineffektiver als der gemeinsame Unterricht (u. a. Bless, 1995²⁵; Klemm/Preuss-Lausitz, 2012²⁶; Schnell/Sander/Federolf, 2011²⁷; Wocken 2007²⁸).

Eine Hamburger Studie hatte gegenteilige Ergebnisse erbracht: In den sog. Integrativen Regelklassen blieben Schülerinnen und Schüler in ihren Schulleistungen hinter den Erwartungswerten zurück. Dazu muss man wissen: Hamburg hatte bis vor kurzem zwei Modelle des gemeinsamen Unterrichts: Sog. Integrationsklassen (I-Klassen) nur mit körper-, sinnes- und geistigbehinderten integrierten Schülern, und die sog. Integrierten Regelklassen (IR-Klassen), die nur lern-, verhaltens- und sprachauffällige Kinder integrierten – meist waren diese in sozialen Brennpunktschulen eingerichtet worden und nahmen die »schwierigen« Kinder des gesamten Jahrgangs auf. Rauer/Schuck (2007)²⁹ haben in einer Nachauswertung der Daten beider Gruppen festgestellt, dass die I-Klassen sozial günstiger zusammengesetzt waren als die IR-Klassen; ihre Schulleistungen lagen sogar über den Erwartungswerten vergleichbarer Klassen, wogegen die IR-Klassen ungünstiger abschnitten. Das bestätigt die seit den PISA-Studien bekannte Tatsache, dass eine *unkontrollierte ungünstige Klassenzusammensetzung demotivierende Effekte und geringes Anregungspotenzial* in sich bergen kann. Hamburg hat die Trennung zwischen I-Klassen und IR-Klassen inzwischen aufgegeben und führt gemeinsamen Unterricht wie in allen anderen Ländern durch. Die Mischung macht's!

25 Bless, G. (1995). Zur Wirksamkeit der Integration. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

26 Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2012). Was ist guter inklusiver Unterricht? In: Metzger, K. / Weigl, E. (Hrsg.), Inklusion – praxisorientiert (S. 19-32). Berlin: Cornelsen.

27 Schnell, I., Sander, A. & Federolf, C. (Hrsg.), (2011). Zur Effizienz von Schulen für Lernbehinderte. Forschungsergebnisse aus vier Jahrzehnten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

28 Wocken, H. (2007). Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für »optimale Förderung«. In: Demmer-Dieckmann, I., Textor, A. (Hrsg.), Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog (S. 35-60). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

29 Rauer, W. Schuck, K.-D. (2007). Hamburger Grundschulen und Grundschulklassen mit einer formellen Integrationsorganisation. In: Bos, W., Gröhlich, C. & Pietsch, M. (Hrsg.),

Die *geringe Wirksamkeit von behinderungshomogenen Lerngruppen* zeigt sich nicht nur bei Schülern mit Förderbedarf LES (Lernen, emotionale und soziale Entwicklung, Sprache). In einer Metaanalyse von 50 Studien hat Salend (1999)³⁰ für die USA festgestellt: »Schüler/innen mit Behinderungen, insbesondere mit körperlichen Beeinträchtigungen, die häufiger am (inkluisiven –PL) Gesamtunterricht teilnehmen, schafften mit größerer Wahrscheinlichkeit eine höhere Bildungseinrichtung (z. B. College), erreichten eine Anstellung mit angemessener Bezahlung, konnten selbstständiger leben, waren in ihre Gemeinde sozial integrierter und häufiger verlobt oder verheiratet« (ebda., S. 119).

Ähnliche Ergebnisse wurden in einer norwegischen Verlaufsstudie festgestellt. In Norwegen werden Kinder mit Behinderungen fast ausschließlich an allgemeinen Schulen unterrichtet, entweder in Sonderklassen oder im gemeinsamen inkluisiven Unterricht. Bei fast 500 Jugendlichen *aller* Behinderungsarten und *aller Schweregrade der Behinderung* wurde untersucht, ob und wie sich am Ende der Sekundarstufe II (einschließlich der beruflichen Bildung) diese unterschiedlichen Lernorte auf die Schul- bzw. Ausbildungsabschlüssen auswirken. Der Autor stellt fest: »Diejenigen, die ihre (zusätzliche – P-L) Unterstützung ausschließlich innerhalb normaler Klassen erhielten, waren viel erfolgreicher als die übrigen Schüler (in den Sonderklassen – P-L). Fast 60 % der inklusiv unterrichteten Schüler erreichten die Abschlussziele, während es in den Sonderklassen nur 35 % waren.« Daher sei es »notwendig, dass Schüler mit Behinderungen ihre besondere Förderung in normalen Klassen erhalten, in denen sie mit Erfolgserwartungen konfrontiert werden – von Lehrern ebenso wie von Gleichaltrigen« (Myklebust, 2006, S. 78ff.)³¹. Das Ergebnis war unabhängig von der Behinderungsart, vom Geschlecht und von der Familienstruktur (Eltern nicht geschieden / geschieden). Gemeinsamer Unterricht führt zu besseren Schul- und damit auch Ausbildungsabschlüssen.

Und es war sogar unabhängig von den Schweregraden bzw. dem Umfang der Behinderungen. Diese Schweregrade der Behinderungen wurde in vier Gruppen (Quartile) eingeteilt. Die Grafik zeigt, dass der Schulerfolg in den drei ers-

30 Salend, Sp. J. (1999). The consequences on inclusion for students with and without handicap and their teachers. In: Remedial and Special Education, (20), 114-126.

31 Myklebust, J. O. (2006). Class Placement and competence attainment among students with special educational needs. In: British Journal of Special Education (33) No. 2, 76-81.

ten Gruppen deutlich günstiger ist, und in der vierten Gruppe, bei den Schwer-
mehrfachbehinderten, gleich ist. Das bedeutet, dass die verbreitete Vermutung,
wenigstens diese Kinder bräuchten eine (kleinere) separate Lerngruppe, nicht
bestätigt wird.

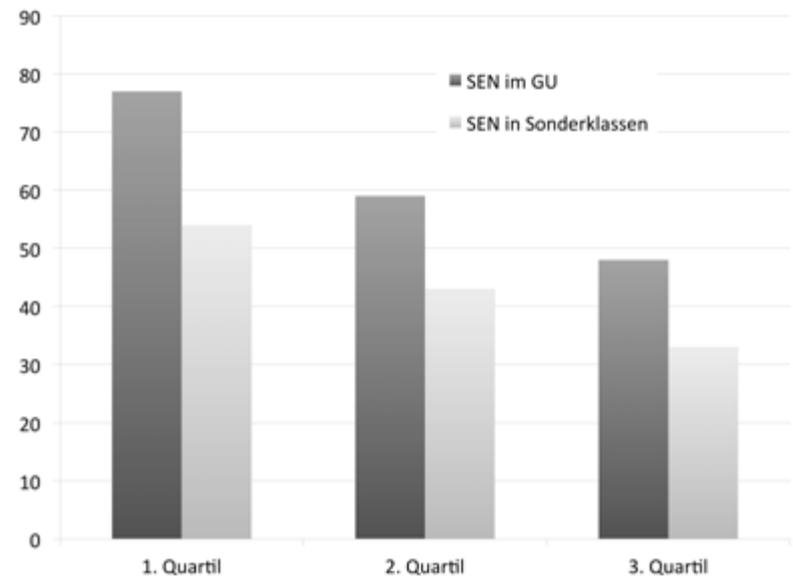


Abb. 1: Erreichte Schul- bzw. Ausbildungsabschlüsse von Jugendlichen mit Behinderungen (»students with special educational needs«, SEN) aus Sonderklassen und aus inklusiven Klassen (GU) in Norwegen nach vier Schweregraden der Behinderung (Quartilen). N = 494. Datengrundlage: Myklebust, 2006.

Nun hat diese Studie »nur« die Schul- und Ausbildungswege untersucht, nicht die Fragen, wie Kinder mit Behinderungen sich an den beiden Lernorten sozial entwickeln und sich selbst sehen. Genau diese Fragen hat neben den Schul- und Ausbildungswegen eine *Langzeitstudie in der Schweiz* mit aufgegriffen. Die Untersuchung ist einmalig, weil über 450 18jährige befragt werden konnten, die schon als Kinder im zweiten und sechsten Schuljahr in den sog. Heilpädagogischen Klassen (Sonderklassen für sog. Lernbehinderte an allgemeinen Schulen) bzw. im gemeinsamen Unterricht umfangreich untersucht wurden. Für die Untersuchung konnten Jungerwachsene aus ehemals 86 Klassen fast aller Kantone der Schweiz gewonnen werden. Wie in Deutschland stammen Kinder

mit Lernproblemen auch in der Schweiz überwiegend aus armen und bildungsfernen Familien, überdurchschnittlich häufig auch aus Migrantenfamilien.

Um einen methodisch sauberen Vergleich zwischen Sonderklasse vs. inklusive Klasse durchführen zu können, müssen die weiteren Einflussfaktoren für Schulerfolg – die soziale Herkunft, der gemessene IQ, die ehemalige Schulleistung und das Geschlecht – »neutralisiert« werden.

Das Ergebnis der so gewonnenen Daten: 18jährige Jungerwachsene mit inklusiver Schulerfahrung (und Förderung) haben bei Kontrolle des Geschlechts, des IQ, der sozialen Herkunft und der ehemaligen Schulleistung im Vergleich zu denen mit Sonderklassenerfahrung hochsignifikant

- häufigere und um das 2,5fache qualitativ höhere Ausbildungsgänge,
- ein besseres Selbstwertgefühl (!),
- ein positiveres Fähigkeitsselfstkonzept (!),
- mehr Freundschaften (soziale Netzwerke) und
- eine positivere Einstellung zu Ausländern.

Schulklassen sind soziale Erfahrungsräume. Gemeinsames Lernen führt, in Bestätigung der klassischen »Kontakthypothese«, dazu, dass der schulalltägliche Umgang mit heterogen Anderen eine größere Akzeptanz bewirkt. Dagegen sind Sonderschulen und -klassen, und zwar unabhängig von der Haltung und Arbeit der Lehrkräfte, kognitiv wie sozial ungünstigere, die Selbstablehnung verstärkende Lern- und Entwicklungs-Milieus. Oder umgekehrt: Das gemeinsame Lernen in der heterogenen, inklusiven Klasse unterstützt das individuelle (kognitive) Lernen, das Selbstwertgefühl, die soziale Verankerung und die Akzeptanz von Heterogenität, auch von Fremden, z. B. Ausländern (vgl. zu ähnlichen Ergebnissen der sozialen Distanz bzw. Nähe: Wocken, 1993³²; Preuss-Lausitz, 1998³³). Schulen für alle sind also zugleich Schulen der Demokratie. Das scheint,

32 Wocken, H. (1993). Bewältigung von Andersartigkeit. Untersuchungen zur Sozialen Distanz in verschiedenen Schulen. In: Gehrmann, P./ Hüwe, B. (Hrsg.), Forschungsprofile der Integration von Behinderten (S. 86-172). Essen: Neue Deutsche Schule.

33 Preuss-Lausitz, U. (1998). Bewältigung von Vielfalt – Untersuchungen zur Transfereffekten gemeinsamer Erziehung. In: Hildeschiedt, A. / Schnell, I. (Hrsg.), Integrationspädagogik. Auf dem Weg zur Schule für alle (S. 223-240). Weinheim und München: Beltz.

wie die jüngsten Umfragen zeigen, heute wichtiger denn je zu sein (Decker/Kiess/Brähler, 2012)³⁴.

Die Deutlichkeit, mit der der individuelle Gewinn des Faktors inklusive Förderung im Vergleich zu der Förderung in Sonderklassen in der Schweizer Studie nachgewiesen werden konnte, hat selbst die dortige Forschergruppe überrascht. Das Team um den Heilpädagogen Urs Haeblerlin kommt zu folgendem Schluss: »Mit der Einweisung von sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen in Sonderklassen für Lernbehinderte wird Chancengerechtigkeit verhindert« ... «Die Abschaffung der Sonderklassen für Lernbehinderte ist unumgänglich» (Eckart u. a., 2011, S. 112)³⁵.

Wie die norwegische Untersuchung zeigt, die alle Kinder mit Behinderungen einbezog, gilt die Schlussfolgerung aus der Schweiz nicht nur für Kinder mit Lernproblemen, sondern generell: Der vernünftig ausgestattete und pädagogisch kluge gemeinsame Unterricht, von dem auch die Mädchen und Jungen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf kognitiv wie sozial profitieren, ist für die Lernentwicklung wie für die Persönlichkeitsentwicklung aller Kinder mit »special educational needs« bzw. mit Behinderungen die bessere Alternative.

2.4 Dauer der Grundschule

Ein Aspekt des längeren gemeinsamen Lernens ist die Frage, *wie lange die gemeinsame Grundschulzeit* sein soll. Sie stellt sich in Mecklenburg-Vorpommern nicht, ist aber bildungspolitisch immer wieder Anlass zum Streit. Ehe ich auf diese Frage eingehe, sei daran erinnert, dass die gemeinsame Primarschulzeit selbst in Deutschland erst seit 1920 besteht, als ein heftig umkämpfter Kompromiss zwischen den damals regierenden konservativen und den sozialdemokratischen Kräften, zwischen der Verteidigung des Gymnasiums ab Klasse 1 (oder gar der dreijährigen sog. gymnasialen Vorschulen) und damit auch der achtjährigen Volksschule einerseits und den Verfechtern der sog. Differenziereten Einheitsschule andererseits (Hänsel, 2013)³⁶. Heute wagen selbst die Fans

34 Decker, O., Kiess, J., Brähler, E. et al. (2012). Die Mitte im Umbruch. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland. Eine Studie im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn: Dietz Verlag.

35 Eckart, M., Haeblerlin, U., Lozano, C. S. & Blanc, Ph. (2011). Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

36 Hänsel, D. (2013). Schule für alle oder besondere Schulen für besondere Kinder. Zum Zu-

der Trennung nach Klasse 4 nicht, diese gemeinsamen vier Schuljahre in Frage zu stellen. Warum eigentlich? Denn wer die damalige Kontroverse betrachtet, der staunt, dass alle heutigen Begründungen schon da gewesen sind: Die Warnung vor dem Leistungsverfall in der neuen Einheits-Grundschule, vor der Zerstörung moralischer Erziehung, vor Schulen, die zu kommunistischen Kaderschmieden werden. Warum also viele Argumente, die heute für das gegliederte Sekundarschulwesen angeführt werden, nicht auf die vierjährige gemeinsame Grundschule angewandt werden, ist unklar. Vielleicht würde dann die beliebte Panikmache als besonders lächerlich erkannt.

Dafür konnte der Streit um die *Verlängerung der Grundschulzeit auf 6 Jahre*, die in Hamburg per Volksentscheid abgelehnt wurde, umso emotionaler inszeniert werden. International ist das kaum nachvollziehbar – haben doch außer Österreich und einigen Kantonen in der Schweiz alle anderen europäischen Staaten eine längere gemeinsame Schulzeit (Heyer u. a., 2003, S. 324)³⁷. Auch in West-Berlin bestehen seit 1950, seit 1990 auch in Ost-Berlin und in Brandenburg 6jährige Grundschulen.³⁸

Kurz vor der Volksabstimmung in Hamburg hat der Bildungsforscher Lehmann mit den Daten seiner eigenen Untersuchung vor einer längeren Grundschulzeit gewarnt: »Wer sechs Jahre Grundschule propagiert, nimmt in Kauf, dass die guten Schüler nicht so viel erreichen, wie es ihren Möglichkeiten entspricht« (Lehmann in der Zeit v. 17. 4. 2008)³⁹. Das Votum wurde von den Gegnern längerer gemeinsamer Schulzeit – und von den Hamburger Gymnasialfans – begeistert aufgenommen. Auch Heller (2010)⁴⁰ bezieht sich in seiner Kritik am Projekt 6jährige Grundschule (in Hamburg) auf die Lehmann-Studie. Lehmann hat in dieser sog. ELEMENT-Studie die Leseentwicklung, die mathematische Kompetenz und die soziale Akzeptanz

sammenhang von Grund- und Sonderschulen. In: Jürgens, E. & Miller, S. (Hrsg.), Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule (S. 153-170). Weinheim und Basel: Juventa.

37 Heyer, P., Preuss-Lausitz, U. & Sack, L. (Hrsg.), (2003). Länger gemeinsam lernen. Positionen – Forschungsergebnisse – Beispiele. Band 115 der Beiträge zur Grundschulreform. Frankfurt/M. und Aurich: Grundschulverband – AK Grundschule und GGG e.V.

38 In Berlin bestehen parallel zu den sechsjährigen Grundschulen sog. grundständige Gymnasien mit altsprachlichem, musikem oder bilinguaem Profil ab Klasse 5, die von rd. 7% der Fünftklässlern besucht werden.

39 Lehmann, R. (2008). Zwei Jahre hinterher. Die sechsjährige Grundschule schneidet in einer neuen Studie enttäuschend ab. Interview mit Lehmann in: Die Zeit Nr. 17 v. 17. 4. 2008, S. 67f.

40 Heller, K. (2010). Brauchen wir eine Verlängerung der vierjährigen Grundschule? In: FAZ v. 21. 1. 2010. Auch in: Schulverwaltung Bayern (33) 2010, 156-159, NRW (21), 2010, 121-122.

am Ende der 4. Klasse und am Ende der 6. Klasse in grundständigen Gymnasien und in den 6jährigen Grundschulen untersucht (Lehmann, 2008)⁴¹.

Bei seiner öffentlichen Warnung vor der Hamburger Volksabstimmung lag die gesamte Studie noch nicht vor, man musste Lehmann also glauben. Pant, damals Leiter des Instituts für Schulqualität für Berlin und Brandenburg, (und heute Professor an der HU Berlin und Leiter des IQB), hat aufgrund der internen Kenntnis der gesamten Studie bald festgestellt, »dass Lehmanns Aussagen über die Grundschule nicht haltbar sind« (Pant in Schmidt, 2008)⁴². Als die Studie *nach* der Volksabstimmung publiziert vorlag, musste man erstaunt feststellen: Der *Zuwachs der Lesekompetenz* in den sozial extrem ausgelesenen grundständigen Gymnasien, deren Schüler natürlich nur bei sehr guten Leistungen aufgenommen wurden, war *geringer* als der der verbliebenen Grundschüler gleicher kognitiver Grundfertigkeit, und nur der mathematische Zuwachs konnte geringfügig nachgewiesen werden. Die *soziale Akzeptanz* der Kinder durch andere stieg in beiden Schulformen, *in der Grundschule allerdings deutlicher*, und dort erlebten vor allem Kinder von Eltern mit einem geringen oder mittleren Schulabschluss einen viel größeren Akzeptanzzuwachs als im grundständigen Gymnasium.

Aufgrund dieser Widersprüche haben der PISA-Forscher Baumert u. a. die vorliegenden Rohdaten mit neuen Rechenverfahren – Regressions- und zusätzlich Matching-Analysen, bei denen systematisch Paare gleicher kognitiver Grundausstattung, gleichen Geschlechts, sozialer Herkunft usw. gebildet werden – analysiert. Ich will mit den statistischen Techniken nicht langweilen, Interessierte können alles nachlesen (Baumert u. a., 2009)⁴³. Baumert fasst zusammen: »Die Befunde sprechen gegen die Annahme, dass mit dem frühen Übergang auf ein grundständiges Gymnasium eine generelle Förderung der Lesefähigkeit und des mathematischen Verständnisses besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler erreicht wird« (ebda., S. 1). Ja, er schließt sogar: »Bewertet man die Befunde insgesamt, so sind sie ein Kompliment für die (6jährige – P-L) Grundschule. Die Entwicklung von Spitzenschülern verlaufen in der Grundschule und

41 Lehmann, R. (2008). ELEMENT. Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis. Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin. Abschlussbericht. Humboldt Universität Berlin.

42 Schmidt, W. (2008). Loblied aufs frühe Gymnasium. In: Die Tageszeitung v. 17. 4. 2008.

43 Baumert, J., Becker, M., Neumann, M. & Nikolova, R. (2009). Frühübergang in ein grundständiges Gymnasium – Übergang in ein privilegiertes Entwicklungsmilieu? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12, 1-27.

in der Unterstufe des grundständigen Gymnasiums parallel, und zwar nicht nur im Lesen, sondern – verlässt man sich auf das robustere Verfahren des (Propensity Score) Matching – auch in der unterrichtsabhängigen Domäne Mathematik...*In keinem Leistungsbereich sind Förderwirkungen des grundständigen Gymnasiums nachweisbar*« (ebda., S. 22f.). Diese empirische Feststellung ist nicht nur für Lehmann vernichtend.

Ich bin so ausführlich auf die ELEMENT-Studie eingegangen, weil sie nicht nur 2008 in der Hamburger Abstimmung missbraucht wurde, sondern weil sich in vielen Köpfen festsetzte, dass längeres gemeinsames Lernen gerade für leistungsstarke Schüler nachteilig sei. Mit der ELEMENT-Studie kann man das jedoch, spätestens seit der Baumert-Analyse, nicht begründen. Sie belegt eher Vorzüge des längeren Zusammenlernens, und keinen Nachteil für leistungsstarke Schülerinnen und Schüler (auch Tillmann, 2013)⁴⁴.

2.5 Inklusion und gegliedertes Sekundarschulsystem

Ein zentraler Aspekt von Inklusion ist natürlich die Frage, was Inklusion unter Bedingungen von gegliedertem Sekundarschulsystem bedeutet und ob sie nicht in einem integrativen Sekundarschulsystem leichter realisierbar ist. Schließlich belegen zahlreiche Gemeinschafts- und Gesamtschulen mit Inklusion, dass dieser Schluss naheliegt.

Selbstverständlich ist unbestritten, dass zu den zentralen Merkmalen erfolgreichen schulischen Lernens der familiär-kulturelle Background der Kinder, die didaktische Kompetenz der Lehrkräfte, die Zusammensetzung der Klassen und das Schulklima gehören – in allen Schulen und Schulformen. Dennoch hat auch die Schulstruktur und das damit geschaffene Lernmilieu eine eigenständige Wirkung.

Leider wird diese Strukturdebatte weitgehend ohne Berücksichtigung der Kinder mit Handicaps geführt. Der Weg zur inklusiven Schule berührt aber nicht nur die Frage, was einen guten differenzierten Unterricht für Kinder mit und ohne Behinderungen ausmacht, sondern wie begründbar eigentlich unter inklusiven Aspekten heute und vor allem für die Zukunft die Aufrechterhaltung des geglie-

44 Tillmann, K.-J. (2013). Die Verlängerung der Grundschulzeit. Ein Instrument zum Abbau sozialer Auslese? In: Jürgens, E. & Miller, S. (Hrsg.), Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule (S. 131-152). Weinheim und Basel: Juventa.

dernten Systems in der Sekundarstufe ist. Es ist immer noch unvermeidlich, sich die Wirkungen dieses Systems – und nicht nur die integrativen Klassen – kritisch anzusehen.

Die TIMMS- und PISA-Studien haben uns gelehrt, dass das deutsche gegliederte Sekundarschulsystem mittelmäßige Leistungen erzeugt (wenn man sich einmal auf dieses eingeschränkte Bildungsziel einlässt). Vergleicht man die Grundschuldaten aus IGLU mit denen der 15jährigen aus PISA, so öffnet sich in Deutschland im Vergleich aller untersuchten Staaten die Leistungsschere am stärksten; dagegen sinkt sie (außer in Schweden) in allen Staaten mit eingliedrigen Sekundarschulformen, besonders deutlich in der Türkei, in Neuseeland, in Kanada, in Hongkong, in den USA und in Norwegen (Wößmann, 2007, S. 48)⁴⁵. »Frühe Selektion führt in der Tat systematisch zu einer *Erhöhung der Ungleichheit der Schülerleistungen* zwischen Ende der Grundschule und Ende der Mittelstufe« (ebda., S. 49).

Hinzu kommt, dass das deutsche gegliederte System sozial hoch selektiv und die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs »besonders krass ausgeprägt ist« (Müller-Benedict, 2007, S. 615)⁴⁶. Nun ist in allen untersuchten Staaten der Einfluss des kulturellen-sozialen Status der Eltern auf die Schulleistungen erheblich, aber er ist ungleich hoch. Der Bildungsökonom Wößmann (2007) hat auf der Grundlage der naturwissenschaftlich-mathematischen TIMMS-Daten festgestellt, dass bei Kontrolle von Alter, Geschlecht, Familienstruktur und Migrationsstatus Deutschland zusammen mit England den höchsten Zusammenhang von Schulleistung und sozioökonomischem Hintergrund aufweist, dramatisch höher als etwa in der Schweiz, in Finnland oder gar in Frankreich. Im Mathematiktest von PISA 2003 war dieser Zusammenhang in Brandenburg und Berlin – mit 6jährigen Grundschulen – am geringsten, am höchsten in Mecklenburg-Vorpommern, Schleswig-Holstein und Baden-Württemberg (ebda., S. 50). »Je früher die Schülerinnen und Schüler in unterschiedliche Schulformen selektiert werden, umso stärker ist die Abhängigkeit der erzielten Schulleistungen vom familiären Hintergrund...Die Datenlage zeigt, dass spätere schulische Selektion die Chancengleichheit erhöht. Gleichzeitig geht spätere Selektion nicht mit einem

45 Wößmann, L. (2007). Frühe Selektion führt zu mehr Chancenungleichheit. Ergebnisse nationaler und internationaler Vergleiche. In: Pädagogik, 9, 46-51.

46 Müller-Benedict, V. (2007). Wodurch kann die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs am stärksten verringert werden? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (59), 4, 615-639.

geringeren Leistungsniveau einher« (Wößmann, 2007, S. 50f.; auch Wößmann, 2013⁴⁷). Und Baumert/Artelt, beide nicht als Einheitsschulideologen verdächtig und lange Zeit Gegner jeder Strukturdebatte, schreiben schon 2003: »Mit frühen Differenzierungsentscheidungen nehmen, wenn man nichts zusätzlich unternimmt, die sozialen Disparitäten der Bildungsbeteiligung zu« (Baumert/Artelt, 2003, S. 190)⁴⁸. Beide zielen auf die Gestaltung individueller Schullaufbahnen, um »den pädagogisch bewussten Umgang mit Heterogenität und Differenz mit hohen Ansprüchen an die Qualitäts- und Standardsicherung« zu verbinden (ebda., S. 191). Dem schließe ich mich an: Das Bündnis von Qualität und Schule für alle ist kein Widerspruch – es ist sogar die Voraussetzung zukunftsfähiger Schulentwicklung.

Prüft man, wie dieser besonders enge Zusammenhang von Schulleistung und sozioökonomischer Herkunft entsteht, muss man sich den *Übergang von der Grundschule zum gegliederten Sekundarschulwesen* ansehen. Die Empfehlung der Grundschullehrkräfte ist sozial einseitig – sie führt dazu, dass Kinder aus sozial benachteiligten Familien bei gleichen kognitiven Grundfähigkeiten, Noten und Testleistungen in Deutsch und Mathematik von Lehrern seltener eine Gymnasialempfehlung erhalten, als Kinder aus Familien mit höherem sozialen Status (Ditton u. a., 2005 auf der Grundlage ihrer Untersuchung in Bayern, Weißhaupt, 2007 in Bezug auf Hamburger Daten). In Baden-Württemberg haben Kinder höherer sozialer Schichten bei Kontrolle der kognitiven Grundfähigkeiten und der Leseleistung eine 3,5fach höhere Chance für eine Gymnasialempfehlung als Kinder von Facharbeitern und ungelerten Arbeitern (Weißhaupt, 2007, S. 23)⁴⁹.

Überlässt man die Entscheidung den Eltern, *verstärkt* sich diese Benachteiligung: Bildungsferne Eltern orientieren sich an den Lehrerempfehlungen, bildungsnahe setzen den Gymnasialbesuch auch dann durch, wenn gegenteilige Empfehlungen vorliegen (Müller-Benedict, 2007). Der Autor schluss-

47 Wößmann, L. (2013). Beeinflusst Bildungsselektion Bildungsergebnisse und Ungleichheit? Internationale und nationale Evidenz. In: Jürgens, E. & Miller, S. (Hrsg.), Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule (S. 115-130). Weinheim und Basel: Juventa.

48 Baumert, J. & Artelt, C. (2003). Bildungsgang und Schulstruktur. In: Pädagogische Führung, 4, 188-192.

49 Weishaupt, H. (2007). Probleme des dreigliedrigen Schulsystems aus der Sicht der Bildungsforschung. In: Länger gemeinsam lernen! Dokumentation einer Tagung des Landesbüros Thüringen der Friedrich-Ebert-Stiftung (S. 6-38). Erfurt: Friedrich-Ebert-Stiftung.

folgt nach dieser Auswertung der PISA-Daten, man müsse vom versäulten Schulsystem Abschied nehmen und außerdem Ganztagschulen einrichten. So würde die soziale Ungleichheit am Übergang vermieden und vor allem Effekte verstärkt, die seit den 1960er Jahren (und seit der integrationspädagogischen Forschung – P-L) bekannt sind: »Die Schüler der unteren Herkunftsschichten profitieren von den Aspirationen ihrer Mitschüler aus höheren Schichten... Das ist insbesondere dann der Fall, wenn die Schulumgebung den ganzen Tag und nicht nur den Vormittag lang wirken kann (ebda., S. 637).

Auch Ditton u. a. (2005)⁵⁰, die einen Teil des sozial-kulturellen Einflusses der Eltern auf die Schulleistungen für unvermeidlich halten, geben zu bedenken, dass man »über die Struktur unseres schon zu einem sehr frühen Zeitpunkt gegliederten Schulsystem neu nachdenken« müsse. »Das Hauptargument, dass nur durch eine frühe Gliederung eine leistungsgerechte Förderung möglich und ein hohes Leistungsniveau erreichbar ist, widerlegen die Beispiele anderer Länder« (ebda., S. 301). Und vor wenigen Jahren bekräftigt Baumert: »Je früher differenziert wird, desto unklarer sind die Prognosen, desto größer ist der Einfluss der Eltern bei der Übergangsentscheidung und desto länger wirken die unterschiedlichen Milieus, die sich in den Schulformen herausbilden« (Baumert, 2008a)⁵¹. Und an anderer Stelle fügt er hinzu: »Das vielgliedrige System – nimmt man die Gesamtschule als Konkurrenz noch hinzu – erzeugt am unteren Ende homogene leistungsschwache Gruppen. Dies hat erhebliche Nachteile für die Leistungs- und Entwicklungsverläufe dieser jungen Menschen – und zwar unabhängig von der Qualität der Lehrkörper« (Baumert, 2008b, S. 18)⁵².

Es sei daran erinnert, dass das gegliederte deutsche Sekundarsystem *einst mit doppelter Begründung legitimiert* wurde, einer *ökonomischen* und einer *psychologischen*. Die ökonomische stammt von dem Altphilologen und Pädagogikprofessor Weinstock zur Begründung von Hauptschule, Realschule und Gymnasium: »*Dreierlei Menschen* braucht die Maschine: den, der sie bedient und in Gang hält; den, der sie repariert und verbessert; schließlich den, der sie erfindet und konstruiert... Die einen müssen anordnen und verordnen, die anderen

50 Ditton, H., Krüsken, J. & Schauenberg, M. (2005). Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Übergang. In: Z. f. Erziehungswissenschaft (8), 2, 285-304.

51 Baumert, J. (2008a). Interview mit J. Baumert: Die Zeit v. 18. 9. 2008.

52 Baumert, J. (2008b). Geänderte Schulstrukturen – ein Schlüssel zum Erfolg? In: Schulmanagement, 1, 18-20.

müssen die Ordnungsgedanken ausführen; aber damit das ordentlich geschieht, muss eine dritte Gruppe den Übergang vom Gedanken zur Tat, von der Theorie zur Praxis vermitteln« (Weishaupt, 1955 in Rösner, 2007, S. 43)⁵³. Da haben wir sie, die theoretisch Begabten als Gymnasiasten, die praktisch Begabten als Hauptschüler und die Vermittler zwischen Theorie und Praxis, die Realschüler. Diese klischeehafte Konstruktion dreier Menschentypen, die überraschenderweise zu den drei hierarchisch sortierten Schulformen passen, hat zwar nichts gemein mit den Anforderungen in unserer Arbeitswelt – weder möchte ich einen nur theoretisch begabten Zahnarzt an meinem Gebiss noch einen nur praktisch begabten Elektroniker in meiner Wohnung haben –, aber es gibt genügend Leute, die neue Sprachformeln gefunden haben. Heller z. B. schreibt, »für unterschiedliche *Begabungstypen* sind jeweils spezifische Unterrichtsformen bzw. unterschiedliche Anforderungsniveaus indiziert« (Heller, 2010, S. 2)⁵⁴ und er wettet daher heftig gegen (längeres) gemeinsames Lernen. Warum es nach dieser Theorie vor 30 oder 50 Jahren nur 5 bis 10 % theoretisch-gymnasial Begabte gegeben haben soll, heute jedoch 50 %, in manchen Städten sogar 70 %, kann uns diese geheimnisvolle Begabungstheorie nicht erklären, auch nicht, warum der Anteil der praktisch Begabten, also der Hauptschüler, so dramatisch abgenommen hat, und auch nicht, warum es vor einer Generation mehr theoretisch begabte Jungen, also Gymnasiasten gab, heute jedoch mehr theoretisch begabte Mädchen existieren sollen. Das müssen merkwürdige genetische Kapriolen sein. Auch weiß ich nicht, aufgrund welcher Schicksalsfügung man ausgerechnet so viele »Begabungstypen« findet, wie sie der vorhandenen Gliederung des Schulwesens entsprechen. Hat Mecklenburg-Vorpommern jetzt zwei Begabungstypen, in der Regionalen Schule und im Gymnasium? Und zu welchen Begabungstypen rechnen eigentlich Behinderte, die ja bislang auch eigene Schulformen haben?

Die Züricher Psychologieprofessorin Elsbeth Stern hat jedenfalls darauf hingewiesen, dass sich getrennte Schulformen nicht aus den unstrittig vorhandenen kognitiven Potenzialen der Kinder ableiten lassen. Sie argumentiert wie folgt: Wenn die Intelligenzunterschiede entsprechend der Gaußschen Normalverteilungskurve streuen, dann haben die meisten Menschen mittlere Intelligenz

53 Rösner, E. (. 2007). Hauptschule am Ende. Ein Nachruf. Münster u. a.: Waxmann.

54 Heller, K. (2010). Brauchen wir eine Verlängerung der vierjährigen Grundschule? In: FAZ v. 21. 1. 2010. Auch in: Schulverwaltung Bayern (33) 2010, 156-159, NRW (21), 2010, 121-122.

und sind sich im kognitiven Bereich sehr ähnlich. Da langfristig der Anteil der Kinder mit Abiturperspektive auf mindestens 50 % erhöht werden müsse, würde die Trennung der Kinder gerade im Buckel der IQ-Verteilung vollzogen werden müssen. Für diese Trennung in verschiedene Schulformen gebe es keine sinnvollen Instrumente, weder nach der 4. noch nach der 6. Klasse, und auch keinerlei kompetenten Entscheider. »Um jeden Schüler »begabungsgerecht« zu fördern, *erweist sich die Gliederung des Schulsystems somit als untaugliches Instrument*. Die Anhänger des gegliederten Schulsystems müssen zur Kenntnis nehmen, dass sie keine wissenschaftlichen Argumente für die in Deutschland praktizierte Aufteilung ins Feld führen können. Die Aufgabe der Lehrer muss vor allem darin bestehen, unterschiedliche Lernangebote innerhalb einer Lerngruppe bereit zu stellen, damit jeder Schüler entsprechend seinen Voraussetzungen optimal lernen kann« (Stern, 2005, S. 87)⁵⁵.

Es gibt eine letzte Argumentation gegen gemeinsames Lernen in einer inklusiven Schule: Dort, wo es bislang praktiziert wurde, sei es gescheitert. Gemeint sind die Gesamtschulen, und als Gespenst auch die Schule der DDR, die gern als nivellierte Gottseibeius-Einheitsschule den Westdeutschen das Fürchten lehren soll. Nicht gefragt wird dabei nach den Schulleistungen von POS und EOS, die nach allen Kenntnissen so schlecht nicht waren. Nicht beachtet werden bei der Gesamtschulkritik Waldorfschulen, die erkennbar Einheitsschulen sind. Und vor allem wird nicht beantwortet, warum es in aller Welt öffentliche und private Einheitsschulen gibt, wenn sie solche Versager wären. Das zeigt übrigens: die nationale Blickverengung der Vertreter des gegliederten Systems.

Es gab nach der Einführung der Gesamtschulen in der BRD nach 1968, die zuerst durch einen bundesweiten Schulversuch mehr Chancengleichheit erreichen, aber auch den damaligen sogenannten »Schülerberg« auffangen sollten, zahlreiche empirische Studien, zum Verhältnis von Grundschulempfehlung und späterem Schulabschluss, zur Wirkung der äußeren Fachleistungsdifferenzierung und alternativer Formen wie dem Team-Kleingruppen-Modell, oder zum sozialen Lernen. Ich selbst habe an solchen Untersuchungen im Land Berlin mitgewirkt (Bühlow u. a., 1977)⁵⁶. Es ist nicht möglich, die Vielzahl von Ergeb-

55 Stern, E. (2005). Raus aus den Schubladen. Kinder sind unterschiedlich begabt. Das ist kein Grund, sie auf verschiedene Schulen zu schicken. In: Die Zeit v. 15. 12. 2005, 87.

56 Bühlow, G., Clemens, W., Müller, G., Preuss-Lausitz, U. & Weißbach, H.-J (1977). Soziale Erfah-

nissen hier einzubringen, zumal die Rahmenbedingungen und auch die inneren Strukturen der Gesamtschulen von Land zu Land und auch innerhalb der Bundesländer sehr unterschiedlich waren.

Auch ein echter Systemvergleich war kaum möglich: Gesamtschulen wurden meist gegründet in neuen Satellitenvororten, fast immer parallel und in Konkurrenz zum gegliederten System. Sie standen unter Druck einer innenpolitisch hochemotionalen Kontroverse. Aber »die Einführung der Gesamtschule brachte ohne Frage entscheidende Impulse für die Modernisierung des (gesamten – P-L) Sekundarschulsystems«, schreibt der gesamtschulkritische BIJU-Forscher Köller (2008, S. 463)⁵⁷. Sie konnten jedoch nur in besonderen Fällen auch für ein bürgerliches Publikum Attraktivität gewinnen – zumal, wenn sie keine eigene gymnasiale Oberstufe hatten. Oft waren sie, etwa in den Ruhrgebietsstädten von NRW oder in Berlin, faktisch meist nur Haupt-Realschulen mit der Möglichkeit zum Überwechseln in die Oberstufe von Gymnasien.

Die Schulleistungen waren entsprechend wenig überzeugend, vor allem in den NRW-Gesamtschulen (Köller, 2008). Zugleich gab und gibt es einzelne leistungsstarke, hochattraktive und gefragte Schulen, etwa in Bonn-Beuel, in Köln-Holweide, in Göttingen-Geismar, in Hamburg mit der Max-Brauer-Gesamtschule oder der Winterhude-Gesamtschule, in Berlin mit der Sophie-Scholl- und der Fritz-Karsen-Gesamtschule (heute Gemeinschaftsschule) (u. a. Bönsch, 2006⁵⁸; Gudjons/Köpke, 1996⁵⁹; Herrlitz/Weiland/Winkel, 2003⁶⁰; Oelkers, 2006⁶¹; Xylander, 2008⁶²). Auch die Schulen des Dt. Schulpreises sind im Sekundarbereich überwiegend Gesamtschulen. Fast alle Schulpreisschulen

rungen von Gesamtschülern. Eine empirische Untersuchung an Berliner Gesamtschulen. Bd. 1: Soziale Lage von Gesamtschülern. Bd. 2: Integration und Selektion in der Gesamtschule. Weinheim und Basel: Beltz.

- 57 Köller, O. (2008). Gesamtschule – Erweiterung statt Alternative. In: Cortina, K. u. a. (Hrsg.), *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland* (S. 437–466). Reinbek: Rowohlt.
- 58 Bönsch, M. (2006). *Gesamtschule. Die Schule der Zukunft mit historischem Hintergrund*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- 59 Gudjons, H. & Köpke, A. (1996). *25 Jahre Gesamtschule in der Bundesrepublik Deutschland. Eine bildungspolitische und pädagogische Bilanz*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- 60 Herrlitz, H.-G., Weiland, D. & Winkel, K. (Hrsg.), (2003). *Die Gesamtschule. Geschichte, internationale Vergleiche, pädagogische Konzepte und politische Perspektiven*. Weinheim und München: Juventa.
- 61 Oelkers, J. (2006). *Gesamtschule in Deutschland*. Weinheim und Basel: Beltz.
- 62 Xylander, B. (2008). Individualisierung als Prinzip der Gemeinschaftsschule und neue Formen der Lerndokumentation. In: *Preuss-Lausitz, U., a.a.O.*, 94-109.

sind übrigens zugleich inklusive Schulen mit hohem Anteil an einer Individualisierung der Lernwege!

Aber die alten Forschungsergebnisse des Konstanzer Bildungsforschers Helmut Fend werden selbst heute noch gern zitiert als Beleg dafür, dass Gesamtschulen nicht nur sehr unterschiedliche Leistungen erbringen, sondern sie auch die Chancengleichheit für sozial benachteiligte Kinder nicht förderten (u. a. Heller, 2010)⁶³.

Fend hat bei seinen vergleichenden 1970er Studien in NRW, Hessen und Niedersachsen jedoch vor allem zwei Beobachtungen gemacht: Erstens, dass Kinder aus der Oberschicht in Integrierten Gesamtschulen keine schlechteren Chancen hatten als im gegliederten System, dass aber in allen fünf Untersuchungen die Chancengleichheit in Gesamtschulen für Kinder der Arbeiterschicht deutlich höher war als im gegliederten System, und zwar auch bei Kontrolle der kognitiven Voraussetzungen (Fend, 2009, S. 47)⁶⁴.

Zweitens zeigte Fend, dass die Leistungsstreuung innerhalb der damaligen integrierten Gesamtschulen und innerhalb des dreigliedrigen Schulsystems im Schnitt größer war als die Differenzen zwischen diesen beiden Systemen. Diese Beobachtung hat dazu geführt, genauer hinzuschauen, was *innerhalb der Einzelschule* zu guten und weniger guten Entwicklungen – bezogen auf die Ausgangssituationen der Kinder – führt. Dennoch haben auch Fend und andere, z. B. Gaude (1996)⁶⁵, festgehalten, dass im Vergleich von Grundschulempfehlung und Schulabschluss am Ende der 10. Klasse in Gesamtschulen *erheblich höhere Schulabschlüsse als erwartet* möglich wurden.

Fend konnte 20 Jahre nach den früheren Studien 35jährige in seiner hessischen sog. Life-Studie zu ihrem Lebenslauf, ihrer Lebensbewältigung und ihrem Lebensglück (so der Titel der Studie) befragen, darunter die knappe Hälfte der damaligen Schüler/innen aus fünf Gesamtschulen (zwei aus Frankfurt/M., drei aus dem ländlichen Bereich) (Fend/Berger/Grob, 2009)⁶⁶. Im Ergebnis wird nach

63 Heller, K. (2010). Brauchen wir eine Verlängerung der vierjährigen Grundschule? In: FAZ v. 21. 1. 2010. Auch in: Schulverwaltung Bayern (33) 2010, 156-159, NRW (21), 2010, 121-122.

64 Fend, H. (2009b). Viele Schüler wollen klare Ansagen. Interview mit H. Fend in der Frankfurter Rundschau v. 17. 3. 2009.

65 Gaude, P. (1996). Hat die Gesamtschule das traditionelle Schulsystem verändert? In: Gudjons, H. & Köpke, A. (Hrsg.), 25 Jahre Gesamtschule in der Bundesrepublik Deutschland (S. 84-100). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

66 Fend, H., Berger, F. & Grob, U. (Hrsg.), (2009a). Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebens-

20 Jahren nochmals bestätigt: »Die Leistungsgruppierung in Gesamtschulen ist unabhängiger von der sozialen Herkunft als die Zugehörigkeit zu verschiedenen Schulformen im dreigliedrigen Bildungswesen« (Fend, 2009a, S. 55).

Das galt vor allem bis zur 9. Klasse. Danach wirkte die soziale Herkunft wieder stärker als die Schulform – so dass es Anfang der 2000er Jahre für die 35jährigen dieser Generation beruflich kaum noch eine Rolle spielte, wo sie zur Schule gingen, sondern vor allem, in welchem sozialen Milieu sie aufwuchsen. Eine naheliegende Differenzierung nach Geschlecht – damalige Arbeitermädchen waren möglicherweise noch abhängiger von familiären traditionellen Einstellungen zu Berufsausbildung und Studium als Arbeiterjungen – wurde von Fend nicht untersucht.

Fend selbst hat es abgelehnt, diese Ergebnisse auf heutige Gesamtschulen oder auf die Schule für alle zu beziehen (Fend, 2009b)⁶⁷. »Die Ergebnisse können nur in einem spezifischen historischen, institutionellen und regionalen Umfeld interpretiert werden« (Fend, 2009a, S. 69). Man sollte also Fend nicht unzulässig gebrauchen.

Fend in der Life-Studie: Die vorgestellten Daten machten »eine gesinnungsethische Haltung«, »dass eine frühe Trennung der Kinder in verschiedene Schulformen ethisch nicht akzeptabel sei, da es Menschen im unmündigen Alter auf differenzielle Lebensgeschichten festlege«, nicht unsinnig. Sie mahnen lediglich an, die Wirksamkeit einer solchen Maßnahme nicht zu überschätzen« (Fend, 2009a, S. 69f.).

Die Gesamtschularbeit vor einer Generation ist nicht mit der von heute vergleichbar. Damals hat eine hoch engagierte, aber didaktisch oft kaum ausgebildete Lehrerschaft geglaubt, mit der Mischung von äußerer Fachleistungsdifferenzierung in »Kern«fächern, Wahlpflichtfächern, und gemeinsam unterrichteten (angeblich weniger wichtigen) Fächern könne zureichend auf die neue Heterogenität der Schüler/innen reagiert werden. Zwar wurde schnell festgestellt, dass damit die Fehler des gegliederten Systems, abgeschwächt, wiederholt wurden, aber die konservativ beherrschte KMK ließ nur einzelne Gesamtschulen mit anderer innerer Organisation wie dem Team-Kleingruppen-Modell (Brandt/Liebau, 1978)⁶⁸ zu, alles andere blieb verboten.

glück. Ergebnisse der Life-Studie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

67 Interview mit Helmut Fend in der Frankfurter Rundschau v. 17. 3. 2009.

68 Brandt, H. & Liebau, E. (1987). Das Team-Kleingruppen-Modell. Ein Ansatz zur Pädagogisie-

Heute sind wir in einer anderen Situation als die frühen Gesamtschulen. Heute wissen wir, dass integrativ-inklusive Sekundarschulen stärker individualisieren müssen, um alle Lernausgangslagen, Interessen und Spezialtalente zu fördern und alle Bildungsabschlüsse zu ermöglichen, und dass Schulen ohne eigene Sekundarstufe II oder eine sichere Garantie, nach der 10. Klasse wohnortnah auf eine solche wechseln zu können, wenig Attraktivität besitzen. Erfolgreiche inklusive Gesamtschulen oder Gemeinschaftsschulen müssen daher auch eine Abiturperspektive haben (Beispiele in Preuss-Lausitz, 2008)⁶⁹.

Besonders aufschlussreich sind in diesem Zusammenhang die aktuellen Ergebnisse der 20 Berliner Gemeinschaftsschulen. Sie führen die Jahrgänge 1-13, ermöglichen alle Schulabschlüsse, haben einen überdurchschnittlich hohen Anteil von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, verzichten auf Klassenwiederholungen, arbeiten mit innerer Differenzierung und dem Konzept adaptiven Unterrichts und werden durch Fortbildung unterstützt. Die externe wissenschaftliche Begleitung fasst ihre empirischen Untersuchungen nach drei Jahren so zusammen: »Es gelingt den Berliner Gemeinschaftsschulen besser als den Hamburger Vergleichsschulen im gegliederten System⁷⁰, sowohl leistungsstarke als auch leistungsschwache Schülerinnen und Schüler zu fördern« und »es gelingt in beachtlichem Maß, die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler von der sozialen Lage der Familie abzukoppeln (Rambøll, 2012b, F11, 16; Rambøll, 2012a passim)⁷¹. Mit andere Worten: Heutige Schulen für alle

rung der Schule. München: Juventa.

69 Preuss-Lausitz, U. (2008). Gemeinschaftsschule als Antwort auf die Schulkrise? Voraussetzungen und Erfolgsmaßstäbe. In: Ders.: Gemeinschaftsschule, a.a.O., 9-24.

70 Aus der Hamburger KESS-Studie wurden 62 Vergleichsschulen ausgewählt. Sie wurden wie die Berliner Gemeinschaftsschulen in drei Gruppen eingeteilt, die nach Migrationsanteil, häusliche Bücheranzahl und Bildungsstatus der Eltern in gleicher Weise differierten.

71 Auch Gemeinschaftsschulen streuen in Bezug auf ihre Leistungsentwicklung. »Als besonders erfolgreich erweisen sich Schulen mit etablierten Steuerungsstrukturen, hoher Kooperationskultur im Kollegium und fortgeschrittener Binnendifferenzierung« (Rambøll, 2012b).- Die Entwicklungsdaten zwischen der Lernausgangslage im 7. Schuljahr und dem Lernstand im 9. Schuljahr zeigen im Vergleich zu den Hamburger Vergleichsschulen für die Berliner Gemeinschaftsschulen im Schnitt bessere Leistungen in Leseverständnis und Orthografie, gleiche Leistungen in Englisch und Mathematik und geringere Leistungen in Naturwissenschaften, wobei die Rückstände besonders in der Gruppe 1 (hoher Migrationsanteil usw.) am stärksten aufgeholt wurden. Vgl. Rambøll, 2012a, Kap. 5, S. 96-127.- Darüber hinaus wird festgehalten: »Ein hoher Anteil der Lehrkräfte [stimmt] der Aussage zu, dass

können inklusiv und effektiv zugleich sein, wenn die Erkenntnisse der Unterrichts- und Schulforschung von den Pädagogen umgesetzt werden.

3. Schlussfolgerungen

Die PISA-Studien haben uns vorgeführt, wie ineffektiv und zugleich sozial ungerecht das gegliederte System ist. Zugleich wissen wir, dass gemeinsames Lernen in einer inklusiven Schule eine notwendige, aber keine zureichende Bedingung erfolgreicher Schulzeit ist. *Guter Unterricht*, sagt uns die Schulforschung, ist ein Unterricht, durchgeführt mit einer freundlich-respektvollen Haltung, mit intensiver Nutzung der Lernzeit, mit einem kommunikativen Unterrichtsstil, mit einer Vielfalt der Sozialformen und Präsentationstechniken von Lehrern und Schülern, mit unterschiedlich anspruchsvollen Aufgaben unter Einbeziehung der individuellen Lernausgangslagen, ein Unterricht, der alle Sinne einbezieht und handlungsorientiert ist, der Kindern selbstständiges und zugleich kooperatives Lernen ermöglicht, der Wahlmöglichkeiten schafft und nicht zuletzt ein Unterricht, der durch regelmäßiges Feedback und Absprachen für alle Beteiligte Klarheit und Verlässlichkeit bietet (Helmke, 2006⁷²; Jürgens/Standop, 2010⁷³; Meyer, 2004⁷⁴; Unterrichtsmappe SenBJW, 2012). Auch zum Umgang und zum Abbau von Unterrichtsstörungen hat uns inzwischen die Forschung zahlreiche Hinweise geliefert (Nolting, 2002)⁷⁵. Integrationspädagogische Erfahrungen, auch internationale, bestätigen, dass diese Merkmale die Chancen auf optimale Lernwirksamkeit, soziale Integration und den Erwerb demokratischer Haltungen erhöhen (Meijer, 2001/03)⁷⁶.

der Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf für den Lernprozess der gesamten Lerngruppe positiv ist« und »als persönliche Bereicherung wahrgenommen wird« (ebda.,„XVIf).

72 Helmke, A. (2006). Was wissen wir über guten Unterricht? In: Pädagogik (58), 2, 42-45.

73 Jürgens, E. & Standop, J. (2010). Was ist »guter« Unterricht? Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

74 Meyer, H. (2004). Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen.

75 Nolting, H.-P. (2002). Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung. Weinheim und Basel: Beltz.

76 Meijer, C.W. (2001 engl., 2003 dt.). Inclusive Education and Effective Classroom Practices. Middlefart: European Agency for Development in Special Needs Education. In deutscher Kurzfassung: Integrative Schulbildung und Unterrichtspraxis (ebda). Auch verfügbar unter www.european-agency.org.

Aber guter Unterricht braucht auch die Einbettung in eine *Schulkultur der Akzeptanz und der Anstrengung um jedes einzelne Kind*, ein innerschulisches Ethos, ein Leitziel. Eine zukunftsfähige inklusive Schule für alle geht von den Potenzialen aller ihrer so unterschiedlichen Kinder aus, hat unterschiedliches pädagogisches Personal, verzichtet auf Abschiebungen und Sitzenbleiben zugunsten gezielter individueller Lernförderung, reagiert auf jede Problemsituation sofort und hat die nötige personelle Ausstattung oder kann sich externe Unterstützung besorgen.

Nicht zuletzt um dies zu erreichen, plädiere ich dafür, in allen inklusiven Schulen eine *sonderpädagogische Grundausrüstung* (mit den Kompetenzfeldern Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache) einzuführen, und im Sekundarbereich zusätzlich Sozialarbeiter zu verankern. Nicht zuletzt zeigt die bisherige Evaluation der *Ganztagsschulen*, dass ein rhythmisierter Schultag und eine konsequente außerunterrichtliche Lernunterstützung am Ort Schule (etwa mit der Methode »Schüler helfen Schülern«, Kleinlosen, 2008⁷⁷) die soziale Benachteiligung von Risikokindern – insbesondere aus bildungsferneren Familien – abschwächen kann (u. a. Radisch, 2009)⁷⁸. Wenn solche Schulen ganztägige Lern- und Lebensorte werden, muss die Gestaltung der Lernräume, des Schulgebäudes und des Schulgeländes unter ästhetischen und kinderfreundlichen Gesichtspunkten zusätzlich in den Mittelpunkt gerückt werden – die Räume als »dritte Erzieher«; die Schulleiterin der Montessori-Gesamtschule in Potsdam, Ulrike Kegler, leitet aus ihren Erfahrungen (und Umgestaltungen) ab, dass eine neue, produktive und humane Lernkultur zu einer »schönen Schule« und zur Selbstaktivierung der Lernenden und auch Lehrenden führt (Kegler, 2013)⁷⁹.

Angesichts eines erneuten Schülerrückgangs ab 2015 in Grundschulen und ab 2019 im Sekundarbereich in Mecklenburg-Vorpommern ist die Schule für alle, sowohl als kleine Grundschule vor Ort als auch in der Sekundarstufe als inklusive Gemeinschaftsschule mit allen Bildungsabschlussmöglichkeiten, das Gebot der Zukunft, um gute Pädagogik zu verknüpfen mit der Attraktivität für Eltern

77 Kleinlosen, E. (2008). Tutoren fördern. Vielseitige Lernerfahrungen für alle: Das LernZentrum am AMG Beckum. In: Preuss-Lausitz, U., a.a.O. (S. 110-124). Weinheim: Beltz.

78 Radisch, F. (2009). Qualität und Wirkung ganztägiger Schulorganisation. Weinheim und München: Beltz Juventa.

79 Kegler, U. (2013). Die schöne Schule: Für eine humane Zukunft lernen wir anders. (Das Beispiel Montessori-Oberschule in Potsdam.) In: Jürgens, E. & Miller, S. (Hrsg.), Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule (S. 265-279). Weinheim und Basel: Juventa.

und damit auch für die soziale und kulturelle regionale Entwicklung. Die UNESCO fordert als Bildungsziel für die Schulen des 21. Jahrhunderts, sie sollen dazu beitragen, dass die Heranwachsenden lernen, wie man lernt, lernen, wer man ist, lernen, wie man handlungsfähig wird und nicht zuletzt, lernen, in der pluralen Gesellschaft gemeinschaftlich zusammen zu leben (»learn to know; learn to be; learn to do; learn to live together; UNESCO, 1996)⁸⁰.

Das kann besonders in Schulen gelingen, die alle Kinder aufnehmen und an einer Pädagogik der Vielfalt in der Gemeinsamkeit orientiert sind.

Der Weg zur inklusiven Schule macht uns die Widersprüchlichkeiten des heutigen Schulsystems auf unterschiedlichen Ebenen bewusster als je zuvor, ohne dass wir auf plakative Ja-Nein-Antworten hereinfließen müssen. Denn wir wissen, wie eine moderne Schule für alle aussehen kann, die lerneffektiv, sozial integrativ und demokratieförderlich ist. Je mehr inklusive und an Qualität orientierte Schulen wir realisieren, desto eher machen die Heranwachsenden demokratische Erfahrungen mit Vielfalt, Respekt und Anerkennung. Das ist Bildung in einer Schule der Zukunft.

80 UNESCO (Ed.) (1996). Learning – The Treasure Within. Paris (Chairman Jaques Delors).



»Das Inklusionsmodell verspricht eine schöne, heile Schulwelt, ohne dass dessen Zielsetzungen und die von den Advokaten der Inklusion vollmundig verkündeten Fördereffekte oder gar eine Verbesserung der Bildungs- und Lebenschancen aller Kinder und Jugendlichen, wie explizit unterstellt, bisher auch nur annähernd wissenschaftlich und schulpraktisch bestätigt werden konnten.«

Prof. em. Dr. Kurt A. Heller

Muss eine inklusive »Schule für alle« die Auflösung des gegliederten Schulsystems zur Folge haben?

Vor- und Nachteile homogener versus heterogener Lerngruppen

Präambel

In der aktuellen Integrations- bzw. Konklusionsdebatte über die Konsequenzen von Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention von 2006¹ – die am 24. Februar 2009 von der Bundesrepublik Deutschland ratifiziert worden ist – zeichnen sich grob drei Positionen ab: Während die Vertreter einer »radikalen« Inklusion ausnahmslos die Einheitsschule für alle – Behinderte wie Nicht-behinderte – fordern, plädieren die Vertreter einer »gemäßigten« Inklusionskonzeption für eine am Realitätsprinzip orientierte Einheitsschule nur soweit als möglich. Die dritte Position, der ich mich am meisten verbunden fühle, fokussiert auf die individuellen und sozialen Entwicklungsbedingungen von Schülern und räumt dem »Kindeswohl« oberste Priorität in der Zielhierarchie pädagogischer Intentionen bzw. schulischer Bildungsbemühungen ein. Das Kindeswohl reklamieren auch – zumindest verbaliter – die Advokaten des radikalen Flügels, de facto ebenso die Repräsentanten eines »weiten« Konklusionsbegriffs. Weitgehende Übereinstimmung dürfte auch bezüglich des in unserer demokratischen Gesellschaft akzeptierten humanistischen Menschenbildes sowie der im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland verbrieften Menschenrechte bestehen. Die Kontroversen beginnen – wie so oft – bei der praktischen Umsetzung, hier der vor allem in Artikel 24 der UN-Konvention von 2006 formulierten Forderungen. Auf dem 1. Rostocker Inklusionskongress vom 5. Mai 2012 wurden dazu zahlreiche begriffliche, systemische und organisatorische sowie allgemein- und sonderpädagogische Vorschläge diskutiert (siehe die Dokumen-

1 Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen »Convention on the Rights of Persons with Disabilities« (CRPD) vom 13.12.2006. Resolution 61/106 der Generalversammlung der UNO.

tation von Brodtkorb & Koch, 2012)². Dagegen wurden begabungs-, lern- und unterrichtspsychologische Problemaspekte, die m.E. zur Klärung des Inklusionsanspruchs von besonderer Relevanz sind, konkret weitgehend ausgespart. Deshalb soll im folgenden das Hauptaugenmerk hierauf gerichtet werden. Zunächst seien zwei fundamentale Prämissen wissenschaftlichen Erkenntnisgewinns für die Beantwortung der eingangs formulierten Streitfrage benannt:

1. Kein neues Schulmodell kann a priori (absolute) Gültigkeit beanspruchen. Entsprechende »Erwartungshypothesen« müssen in der Praxis hinreichend empirisch belegt sein, bevor eine breite Anwendung in Betracht gezogen wird. Dieses Postulat gilt auch für das hier diskutierte »Inklusionsmodell«, dessen Legitimation als taugliches Konzept für die praktische Umsetzung schulischer Sozialisationsziele nicht automatisch bzw. zwingend aus Artikel 24 folgt. Ideologisch motivierte »Immunsierungs«-Tendenzen oder pseudophilosophische Begründungen des Inklusionsmodells und rhetorische »Purzelbäume«, vor allem seitens der radikalen Inklusionsadvokaten, ersetzen keine Modell-Validitätsnachweise und schon gar nicht notwendige (Förder-)Programmevaluationen nach wissenschaftlichen Standards. Beispielfhaft seien hier die vom Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994)³ unter der Leitung von James Sanders an der Western Michigan University in Kooperation mit 15 einschlägigen Berufsorganisationen 1981 (updated 1994) erarbeiteten 30 Evaluationsstandards genannt, die den vier Kategorien Nützlichkeit (utility), Praktikabilität bzw. Plausibilität (feasibility), Korrektheit (propriety) und Genauigkeit (accuracy) zugeordnet werden. Nach dem bekannten CIPP-Modell von Stufflebeam (2000)⁴ muss eine vollständige Förderprogrammevaluation folgende vier Funktionseinheiten berücksichtigen: die *Kontext*-Evaluation (**C**ontext), die *Input*-Evaluation (**I**nput), die *Treatment*- oder *Prozess*-Evaluation (**P**rocess) und die *Output*- oder *Produkt*-Evaluation (**P**roduct). Der empirische Nachweis von Fördereffekten ist im schulpädagogischen Feld nicht weniger notwendig als im klinisch-psychologischen oder medizinischen Bereich.

2 Brodtkorb, M. & Koch, K. (Hrsg.). (2012). Das Menschenbild der Inklusion. Erster Inklusionskongress M-V – Dokumentation. Schwerin: Bildungsministerium.

3 Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (1994). The program evaluation standards: How to assess evaluations of educational programs. Thousand Oaks: Sage.

4 Stufflebeam, D.L. (2000). The CIPP model for evaluation. In D.L. Stufflebeam, G.F. Madaus & T. Kellaghan (Eds.), Evaluation models (pp. 279-317). Boston, MA: Kluwer.

2. Die zweite Prämisse bezieht sich auf den Bildungsauftrag der Schule, wie immer dieser definiert wird. So unterscheidet etwa Fend (2008, S. 51)⁵ vier schulische Funktionseinheiten: die *Enkulturation* (d.h. die Entwicklung kultureller Identität und Teilhabe), die *Integrationsfunktion* (zur Sicherung der sozialen Identität und gesellschaftlichen Teilhabe), die *Qualifikationsfunktion* (die sich auf die Sicherung berufsrelevanter Fertigkeiten und Fähigkeiten im Schulunterricht bezieht) sowie die *Allokationsfunktion* (womit der Nachweis schulischer Leistungen und Abschlussqualifikationen angesprochen ist). Die Allokations- und Qualifikationsfunktionen schulischer Bildung werden vor allem von den »radikalen« Inklusionsadvokaten oft negiert oder zumindest in ihrer Bedeutung marginalisiert. Dass damit die individuellen Bildungs- und Berufschancen massiv beeinträchtigt werden, zeigen erneut die aktuellen – hohen – Arbeitslosenquoten Jugendlicher und junger Erwachsener in den (Bundes-) Ländern mit präferierten Gesamt- oder Einheitsschulen gegenüber jenen mit einem ausgeprägt differenzierten bzw. gegliederten Sekundarschulwesen.

Die folgenden Diskussionspunkte setzen die skizzierten Prämissen voraus. Inklusive schulische Förderprogramme wären demnach nur insoweit zu verantworten, als sie *nachweislich* dem Wohl der Kinder und Jugendlichen dienen, d.h. deren Persönlichkeits- und Leistungsentwicklung tatsächlich unterstützen. Diese Forderung gilt für *alle* Kinder und Jugendlichen – Behinderte und Nichtbehinderte. Im Zentrum meiner Ausführungen stehen fünf ausgewählte Problembereiche zum Thema »Inklusion«. Abschließend wird zusammenfassend ein kurzes Fazit gezogen, bevor die kontrovers diskutierte Frage nach den bildungspolitischen Konsequenzen von Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention – nur dieser Artikel ist für die aktuelle Inklusionsdebatte relevant – aus meiner Sicht kurz und bündig beantwortet wird.

Die behandelten **Themen** sind:

1. Inklusion aus *sonderpädagogischer* Perspektive: Pros und Contras.
2. Inklusion aus *begabungs- und lernpsychologischer* Perspektive: Hierzu

5 Fend, H. (2008). Neue Theorie der Schule (2. Aufl.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

werden relevante Befunde der Entwicklungs- und Pädagogischen Psychologie (z. B. »Matthäuseffekt« und ATI-Modell) unter Bezug auf aktuelle Schulstudien diskutiert und mit den Hauptforderungen der Inklusionspädagogik konfrontiert.

3. Mythen und Fakten zum sogenannten *längeren gemeinsamen Lernen*: Die Nachteile heterogener Lerngruppen überwiegen in den meisten Fällen nachweislich die erwarteten Vorteile, nicht nur bezüglich der kognitiven (Leistungs-)Entwicklung, sondern auch im Hinblick auf die Entwicklung nichtkognitiver (z. B. motivationaler und sozial-emotionaler) Persönlichkeitsmerkmale.
4. Dass schulische und unterrichtliche Inklusionsmodelle die *Bildungschancen* von Kindern und Jugendlichen im Vergleich zu ausreichend differenzierten und gegliederten (Sekundar-)Schulsystemen tatsächlich verbessern können, muss aufgrund der empirischen Dateninformationen hierzu bezweifelt werden. Die bereits vor Jahrzehnten von dem nordamerikanischen Psychologen Paul F. Brandwein formulierte Hypothese »Nichts ist ungerechter als die gleiche Behandlung Ungleicher« konnte bisher nicht widerlegt werden.
5. Kommentar zur *Expertenkommission* »Inklusive Bildung in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2020«. Deren Arbeit wird im Lichte der Thesen 1 bis 4 kurz kommentiert, bevor abschließend einige Ergänzungen vorgeschlagen werden.

1. Inklusion aus sonderpädagogischer Perspektive

In seinem »advokatorischen Essay« unterscheidet Wocken in der neuesten Buchpublikation »Das Haus der inklusiven Schule« (2011)⁶ Gegner und Widersacher der Inklusion, um dann fortzufahren. »Gegner der Inklusion gibt es nicht, Widersacher der Inklusion aber schon« (Wocken, 2011, S. 243). Mit solchen und weiteren rhetorischen Spitzfindigkeiten oder Neologismen wie sogenannter homodoxer vs. heterodoxer Schulsysteme, Pädagogiken, Philoso-

6 Wocken, H. (2011). Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine. Hamburg: Feldhaus.

phien und dergleichen mehr kann ich mich hier aus Zeitgründen nicht auseinandersetzen. Vielmehr sei hier zunächst zu den vom Buchautor konstruierten »typischen Argumentations- oder Verteidigungsfiguren« jener, für die Inklusion kein sakrosanktes Dogma ist, Stellung bezogen.

Erste These Wockens (2011, S. 245f.), die er folgendermaßen formuliert (Zitat):
Die homodoxe Antwort: Der Glaube an Gleichheit:

»In der inklusiven Pädagogik ist die Anpassung der Schule an die Schüler Programm. Der Schüler ist gleichsam die Konstante, die Schule die Variable. Die Gegenreden aus dem Lager der separierenden Pädagogik folgen genau der entgegengesetzten Programmatik. Es gibt ein feststehendes System der Schulformen, in das die verschiedenen Schüler einsortiert werden müssen. Für die »begabungsgerechte« Schule werden die passenden Schüler gesucht... Verfechter und Widersacher inklusiver Bildung unterscheiden sich fundamental in der Wertschätzung von Heterogenität und Homogenität. Inklusive Bildung versteht sich als Pädagogik der Vielfalt; sie ist überzeugt von dem Nutzen und der Fruchtbarkeit von heterogenen Lerngruppen.«

Kommentar: Wenn die Begründung inklusiver Bildung aus der »Vielfalt« von persönlichen Glaubenssätzen und Überzeugungen besteht und die schulische Realität so verzerrt wie im vorstehenden Zitat wahrgenommen wird, nutzt dies weder den behinderten noch den nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen. Zudem widersprechen solche Vorurteile der schulischen Realität. Weder bestehen die Schülermerkmale aus »Konstanten« noch werden Schüler in ein feststehendes System verschiedener Schulen »einsortiert«. Vielmehr basieren *effektive* schulische Sozialisations- und Unterrichtsprozesse auf der »Passung« von individuellen Lernvoraussetzungen einerseits und sozialen (hier schulischen) Lernumwelten andererseits. Dafür gibt es zahlreiche empirische Belege in den Schulstudien der letzten drei Dekaden sowie plausible theoretische Erklärungsmodelle, z. B. das *Aptitude-Treatment-Interaction* (ATI) Modell (Corno & Snow, 1986)⁷. Das *ATI-Modell* unterstellt eine Wechselwirkung (Interaktion) zwischen den – unterschiedlichen – individuellen Lernbedürfnissen (Hypothese der interindividuellen Differenzen) und den adaptiven schulischen Unterrichts-

7 Corno, L. & Snow, R.E. (1986). Adapting Teaching to Individual Differences Among Learners. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research in Teaching* (3rd ed., pp. 605-629). New York: MacMillan.

bzw. Lernumgebungen. Analog zielen sonderpädagogische Maßnahmen bzw. Schulprogramme auf die optimale individuelle Lern- und Persönlichkeits-Entwicklung behinderter Kinder und Jugendlicher durch behinderungsspezifische Fördermaßnahmen. Das deutsche Sonderschulwesen ist sicherlich – welches Schulwesen ist das nicht? – noch verbesserungsfähig. Dieses weithin bewährte und im Ausland vielfach anerkannte Sonderschulsystem aber vorschnell gegen die »Heilserwartungen« eines bisher in der Empirie so gut wie nicht bewährten Inklusionsmodells einzutauschen, wäre m.E. höchst fahrlässig und gegenüber den Betroffenen pädagogisch unverantwortlich.

Zweite These Wockens (2011, S. 248f.), die folgendermaßen formuliert wird (Zitat):

Die gespaltene Antwort: Sowohl – als auch:

»Die gespaltene Antwort gehört zum Standard der Inklusionsskeptiker und Inklusionswidersacher... Das primäre Ziel der Sowohl-Als-auch-Strategie ist die Erhaltung und Rettung der Sonderschulen als zusätzlicher Säule im gegliederten Schulsystem.«

Kommentar: Was spricht dagegen? Ahrbeck (2011)⁸ liefert in seinem lesenswerten Buch »Der Umgang mit Behinderung« zahlreiche überzeugende Argumente für diese Position. Die Leugnung spezifischer Unterschiede von Behinderung und deren spezifischen Förderbedürfnissen, etwa bei Amaurose, Gehörlosigkeit oder Sprachentwicklungsstörungen, bei Lern- und geistig Behinderten usw. schafft weder Behinderungen (diese sind mehr als bloße hypothetische Konstrukte!) aus der Welt noch wird dadurch den betreffenden Kindern und Jugendlichen tatsächlich geholfen.

Dritte These Wockens (2011, S. 249ff.), die so formuliert wird (Zitat):

Die delegierte Antwort: Der Elternwille.

Erstaunlicherweise wird »der Rekurs auf den Elternwillen (als) überraschend und historisch neu« von Wocken abqualifiziert – vermutlich deshalb, weil gerade von Eltern behinderter Kinder vermehrt kritische oder sogar ablehnende Stellungnahmen zur »Verteufelung« der Sonderschule eingehen. Für Advokaten einer radikalen Inklusion darf es offensichtlich weder eine Alternative noch alternative Varianten zur Inklusionsschule geben. So konstatiert Wocken (2011,

8 Ahrbeck, B. (2011). Der Umgang mit Behinderung. Stuttgart: Kohlhammer.

S. 251): »Die Abschaffung der Sonderschulpflicht ist indes nicht ein Ausdruck besonderer Reformfreudigkeit (womit die Verstärkung des Elternwahlrechts gemeint ist), sondern schlichtweg ein zwingendes Gebot der UN-Konvention. Diese sagt bekanntlich, dass kein Kind wegen seiner Behinderung vom Besuch der allgemeinen Schule ausgeschlossen werden darf! Alles andere als eine vollständige Abschaffung der Sonderschulpflicht wäre konventions- und verfassungswidrig.«

Kommentar: Hier irrt Wocken! Eine solche Konsequenz ist aus Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskommission nicht zwingend herzuleiten. Sofern »die inklusive Schule ...grundsätzlich als *effektive Schule für alle Kinder* definiert« wird (Hartke, 2012, S. 59)⁹, widerspricht das Wockensche Postulat zudem dem Realitätsprinzip. Nach allen bisher vorliegenden Erfahrungen ist eine totale Inklusion – ohne eine zumindest zeitweise getrennte Unterweisung sowie eine für bestimmte Behinderungsgruppen (z. B. Sinnesgeschädigte) spezielle Beschulung – nicht ohne erhebliche Nachteile für die Behinderten wie die Nichtbehinderten möglich. Hierauf wird im nächsten Abschnitt über die Inklusion aus begabungs- und lernpsychologischer Perspektive noch detaillierter eingegangen.

Vierte These Wockens (2011, S. 251ff.) in der folgenden Formulierung (Zitat):
Die verweigerte Antwort: Das Kindeswohl.

Der Autor beruft sich hierbei auf Artikel 7, 2 der Behindertenrechtskommission: »Bei allen Maßnahmen, die Kinder mit Behinderungen betreffen, ist das Wohl des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorrangig zu berücksichtigen ist.«

Kommentar: Ich kenne keine Sonderpädagogen bzw. Pädagogen, Psychologen oder Soziologen der deutschen Nachkriegsgesellschaft, die diesem obersten Leitwert, jemals widersprochen hätten. Und weiter: »Das Problem ist nicht die unantastbare Geltung des Prinzips, sondern seine Anwendung und Auslegung« (2010)¹⁰. Diese Erkenntnis ist nun wahrlich nicht neu. Und dem Statement Wockens, dass »alle Kinder das gleiche Recht auf eine volle und »ungehinderte«

9 Hartke, B. (2012). Besteht ein Widerspruch zwischen Inklusion und Diagnostik? In M. Brodtkorb & K. Koch (Hrsg.), *Das Menschenbild der Inklusion* (S. 59-70). Schwerin: Bildungsministerium M-V.

10 Heller, K. (2010). Brauchen wir eine Verlängerung der vierjährigen Grundschule? In: FAZ v. 21. 1. 2010. Auch in: *Schulverwaltung Bayern* (33) 2010, 156-159, *NRW* (21), 2010, 121-122.

Entfaltung ihrer Persönlichkeit« haben, wird ebenfalls niemand ernsthaft widersprechen. Aber die essentielle Frage lautet doch hier: Wo sind die Belege bzw. Beweise dafür, dass dieses Postulat nur in der Inklusiven Einheitsschule umzusetzen ist? Den hochgesteckten Erwartungen und »Heilsversprechen« seitens der radikalen wie der gemäßigten Protagonisten inklusiver Einheitsschulmodelle fehlen trotz jahrzehntelanger Anstrengungen der Gesamtschuladvokaten hierzulande nach wie vor belastbare empirische wissenschaftliche Belege für ihre Annahmen. Einige der Gründe dafür seien im folgenden Abschnitt erörtert.

2. Inklusion aus begabungs- und lernpsychologischer Perspektive

Die wenigsten der vollmundig angekündigten inklusionspädagogischen Ziele (z. B. Wocken, Antor & Hinz, 1988)¹¹ waren bisher – selbst im *Grundschulbereich* nicht – einzulösen. Eher verschärften sich noch die Probleme, wie auch Wocken (2001, S. 396)¹² unter Bezug auf den Hamburger Grundschulversuch »Integrative Regelklassen« eingestehen musste. »Die Negativbilanz der Integrativen Regelklassen ist in der Summe der Fakten bestürzend: weniger gymnasiale Empfehlungen, keine Reduktion von Sonderschulüberweisungen, durchgängiger Leistungsrückstand der Integrierten Regelklassen.« Diese ungünstige Bilanz wird – man staune! – von Wocken als außerhalb der Zieldimensionen des Inklusionsmodells interpretiert, denn es sei nicht das Ziel integrativer oder inklusiver Bildung, »Behinderungen abzuschaffen«, die aber an anderer Stelle vom gleichen Autor mit viel argumentativem Aufwand nur als konstruktivistisches »Phänomen« deklariert werden; ausführlicher vgl. Ahrbeck (2011, S. 44f.)¹³. Unwillkürlich wird man bei dieser »flexiblen« Interpretation harter Fakten an Aesops bzw. Phaedruss Fabel vom Fuchs erinnert, der nicht an die zu hoch hängenden Trauben gelangen konnte und deshalb diese als ohnehin wohl zu sauer abwertete. In der Philosophie bzw. Psychologie ist ein solches Verhalten als »Saure-Trauben-Reaktion« bekannt.

11 Wocken, H., Antor, G. & Hinz, A. (Hrsg.).(1988). Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. Hamburg: Curio Verlag Erziehung und Wissenschaft.

12 Wocken, H.(2001). Ist Prävention das Ziel von Integration? Eine kritische Interpretation des Hamburger Schulversuchs Integrative Regelklasse. *Behindertenpädagogik*, 40, 390-401.

13 Ahrbeck, B. (2011). *Der Umgang mit Behinderung*, Stuttgart, Kohlhammer.

Die Abschaffung des gegliederten Schulsystems auf der *Sekundarstufe* wird neuerdings von Einheits- bzw. Gemeinschafts- und Inklusions-Schuladvokaten gern unter Berufung auf die UN-Behindertenrechtskonvention auch in einigen Bundesländern mit bisher gegliedertem Sekundarschulsystem wie z. B. Baden-Württemberg gefordert. Damit ist der totale schulische Inklusionsanspruch über die sonderpädagogische Perspektive hinaus im Zielvisier der Verfechter von Einheitsschulen. Ob der für die Abschaffung sonderpädagogischer Einrichtungen reklamierte Artikel 24 der UN Behindertenrechtskonvention diese Konsequenz beinhaltet bzw. überhaupt die UN als Instanz für solche Vorgaben legitimiert ist, darf ernsthaft bezweifelt werden; siehe auch die Überlegungen von Flaig (2012, S. 47ff.)¹⁴. Im folgenden sei auf begabungs-, lern- und instruktionspsychologische Forschungsbefunde sowie empirisch bestätigte Erklärungsmodelle hierzu rekurriert, deren Gültigkeit weder UN-Beschlüssen noch bildungspolitischen oder gar ideologischen Zielvorgaben unterliegt. Diese sind jedoch für die aktuelle Inklusionsdiskussion jenseits bildungsideologischer Überlegungen und vorrangig gegenüber schulorganisatorischen Fragen von Bedeutung.

Binnendifferenzierende Maßnahmen werden bereits im *Grundschul*unterricht erforderlich. Damit soll bei leistungsschwächeren Schülern *remediales*, d.h. nach helfendes Lernen ermöglicht werden. Umgekehrt soll bei leistungsstärkeren Schülern z. B. durch anspruchsvolle *Enrichment*-Angebote, d.h. Anreicherung des Pflichtlernprogramms durch individuell herausfordernde Vertiefungskurse, Langeweile verhindert werden. Für besonders leistungsfähige hochbegabte Schüler der Sekundarstufe empfehlen sich u. a. noch Akzelerationsmaßnahmen wie Klassenüberspringen, Spezialklassen oder Spezialschulen für Hochbegabte. Die individuelle Leistungsposition innerhalb derselben Referenzgruppe verändert sich ab dem 4. Grundschuljahr in den meisten Fällen nicht mehr gravierend, was aber *intraindividuelle* Lernleistungszuwächse in den folgenden Schuljahren nicht ausschließt. Ein Aufschub schulischer Differenzierungsmaßnahmen über die vierjährige Grundschulzeit hinaus ist weder schuleignungsdiagnostisch notwendig noch pädagogisch sinnvoll. Unter dem Gesichtspunkt schulischer Leistungseffizienz und somit der Optimierung individueller Ausbildungs- und späterer Berufschancen ist das in Deutschland etablierte mehrgliedrige Sekundarschulsystem den hiesigen Einheitsschulen auch nach den

14 Flaig, E. (2012). Inklusion. In M. Brodtkorb & K. Koch (Hrsg.), *Das Menschenbild der Inklusion* (S. 47-56). Schwerin: Bildungsministerium M-V.

jüngsten Schulstudien wie TIMSS oder PISA deutlich überlegen. Die für den Schulerfolg notwendige Passung (sog. *matching*) zwischen den individuellen Lernvoraussetzungen einerseits sowie den schulischen Lern- und Leistungsanforderungen andererseits gelingt offensichtlich in homogeneren Lerngruppen besser als in stark heterogenen Begabungs- bzw. Leistungsgruppen. Innerhalb des gegliederten deutschen Sekundarschulsystems existieren zudem zahlreiche Varianten mit insgesamt rund 50 Studienberechtigungsmöglichkeiten, die den hohen Differenzierungsgrad dieses Schulsystems unterstreichen, was weltweit kaum erreicht oder gar übertroffen wird. Die immer wieder aufgewärmte Erwartungshypothese, wonach in heterogenen Lerngruppen eine Leistungsdivergenzminderung bei gleichzeitiger Schulleistungsförderung *aller* möglich sein soll, wurde bereits von Treiber und Weinert (1982¹⁵, 1985¹⁶) bei Hauptschülern und von Baumert et al. (1986)¹⁷ bei Gymnasiasten widerlegt; siehe auch Baumert, Lehmann et al. (1997)¹⁸. In die gleiche Richtung tendieren die Untersuchungsbefunde von Fend, Berger und Grob (2009)¹⁹, die auf einer 23-jährigen Längsschnittstudie bei hessischen Gesamtschülern basieren.

Eine plausible theoretische Erklärung für solche Befunde bietet der sog. *Matthäuseffekt*, den der amerikanische Soziologe Merton (1968)²⁰ in Anlehnung an die neutestamentliche Parabel »Wer hat, dem wird gegeben« (Mt. 12, 12-13) in der Zeitschrift *Science* 1968 erstmals für die Wissenschaft reklamierte. Demnach erfolgen schulische Wissenszuwächse häufig *kumulativ*, nicht einfach additiv. Der Matthäuseffekt gehört zu den wissenschaftlich bestens bestätigten Effekten. Diese Metapher erklärt auch plausibel, weshalb – in allen leistungsorientierten Schulsystemen – die Sitzenbleiberquote deutlich die Springerquote übertrifft. Die oft fälschlich dem drei- oder mehrgliedrigen Sekundarschulsystem angelastete häufigere »Durchlässigkeit nach unten« versus seltenere »Durchlässigkeit nach oben« ist vor allem *kumulativen* Lernzuwächsen geschuldet, nicht einem

15 Treiber, B. & Weinert, F.E. (1982). Lehr-Lernforschung. Ein Überblick in Einzeldarstellungen. München: Urban & Schwarzenberg.

16 Treiber, B. & Weinert, F.E. (1985). Gute Schulleistungen für alle? Psychologische Studien zu einer pädagogischen Hoffnung. Münster: Aschendorff.

17 Baumert, J., Roeder, P.M., Sang, F. & Schmitz, B. (1986). Leistungsentwicklung und Ausgleich von Leistungs Unterschieden in Gymnasialklassen. Zeitschrift für Pädagogik, 32, 639-660.

18 Baumert, J., Lehmann, R. et al. (1997). TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.

19 Fend, H., Berger, F. & Grob, U. (Hrsg.). (2009). Lebenslauf, Lebensbewältigung, Lebensglück: Ergebnisse der Life-Studie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

20 Merton, R.K. (1968). The Matthew effect in science. *Science*, 159, 56-63.

bestimmten Schulsystem. Vor allem in leistungsheterogenen Lerngruppen werden leistungsstärkere Schüler zunehmend besser und leistungsschwächere zunehmend schwächer, sofern Vorkenntnis- bzw. Wissensdefizite nicht rechtzeitig beseitigt werden. Leider unterliegen auch Wissensdefizite Kumulierungseffekten. Ausführlicher vgl. Heller (2009)²¹ sowie Köller und Baumert (2008, 2012)²². Das bereits oben erwähnte ATI-Modell unterstützt die Forderung nach *adaptiven* schulischen Lernumwelten. Damit wird eine doppelte Zielsetzung verfolgt: (1) die Transformation individueller Lernpotentiale in adäquate Schülerleistungen (als Funktion schulischer Bildungsförderung) und (2) die Augmentierung dieser Lernpotentiale durch die Befähigung zum selbständigen Lernen (als Funktion lebenslangen Lernens). In Übereinstimmung damit zielt *adaptiver* – an das individuelle Fähigkeits- und Leistungsniveau angepasster – *Unterricht* darauf ab, Unfähigkeit bei Schülern zu verhindern und ihre Leistungspotentiale voll zu entwickeln. Indem Lernprozesse durch individuell angemessene Leistungs-Anforderungen bzw. Aufgabenschwierigkeiten angeregt werden, sollen Unterforderung bei den einen und Überforderung bei den anderen vermieden werden. Nach Helmke und Weinert (1997)²³ werden die Chancen »aufzuholen« für Begabungsschwache vor allem in undifferenzierten Lerngruppen zunehmend geringer. Eine Optimierung individueller Bildungs- und somit auch Berufs- und Lebenschancen erfordert somit ausreichende unterrichtliche und schulische Differenzierungsmaßnahmen. Diese sind in Einheitsschulen im Vergleich zum gegliederten Sekundarschulwesen nur personell und sächlich unverhältnismäßig aufwändiger – sofern überhaupt – zu realisieren.

-
- 21 Heller, K.A. (2009). Lernzuwachs als kumulatives Prinzip und einige Implikationen für die schulische Begabten-Förderung. In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & G. Müller-Frerich (Hrsg.), *Begabte in der Schule – Finden und Fördern* (S. 99-115). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
 - 22 Köller, O. & Baumert, J. (2012). Schulische Leistungen und ihre Messung. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7. Aufl., S. 645-661). Weinheim: Beltz.
 - 23 Helmke, A. & Weinert, F.E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie, Serie Pädagogische Psychologie, Band 3* (S. 71-176). Göttingen: Hogrefe.

3. Mythen und Fakten zum sogenannten längeren gemeinsamen Lernen

Für manche Bildungspolitiker und Schulpädagogen kann offenbar nicht sein, was nicht sein darf. Nur so sind die längst und vielfach empirisch widerlegten Mythen zum sogenannten längeren gemeinsamen Lernen zu »erklären«. Aus Zeitgründen seien hier nur fünf besonders resistente Mythen aufgezählt.

Mythos 1: Frühzeitige Schullaufbahnentscheidungen verhindern optimale individuelle Bildungserfolge.

Diese Annahme trifft nicht zu, wie den Ausführungen von Roeder (1997)²⁴ zu entnehmen ist. Entsprechende – vielleicht pädagogisch verständliche – Hoffnungen müssen auch nach den jüngsten Untersuchungsbefunden begraben werden. Beispielhaft sei hier auf die Berliner ELEMENT-Studie (Lehmann & Lenkeit, 2008²⁵; Lehmann, 2010²⁶, 2011²⁷) oder die soeben von den Direktoren (Petra Stanat & Anand Pant) des IQB-Instituts an der HUB vorgelegten Grundschuluntersuchungsbefunde verwiesen. Bildungspolitische Überlegungen oder gar Entscheidungen, die vierjährige Grundschule um zwei – oder noch mehr – Jahre zu verlängern, sind somit aufgrund der Faktenlage kontraproduktiv. So konstatierte denn auch Jürgen Baumert im SPIEGEL Online 24/2010: »Eine belastbare empirische Evidenz für die – erhofften (d. Verf.) – Wirkungen einer zweijährigen Verlängerung der Grundschule kenne ich nicht.«

Wenn Kritiker des gegliederten Schulsystems in diesem Zusammenhang

24 Roeder, P.M. (1997). Entwicklung vor, während und nach der Grundschulzeit: Literaturüberblick über den Einfluss der Grundschulzeit auf die Entwicklung in der Sekundarstufe. In F.E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), Entwicklung im Grundschulalter (S. 405-421). Weinheim: Beltz / PVU.

25 Lehmann, R.H. & Lenkeit, J. (2008). ELEMENT. Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis. Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin. Abschlussbericht über die Untersuchungen 2003, 2004 und 2005 an Berliner Grundschulen und grundständigen Gymnasien. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport.

26 Lehmann, R.H. (2010). Längeres gemeinsames Lernen – erschwert oder erleichtert es den Übergang in weiterführende Schularten? In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & G. Müller-Frerich (Hrsg.), Übergänge im Schulwesen (S. 127-139). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

27 Lehmann, R.H. (2011). Expertise zur Frage der Vier- oder Sechsjährigkeit der Grundschule. In Konrad-Adenauer-Stiftung (Hrsg.), Bildungsrepublik Deutschland (S. 91-115). Berlin: KAS.

gern von »Selektion« sprechen, so ist dies wissenschaftlich nicht korrekt. In der Eignungsdiagnostik werden seit Cronbach und Gleser (1965)²⁸ drei Entscheidungsalgorithmen unterschieden: Selektion, Placierung und Klassifikation. Charakteristisch für Selektionsentscheidungen ist, dass für die »ungeeigneten« oder abgelehnten Bewerber Alternativmöglichkeiten fehlen. Im gegliederten Sekundarschulsystem stehen jedoch für – wegen unzureichender Gymnasialeignung – nicht akzeptierte Bewerber des Gymnasiums prinzipiell Bildungswege der Realschule oder der Hauptschule (jeweils mit verschiedenen Varianten) zur Verfügung. Dies gilt analog für Realschulbewerber. Darüber hinaus sind die »Durchlässigkeitsbestimmungen« für sogenannte Spätentwickler inzwischen soweit elaboriert, dass systembedingte Barrieren für potentielle »Aufsteiger« keine nennenswerte Rolle mehr spielen. Das seltenere Klassenüberspringen versus das häufigere Klassenwiederholen ist – in allen leistungsorientierten Schulformen, also auch in der Gesamtschule mit leistungskursdifferenzierten Lerngruppen – weniger schulsystembedingt als lernpsychologisch zu erklären, d.h. dem sog. Matthäuseffekt geschuldet (siehe Ausführungen im vorhergehenden Abschnitt).

Sowohl bei (eindimensionalen) Placierungsentscheidungen als auch bei (mehrdimensionalen) Klassifikationsentscheidungen stehen immer – je nach Schuleignung – alternative schulische Laufbahnen bzw. schulspezifische Lernumwelten zur Verfügung. Ausführlicher vgl. Heller (2000/2009, bes. S. 227ff., 250ff. u. 288ff.)²⁹. »Übergangsentscheidungen im gegliederten Schulwesen ... sollen Schüler in möglichst optimale Entwicklungsumwelten platzieren... Es ist ein Zeichen der Funktionsfähigkeit dieses Systems, wenn sich Schüler der unterschiedlichen Schulformen hinsichtlich Fachleistungen und kognitiven Grundfähigkeiten unterscheiden« (Baumert, Lehmann et al., 1997, S. 130)³⁰. Empirische Belege hierfür finden sich in zahlreichen einschlägigen Studien allein der letzten

28 Cronbach, L.J. & Gleser, R. (1965). *Psychological tests and personnel decisions* (2nd ed.). Urbana: University of Illinois Press.

29 Heller, K.A. (Hrsg.). (2000). *Lehrbuch Begabungsdiagnostik in der Schul- und Erziehungsberatung* (2. Aufl., Repr. 2009). Bern: Huber.

Heller, K.A. (2009). Lernzuwachs als kumulatives Prinzip und einige Implikationen für die schulische Begabten-Förderung. In S. Lin-Klitzing, D. Di Fuccia & G. Müller-Frerich (Hrsg.), *Begabte in der Schule – Finden und Fördern* (S. 99-115). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

30 Baumert, J., Lehmann, R. et al. (1997). *TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.

15 Jahre, z. B. in Baumert, Lehmann et al. (1997, S. 131ff.), Heller und Perleth (2000, S. 39ff.)³¹, Dt. PISA-Konsortium (2001, S. 121ff., 180f, 237ff)³² u. a.

Mythos 2: Schuleignungsprognosen sind am Ende der vierten Jahrgangsstufe weniger treffsicher als nach der sechsten (Orientierungs- oder Förderstufe).

Die immer wieder aufgewärmte Behauptung, dass aus entwicklungspsychologischen Gründen eine Eignung für weiterführende Schulen erst später als am Ende des vierten Grundschuljahrs feststellbar sei, entbehrt jeder empirisch-wissenschaftlichen Grundlage. Sowohl nach älteren Längsschnittstudien in Baden-Württemberg (Heller, Rosemann & Steffens, 1978)³³ als auch nach jüngeren Erhebungen, etwa in Salzburg (Sauer & Gamsjäger, 1996)³⁴ oder aktuell in Berlin (Lehmann & Lenkeit, 2008)³⁵, sind Schuleignungsprognosen für die Mehrzahl der Viertklässler keineswegs weniger gültig als nach längerem gemeinsamen Lernen – hier mit Nachteilen für die kognitive Entwicklung. Zum gleichen Ergebnis kommt die umfangreiche SCHOLASTIK-Studie am MPI für Psychologische Forschung in München (Weinert & Helmke, 1997)³⁶. Für einschlägige Literaturüberblicke siehe u. a. Heller (1997)³⁷ sowie Köller und Baumert (2008³⁸, 2012³⁹).

31 Heller, K.A. & Perleth, Ch. (2000). Kognitiver Fähigkeits-Test (Rev.) für 5.-12. Klassen (KFT 5-12+ R). Manual. Hogrefe: Göttingen.

32 Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.).(2001). PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.

33 Heller, K.A., Rosemann, B. & Steffens, K. (1978). Prognose des Schulerfolgs. Weinheim: Beltz.

34 Sauer, J. & Gamsjäger, E. (1996). Ist Schulerfolg vorhersagbar? Göttingen: Hogrefe.

35 Lehmann, R.H. & Lenkeit, J. (2008). ELEMENT. Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis. Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin. Abschlussbericht über die Untersuchungen 2003, 2004 und 2005 an Berliner Grundschulen und grundständigen Gymnasien. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport.

36 Helmke, A. & Weinert, F.E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In F.E. Weinert (Hrsg.), Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie, Serie Pädagogische Psychologie, Band 3 (S. 71-176). Göttingen: Hogrefe.

37 Heller, K.A. (1997). Individuelle Bedingungsfaktoren der Schulleistung: Literaturüberblick. In F.E. Weinert & A. Helmke (Hrsg.), Entwicklung im Grundschulalter (S. 181-202). Weinheim: Beltz / PVU.

38 Köller, O. & Baumert, J. (2008). Entwicklung schulischer Leistungen. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), Lehrbuch Entwicklungspsychologie (6. Aufl., S. 735-768). Weinheim: Beltz.

39 Köller, O. & Baumert, J. (2012). Schulische Leistungen und ihre Messung. In W. Schneider & U.

Mythos 3: »Gemeinsames Lernen« auch in der Sekundarstufe I garantiert maximale Chancengerechtigkeit und optimale Bildungserfolge.

Die empirischen Befunde der Schulstudien LAU, SCHOLASTIK, PISA, ELEMENT, IGLU oder LiE – um nur die wichtigsten zu nennen – werden in vielen Medien äußerst selektiv verbreitet und nicht selten in ihrem Hauptergebnis auf den Kopf gestellt. Der österreichisch- deutsche Bildungsforscher Helmut Fend, ein gewiss unvoreingenommener Zeitzeuge der Gesamtschule, kommt am Ende seiner Langzeitstudie LiE (in der ZEIT Online 2/2008, S. 57) zu folgendem Resümee: »Selten hat mich das Ergebnis meiner Forschungen so überrascht und enttäuscht wie diesmal: Die Gesamtschule schafft unterm Strich nicht mehr Bildungsgerechtigkeit als die Schulen des gegliederten Schulsystems entgegen ihrem Anspruch und entgegen der Hoffnungen vieler Schulreformer, denen ich mich verbunden fühle. Die soziale Herkunft, so die bittere Erkenntnis der neuen Studie, entscheidet hierzulande noch langfristiger über den Bildungserfolg der Kinder als bislang angenommen.« Und mit Bezug auf die PISA-Daten siehe etwa Baumert und Schümer (2002)⁴⁰. Die Beweislast immer wieder behaupteter Sozialisationsvorteile von Gesamt- bzw. Einheitsschulen oder gar des Inklusiven Schulmodells gegenüber dem gegliederten Sekundarschulsystem inkl. Spezialschulen für behinderte Kinder und Jugendliche liegt somit bis auf Weiteres bei den Advokaten sogenannter Einheits-, Gemeinschafts-, Integrations- oder Inklusionsschulen.

Mythos 4: Ausländische Erfahrungen belegen die Überlegenheit von Einheits- oder Gesamtschulen gegenüber dem gegliederten deutschen Schulwesen.

Diese Behauptung ist aus mehreren Gründen unzutreffend. Zum einen fehlen in den von den Einheitsschuladvokaten reklamierten PISA-»Musterländern« wie Finnland oder Schweden Vergleichsgruppen zum deutschen gegliederten Sekundarstufensystem. Somit sind hier Länderdurchschnittsvergleiche irrefüh-

Lindenberger (Hrsg.), Entwicklungspsychologie (7. Aufl., S. 645-661). Weinheim: Beltz.

40 Baumert, J. & Schümer, G. (2002). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2000 (S. 159-202). Opladen: Leske + Budrich.

rend. Aussagekräftiger sind vielmehr im diskutierten Kontext deutsche Binnenländer-Vergleiche auf der Datenbasis von PISA-E, also zwischen Bundesländern mit starken versus keinen nennenswerten Gesamtschulanteilen. Und hier sprechen die durchweg positiveren PISA-Befunde der Bundesländer mit ausgeprägtem gegliederten Schulwesen für sich, und zwar sowohl hinsichtlich der gemessenen schulischen Kompetenzen als auch in Bezug auf die Wahrung der sozialen Bildungschancen. Dessen ungeachtet finden sich in der *unteren Hälfte* der (nationalen und internationalen) PISA-Rankinglisten ausnahmslos immer wieder Bundesländer mit starken Gesamtschulanteilen.

Vergleicht man dagegen die PISA-Spitzengruppen, etwa die 5% der mathematisch kompetentesten Schüler auf der internationalen PISA-Gesamtskala (Zimmer et al., 2007, S. 197)⁴¹, dann liegt z. B. Bayern auf dem dritten Rang: nach Belgien und den punktgleichen Ländern Korea und Japan (mit ihren ausgeprägt binnendifferenzierten und kompetitiven Schulsystemen), aber noch vor den PISA-»Musterländern« Finnland, Kanada oder Schweden. Ostasiatische Spitzenreiter in den internationalen Schulstudien wie Hong Kong oder Singapur bieten sogar vier oder mehr »Tracks« auf der Sekundarstufe an. So resümieren denn auch Becker et al. (2012, S. 1)⁴² in ihrem aktuellen Zeitschriftenartikel über differentielle Effekte von *School Tracking* auf die Intelligenzentwicklung: »Results showed a positive effect of attending the academic track.»

Mythos 5: Der Umgang mit Heterogenität gelingt an Einheitsschulen besser als im gegliederten Sekundarschulsystem.

Bei der Behandlung des Differenzierungsproblems im schulischen Kontext müssen zunächst Begriffe wie »Gruppierung« (grouping) oder »Homogenisierung von Lerngruppen« erläutert werden. Damit sind zahlreiche Varianten von *tracking*, z. B. Differenzierung im Sinne des gegliederten Sekundarschulsystems im deutschsprachigen Raum oder auch in Hongkong und Singapur bis zum *within-class-grouping* (schulinterne Lernleistungsgruppierungen bzw. unterricht-

41 Zimmer, K., Brunner, M., Lüdtke, O., Prenzel, M. & Baumert, J. (2007). Die PISA-Spitzengruppe in Deutschland: Eine Charakterisierung hochkompetenter Jugendlicher. In K.A. Heller & A. Ziegler (Hrsg.), *Begabt sein in Deutschland* (S. 193-208). Berlin: LIT.

42 Becker, M., Lüdtke, O., Trautwein, U., Köller, O. & Baumert, J. (2012). The Differential Effects of School Tracking on Psychometric Intelligence: Do Academic-Track Schools Make Students Smarter? *APA Journal of Educational Psychology*, 104, 1-18.

sintegrierte Differenzierungsmaßnahmen) angesprochen. Die Schultypen des gegliederten Schulsystems sind Beispiele für »Tracks«, wobei innerhalb dieser jeweils weitere Gruppierungsvarianten auftreten (z. B. sprachliche, mathematisch-naturwissenschaftliche oder musische Gymnasien). Analog existieren Realschulen und Hauptschulen oder (neuerdings) sogenannte Werkrealschulen u. ä. mit unterschiedlichen Schwerpunktzweigen.

Auch die verschiedenen Sonderschulformen repräsentieren behinderungs-spezifische schulische Lernumwelten mit dem Ziel, optimale Entwicklungs- und Förderbedingungen für die betr. Behindertengruppen zu ermöglichen. Zugleich bieten diese behinderungsabhängige »Schonräume« nicht nur für die kognitive und die nichtkognitive (z. B. motivationale und leistungsemotionale) Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung, sondern auch für die soziale Integration Behinderter. Deren Akzeptanz in der Gesellschaft ist nicht von Inklusionsschulen abhängig, wie die Erfahrung lehrt. Eher kann diese dadurch erschwert werden, wie jüngste Elternberichte bezeugen.

Charakteristisch für *tracking* ist die Art der Schülerrekrutierung für die einzelnen Schultypen mit unterschiedlichen Anforderungsprofilen. Bei der Schülerzuordnung zu den einzelnen Schulprogrammen, die ja unterschiedliche schulische Lernumwelten repräsentieren, kann man sich **a)** entweder stärker an den individuellen Fähigkeitspotentialen (z. B. mit kognitiven Fähigkeitstests gemessen oder **b)** am relevanten Vorwissen (etwa durch Schulnoten und/oder Schulleistungstests erfasst) der betr. Kandidaten orientieren, sofern nicht **c)** eine Kombination aus Potentialschätzung und Leistungsmessung bevorzugt wird. Im deutschsprachigen Raum wird meistens die zweite Variante, seltener die dritte und nur in Ausnahmefällen die erste Variante praktiziert. Kritiker des gegliederten Schulsystems haben jedoch meistens die erste Variante im Auge, obwohl diese hierzulande selten zur Anwendung kommt.

Die Vorteile des gegliederten Sekundarschulsystems liegen nicht nur auf der Leistungsebene, sondern auch im Bereich der sozialen Bildungschancen – ein Befund, der für viele Kritiker gegliederter Schulsysteme offensichtlich ein nicht zu bewältigendes Ärgernis darstellt und deshalb oft negiert wird. Fakt ist aber, dass die Begabungs- und Leistungsförderung umso effektiver ist, je besser der Fit zwischen individuellen Lernvoraussetzungen und -bedürfnissen einerseits und den sozialen (schulischen und familiären) Lernumwelten andererseits gelingt. Die Berücksichtigung der interindividuellen Begabungs- und Leistungs-

unterschiede erfordert ausreichend differenzierte Lernangebote: »Das Gleiche schickt sich nicht für alle« (E. Hany).

Da die kognitive Entwicklung der Kinder und Jugendlichen mit einer zunehmenden Merkmalsheterogenität (Altersdifferenzierungs- bzw. Divergenzhypothese) einhergeht, wird spätestens am Ende der vierjährigen Grundschulzeit das Passungsproblem virulent. Dieses Problem wird auch in anderen Ländern mit traditionellen Gesamtschulsystemen inzwischen erkannt. So konstatierte etwa – mit Bezug auf die amerikanische Situation – James Comer von der Yale Universität (im Septemberheft 2004 von *APA-Monitor* in *Psychology*, Vol. 35, No. 8 (S. 67): »While desegregation was good social policy, it was not good educational policy. The implementation was flawed and fragmented and ignored what children need to be successful.«

4. Fördert das Inklusionsmodell die Chancengerechtigkeit im Bildungswesen?

Dass Einheitsschulen oder gar radikale schulische Inklusionsmodelle die *Bildungschancen* von Kindern und Jugendlichen im Vergleich zum gegliederten Sekundarschulsystem tatsächlich verbessern können, muss aufgrund der empirischen Faktenlage massiv bezweifelt werden. Jedenfalls sprechen fast alle relevanten Befunde der nationalen und internationalen Schulstudien wie der Langzeitstudie *LifE* von Fend, Berger und Grob (2009)⁴³ oder der TIMSS- und PISA-Serien gegen eine solche Annahme. Und selbst für den Grundschulbereich widerlegen die Befunde der Berliner *ELEMENT*-Studie von Lehmann und Lenkeit (2008)⁴⁴ oder der aktuellen IQB-Studie an der HUB die hier gestellte Frage. Und die jüngsten Statistiken zur *Jugendarbeitslosigkeit* in Europa unterstreichen diese Skepsis. So weist etwa Bayern mit dem zur Zeit wohl differenziertesten Sekundarschulsystem mit einer Jugendarbeitslosenquote von 5,4 % einen der niedrigsten Werte auf gegenüber den PISA-»Musterländern« Schweden mit 7,8 %, Finnland mit 7,9 % oder Dänemark mit 8,1 % und dem Durchschnittswert

43 Fend, H., Berger, F. & Grob, U. (Hrsg.).(2009). *Lebenslauf, Lebensbewältigung, Lebensglück: Ergebnisse der LifE-Studie*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

44 Lehmann, R.H. & Lenkeit, J. (2008). *ELEMENT. Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis. Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin. Abschlussbericht über die Untersuchungen 2003, 2004 und 2005 an Berliner Grundschulen und grundständigen Gymnasien*. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport.

von 23,3 % der gesamten Eurozone. Der Durchschnittswert für Deutschland lag im Sommer 2012 bei 8 % (dpa). Die relativ hohen *Jugend*-Arbeitslosenquoten der europäischen Gesamtschulländer sprechen jedenfalls nicht für die These, wonach Einheitsschulsysteme mehr Chancengerechtigkeit im Schul- bzw. (Aus-)Bildungswesen garantieren.

5. Kommentar zur Expertenkommission »Inklusive Bildung in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2020«

Prinzipiell ist die Einberufung von Expertenkommissionen zur Vorbereitung tiefgreifender Schulreformen zu begrüßen. Im vorliegenden Fall beinhaltet der KM-Auftrag die Erstellung eines Berichts »zur Umsetzung der Inklusion in Mecklenburg-Vorpommern« (M-V), der bis zum Jahr 2020 vorgelegt werden soll. Damit wäre der Arbeitsauftrag neben einer ersten Bestandsanalyse inkl. terminologischer Klärungen vorwiegend auf organisatorische Aspekte einer erfolgreichen Umsetzung schulischer Inklusionskonzepte festgelegt. Über das Selbstverständnis der Kommission zum Inklusionskonzept ist wenig bekannt. Offensichtlich wird dieses Modell ohne Fragen zur pädagogischen Legitimation oder gar seiner empirisch belegten Fördereffektivität als Arbeitsvorgabe übernommen, wie dem im Anhang zum ersten Inklusionskongressbericht formulierten *Zielkatalog* der Kommission zu entnehmen ist:

»Die Schaffung eines inklusiven Bildungssystems in Mecklenburg-Vorpommern fokussiert auf die Steigerung der Bildungs- und Lebenschancen *aller* Schülerinnen und Schüler, deren soziale Teilhabe in der allgemeinen Schule sowie in außer- und nachschulischen Kontexten. Ein wesentliches Ziel ist die Vorbereitung auf eine gelingende Lebensbewältigung aller Kinder und Jugendlichen. Schulische Bildung kann hierbei kein Selbstzweck sein, sondern hat klar umrissenen sowohl humanistischen und demokratischen Zielparametern als auch den individuellen Bedürfnissen der jungen Menschen zu dienen und zu folgen« (Brodkorb & Koch, 2012, S. 96)⁴⁵.

Diesen Zielen wird kaum jemand widersprechen wollen. Doch sind sie nur im *inklusiven* Schulsystem umzusetzen? Unreflektierte »Prämissen« dieser Art finden sich fast durchgängig in der Inklusionsliteratur. Indirekt kommt dies

45 Brodkorb, M. & Koch, K. (Hrsg.). (2012). Das Menschenbild der Inklusion. Erster Inklusionskongress M-V – Dokumentation. Schwerin: Bildungsministerium.

auch im Statement der Kommissionsleiterin (Koch, 2012, S. 36)⁴⁶ zum Ausdruck: »Eine spezielle Beschulung macht keinen Sinn, wenn den Bedürfnissen behinderter Kinder andernorts genau so gut entsprochen werden kann.« Genau diese konditionale Unterstellung konnte jedoch bislang so gut wie nicht empirisch bestätigt werden. Skepsis ist deshalb angebracht, ob bis 2020 oder darüber hinaus hinreichend plausible Belege für den Totalitätsanspruch des schulischen Inklusionsmodells vorzuweisen sein werden. Nach meinem Dafürhalten würden die finanziellen und personellen Zusatzressourcen für die Implementierung des Inklusionsmodells – in welcher Variante auch immer – effizienter in die Optimierung des gegliederten Schulsystems inkl. bewährter Sonderschulformen zum Nutzen aller Betroffenen investiert werden als in die weitere Verfolgung unrealistischer »Wolpertinger«. Sollte aber – wie zu befürchten steht – das utopische Vorhaben »Inklusive Schule in M-V« (und anderswo) weiter verfolgt werden, müsste m.E. das Arbeitsprogramm um mindestens zwei *Desiderata* ergänzt werden:

1. Konzepte zur *Förderung besonders leistungsfähiger Schüler* in M-V. Dieses Thema wird in der Diskussion um die schulische Inklusion wie eine »heiße Kartoffel« behandelt bzw. weitgehend ausgespart. Auch in der Dokumentation zum 1. Inklusionskongress in M-V findet sich hierzu so gut wie nichts. Gleichzeitig wird aber von den Inklusionsadvokaten immer wieder der Nutzen schulischer Inklusion für *alle* Schüler beschworen. Bloße rhetorische Bekenntnisse ohne konkrete Taten und Realisierungskonzepte nützen den betr. Schülern sowie deren Eltern und Lehrkräften nichts.
2. Um die Fördereffektivität neuer Schulprogramme oder gar kompletter Schulsysteme und deren »Mehrwert« nachzuweisen, müssen diese auf den Prüfstand. Erst wenn sich die zentralen Modellannahmen (Förderziele, Fördereffekte, Verbesserung der Chancengerechtigkeit, Mehrung der Lebenschancen usw.) in der Programmevaluation – nach wissenschaftlichen Standards – empirisch bestätigen lassen, ist deren Implementierung flächendeckend zu rechtfertigen. Mehr oder weniger geistreiche Umetikettierungen oder Neologismen zu altbekannten Phänomenen und Problemen sowie umfangreiche Sollens- und Zielkataloge sind noch keine ausreichen-

46 Koch, K. (2012). Die Geister, die wir riefen. In M. Brodbeck & K. Koch (Hrsg.), *Das Menschenbild der Inklusion* (S. 36-43). Schwerin: Bildungsministerium M-V.

den Indikatoren für den empirischen Nachweis der Modelltauglichkeit. Fairerweise sollte das neue Modell der Inklusion im systematischen Vergleich zum »Konkurrenzmodell« des gegliederten Schulsystems (mit vergleichbarem Ressourcenaufwand) evaluiert werden, bevor bildungspolitisch weitreichende Entscheidungen getroffen werden. Der wissenschaftliche Nachweis der angenommenen bzw. erhofften Fördereffekte des Inklusionsmodells sowie seines »Mehrwertes« ist m.E. unabdingbare Voraussetzung für dessen flächendeckende Implementierung. Man stelle sich vor, in der Pharmazie oder in der Medizin würden neue Medikamente oder Behandlungsverfahren ohne empirische Validitätsnachweise vom zuständigen Gesundheitsministerium oder von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) quasi verordnet werden! Die öffentliche Empörung wäre zweifellos berechtigt. Analog darf das öffentliche Schulsystem keine »Spielwiese« für ideologische Auseinandersetzungen sein.

6. Fazit

Das Inklusionsmodell verspricht eine schöne, heile Schulwelt, ohne dass dessen Zielsetzungen und die von den Advokaten der Inklusion vollmundig verkündeten Fördereffekte oder gar eine Verbesserung der Bildungs- und Lebenschancen *aller* Kinder und Jugendlichen, wie explizit unterstellt, bisher auch nur annähernd wissenschaftlich und schulpraktisch bestätigt werden konnten. Weder die kognitiven noch die nichtkognitiven (motivationalen und lernemotionalen) sowie die sozialen Förderziele des Inklusionsmodells konnten in den bisherigen Modellversuchen substantiell verifiziert werden. Die Förderziele von Inklusion im engeren Sinne sind aus begabungs-, lern- und instruktionspsychologischer Sicht völlig unrealistisch. Ob Inklusion im weiteren Sinne tatsächlich einen »Fördermehrwert« bringen kann, beurteile ich sehr skeptisch. Nur unter der Voraussetzung einer besseren Fördereffektivität und somit von mehr Bildungsgerechtigkeit unter dem Aspekt der schulischen Allokations- und Qualifizierungsfunktion wäre ein sächlicher und personeller *Zusatz*-Aufwand für eine »inklusive« Schule gerechtfertigt. Die von manchen Politikern bzw. seitens der Finanzverwaltung vielleicht erhoffte »billigere Lösung« einer Inklusionsschule im Vergleich zu einem gegliederten (Sekundar-)Schulsystem inkl. Sonderschul-

formen ist mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit nicht zu haben. Die verfügbaren Mittel des aktuellen Bildungsetats könnten m.E. nutzbringender in flankierende Maßnahmen zur Verbesserung einigermaßen bewährter gegliederter Schulsysteme inkl. Sonderschulen in M-V (und anderswo) investiert werden.

**Ist es normal,
verschieden
zu sein?**



»Die Chancen der Inklusion liegen darin, für mehr Gemeinsamkeit von Kindern mit und ohne Behinderung zu sorgen und zugleich dazu beizutragen, dass sie auf eine gehaltvollere Weise gefördert werden. Für viele Kinder dürfte sich dies als vorteilhaft erweisen. Die Grenzen der Inklusion bestehen darin, dass eine unbedingte Gemeinsamkeit, der niemand entweichen kann, nicht für alle Kinder gut ist. Einige Schülerinnen und Schüler werden, nicht zuletzt aufgrund unabdingbarer Fördernotwendigkeiten, weiterhin auf spezielle pädagogische Settings angewiesen sein.«

»Ist es normal, verschieden zu sein?«

Über Chancen und Grenzen der Inklusion.

Einleitung

Die UN-Konvention soll die Rechte von Menschen mit Behinderung in umfassender Weise stärken, in allen Lebensbereichen, so auch in der Bildung. Die »Vertragsstaaten verpflichten sich, die volle Verwirklichung aller Menschenrechte und Grundfreiheiten für alle Menschen mit Behinderungen ohne jede Diskriminierung aufgrund von Behinderung zu gewährleisten und zu fördern« (UN-Konvention, 2006, Allgemeine Verpflichtungen, Artikel 4, Absatz 1)¹. Sie sollen Maßnahmen ergreifen, um auf allen Ebenen »a) ... das Bewusstsein für Menschen mit Behinderung zu schärfen und die Achtung ihrer Rechte und ihrer Würde zu fördern, b) Klischees, Vorurteile und schädliche Praktiken gegenüber Menschen mit Behinderungen, einschließlich aufgrund des Geschlechtes oder des Alters, in allen Lebensbereichen zu bekämpfen, c) das Bewusstsein für die Fähigkeiten und den Beitrag von Menschen mit Behinderungen zu fördern« (UN-Konvention, 2006, Bewusstseinsbildung, Artikel 8, Absatz 1).

Nun kann es keinen Zweifel daran geben, dass grundlegende Rechtspositionen wie die Verwirklichung der Menschenrechte und ein umfassendes Freiheitsgebot durch das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland garantiert sind. Ein Diskriminierungsverbot von Menschen mit Behinderung, das vor Herabsetzung und Beschämung schützen soll, ist ebenfalls im Grundgesetz enthalten (insbesondere Artikel 3, Absatz 3. Satz zu 2: »Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden«). Bildungssoziologisch findet, im Gegensatz zu vielen Staaten der Welt, kein Ausschluss aus einem allgemeinbildenden Schulsystem statt. Niemand muss hierzulande aufgrund einer Behinderung auf einen Schulbesuch verzichten. Formal stehen alle Bildungswege offen (Drepper, 1998, S. 63)². Wer sich in den Medien informiert, weiß zudem, dass

1 Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen »Convention on the Rights of Persons with Disabilities« (CRPD) vom 13.12.2006. Resolution 61/106 der Generalversammlung der UNO.

2 Drepper, Th. (1998). »Unterschiede, die keine Unterschiede machen«. Inklusionsprobleme

ein erhebliches Bemühen besteht, einen Beitrag zur Bewusstseinsbildung in der Öffentlichkeit zu leisten.

Gleichwohl gilt es, die Lebens- und Lernsituation von Menschen mit Behinderung weiter zu verbessern. Mit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention ist Deutschland auch juristisch eine entsprechende Verpflichtung eingegangen. Sie muss nunmehr inhaltlich ausdifferenziert werden. Dabei geht es unter anderem um mehr schulische Gemeinsamkeit von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung. Ein ausdrückliches Anliegen der Konvention besteht aber auch darin, dass eine optimale Förderung sichergestellt wird. Das sollte nicht übersehen werden.

1. Etikettierung und Dekategorisierung

»Es ist normal, verschieden zu sein« (von Weizsäcker, 1993)³, so lautete bereits eine zentrale Leitlinie der Integrationsbewegung, die im Inklusionsdiskurs wieder aufgenommen wird. Behinderung sei, so wird immer wieder betont, nur noch als eine Form der Besonderheit anzusehen, die im Rahmen einer fast unendlichen Vielfalt des Menschlichen auftritt. Beispiele dafür sind das Geschlecht, die ethnische und soziale Herkunft, Armut oder Reichtum, religiöse Zugehörigkeit, sexuelle Neigungen, Körpergewicht (Booth, 2005)⁴. Die Überwindung der so genannten Zweigruppentheorie, die zwischen behinderten und nicht-behinderten Menschen unterscheidet, gilt als oberstes Ziel (Hinz, 2002⁵; Wocken, 2012⁶). Behinderung verliert dadurch zwangsläufig an Aufmerksamkeit und Besonderheit, das ist ausdrücklich so gewollt. Sie tritt – in dieser Lesart

im Erziehungssystem und Reflexionsleistungen der Integrationspädagogik im Primarbereich. In: Soziale Systeme. Zeitschrift für soziologische Theorie (4), 1., 59–84.

- 3 Weizsäcker, R. von (1993). Ansprache von Bundespräsident a.D. Richard von Weizsäcker bei der Eröffnungsveranstaltung der Tagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Hilfe für Behinderte 1. Juli 1993, Gustav-Heinemann-Haus in Bonn. Online verfügbar unter: <http://www.imew.de/index.php?id=318>. Zugriff am 22.1.2013.
- 4 Booth, T. (2005). Conceptions of Inclusion – Exclusion. From North to South and South to North. In: Alur, M. & Booth, T. (Eds.), Inclusive Education. The Proceedings of North South Dialogue. I (S. 15–43). New Delhi: UBSPD.
- 5 Hinz, A. (2002). Von der Integration – terminologisches oder konzeptionelle Weiterentwicklung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik (53), 9, 354–361.
- 6 Wocken, H. (2012). Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine. Hamburg: Feldhaus.

– vor allem als soziales Schicksal in Erscheinung. Der »Kern von Behinderung« besteht in der »Einschränkung der sozialen Teilhabe« (Katzenbach, 2012, S. 84)⁷.

Das neue Verständnis von Behinderung, das demnach etabliert werden soll, lässt sich mit Kuhlmann folgendermaßen umreißen: »*Erstens* sollen die herrschenden Vorstellungen von körperlicher, seelischer oder geistiger »Beeinträchtigung« von jeglicher negativen Bewertung befreit werden. Physische oder psychische Funktionsdefizite sollen nicht mehr als etwas verstanden werden, das inhärent mit einer eingeschränkten, gar leidvollen Lebensperspektive verknüpft ist. *Zweitens* soll geltend gemacht werden, dass schon die Erfahrung, überhaupt »behindert« zu sein, keineswegs notwendigerweise mit der spezifischen Konstitution des Einzelnen einhergeht, sondern erst durch Einflüsse des sozialen Umfeldes zustande kommt« (Kuhlmann, 2011, S. 37)⁸.

Einen entsprechend großen Raum nimmt deshalb das Bemühen ein, Menschen mit Behinderungen vor Zuschreibungen zu schützen, die für schädigend und entwürdigend gehalten werden. Radikale Vertreter des Inklusionsbegehrens plädieren deshalb für die Auflösung aller klassischen Behinderungsbegriffe, einschließlich der Kategorien des sonderpädagogischen Förderbedarfs.

Benkmann (1994)⁹ und Eberwein (2000)¹⁰ hatten bereits vor einiger Zeit, stellvertretend für andere, die Behinderungskategorien der Sonderpädagogik kritisch in Frage gestellt. Als zentrale Begründung wird angeführt, dass von diesen Begriffen zwangsläufig eine diskriminierende Wirkung ausgehe. Indem Behinderungen als solche benannt werden, so lautet der Kern dieser Aussagen, geschehe den davon betroffenen Personen ein elementares Unrecht. Die kategoriale Fassung von Behinderung beinhalte per se eine beschämende Zuschreibung, die den behinderten Menschen bloßstelle und als ein defekthafte

7 Katzenbach, D. (2012). Die innere Seite von Inklusion und Exklusion. In: Heilmann, J., Krebs, H. & Eggert-Schmid Noerr, A. (Hrsg.), Außenseiter integrieren. Perspektiven auf gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Ausgrenzung (S. 81–111). Gießen: Psychosozial-Verlag.

8 Kuhlmann, A. (2011). An den Grenzen unserer Lebensform. Texte zur Bioethik und Anthropologie. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.

9 Benkmann, R. (1994). Dekategorisierung und Heterogenität – Aktuelle Probleme schulischer Integration von Kindern mit Lernschwierigkeiten in den Vereinigten Staaten und der Bundesrepublik. In: Sonderpädagogik (24), 1, 4–13.

10 Eberwein, H. (2000). Verzicht auf Kategoriensysteme in der Integrationspädagogik. In: Albrecht, F., Hinz, A. & Moser, V. (Hrsg.), Perspektiven der Sonderpädagogik (S. 95–106). Neuwied: Luchterhand.

Wesen diskriminiere. Die Bedenken gegenüber der disziplinären Ordnung des Faches sind bei einigen Autoren so stark, dass sie die »radikale Loslösung von der sonderpädagogischen Systematik der Förderschwerpunkte« (Seitz, 2008, S. 227)¹¹ als einzig akzeptable und zukunftsfruchtige Lösung einklagen. Ziemer und Langner gehen noch einen Schritt weiter, indem sie die Forderung erheben, die »Schule soll[e] [gänzlich] ... von Etikettierungen und Kategorisierungen absehen« (Ziemer, Langner 2010, S. 254)¹². Alle Behinderungsbegriffe, die mit den Förderschwerpunkten assoziiert werden, sind demnach ersatzlos zu streichen. Erst dadurch lasse sich ein diskriminierungs- und aussonderungsfreier Raum etablieren. Die Normalität des Andersseins soll also dadurch hergestellt werden, dass Behinderung nicht mehr als eine solche deklariert wird.

Nun gibt es in der Tat gute Gründe dafür, mit fachlichen Diagnosen vorsichtig umzugehen. Die soziologische Theoriebildung hat bereits vor Jahrzehnten die potentiellen sozialen Folgen von Etikettierungsprozessen deutlich herausgestellt (Goffman, 1973¹³; Scheff, 1983¹⁴). Seitdem hat sich das Wissen über die Gefahren, die von Etikettierungen ausgehen können, weit verbreitet. Dementsprechend hoch ist die Aufmerksamkeit für Etikettierungsfolgen, und die Sorge weit verbreitet, durch Zuschreibungen Schaden anzurichten.

Die Prominenz, die die Etikettierungsproblematik erlangt hat, trägt aber durchaus bedenkliche Züge. Mitunter erscheint es so, als repräsentiere sie den entscheidenden Punkt des Inklusionsdiskurses; als sei die Vermeidung von »Diskriminierung« die einzige bedeutsame Dimension, die eine intensive Aufmerksamkeit verdient. Daraus resultiert eine erhebliche Verschiebung und Verengung des Blickwinkels. Sie hat zur Folge, dass der behinderte Mensch als Person – entgegen anders lautender Deklarationen – zunehmend in den Hintergrund tritt. Lebenseinschränkungen, die nicht durch äußere Barrieren hervorgerufen werden, und innere Konflikte, die unmittelbar die Person betreffen, werden zu einem randständigen Thema.

11 Seitz, S. (2008). Leitlinien didaktischen Handelns. In: Zeitschrift für Heilpädagogik (59),6, 226–233.

12 Ziemer, K. & Langner, A. (2010). Inklusion – Integration. In: Musenberg, O. & Riegert, J. (Hrsg.), Bildung und geistige Behinderung. Bildungstheoretische Reflexionen und aktuelle Fragestellungen (S. 247–259). Oberhausen: Athena.

13 Goffman, E. (1973). Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

14 Scheff, T. J. (1983). Das Etikett »Geisteskrankheit«. Soziale Interaktion und psychische Störung. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag.

»Die unterschiedlichen Ansätze der Normalisierungskritik, so lässt sich zusammenfassend feststellen, rekurren auf die doppelte Bedeutung des Wortes »Diskriminierung«: Ein begriffliches Prozedere – das Treffen einer Unterscheidung – wird mit einer moralisch verwerflichen sozialen Praxis – der Demütigung und Ausgrenzung von Personen – gleichgesetzt. Dieses allem Anschein nach äußerst suggestive Verfahren macht es dann aber praktisch unmöglich, von Behinderten als konkreten Personen mit bestimmten Eigenschaften überhaupt noch zu sprechen, ohne sich dem Verdacht auszusetzen, sie abwerten zu wollen« (Kuhlmann, 2011, S. 41)¹⁵. »Damit aber wird« – so fährt Andreas Kuhlmann (2011, S. 42f.)¹⁶ fort – »eine Perspektive zur relativen Bedeutungslosigkeit herabgestuft, die gerade für die progressiveren Ansätze liberaler Politik immer zentral war: Dass es nämlich der gezielten *Förderung* von Personen bedarf, um es diesen allererst zu ermöglichen, ihre Gleichheit auch praktisch zur Geltung zu bringen.«

Unter dieser Perspektive soll der Satz »Es ist normal, verschieden zu sein« (von Weizsäcker, 1993)¹⁷ im Folgenden genauer betrachtet werden.

2. Ist es normal, verschieden zu sein?

Zu den unumgänglichen Tatsachen gehört es, dass Menschen behindert sein können. Behinderungen repräsentieren einen Teil des alltäglichen Lebens oder genauer gesagt: sie sind in unterschiedlichen Teilsegmenten des Alltagslebens präsent. In Teilsegmenten deshalb, weil in modernen Gesellschaften totale Inklusionen und totale Exklusionen so gut wie gar nicht vorkommen. Vorherrschend sind vielmehr eine Fülle von Teilinklusionen und Teilexklusionen, die sich gegenseitig bedingen (Stichweh, 2009)¹⁸. In diesem Sinne gehören Behinderungen zur Normalität des Lebens.

15 Kuhlmann, A. (2011). An den Grenzen unserer Lebensform. Texte zur Bioethik und Anthropologie. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.

16 Ebd.

17 Weizsäcker, R. von (1993). Ansprache von Bundespräsident a.D. Richard von Weizsäcker bei der Eröffnungsveranstaltung der Tagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Hilfe für Behinderte 1. Juli 1993, Gustav-Heinemann-Haus in Bonn. Online verfügbar unter: <http://www.imew.de/index.php?id=318>. Zugriff am 22.1.2013.

18 Stichweh, R. (2009). Leitgesichtspunkte einer Soziologie der Inklusion oder Exklusion. In: Stichweh, R. & Windolf, P. (Hrsg.), Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und

Diese makrosoziologische Feststellung beinhaltet aber noch keine Aussagen darüber, was es bedeuten mag, behindert zu sein, welche Rolle Behinderungen im Leben des Einzelnen spielen können und wie pädagogisch mit ihnen umzugehen ist.

Zunächst zu einigen Alltagserfahrungen. Wohl niemand möchte in seinem Leben eine Behinderung erleiden: das Augenlicht verlieren oder nicht mehr Hören können, die Kontrolle über die Extremitäten verlieren und im Rollstuhl sitzen, in seinen kognitiven Möglichkeiten stark eingeschränkt sein, sich eine schwere seelische Erkrankung oder massive Verhaltensstörungen zuziehen oder eine starke Sprachstörung entwickeln.¹⁹ Und Eltern wünschen sich in aller Regel nicht, dass ihre Kinder behindert sind. Sie möchten dies deshalb nicht, weil sie um die damit verbundenen Lebenseinschränkungen wissen – ganz unabhängig davon, ob ihr Kind später glücklich wird oder nicht, ob es sozial gut eingebettet ist oder sich das Gegenteil einstellt. Und sie wissen auch um die Lebenseinschränkungen, die sich für sie selbst einstellen können – zumindest bei schwereren Behinderungen. Reiser (1991)²⁰ hat darüber in großer Klarheit berichtet. Seltene Ausnahmen mag es geben: zum Beispiel bei Eltern, die primär in der Gebärdensprachgemeinschaft leben und sich wünschen, dass ihre Kinder dies ebenfalls tun.

Eva Maria Glofke-Schulz (2008)²¹, eine in einem frühen Lebensalter erblindete Psychologin, berichtet in ihrer bemerkenswerten Dissertation über die Identitätsentwicklung sehgeschädigter Menschen. Sie beschreibt diverse Hemmnisse, die ihr Leben beschweren, äußere Hindernisse, aber auch vorurteilsbehaftete Haltungen. Doch sie betont auch, dass die Blindheit für sie ein innerer Fremdkörper geblieben ist, ein Teil ihres Selbst, der sich nicht oder nur schwerlich integrieren lässt.

sozialen Ungleichheit (S. 29- 42). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft

- 19 Entwicklungspsychologisch ist dies leicht zu erklären. Der narzisstische Triumph beim Erwerb immer weitergehender Kontrolle über den eigenen Körper und die eigene Psyche ist unverkennbar, die psychischen Folgen eines Verlustes sind es ebenfalls.
- 20 Reiser, H. (1991). Wege und Irrwege der Integration. In: Sander, A. & Raidt, P. (Hrsg.), Integration und Sonderpädagogik. Referate der 27. Dozententagung für Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern im Oktober 1990 in Saarbrücken (S. 13 33). St. Ingbert: Werber J. Röhrig Verlag.
- 21 Glofke-Schulz, E.-M. (2008). Perspektiven der Behinderungsverarbeitung und Identitätsentwicklung im Lichte einer tiefenpsychologischen und ressourcenorientierten Sichtweise dargestellt am Beispiel Sehschädigung. Gießen: Psychosozial-Verlag.

Der Philosoph Günther Anders (1979, S. 68f.)²² beschreibt in seinem Buch »Die Antiquiertheit des Menschen« einen Menschen mit einem Buckel. Hat er einen Buckel oder ist er der mit dem Buckel? Das ist die Frage, die ihn beschäftigt und quält und die er für sich nicht lösen kann. Er schwankt hin und her, kommt aus diesem inneren Spannungsfeld nicht heraus und schämt sich deswegen.

Andreas Kuhlmann, ein Germanist und Philosoph, hat eine schwere Spastik, die ihn im Leben auf vielfältige Weise einschränkt. Er verfügt zum Beispiel über ein großes musikalisches Interesse, erlebt sich als begabt und kreativ, kann aber kein Instrument spielen. Seine Hände lassen dies nicht zu, sein Körper gehorcht ihm nicht. Darunter leidet er sehr. Kuhlmann beschreibt eindrucksvoll, dass sich für ihn unter dieser Bedingung kein Gefühl der inneren Normalität einstellen kann.

Mit gesellschaftlicher Etikettierung hat dieser Umstand wenig zu tun; sie wirkt allenfalls verstärkend, bildet aber nicht den Kern des Problems – gleiches gilt, soweit wie hier beschrieben, für den Buckligen und die erblindete Psychologin. Ihnen wird es wenig helfen, wenn man ihnen nahe legt, sie hätten all dies selbst konstruiert, es sei normal, verschieden zu sein oder auch: »Behindert ist man nicht. Behindert wird man« (Aktion Grundgesetz, 1997)²³. Kuhlmann zumindest reagiert auf ein solches Ansinnen ein wenig genervt.

Bereits an dieser Stelle zeigt sich beispielhaft, dass eine Normalisierungsformel zu kurz greift, die sich überwiegend oder gar ausschließlich auf soziale Anerkennung und Akzeptanz der Vielfalt beschränkt. Einige weitere Folgen werden nunmehr anhand von Beiträgen beschrieben, die einem radikalen Inklusionsverständnis (Brodkorb, 2012, S. 16ff.²⁴; Koch, 2012, S. 41²⁵) verpflichtet sind.

22 Anders, G. (1979). Die Antiquiertheit des Menschen. Bd. 1: Über die Seele im Zeitalter der zweiten industriellen Revolution. München: Beck.

23 Aktion Grundgesetz (Hrsg.). (1997). Die Gesellschaft der Behinderter. Das Buch zur Aktion Grundgesetz. Reinbek: Rowohlt.

24 Brodkorb, M. (2012). Warum Inklusion unmöglich ist. Über schulische Paradoxien zwischen Liebe und Leistung. In: Brodkorb, M. & Koch, K. (Hrsg.), Das Menschenbild der Inklusion. Erster Inklusionskongress M-V Dokumentation (S. 13–34). Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.

25 Koch, K. (2012). Die Geister, die wir riefen. Von der Arbeit der Expertenkommission »Inklusive Bildung in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahre 2020«. In: Brodkorb, M. & Koch, K. (Hrsg.), Das Menschenbild der Inklusion. Erster Inklusionskongress M-V Dokumentation (S. 37–43). Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.

3. Integration/Inklusion ist nicht dazu da, Behinderung abzuschaffen

Die bisher bundesweit größte Inklusionsuntersuchung, der sogenannte Hamburger Schulversuch²⁶, ist dahingehend erfolgreich verlaufen, »daß die emotionale und soziale Integration von SchülerInnen mit Lern-, Sprach- oder Verhaltensproblemen [als] [...] weitgehend gelungen« bezeichnet werden kann (Hinz et al., 1998, S. 111). Diesem achtenswerten Ergebnis steht gegenüber, dass die auf der Leistungsebene angestrebten Ziele verfehlt wurden. Leistungsschwache Kinder haben von den heterogenen Lerngruppen »keinesfalls« profitiert. Im Gegenteil: Ihre ungünstige Ausgangsposition verschlechterte sich im Laufe der Zeit immer weiter (Hinz et al., 1998, S. 111f.)²⁷. Zudem fiel der durchschnittliche Leistungsstand der untersuchten Klassen auffällig niedrig aus; zu einer Reduzierung des sonderpädagogischen Förderbedarfs kam es am Ende der vierjährigen Grundschulzeit nicht (zusammenfassend: Bleidick, 1999)²⁸.

Wocken (2001)²⁹ sieht in all dem kein Problem. Das entscheidende ist für ihn die gemeinsame Unterrichtung, der Umstand, dass behinderte Kinder in diesem Rahmen akzeptiert werden. Ihr Förderanspruch spielt nur noch eine untergeordnete Rolle, er wird zu einer vernachlässigbaren Größe. Wörtlich: »Wären etwa Prävention und Kompensation Auftrag und Aufgabe des Schulversuchs gewesen, dann hätte er sein Ziel verfehlt. Integration war und ist aber kein Unternehmen zur Abschaffung von Behinderungen, sondern zur Akzeptanz von Behinderungen« (Wocken, 2001, S. 401)³⁰. Wohlgemerkt: Die Bezugsgruppe, um die es hier geht, sind Kinder mit besonderen Beeinträchtigungen im Lernen.

26 Die Untersuchung fand bereits in den 1990er Jahren statt. Sie bezog sich auf die Integration von Schülern mit Beeinträchtigungen des Lernens, der emotional-sozialen sowie der sprachlichen Entwicklung. Von einer personenbezogenen Eingangsdiagnostik wurde abgesehen.

27 Hinz, A. (1998). Pädagogik der Vielfalt – ein Ansatz auch für Schulen in Armutsgebieten? Überlegungen zu einer theoretischen Weiterentwicklung. In: Hildeschiedt, A. & Schnell, I. (Hrsg.), Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle (S. 127–144). Weinheim: Juventa.

28 Bleidick, U. (1999). Kann Integration von Grundschulkindern mit Behinderungen im Lernen, mit Sprachproblem und Verhaltensauffälligkeiten gelingen? In: Die neue Sonderschule (44), 2, 124–137.

29 Wocken, H. (2001). Ist Prävention das Ziel von Integration? Eine kritische Interpretation des Hamburger Schulversuchs Integrative Regelklasse. In: Behindertenpädagogik (40), 3, 390–401.

30 Ebd.

Sie dürfen, davon ist Wocken fest überzeugt, nicht gezwungen werden, sich gesellschaftlichen Normalitätsstandards anzupassen. Auch von Stechow (2005, S. 80)³¹ teilt diese Auffassung. Sie warnt davor, Kinder mit Lernbehinderungen »normalistische[r] Anforderungen« auszusetzen, die bei Nichterfüllung zu einem gefährlichen Sonderstatus führen. Und nach Hinz (1998, S. 142) muss generell verhindert werden, dass sich behinderte Kinder dem Diktat »mittelschichtsorientierte[r] Normalitätskonzepte« unterwerfen.

Das sind starke Worte. Sie haben einen kleinen wahren Kern insofern, als es eine Selbstverständlichkeit sein sollte, dass Menschen mit Behinderung nicht in Erwartungshaltungen gepresst werden, die für sie inadäquat sind und an denen sie zwangsläufig scheitern müssen. Zweifelsfrei ist hier eine besondere Aufmerksamkeit gefordert, um diesen Kindern gerecht zu werden: eine Offenheit gegenüber Neuem, ein taktvolles sich Einstellen auf fremde Lebenssituationen, die Bereitschaft, Besonderheiten zu akzeptieren, aber auch eine Einsicht in die Grenzen des Veränderbaren. Die Rede von den »normalistischen Anforderungen« (von Stechow, 2005) oder dem »Recht auf Behinderung« (Wocken, 2012)³² geht jedoch weit darüber hinaus. Sie enthält, ohne jegliche Differenzierung, ein Beharren auf der Eigenheit der Person, auf einem bestimmten Status (sollte man sagen: einem Sonderstatus?), der von gesellschaftlichen Maßstäben fernzuhalten ist. Das klingt fast so, als sei Behinderung per se ein wünschenswerter Zustand, ein Wert an sich, der nicht angetastet werden darf, da ansonsten die Würde des Menschen verletzt wird.

Im Mittelpunkt des Inklusionsdiskurses und gegenwärtiger schulpraktischer Veränderungen, daran sei hier erinnert, stehen Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen des Lernens, der Sprache und der emotional-sozialen Entwicklung. Sie machen zusammen mehr als zwei Drittel der als behindert klassifizierten Schüler aus. Für lernbeeinträchtigte Schüler ist es zweifelsfrei von großem persönlichem Gewinn, wenn sie in elementaren Bildungsvoraussetzungen nachhaltig gestärkt werden, also im Lesen, Schreiben und Rechnen. Für die Überwindung von Sprachbehinderungen, die schulischerseits häufig gelingt, gilt das Nämliche. Gleichermäßen profitieren Schüler mit schweren Verhaltens-

31 Stechow, E. von (2005). Sonderpädagogischer Förderbedarf und sonderpädagogische Wissensbestände in der Integrationspädagogik. In: Geilung, U. & Hinz, A. (Hrsg.), Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik. (S. 78-86). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

32 Wocken, H. (2012). Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen - Baupläne - Bausteine. Hamburg: Feldhaus.

störungen erheblich davon, wenn sich ihre inneren Blockaden lockern und sie ihr Sozialverhalten entscheidend verbessern können. Auch das kann Schule ermöglichen. Und damit ist eine gute Vorbereitung für das weitere Leben erfolgt.

Was daran »normalistische« Anforderungen sein sollen, das dürfte schwer zu erklären und nicht ganz leicht zu verstehen sein.

4. Keine Bildungsstandards, keine Vergleichsmaßstäbe

Bildungsstandards beschreiben, was Kinder lernen beziehungsweise können sollen. Insofern enthalten sie von außen vorgegebene Maßstäbe, an denen sich Schulen orientieren und Kinder in ihrer individuellen Leistungsfähigkeit messen lassen. Auch in einem stark individualisierten Unterricht, der sich sehr auf den Einzelnen einstellt, ist am Ende die Frage zu beantworten, was ein Kind kann, ob es also den grundlegend gestellten Anforderungen gerecht wird oder nicht.

Dieser Punkt berührt einen wichtigen Aspekt der Inklusionsdiskussion, vielleicht sogar eine ihrer Kardinalfragen. Mit der schulischen Inklusion verbindet sich das Desiderat, dass der Einzelne – nunmehr in einem adäquaten Rahmen – als Teil einer begrüßenswerten Vielfalt empfangen wird. Er soll dadurch in einem besonderen Maße angenommen, anerkannt und wertgeschätzt werden. Zugleich ist die Schule ein Ort der Leistungsdifferenzierung. Sie soll Begabungen entdecken und fördern, herausfinden, wo die Stärken von Schülerinnen und Schülern liegen. Damit treten zwangsläufig auch Schwächen zu Tage, es zeigt sich, was Schülerinnen und Schüler nicht können. Bolz weist zu Recht darauf hin, dass »jeder [Mensch] Respekt verdient, aber wenige Lob ... Man kann alle Menschen respektieren, aber man kann nicht alle loben. Loben heißt nämlich zugleich zurücksetzen« (Bolz, 2009, S. 140)³³. Und kurz danach »Es gibt ... kein Lob ohne Tadel. Man kann das Einzigartige und Hervorragende nicht bewundern, wenn man keinen positiven Begriff von Ungleichheit hat« (Bolz, 2009, S. 140). Insofern lassen sich nicht alle erbrachten Leistungen als gleich gut bewerten: selbst dann nicht, wenn unterschiedliche Ausgangslagen und das subjektive Bemühen in Rechnung gestellt werden.

Das allerdings verweist auf eine schmerzliche Seite der Inklusionsidee und

33 Bolz, N. (2009). Diskurs über die Ungleichheit. München: Fink.

zugleich auf eines ihrer Dunkelfelder. Eine bedingungs- und differenzlose Anerkennung, die jedem Menschen Gleiches entgegenbringt, kann es weder in der Schule noch im Leben danach geben. Eine Schule, die ohne Zurücksetzung auskommen will, stellt sich damit eine unlösbare Aufgabe – wie immer ihre Schulstruktur aussehen mag. Es sei denn, sie versucht, sich einer ihrer wesentlichen Aufgaben zu entledigen, nämlich der Allokationsfunktion. Dann überlässt sie – in vermeintlicher Unschuld – anderen, weit weniger geeigneten Instanzen einen Differenzierungsauftrag, der für die Gesellschaft unverzichtbar ist. Für die Schüler dürfte dieser lebensfremde Entwurf wenig ertragreich sein (Brodkorb, 2012)³⁴.

Sander schlägt dennoch vor, einen solchen Weg einzuschlagen. Mit Bildungsstandards geht er hart ins Gericht. »Wer »Bildungsstandards« für die Fächer und Klassenstufen setzt, will zwischen Erfolgreichen und nicht Erfolgreichen unterscheiden ... [er] nimmt das Scheitern und Diskriminieren bewusst hin« (Sander, 2005, S. 112)³⁵. Und weiterhin: »Zugespitzt kann man sagen: Wer schulische Leistungsstandards setzt, will auch Schulversager« (Sander, 2005, S. 112). Stattdessen komme es darauf an, Schüler zu fördern, ohne vergleichende Maßstäbe anzulegen, orientiert allein an ihrem persönlichen Entwicklungsverlauf.

Den unabdingbaren Spannungsbogen zwischen Leistungsstandards, die übergeordnete Ziele widerspiegeln, und Gleichheitsansprüchen, die aus individuellen Maßstäben resultieren, nimmt Sander nicht als einen solchen wahr. Für ihn steht fest: »Bildungsstandards diskriminieren. Alle Leistungsmessungen in der Schule diskriminieren, und zwar umso nachhaltiger, je stärker sie in den Mittelpunkt des Unterrichts gerückt werden« (Sander, 2005, S. 113). Eine Humanität im Klassenzimmer lasse sich aussichtsreich erst dann entfalten, wenn vergleichende Maßstäbe zurückgedrängt werden, erst unter dieser Bedingung werde eine »humane Akzeptanz der Verschiedenheit« möglich (Sander, 2005, S. 113).

34 Brodkorb, M. (2012). Warum Inklusion unmöglich ist. Über schulische Paradoxien zwischen Liebe und Leistung. In: Brodkorb, M. & Koch, K. (Hrsg.), Das Menschenbild der Inklusion. Erster Inklusionskongress M-V Dokumentation (S. 13–34). Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur.

35 Sander, A. (2005). Bildungsstandards und Bildungsbarrieren: Thesen aus Perspektive einer inklusiven Pädagogik. In: Geiling, U. & Hinz, A. (Hrsg.), Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik. (S. 110–113). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

5. Förderung ohne Fachspezifik

Zur Normalisierung und Anerkennung von Vielfalt soll auch beitragen, dass die (sonderpädagogische) Förderung auf ein neues Fundament gestellt wird. Der Behinderungsbegriff gerät dabei ebenso ins Visier wie die Kategorien des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Sie werden nicht nur abgelehnt, weil sie als diskriminierend gelten, sondern auch, da sie mit einer adäquaten Förderung unvereinbar sein sollen (Wocken, 2012³⁶; Haas 2012³⁷). Als »bürokratische Grobkategorien« stünden sie einem pädagogischen Auftrag diametral entgegen, jede gruppenspezifische Differenzierung sei für Förderungszwecke »vollends unangemessen« (Brügelmann, 2011, S. 355)³⁸. Kron (2005)³⁹ und Hinz (2009)⁴⁰ stimmen dem zu.

Die Folgen, die sich daraus für die pädagogische Arbeit ergeben, sind allerdings erheblich. Mit der Aufgabe fachspezifischer Oberbegriffe wird ein grundlegendes Problem nur verschoben, wie sich am Beispiel des Förderbedarfs emotional-soziale Entwicklung unschwer zeigen lässt. So weisen zum Beispiel ca. 80 Prozent der Jugendlichen, die wiederholt gravierende Gewalttaten begehen, Persönlichkeitsstörungen auf (Ross, Pfäfflin, Fontao, 2009)⁴¹. Da dieser Begriff als ebenso diskriminierend erlebt werden kann wie die zuvor entsorgte Kategorie Verhaltensstörung, müsste auch er einem Benennungsverbot unterliegen. Hinzu kommt, dass viele Jugendliche mit einer Persönlichkeitsstörung über eine spezifische Abwehrorganisation verfügen: Projektion und Spaltung stehen in ihrem Mittelpunkt und damit eine Konstellation, die sich für das in-

36 Wocken, H. (2012). Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen - Baupläne - Bausteine. Hamburg: Feldhaus.

37 Haas, B. (2012). Dekonstruktion und Dekategorisierung: Perspektiven einer nonkategorialen (Sonder-)Pädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik (63), 10, 404-413.

38 Brügelmann, H. (2011). Den Einzelnen gerecht werden - in der inklusiven Schule. Mit einer Öffnung des Unterrichts raus aus der Individualisierungsfalle! In: Zeitschrift für Heilpädagogik (62), 9, 355-361.

39 Kron, M. (2005). »Behinderung« – notwendiger Begriff in der inklusiven Pädagogik? In: Geiling, U. & Hinz, A. (Hrsg.), Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik (S. 82-86). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

40 Hinz, A. (2009). Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende? In: Zeitschrift für Heilpädagogik (60), 5, 171-179.

41 Ross, T., Pfäfflin, F. & Fontao, M. I. (2009). Persönlichkeitsstörungen im Straf- und Maßregelvollzug: Ausgewählte Ergebnisse der Grundlagen- und Behandlungsforschung. Schweizer Zeitschrift für Psychiatrie und Neurologie, 9, 9-4.

neren und interpersonelle Gleichgewicht als überaus problematisch erweist. Wer dies konstatiert, kennzeichnet eine Person (verbotenerweise) als Träger einer bestimmten Eigenheit. Sie gehört nunmehr zur Gruppe derjenigen, die sich einer archaischen Abwehrform bedienen – und deshalb große Probleme haben, ihr Leben auf eine gute Art und Weise zu bewältigen. Weiterhin ist einiges über die Lebensgeschichte massiver jugendlicher Gewalttäter bekannt. Gewaltsame, sexuelle und narzisstische Übergriffe bilden einen wesentlichen Bestandteil ihrer Lebensgeschichte. Die Bindungserfahrungen, die sie machen, erweisen sich oft als unzureichend. Traumatisierungen kommen gehäuft vor (Ahrbeck, 2010)⁴². Damit sind wiederum fachliche, einen Menschen klassifizierende Bezeichnungen getroffen.

Bereits diese kurzen Ausführungen verdeutlichen, am Beispiel des Förderschwerpunkts emotional-soziale Entwicklung, welche Folgen sich aus dem Verzicht auf eine einschlägige Begriffsbildung ergeben können. Eine Sonderpädagogik, die nichts von der problematischen Innenwelt und der Beziehungsdynamik dieser Personengruppe weiß, nichts von ihren lebensgeschichtlichen Belastungen und den strukturellen Auswirkungen, die sie auf die Persönlichkeitsbildung haben, wird hilflos vor den anstehenden Aufgaben stehen; ohne eigenes Handwerkszeug und ohne die Möglichkeit, sich im interdisziplinären Dialog Hilfe zu holen. Die Reihe der Beispiele ließe sich problemlos erweitern, auch aus anderen Förderschwerpunkten.

Die Ablehnung übergeordneter Kategorien verdeckt also ein tiefer liegendes Problem, das mit jedweder Fachlichkeit verbunden ist, die sich auf persönliche Besonderheiten bezieht. Wenn alle unter Diskriminierungsverdacht stehenden Kategorien, auch die untergeordneten und fein verästelten, aufgegeben werden, verharrt die pädagogische Arbeit auf einem niedrigen Niveau. Sie bleibt im Deskriptiven und Alltäglichen gefangen, und lässt jede Spezifität vermissen, die für eine gehaltvolle Förderung unerlässlich ist.⁴³

42 Ahrbeck, B. (2010). Von allen guten Geistern verlassen? Aggressivität in der Adoleszenz. Gießen: Psychosozial.

43 Der Begriff der Verhaltensoriginalität (Kobi, 1996) ist ein Beleg dafür. Im Bemühen um Unanständigkeit nimmt er ein einzelnes Element aus einem komplexen Bedingungsgefüge heraus, totalisiert es und verkennt eine schwerwiegende Problematik an entscheidender Stelle. Es ist gerade die innere Unfreiheit einer Person, die dazu führt, dass sie ein unglücklich machendes Verhalten immer wieder reproduziert. Der innere Gewinn, der sich daraus ergibt, fällt gegenüber dem entstehenden Schaden gering aus. Er ist viel zu gering, als dass im positiven Sinne von einem »originellen« Zustand gesprochen werden könnte.

6. Fazit: Chancen und Grenzen der Inklusion

Die Umsetzung der UN-Konvention wird in den einzelnen Bundesländern dazu führen, dass mehr Gemeinsamkeit zwischen Kindern mit und ohne Behinderung entsteht. Das ist nur zu begrüßen. Eine entscheidende Frage ist dabei aber, von welchem Behinderungsverständnis ausgegangen wird. Zugespitzt formuliert: Liegt die zentrale Zielsetzung in der sozialen Akzeptanz von Kindern mit Behinderung, so wie sie sind, mit einem Recht auf Unveränderlichkeit? Oder geht es primär um eine Veränderung eines Zustandes, also eine Förderung, die sich auch auf die Person auswirkt?

Die hier genannten Stellungnahmen führender Inklusionsbefürworter, die die Fachdiskussion entscheidend (mit)prägen, enthalten einseitige und problematische Positionierungen.

- Wenn Inklusion in allererster Linie dazu da sein soll, Behinderung zu akzeptieren, und der Fördergedanke dadurch so sehr geschwächt wird, dass Kinder mit Beeinträchtigungen des Lernens, der Sprache und der emotional-sozialen Entwicklung in einem bedenklichen Zustand verbleiben,
- wenn gesellschaftliche Vergleichsmaßstäbe pauschal abgelehnt, behinderte Kinder auf ein selbst bezogenes Verhältnis fixiert werden und somit den Bezug zur gesellschaftlichen Realität verlieren,
- wenn fachliche Oberbegriffe und untergeordnete Termini unter permanentem Diskriminierungsverdacht stehen, mit der Folge, dass das Niveau der Förderung entscheidend sinkt und
- wenn die innere Dimension von Behinderung, persönliche Einschränkungen und individuelles Leid kaum noch in Erscheinung treten,

dann sind soziale Zuschreibungen und äußere Barrieren zu einem übermächtigen Thema geworden. Für die »Normalisierung« von Behinderung, der Anerkennung des Andersseins, ist ein zu hoher Preis zu entrichten. Er besteht in der Vernachlässigung, vielleicht sogar einer Geringschätzung der Förderposition, die unter dem Verdacht steht, Kinder herzlos gesellschaftlichen Erwartungen auszusetzen. Insofern ist es kein Zufall, wenn immer wieder betont wird, nun-

mehr sollen Problemlagen gelöst werden, die sich nicht mehr am Individuum festmachen, sondern nur noch systemische Fragen betreffen.

Die Chancen der Inklusion liegen darin, für mehr Gemeinsamkeit von Kindern mit und ohne Behinderung zu sorgen und zugleich dazu beizutragen, dass sie auf eine gehaltvollere Weise gefördert werden. Für viele Kinder dürfte sich dies als vorteilhaft erweisen. Die Grenzen der Inklusion bestehen darin, dass eine unbedingte Gemeinsamkeit, der niemand entweichen kann, nicht für alle Kinder gut ist. Einige Schülerinnen und Schüler werden, nicht zuletzt aufgrund unabdingbarer Fördernotwendigkeiten, weiterhin auf spezielle pädagogische Settings angewiesen sein.



»Wie soll ein für den Schüler sinnvolles, bedeutungsvolles, förderbezogenes und bildendes Lernen möglich werden, wenn der/die Pädagoge/in diesen nicht mehr als eine syndromspezifische Besonderheit an-erkennt?

Ein Nicht-Sehen dieses Zusammenhangs, ein Verschweigen, könnte man auch lesen als Verdrängung, ein Abwehrmechanismus, bei dem bedrohliche und tabuierte Inhalte und Vorstellungen von der bewussten Wahrnehmung ausgeschlossen werden: ...

Ist es ein Tabu einzugestehen, dass Behinderung ihren »behindernden Charakter« für die einzelne Person behalten könnte, unabhängig davon, in welche Organisationsformen wir schulisches Lernen bringen? ...«

Prof. Dr. Ursula Stinkes

»Ist es normal, verschieden zu sein?«

Eine Aufforderung zum Denken im Widerspruch

Seit nunmehr sechs Semestern arbeitet Herr Armin Rist, ein Mann mit Down-Syndrom, 40 Jahre alt und derzeit Rentner, als Lehrbeauftragter an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg. Ich assistiere ihm und er mir in den gemeinsamen Lehrveranstaltungen. Die gemeinsame Arbeit hat sich als sehr lohnend für uns alle, d. h. für die Studierenden, für ihn und für mich herausgestellt: Theoretische Einsichten werden durch seine alltagsbezogenen Bemerkungen wirklich »lebendig«. Es ist ihm und mir wichtig, dass wir als gleichberechtigte Dozenten gemeinsam das Seminar gestalten. Seine Vorbereitungen auf die einzelnen Seminareinheiten werden von ihm schriftlich fixiert. Jede Woche treffen wir uns zu Vorgesprächen für die nächste Seminarsitzung.

Es hat sich ein gewisses Eingangsritual zwischen uns verfestigt. Herr Rist beginnt in schöner Regelmäßigkeit das Seminar mit den Worten: »Also ich bin der Armin und ich meine – Mensch zuerst«. Er bezieht sich mit diesen Worten auf den Slogan des Netzwerkes People first Deutschland, womit die Gleichwertigkeit aller Menschen vor dem Recht betont wird.

Mit dem Begriff der »egalitären Differenz« betont die Erziehungswissenschaftlerin Annedore Pregel (2006)¹ im Grunde Ähnliches: jeder Mensch ist als Rechtsperson gleichwertig den anderen Menschen und zugleich hat jeder Mensch das Recht, anders als die Anderen behandelt zu werden, ihm kommt Einzigkeit zu. Diese anerkennungstheoretische Sichtweise ist Grundlage der Integrations- wie der Inklusionsbewegung. »Mensch zuerst« meint daher, dass *zunächst* der Mensch in seiner Vielfalt gesehen werden soll und erst dann seine Behinderung und/oder Benachteiligung. Auch die Behindertenrechtskonvention betont diese Haltung und fordert ein Diskriminierungsverbot von Menschen mit Behinderung wie auch eine auf Teilhabe hin orientierte Veränderung zentraler Lebens-

1 Pregel, A. (2006). Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden.

bereiche von behinderten Menschen (Wohnen, Arbeit, Schule, Interaktion...). Es soll behinderte Menschen vor jedweder Form der Etikettierung als behindert und benachteiligt ebenso schützen wie vor Beschämung und Herabsetzung. Entsprechende systemverändernde Forderungen sind damit verbunden wie bspw. nach mehr schulischer Gemeinsamkeit durch eine inklusive Schule.

Vor der historischen Folie eines spezifischen deutschen Abschnitts der Geschichte, dem Nationalsozialismus, ist die Forderung der BRK nach Gleichwertigkeit behinderter und benachteiligter Menschen vor dem Recht und nach Gleichheit bei aller Verschiedenheit, eine notwendige und längst überfällige Forderung. Walter Benjamin sprach von einem Denken und Tun »eingedenk« unserer deutschen Geschichte, in der Menschen als nichtgleich aufgrund ihres zuvor etikettierten Andersseins missachtet, diskriminiert und getötet wurden. Eingedenk dieser Geschichte ist es aus meiner Sicht daher notwendig, sich darin zu üben, meinen Kollegen Armin Rist nicht pauschal auf »Down-Syndrom« »festzulegen«, sondern ihn als einen Menschen zu begreifen, dessen Andersheit Ausdruck der Vielfalt des Lebens ist. Und dass wir alle unterschiedlich sind, darin sind wir alle gleich. Um diese Sichtweise war die Behindertenpädagogik in den 1980er Jahren auch bemüht, als es darum ging, die These des australischen Moralphilosophen Peter Singer zu entkräften, dass unter bestimmten Bedingungen behinderten Menschen das Lebensrecht nicht zugestanden werden dürfte – vor allem auch, weil ihr Leben leidvoll wäre. Wir sehen, wir müssen nicht 70 Jahre rückwärts denken, um Missachtung, Diskriminierung und Vorurteile gegenüber behinderten/benachteiligten Menschen zu entdecken; es reichen 30 Jahre. Aktuell denke man an den Praena-Test zur Früherkennung von Trisomie 21. Bisher erfolgte eine Fruchtwasserpunktion bei Vorliegen einer so genannten »Risikoschwangerschaft« mit »Verdacht« auf Trisomie 21. Die bisherigen Diagnosemöglichkeiten (bspw. Chorionzottenbiopsie; Amniozentese) waren mit dem Risiko einer Frühgeburt verbunden. Durch den Praena-Bluttest können schwangere Frauen das »Risiko«, ein Kind mit Trisomie 21 zur Welt zu bringen, insofern verringern, als bereits ab der 10. Schwangerschaftswoche mit Sicherheit eine Diagnose gestellt werden kann. Ethisch eine durchaus bedenkliche Angelegenheit, da zu befürchten ist, dass die Bereitschaft, Menschen mit Formen der Trisomie 21 zu unterstützen, ja, sie überhaupt erst auf die Welt zu bringen, vermutlich sinken wird.

Die Frage danach, wie wir Verschiedenheit verstehen und mit ihr umgehen, spielt sich nicht nur im pädagogischen Raum ab, sondern ist auch eine gesellschaftliche Frage nach einer friedensfähigen Gemeinschaft (Negt, 2001²; 2010³). Wenn wir eine Gemeinschaft aufrechterhalten wollen, in der die Mitglieder dieser Gemeinschaft sich wertschätzend und gegenseitig verantwortungsvoll, einander achtend verhalten, dann bedeutet dies, dass wir keine Einwände gegen Werte, Kulturen, Begabungen, Geschlechtsformen haben, auch wenn diese Formen und Werte nicht für mich oder »uns« gelten müssen.

1. Unterschied zwischen der anerkennungsbezogenen-rechtlichen Ebene und der Ebene der Beziehung

»Dabei geht es gerade nicht darum, Menschen auf eine Identität festzulegen, beispielsweise als behindert, als Ausländer, als Migrant, als Mädchen oder als Junge. Es geht vielmehr um das Ideal, jedem Kind die Möglichkeit zuzugestehen, einen eigenen Lernweg sowie einen eigenen Lebensentwurf zu suchen« (Prenzel, 2010)⁴.

Das Zitat macht deutlich, dass wir aus Sicht der Inklusionsbefürworter/innen einander zunächst als Menschen anerkennen sollten und nicht als Syndrome oder als Störungen: Down-Syndrom, sehbehindert, emotional gestört, schwerbehindert, autistisch....

Allerdings: So erfreulich, so notwendig die Betonung dieser anerkennungstheoretischen und (menschen-)rechtlichen Sichtweise auch sein mag, so problematisch kann sie in einem pädagogischen Verstehens- und Verständigungsprozess innerhalb von Beziehungen sein. In pädagogischen Settings sind wir in Beziehungs- und Versehensprozessen verfangen. Ohne diese können wir eine ver-

2 Negt, O. (2001). Arbeit und menschliche Würde. Göttingen: Streindl.

3 Negt, O. (2010). Der politische Mensch, Göttingen: Steindl.

4 Prenzel, A. (2010). Wie viel Unterschiedlichkeit passt in eine Kita? Theoretische Grundlagen einer inklusiven Praxis in der Frühpädagogik Vortrag auf dem Fachforum WiFF: Von einer Ausländerpädagogik zur inklusiven Frühpädagogik - Neue Anforderungen an frühpädagogische Fachkräfte (29.06.2010). München. Online verfügbar unter http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Fachforum_Inklusion_Impulsreferat_Prof._Dr._Prenzel.pdf. Zugriff am 08.08.2012.

ständigkeitsbasierte Bildung, Erziehung und Förderung nicht realisieren. Es gibt einen eklatanten Unterschied zwischen einer anerkennungstheoretisch-rechtlichen Aussage und einer Aussage, die auf einem Beziehungsprozess basiert. Zwischen den Slogans »Zuerst Mensch« oder »Es ist normal, verschieden zu sein« und einem (pädagogischen) Beziehungs- und Verstehensprozess liegt eine **Differenz**, die dadurch zustande kommt, dass menschliches Wahrnehmen immer ein Wahrnehmen von etwas *als etwas* ist. Ich nehme immer etwas *als etwas* wahr. Was meine ich damit? Wenn wir unsere Verantwortung als Pädagog/inn/en wahrnehmen, dann treten wir in einen Verstehens- und Erkennensprozess ein. Meinen Kollegen Armin Rist zu verstehen, setzt voraus, dass ich ihn *an-erkenne* als Mann mit Down-Syndrom.

Zunächst ist mein Kollege ein explizit politisch denkender und arbeitender Mensch. Er ist in ausgesuchten Gremien der politischen Behindertenarbeit wie der Lebenshilfe Stuttgart und Tübingen Mitglied, engagiert sich im Radio »Wüste Welle« pro Inklusion, war langjährig Laienschauspieler in der Theaterbühne Reutlingen »Die Tonne«, wirkt in Selbsthilfegruppen mit, hält Vorträge auf Tagungen und gestaltet mit Assistenz Workshops. Wenn er im Seminar ist, dann sind Eindrücke authentisch, unmittelbar. Er hat die Gabe, Situationen sensibel zu erfassen und dann ebenso sensibel darauf zu reagieren, d. h. er ist reflektiert und differenziert, bringt die Dinge auf den Punkt. Es ist uns beiden wichtig, dass seine Stimme spürbar wird als eine Stimme, die angehende Lehrer immer nur vermittelt oder aber in der Form des zu belehrenden Schülers erfahren. Persönlich ist es eine Bereicherung für mich, mit diesem Menschen als Kollegen arbeiten zu dürfen.

Und so ist es für die gemeinsame Arbeit, für die Erwartungen der Studierenden, der Hochschule und für ihn wie für mich ebenso wichtig, dass ich über ein Wissen über das Down-Syndrom verfüge, um ihm ggf. gut assistieren zu können. So habe ich beispielsweise ein Wissen über seine Möglichkeit des Umgangs mit Sprache. Indem ich meine Verantwortung ihm gegenüber ernst nehme, ihn *als* Mann mit Down-Syndrom erkenne, gestalte ich diese Beziehung durch entsprechende Unterstützungen. Ich anerkenne ihn. Und es bedeutet ihm viel, dass ich die nachfolgenden Dinge hier auch mitteile. Herr Rist meint: »Das gehört doch zu mir«.

Konkret unterstütze ich ihn im Bereich der sprachlichen Kommunikation, und auch der Strukturierung des Seminars an der Hochschule, weil ich um folgende syndromspezifische Zusammenhänge weiß. Ich werde mich in Absprache mit Herrn Rist nur auf seine Möglichkeiten der sprachlichen Kommunikation beziehen:

- Herr Rist hat eine syndromspezifische Hörstörung – i. d. R. ist der äußere Gehörgang bei Vorliegen der Trisomie 21 stark verengt, was zu Schallleitungsstörungen führt, d. h. konkret: im Seminar muss schlicht laut und deutlich gesprochen werden, damit er die Phoneme differenzieren kann. Unter dieser Voraussetzung kann er kompetent auf Beiträge der Studierenden eingehen.
- Herr Rist hat eine Sprechapraxie (Störung bei motorischer Ausführung); d. h. er hat Schwierigkeiten bei der Planung von Sprechbewegungen. Der zeitliche Ablauf und auch die Auswahl der einzelnen Sprechbewegungen sind beeinträchtigt. Bei ihm führt dies dazu, dass er ein und dasselbe Wort mal richtig, mal falsch ausspricht. Ich leiste dann Übersetzungshilfen, führe seinen Satz ggf. zu Ende oder ergänze ihn. Dies hilft ihm, in der Kommunikation mit den Studierenden zu verbleiben.
- Herr Rist hat eine Redefluss-Problematik, die ihn besonders dann anstrengt, wenn er in psychischen Stress gerät. Dadurch, dass wir auch außerhalb der gemeinsamen Arbeit an der Hochschule gemeinsame Aktivitäten planen, kann ich voraussehen, wodurch und wann er in Stress gerät, so dass ich darauf bedacht bin, diesen im Vorfeld ggf. zu minimieren. Es ist ihm daher möglich, zwar mit der Redefluss-Störung, aber psychisch unangestrengt, seine ihm wichtigen Anliegen besser zu kommunizieren.
- Herr Rist hat syndromspezifische Probleme mit dem auditiven Gedächtnis und damit mit der Speicherung und Abrufung von komplexen Zusammenhängen. Konkret führt dies dazu, dass es ihm schwer fallen kann, einen Zusammenhang stringent darzulegen, d. h. vor allem den roten Faden beizubehalten und nicht gedanklich stark abzuschweifen. Hier benötigt er meine Unterstützung ebenso, wie bei der Strukturierung von kleinen Seminareinheiten. Unter dieser Voraussetzung kann er das Seminar verantwortlich und sehr spannend moderieren.

Inklusionsbefürworter/innen wie der Kollege Wocken betonen, dass eine Bezeichnung des behinderten Kindes oder Jugendlichen *als* schwerbehindert oder *als* Kind mit Down-Syndrom oder *als* Kind mit Autismus letztlich dazu führt, dass diese einem Förderoptimismus anheim fallen, der im Grunde Behinderung zu heilen vermeint. Wichtig sei vor allem die Anerkennung, die Akzeptanz des behinderten Schülers (Wocken, 2011)⁵. Ich erachte diese Sichtweise für dringend notwendig, weil sie (endlich) Anerkennung von Andersheit als ethische Grundlage einer Pädagogik begreift. *Allerdings* gilt es zu fragen, ob die Verabsolutierung der anerkennungsbezogenen Sichtweise womöglich einen fundamentalen Unterschied nicht mehr sichtbar macht: es ist der Unterschied zwischen einer anerkennungsbezogenen Ebene und der Ebene der Verantwortung, der Beziehung. Beschreibt man diesen Unterschied nicht, dann wird auch die täglich von Pädagogen erlebte Spannung zwischen der Anerkennung von Vielfalt und dem Verstehen des individuellen Schülers, seiner syndromspezifischen Erfordernisse, kaum in den Blick rücken. In der Folge kann dann das Gegenteil von der von Wocken geforderten Anerkennung eintreten: eine Antwortlosigkeit. Denn der Pädagoge kann keine Antwort geben auf die *syndromspezifischen* Lern- und Entwicklungsbedarfe des Schülers, die einer Bezeichnung bedürfen und sich eben nicht nur an ihm, sondern auch an Erwartungen einer Gesellschaft, an den Erwartungen der Eltern, der Pädagog/inn/en und – im Fall von Herrn Armin Rist – an den Erwartungen der Studierenden, der Hochschule und meinen eigenen Erwartungen als seine Assistentin, orientieren. Die Folgen dieses Verschweigens wiegen schwer, weil sie unter Umständen einer Deprofessionalisierung unserer pädagogischen Arbeit Vorschub leisten können. Denn Pädagog/inn/en benötigen Professionalität, Fachkenntnis, Engagement, Ideenreichtum bei der Erschließung von Lebenschancen für spezifische Schüler/innen und deren Alltag in der Gesellschaft und sie müssen um Strukturen und Ressourcen dafür wissen. Häufig werden Menschen, denen sich die Behindertenpädagogik zuwendet, von einem gesellschaftlich auch mitgetragenen ethischen Schutzbereich ausgeschlossen. Die Menschen, die, nicht nur pädagogisch und therapeutisch, sondern vor allem politisch im Kontext der Behindertenpädagogik oder anderen Heilberufen vertreten werden, kennzeichnet eine erhöhte Form der

5 Wocken, H. (2011). Rettet die Sonderschulen? – Rettet die Menschenrechte! Ein Appell zu einem differenzierten Diskurs über Dekategorisierung. In: Zeitschrift für Inklusion, 4. Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/141/136>. Zugriff am 08.08.2012.

Vulnerabilität. Diese begründet sich nicht per se durch eine spezifische Form der Schädigung oder bspw. einer pflegerischen Angewiesenheit, sondern darin, dass sie durch und im Gesellschaftsdiskurs in Folge der auf sie angewandten, für sie erdachten Praktiken erhöht verletzbar sind: Ein behinderter Mensch, der innerhalb einer Institution wohnt, muss nicht »automatisch« struktureller Gewalt ausgesetzt sein, aber allein die Tatsache, dass für ihn/sie die Frage nach einem ethischen Schutzbereich im Sinne einer Institutionalisierung seiner Wohnform so beantwortet wird, setzt ihn/sie erhöht der Möglichkeit struktureller Gewalt ebenso aus wie dem Ausschluss von der Teilnahme an der Gesellschaft. Ein anderes Beispiel: ein Mensch im Koma oder mit einer Form der Demenz des Typs Alzheimer lebend, ist möglicherweise nicht in der Lage, aktiv den anderen Menschen (wechselseitig) anzuerkennen. Diese Menschen drohen aus einem wertschätzenden, sie vor Ausschluss schützenden ethischen Schutzbereich herauszufallen. Die Behindertenpädagogik bringt daher aus meiner Sicht als *ihre* Perspektive, *ihre* Profession, die Verteidigung oder Anwaltschaft für (vulnerable) Personen und Gruppen in den Gesellschaftsdiskurs ein. Behindertenpädagogik muss es daher solange geben, wie es eine aussondernde Gesellschaft gibt. Sie hat aus meiner Sicht dafür einzustehen, dass sie Vulnerabilität in ihren vielfältigen Formen aufweist und vor allem Anerkennung auch angesichts von Vulnerabilität von Individuen denkt, d. h. Normalität(sverhältnisse) der behinderten, benachteiligten Menschen betont, unterstützt und an deren (politischen und praktischen) Verwirklichung im Sinne einer (ethischen) Nicht-Exklusion mitarbeitet. Denn behinderte/benachteiligte Menschen werden ausgeschlossen, verletzt, alternativer Artikulationsmöglichkeiten beraubt, hinsichtlich ihrer Achtung und Würde beschädigt oder gar als ethikfreies Leben behandelt.

Wie aber sollen Pädagogen ihrer Verantwortung für Schüler gerecht werden, wenn sie diese nicht *als* Schüler mit Trisomie 21, *als* schwerbehindert, *als* sozial-emotional gestört, von inneren Konflikten zerrissen, *als* hochintelligent (...) wahrnehmen und das heißt: verstehen. *Allerdings* – und das ist bedeutsam – wir müssen darum wissen, dass dieser Vorgang eine *performative Tätigkeit* ist. Performativ meint: Zuschreibung, die hochgradig abhängt von kulturellen, gesellschaftlichen, normativen Vorgaben. Anders und am Beispiel: Was hier in der BRD als »auffällig« verstanden wird, muss noch lange nicht in Neu Guinea so verstanden werden. Das heißt: Mit einer Wahrnehmung von etwas *als etwas* geht immer eine Kategorisierung einher. Für Kant sind Gedanken ohne Inhalt

leer, Anschauungen ohne Begriffe blind (Kant, 1956)⁶. Daher ist ein Zweifaches notwendig, nämlich die Begriffe sinnlich, begreifbar zu machen, indem der Gegenstand der Anschauung »beigefügt« wird, als auch, die Anschauung sich verständlich zu machen durch einen Begriff. Wir können nicht »anschauen« ohne Begriffe.

Gleichzeitig sollten wir uns darüber bewusst sein, dass Begriffe auch Kategorisierungen bedeuten. Kategorisierungen bedrohen individuelle Besonderheiten eines Menschen, den Eigen-Sinn, die Nöte und Ängste, weil sie die konkrete, subjektive Not, die konkrete Angst und individuelle Besonderheit verallgemeinern. Eine Verallgemeinerung muss nicht, kann aber je nach politischen oder kulturellen Kontexten zu einer massiven Stigmatisierung von Menschen führen bzw. zu Praktiken, Umgangsformen, die diese massiv einschränken, ausschließen, beschädigen oder ihnen gar das Lebensrecht absprechen (vgl. die »Singer-Debatte«). In dieser Gemengelage empfiehlt sich ein Gehen auf der Grenze, d. h. wir sind uns bewusst, dass wir immer etwas *als etwas* wahrnehmen und daher auch bezeichnen **und** wir sind uns bewusst, dass diese Bezeichnung ein performativer Akt ist. Das schließt eine stets kritische Haltung der (gesellschaftlich kontextualisierten) »eigenen« Normen und Werte, der Stellungnahmen anderen Menschen gegenüber, ein.

Verstehen bedeutet für Pädagog/inn/en, jeweils neu im konkreten Unterricht, Schüler/innen mit ihren Voraussetzungen und Erfahrungen, Interessen, Schwierigkeiten und Nöten, im Zusammenhang mit ihrer Alltagswelt und ihren Sozialisationskontexten wahrzunehmen und zu bilden, zu erziehen und zu fördern (Klafki, 2002)⁷. Wie soll ein für den Schüler sinnvolles, bedeutungsvolles, förderbezogenes und bildendes Lernen möglich werden, wenn der/die Pädagoge/in diesen nicht mehr *als* eine syndromspezifische Besonderheit an-**erkennt**? Ein Nicht-Sehen dieses Zusammenhangs, ein Verschweigen, könnte man auch lesen als Verdrängung, ein Abwehrmechanismus, bei dem bedrohliche und tabuierte Inhalte und Vorstellungen von der bewussten Wahrnehmung ausgeschlossen werden: Ist es bedrohlich, Behinderung und Benachteiligung als solche auch wahrzunehmen, d. h. als Exklusionsphänomene **und** als persönliche Lebens-

6 Kant, I. (1956). Kritik der reinen Vernunft. Hrsg. v. Schmidt, R.. Hamburg: Felix Meiner Verlag.

7 Klafki, W. (2002). Pädagogisches Verstehen – eine vernachlässigte Aufgabe der Lehrerbildung (= Achte Studie). In: Klafki, Wolfgang: Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext. (S. 176–195). Weinheim, Basel: Beltz.

situation? Ist es ein Tabu einzugestehen, dass Behinderung ihren »behindernden Charakter« für die einzelne Person behalten könnte, unabhängig davon, in welche Organisationsformen wir schulisches Lernen bringen? Können wir wahrnehmen, dass es in einer Ungleichheitsgesellschaft wie der BRD darauf ankommt, über *welche* Unterschiede wir reden ohne beispielsweise die Situation von Kindern und Jugendlichen in Armut zynisch zu verharmlosen als eine »Spielart von Vielfalt« (Weiß, 2010)⁸? Und wollen wir wahrnehmen und darüber reden, *wer* in dieser Gesellschaft auf *welche Weise* *worin* mit *welchem Status* und mit *welchen (intendierten und nicht intendierten) Folgeeffekten* inkludiert wird? Meine Fragen ließen sich fortsetzen in eine andere Richtung:

Können wir unsere eigene Fremdheit anerkennen und mit ihr auf eine Weise umgehen, dass wir sie begreifen als einen Anhalt in dieser Welt, als ein Rückhalt, von dem aus es möglich ist, zu leben? Akzeptieren wir einen fremden Lebensstil, die Verschiedenheit des Ausdrucks, auch wenn diese so gar nicht unseren Vorstellungen entsprechen? Können wir als Pädagog/inn/en jedes Kind vorbehaltlos willkommen heißen oder spricht die in manchen Konferenzen teilweise offen ausgedrückte Abwehr vor allem von verhaltensauffälligen, schwerbehinderten Kindern und Jugendlichen in einer Klasse einer Sonderschule eine andere Sprache? Akzeptieren wir den subjektiven Ausdruckssinn bei Kindern oder Jugendlichen und erkennen wir die zutiefst bewundernswerte Fähigkeit mancher Kinder aus Armutsverhältnissen, einer Welt zu widerstehen, stand zu halten, die ihnen kaum realistische Lebensperspektiven anzubieten in der Lage ist?

2. Die »übersehene« Verletzbarkeit: Verwechslung von Anerkennung und Verantwortung

Bleiben wir beim Eröffnungssatz meines Kollegen Armin Rist: »Mensch zuerst«. Damit wird auch betont, dass Pädagog/inn/en in ihrer Beziehung zum anderen Menschen auf diese als Menschen, als einem Jemand, einzugehen haben. Es ist eine Beziehung zu Jemandem und nicht zu etwas (Verhaltensauffälligkeit, Sprachbehinderung, Down-Syndrom). Ich habe keine Beziehung zu einem

8 Weiß, H. (2010). Kinder in Armut als Herausforderung für eine inklusive Perspektive. Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/viewArticle/89/92>. Zugriff am 20.9.2012.

Down-Syndrom, sondern zum Menschen und Kollegen Armin Rist. Diese beruht darauf, dass ich *nicht moralisch neutral bleiben kann ihm gegenüber*: Ich muss diese Beziehung – er übrigens ebenso – gestalten, was heißen kann (wie aufgezeigt), dass ich ihn unterstützte, ihn begleite bei seinem derzeitigen Versuch, integriert und gemeindenah zu wohnen. Zur Frage steht aus dem hier diskutierten Zusammenhang: Warum unterstütze ich Herrn Armin Rist? Damit das Seminar gut läuft und ich positiv evaluiert werde? Das könnte ein – wenn auch egoistischer – Grund sein. Gefällt mir diese konkret erfahrene Kollegialität?

Was ist der Grund für meine Verantwortung Herrn Armin Rist gegenüber?

Der jüdische Philosoph Emmanuel Levinas (1989)⁹ erinnert daran, dass wir den anderen Menschen nicht *allein* deshalb achten und uns für ihn verantwortlich fühlen, weil wir uns Menschenrechten verpflichtet fühlen. Er meint, dass von unserer *Verletzbarkeit* ein Anspruch an den anderen Menschen ausgeht, uns zu achten und im Zweifel auch Verantwortung für uns zu übernehmen. Das bemerken wir aber nicht, wenn wir uns und unser Leben *ausschließlich* von dem Grad der sozialen Teilhabe her verstehen. Dann entgeht uns, dass wir verletzlich und angewiesen sind, dass wir uns selbst nicht ganz trauen können, wir uns im entscheidenden Moment entgehen. Sogar von unseren eigenen Empfindungen werden wir überrascht, etwa dann, wenn wir uns gegen alle Vernunft verlieben oder gegen alle Vernunft selbst schädigen. Manchmal sind wir von Ängsten geplagt, mit uns selbst uneins, angewiesen auf andere und wir erleben mit zunehmendem Alter, dass wir vergänglich sind. Diese existentielle Verletzbarkeit, so der Philosoph Levinas, bedeutet, dass wir mit anderen Menschen verwoben sind. In der Pädagogik ist der Satz von Buber bekannt, der ähnliches ausdrückt, nämlich dass wir am anderen Menschen zu einem Ich werden. Daraus erwächst Verantwortung, Achtung vor und für den anderen Menschen. Wenn wir dies vergessen, dann begreifen wir nicht mehr, dass unser Dasein ein Sein für andere ist und nicht nur für uns. Vulnerabilität, Verletzlichkeit, gehört zur menschlichen Existenz. Wir sind *alle* verletzbare Wesen, von Beginn der Geburt an. Dies schließt so Dinge ein wie Angewiesensein, sich vom anderen her zu

9 Levinas, E. (1989). Der Humanismus des anderen Menschen. Hamburg: Meiner.

erlernen und zu verstehen, Bezogensein auf und Ansprechbarsein für andere Menschen. Als durch und durch soziale Wesen sind wir elementar verletzbar, d. h., diese Verletzbarkeit kann nicht irgendwann in unserem Leben »eingeholt« oder willentlich verlassen werden. Verwundbar, abhängig und ungeschützt zu sein, lässt jedoch – in einem positiven Sinn verstanden – auch die Möglichkeit zu, dass das »Du« in unserem Leben mit uns geht, ja, mit uns verflochten oder verbunden ist: Angewiesenheit, Verletzbarkeit eröffnet die Möglichkeit, dass wir am anderen Menschen und durch den anderen Menschen zu jenem Ich werden, »[...] dessen Du wir ihm sind« (Feuser, 1999)¹⁰.

Erst als leibliche und daher verletzbare und verletzende Wesen können wir moralisch sein oder angelehnt an Judith Butler, wir müssen unsere Souveränität einbüßen, um moralisch sein zu können (Butler, 2003)¹¹. Seine Souveränität einzubüßen, zu akzeptieren, dass man ein verletzliches Wesen ist, angewiesen und verwiesen auf Andere, bedeutet nicht nur mit dem Philosophen Levinas die Annahme der Verantwortung für den anderen Menschen, sondern auch den Sinn für Ungerechtigkeit nicht zu verlieren, weil der Schmerz der Demütigung, Diskriminierung, der Exklusion, der Verweigerung von Integration, Fürsorge und Hilfe bedeutet, dass wir wissen und empfinden, was Ungerechtigkeit und Ungleichheit »heißt«. Das schließt ein, dass wir wissen und empfinden, wann wir fürsorgend, achtend, anerkennend und gerecht behandelt werden. Wir haben einen Sinn für moralisches Handeln nicht weil wir souverän sind, sondern weil wir unsere Souveränität mit der Akzeptanz der Verletzbarkeit (Leiblichkeit) eingebüßt haben. Die Erziehungswissenschaftlerin Mariette Hellemanns hat diese Gedanken auf Pädagogik übertragen. Sie verdeutlicht, dass Pädagog/inn/en sich als Stellvertreter der Schüler empfinden, *ohne* dass sie von diesen explizit beauftragt werden, sie zu mündigen Bürgern einer Gesellschaft zu erziehen. Kein Schüler muss Pädagog/inn/en erst explizit dazu auffordern, sie zu erziehen (»hey, fördere, erziehe mich, damit ich mein Leben in Gemeinschaft führen kann«). Erziehen, sagt sie, heißt, in eine Verantwortung hineingestellt zu sein noch *bevor* wir uns dafür entscheiden können (Hellemanns, 1984)¹².

10 Feuser, G. (1999). Integration – eine Frage der Didaktik einer Allgemeinen Pädagogik. Online verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh1-99-frage.html>. Zugriff am 13.08.2012.

11 Butler, J. (2003). Kritik der ethischen Gewalt. Frankfurt a. Main: Suhrkamp Verlag.

12 Hellemanns, M. (1984). Pädagogische Verantwortung. In: Danner, H. & Lippitz, W. (Hrsg.), Beschreiben – Verstehen – Handeln. Phänomenologische Forschungen in der Pädagogik (S. 107–123). München: Röttger.

Dass wir behinderte und benachteiligte Menschen – wie die Inklusionsbefürworter/innen nahe legen – *dominant* von dem Aspekt ihrer sozialen Teilhabe her verstehen sollen, »übersieht« womöglich, dass Verantwortung und Achtung aus der Wahrnehmung von Verletzbarkeit menschlicher Existenz herrührt. Auch von diesem »Übersehen« gibt es unterschiedliche Lesarten, die in Fragen münden: Warum wird ausgerechnet die sinnlich-körperliche Verfassung von Menschen im Zusammenhang mit ihren Lebensverhältnissen ausgeblendet? Warum wird Verletzbarkeit, Angewiesenheit, Ausgesetztheit an andere Menschen und Strukturen tabuisiert?

3. Fazit

Bildung hat zwei Aufgaben: Individuation und Vergesellschaftung. Sie kann und darf sich nicht nur vom einzelnen Schüler aus, seinen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten her verstehen, sie muss auch eine Vorstellung davon entwickeln, in welche Gesellschaft hinein und für welche Gesellschaft Kinder und Jugendliche gebildet werden. Pädagogik geht daher von zwei elementaren Erfahrungen aus: einerseits der Verletzbarkeit, ja sogar der Zerstörbarkeit des Werdens von Menschen. Andererseits ist es die Erfahrung, dass dieses Werden auf Kommunikation mit anderen angewiesen ist. Pädagogisch sensibel zu sein heißt also, eine Ahnung davon zu haben, was es bedeutet, ein verletzbarer Mensch zu sein und in verletzbaren Strukturen Mensch zu werden, d. h. in einer Gesellschaft, in der es Tendenzen gibt, Strukturen einer »friedensfähigen Gemeinschaft« (Negt, 2010)¹³ zu zerstören. Pädagog/inn/en übernehmen Verantwortung für die Sicherung von gesellschaftlichen Strukturen, nicht nur, aber vor allem in den konkreten Beziehungen mit unseren Schüler/inn/en und der Schüler/inn/en untereinander. Das schließt fundamental Achtung, Respekt vor Andersheit sowie den kritisch-solidarischen Umgang ein. Inklusion formuliert daher eine notwendige Utopie einer inklusiven Gesellschaft, eines Miteinanders der Verschiedenen.

Aus meiner Sicht sind dafür zwei Dinge notwendig: Erstens sollte sie sich als Utopie verstehen, die in einem Spannungsverhältnis zur gesellschaftliche Realität steht, in der Schüler leben. Zweitens sollte sie nicht verschweigen, dass

13 Negt, O. (2010). Der politische Mensch, Göttingen: Steindl.

- es einen Unterschied gibt zwischen rechtlichen Forderungen nach Anerkennung und (pädagogischen) Beziehungs- und Verstehensprozessen (siehe Abbildung unten).
- sie Kindern und Jugendlichen mit Behinderung und in Benachteiligung eine Antwort auf die Frage zu geben hat, wie diese mit und in ihren Beeinträchtigungen innerhalb einer Ungleichheitsgesellschaft leben können
- es Exklusionsprozesse (auch innerhalb von Inklusion) gibt und Behindertenpädagogik solange benötigt wird, bis es eine nicht-aussondernde Gesellschaft gibt.

Der Andere...	Konsequenz...	Dimension...
2. Armin Rist wird »als« etwas (Trisomie 21, Sprechapraxie, Mann, Lehrbeauftragter, Rentner, usw.) erkannt und anerkannt.	Anerkennung des Jemand <u>als etwas</u> spezifischer Gestaltungsauftrag Antwort auf Verantwortlichkeit	Anerkennung
1. Armin Rist ist »Armin Rist«. Er ist Jemand.	Ich bin verantwortlich, kann nicht moralisch neutral bleiben. (Nicht-Indifferenz) Anderer Mensch ist unverfügbar. Er kann nicht »erkannt«, »angeeignet« werden.	Das »Andere« der Anerkennung = Beziehung zum anderen Menschen, auf die ich einzugehen habe (ethischer Schutzbereich).

Abb. 1: Die Beziehung zum Anderen. Verändertes Schema nach Schnell (2011) und unter Auslassung der dritten Dimension, der Gerechtigkeitsdimension. Die farbliche Unterlegung markiert die performative Rahmung des Anerkennungsprozesses.

Wie immer sich einzelne Personen, behinderte Menschen, Eltern, (Bildungs-) Politik, Experten usw. auch zu der Frage der Inklusion positionieren: Als Menschenrecht fordert Inklusion eine not-wendige (die Not wendend), längst überfällige, nicht nur ideell geforderte, sondern praktisch zu verwirklichende Anerkennung von marginalisierten, vor allem behinderten, Menschen. Aber diese Sicht reicht nicht hin. Sie sollte ergänzt werden durch den Verweis auf eine, die konkrete Verantwortung für den anderen Menschen als Verschiedenen meinnende Verpflichtung, die aus der Nähe, der Beziehung zu diesem Menschen erwächst. Judith Shklar (1997)¹⁴ gibt uns hierzu einen guten Hinweis: Wir bleiben empfindlich für das, was Gerechtigkeit und was Ungerechtigkeit ist, wenn wir eine persönliche Erfahrung bspw. vom Ausschluss erhalten durch die Lebens- und Lerngeschichte derer, die wir ausgeschlossen haben. *Dazu sollten wir ihre Stimme hören und wert schätzen.*

Enttäuschung und Not sind immer konkret gebunden an konkrete Menschen. Die empfundene Ungerechtigkeit und Ungleichheit benötigt eine Stimme. Wir empfinden und wissen, wer uns gedemütigt, verletzt, belogen und bestohlen hat. Wir bemerken, wie man unsere Würde mit Füßen tritt und empfinden uns als verletzt, als verachtet und zurückgestoßen, als beschämt. Adorno schrieb: »Was das Unmenschliche ist, das wissen wir sehr genau« (1963, S. 261)¹⁵. Woher wissen wir, dass im falschen Leben etwas nicht stimmt? Das können wir doch nur, weil wir eine Vorstellung oder eine Annahme vom richtigen Leben haben. Für Judith Shklar lässt sich das richtige Leben nicht wirklich auf den Begriff bringen. Gleichwohl gibt es für sie normative Gemeinsamkeiten, so die öffentliche Anerkennung menschlicher Würde. *Aber:* es braucht für den Sinn von Ungerechtigkeit eine Form der erzählenden persönlichen Erfahrung. So schreibt Judith Shklar: »Keine Vorstellung davon zu haben, was es heißt, ungerecht behandelt zu werden, bedeutet, über keinerlei moralisches Wissen zu verfügen und kein moralisches Leben zu führen« (Shklar 1997, S. 110).

Wie Shklar denke ich, dass man der Stimme des »Opfers« oder der »Betroffenen« mehr Glaubwürdigkeit einräumen sollte, ihre Stimmen sind vorzuziehen und zu hören, damit wir überhaupt entscheiden können, ob er/sie Ungerechtigkeit erlitten hat. »Eine Theorie der Demokratie braucht nicht allen Menschen

14 Shklar, J. (1997). Über Ungerechtigkeit. Erkundungen zu einem moralischen Gefühl, Frankfurt a. Main: Fischer.

15 Adorno, Th. W. (1963). Probleme der Moralphilosophie. Frankfurt a. Main: Suhrkamp Verlag.

einen identischen Sinn für Ungerechtigkeit zuzusprechen. Sie muss lediglich behaupten, dass normale Menschen sagen können, wann sie verletzt worden sind. Unter einigermaßen günstigen demokratischen politischen Bedingungen wird ihr Sinn für persönliche Würde gedeihen und darin bestärkt, sich selbst zu behaupten, insbesondere gegen die unheilbare Arroganz von Regierungsbeauftragten. Idealerweise sollten Bürger nicht nur vor Schaden geschützt werden, sondern auch davor, zu >>ihrem eigenen Glück<< gezwungen zu werden. Außerdem haben wir ohne ihre deutliche Zustimmung und ihr Einverständnis keinen Grund anzunehmen, ihre rechtmäßigen Erwartungen seien erfüllt worden und ihr Stillschweigen schliesse keine resignative Billigung ein« (Shklar, 1997, S. 113).

»Ja des isch so, Ursel, da war ich in dr« Schul und mit den anderen und die haben gesagt, wir sind behindert, also geistig behindert. [...] Und ich bin des net. Ich bin ein Mensch. Mensch zuerst, mein ich mal. Für alles kämpfen: Schule, Wohnen, Freunde und so [...]. Ich kann lesen, alleine in die Niederlande fliegen, bin Behindertenbeauftragter [...] und politisch aktiv und jetzt bin ich an der Hochschule und Lehrbeauftragter und du meine Assistentin und ich dein Assistent. Und bald leb ich endlich in meiner eigenen Wohnung. Das hab ich nicht gelernt in der Schul. Ich habe das in der Gemeinde gelernt.

Weißt du, Ursel, das ist ganz schön gemein gewesen, nicht zuerst Mensch, sondern zuerst behindert und Sonderschule [...]. Ist traurig, dass ich alles hab erkämpfen müssen [...] mit Hilfe, na klar, [...], aber ich bin auch stolz! Ich wär gern immer von Anfang an dabei, halt inklusiv, aber so wirklich is anders [...]
(Herr Armin Rist, Rentner, Lehrbeauftragter an der PH Ludwigsburg)

Wir in M-V



»Seit drei Jahren erprobt die Insel Rügen die integrative Beschulung von Kindern mit Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache und Verhalten. Nun liegen erste Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Modellprojektes Präventive und Integrative Grundschule auf Rügen vor.«

Rügener Inklusionsmodell / Präventive und Integrative Schule auf Rügen

Ein Zwischenbericht nach zwei Schuljahren

1. Einleitung

Der in den USA in einer fast 30 Jahre andauernden Forschungstradition gewachsene Response to Intervention-Ansatz (RTI; u. a. Fuchs, Mock, Morgan & Young, 2003)¹ zur präventiven und inklusiven Beschulung von Kindern mit Lern- und Entwicklungsproblematiken gewinnt gegenwärtig auch im deutschsprachigen Raum stetig an Bedeutung. Am Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation (ISER) der Universität Rostock wurde ein Beschulungs- und Förderkonzept zur Prävention von sonderpädagogischem Förderbedarf und Inklusion von Kindern mit bereits vorliegenden Entwicklungsstörungen in den Bereichen Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung (eSE) in Anschluss an den RTI-Ansatz erarbeitet: das Rügener Inklusionsmodell (RIM). RTI ist ein strukturierendes Konzept einer dynamischen mehrstufigen Förderung (meist drei- oder vierstufig), das diagnostische Verfahren (Screenings, curriculumbasierte Messverfahren/Kurztests, Schulleistungstests) und Interventionen zugunsten von Leistungssteigerungen von Schülern und zur Vermeidung von sonderpädagogischem Förderbedarf integriert. Bei einem messbar ausbleibenden Fördererfolg werden Veränderungen der Förderung in Art und Intensität und, falls notwendig, durch einen Wechsel der Förderebene vorgenommen (s. Abb. 1). Es ist davon auszugehen, dass auf der ersten Förderebene 80 % der Kinder zu angemessenen Lernerfolgen geführt werden, auf der zweiten Förderebene weitere 15 %, also zusammen 95 %, und auf der dritten Förderebene weitere 3 bis 5 %. Es sollen also insgesamt ca. 98 % aller Kinder schulische Mindeststandards im Leistungsbereich sowie

1 Fuchs, D., Mock, D., Morgan, P.L., & Young, C.L. (2003). Responsiveness-to-Intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18, 157–171.

entsprechende Ergebnisse in weiteren Entwicklungsbereichen (z. B. esE und sprachliche Entwicklung) erreichen.



Abb. 1: Schematische Darstellung eines Drei-Ebenen-Präventionskonzeptes innerhalb des RTI-Ansatzes

Das Konzept RTI (somit auch das RIM) soll

- das frühzeitige Erkennen der Notwendigkeit als auch eines Modifikationsbedarfs von stattfindenden fördernden Maßnahmen durch Screenings oder regelmäßige Lernfortschrittsmessungen unterstützen,
- der zeitnahen, optimalen Förderung der Schulleistung und der Entwicklung von Kindern durch den Einsatz von evidenzbasierten Interventionen dienen und
- negativen Folgen nicht-adaptiven Unterrichts (Demotivation, negatives Selbstbild, Verhaltensauffälligkeiten) bzw. nicht passender Interventionen für Kinder mit besonderem Förderbedarf entgegenwirken.

RTI stellt das Ergebnis einer langen Forschungstradition dar und verbindet Konzepte sowie Ansätze systematisch miteinander, die sich praktisch, theoretisch und zum großen Teil auch empirisch bewährt haben:

- den Einsatz früher spezifischer Hilfen zur Prävention von manifesten Minderleistungen (Hinweise u. a. bei Aunola, Leskinen, Lerkkanen & Nurmi, 2004²; Gaupp, Zoelch & Schumann-Hengsteler, 2004³; Geary, Hamson & Hoard, 2000⁴; Hartke, 2005⁵; Helmke & Weinert, 1997⁶; Krajewski, 2003⁷; Krajewski & Schneider, 2006⁸; Kurdek & Sinclair, 2001⁹; Mazzocco, Feigenson, Halberda & Santos, 2011¹⁰; Mazzocco & Thompson, 2005¹¹; Stern, 2003¹²; Weißhaupt, Peucker & Wirtz, 2006¹³),

-
- 2 Aunola, K., Leskinen, E., Lerkkanen, M.-K. & Nurmi, J.-E. (2004). Developmental Dynamics of Math Performance From Preschool to Grade 2. *Journal of Educational Psychology*, 96 (4), 699–713.
 - 3 Gaupp, N., Zoelch, C. & Schumann-Hengsteler, R. (2004). Defizite numerischer Basiskompetenzen bei rechenschwachen Kindern der 3. und 4. Klassenstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 18 (1), 31–42.
 - 4 Geary, D. C., Hamson, C.O. & Hoard, M.K. (2000). Numerical and Arithmetical Cognition: A Longitudinal Study of Process and Concept Deficits in Children with Learning Disability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 77 (3), 236–263.
 - 5 Hartke, B. (2005). Schulische Prävention - welche Maßnahmen haben sich bewährt? In S. Ellinger & M. Wittrock (Hrsg.), *Sonderpädagogik in der Regelschule. Konzepte, Forschung, Praxis* (S. 11–37). Stuttgart: Kohlhammer.
 - 6 Helmke, A. & Weinert, F.E. (1997). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz.
 - 7 Krajewski, K. (2003). *Vorhersage von Rechenschwäche in der Grundschule*. Würzburg: Dr. Kovac.
 - 8 Krajewski, K. & Schneider, W. (2006). Mathematische Vorläuferfertigkeiten im Vorschulalter und ihre Vorhersagekraft für die Mathematikleistungen bis zum Ende der Grundschulzeit. *Psychologie und Unterricht*, 53, 246–262.
 - 9 Kurdek, L. A. & Sinclair, R.J. (2001). Predicting reading and mathematics achievement in fourth-grade children from kindergarten readiness scores. *Journal of Educational Psychology*, 93, 451–455.
 - 10 Mazzocco, M. M. M., Feigenson, L., Halberda, J. & Santos, L. (2011). Preschoolers' Precision of the Approximate Number System Predicts Later School Mathematics Performance. *PLoS ONE*, 6 (9), 1–8.
 - 11 Mazzocco, M. M. M. & Thompson, R.E. (2005). Kindergarten Predictors of Math Learning Disability. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20 (3), 142–155.
 - 12 Stern, E. (2003). Früh übt sich – Neuere Ergebnisse aus der LOGIK-Studie zum Lösen mathematischer Textaufgaben. In A. Fritz, G. Ricken & S. Schmidt (Hrsg.), *Rechenschwäche. Lernwege, Schwierigkeiten und Hilfen bei Dyskalkulie* (S. 116–130). Weinheim: Beltz.
 - 13 Weißhaupt, S., Peucker, S. & Wirtz, M. (2006). Diagnose mathematischen Vorwissens im Vorschulalter und Vorhersage von Rechenleistungen und Rechenschwierigkeiten in der Grundschule. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 53, 236–245.

- den Einsatz regelmäßiger Leistungserhebungen (Lernverlaufs- bzw. Lernfortschrittsdokumentation, Monitoring), deren Resultate als Feedback für Lehrer zur Förderung der Schüler genutzt werden, im Sinne des formative assessment (u. a. Black & Wiliam, 1998a¹⁴, b; Fuchs & Fuchs, 1986¹⁵; Kingston & Nash, 2011¹⁶),
- die Kooperation von verschiedenem schulischen Personal (Lehrkraft, Sonderpädagog*innen und Schulpsycholog*innen) bei der Förderplanung und -entscheidung (u. a. Burns & Symington, 2002¹⁷; Kovaleski & Pedersen, 2008¹⁸; Tilly, 2008¹⁹),
- den Einsatz evidenzbasierter Unterrichts- und Fördermaßnahmen (u. a. Shapiro, 2004²⁰; Shinn, Walker & Stoner, 2006²¹; Swanson, 1999²², 2000²³; Swanson, Hoskyn & Lee, 1999²⁴).

14 Black, P. & Wiliam, D. (1998a). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 (1), 7–74.

15 Fuchs, L. S. & Fuchs, D. (1986). Effects of systematic formative Evaluation: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 53, 19–208.

16 Kingston, N. & Nash, B. (2011). Formative Assessment: A Meta-Analysis and a Call for Research. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30 (4), 28–37.

17 Burns, M.K. & Symington, T. (2002). A meta-analysis of pre-referral intervention teams: Student and systemic outcomes. *Journal of School Psychology*, 40, 437–447.

18 Kovaleski, J. F. & Pedersen, J. (2008). Best practices in data analysis teaming. In A. Thomas & J. Grimes (Hrsg.), *Best practices in school psychology V* (5. Aufl., S. 115–130). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

19 Tilly, W. D. (2008). The Evolution of School Psychology to Science-Based Practice: Problem Solving and the Three-Tiered Model. In A. Thomas & J. Grimes (Hrsg.), *Best practices in school psychology V* (5. Aufl., S. 17–36). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

20 Shapiro, E.S. (2004). *Academic skills problems. Direct assessment and intervention* (3. Aufl.). New York: Guilford Press.

21 Shinn, M., Walker, H.M. & Stoner, G. (2006). *Interventions for academic and behavior problems* (4. Aufl.). Bethesda, MD: NASP.

22 Swanson, H.L. (1999). Reading research for students with LD: A meta-analysis in intervention outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 504–532.

23 Swanson, H.L. (2000). What instruction works for students with learning disabilities? Summarizing the results from a meta-analysis of intervention studies. In R. Gersten, E. P. Schiller & S. Vaughn (Hrsg.), *Contemporary special education research: Synthesis of the knowledge base on critical instructional issues* (S. 1–30). Mahwah, NJ: Erlbaum.

24 Swanson, H. L., Hoskyn, M. & Lee, C. (1999). Interventions for students with learning disabilities: A meta-analysis of treatment outcomes. New York: Guilford.

Die hier erwähnten Studien legen die Vermutung nahe, dass es sich bei dem Response to Intervention-Ansatz um ein sinnvoll strukturiertes Fördersystem handelt, welches es ermöglicht, für alle, jedoch speziell auch für die schwachen Lerner, eine positive schulische Entwicklung zu gewährleisten. Letztlich bleibt dennoch die Frage offen, ob sich ein RTI-Konzept als Komposition verschiedener vielversprechender Komponenten genauso wirksam zeigt wie seine einzelnen Teile (Burns, 2010)²⁵.

Bei dem Forschungsprojekt der Universität Rostock (in Kooperation mit den Rügener Grund- und Förderschulen, dem Staatlichen Schulamt Greifswald sowie dem Bildungsministerium Mecklenburg-Vorpommern) handelt es sich deutschlandweit um den ersten Versuch, ein umfassend strukturiertes Konzept gemäß dem RTI-Ansatz flächendeckend in einer Region umzusetzen. Die Beschulung nach dem Konzept des RIM ist seit dem Schuljahresbeginn 2010/2011 in den ersten, zweiten und dritten Grundschulklassen Rügens gängige Praxis. Auf der Insel lernen demzufolge gegenwärtig alle Kinder der genannten Klassenstufen gemeinsam, kein Kind wird in einer Sonderklasse der genannten Förderschwerpunkte oder in einer anderen Form separativer Förderung beschult.

Einen ausführlichen Überblick über die Konzeption des RIM geben Mahlau, Diehl, Voß und Hartke (2011)²⁶ bzw. Diehl, Mahlau, Voß und Hartke (2012).²⁷ Zudem liegt ein detaillierter Bericht über den Zwischenstand der Evaluation des RIM nach zwei Jahren vor (Voß, Blumenthal, Diehl, Ehlers, Mahlau & Hartke, 2012)²⁸.

25 Burns, M. K. (2010). Response-to-Intervention Research: Is the Sum of the Parts as Great as the Whole? *Perspectives on Language and Literacy*, 36 (2), 13–15.

26 Mahlau, K., Diehl, K., Voß, S. & Hartke, B. (2011). Das Rügener Inklusionsmodell (RIM) – Konzeption einer inklusiven Grundschule. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 11, 464–472.

27 Diehl, K., Mahlau, K., Voß, S. & Hartke, B. (2012). Das Rügener Inklusionsmodell (RIM). Konzeption einer präventiven und inklusiven Grundschule nach dem Response to Intervention-Ansatz (RTI). Rostock: Universität Rostock.

28 Voß, S., Blumenthal, Y., Diehl, K., Ehlers, K., Mahlau, K. & Hartke, B. (2012). Erste Evaluationsergebnisse des Projekts »Rügener Inklusionsmodell (RIM) – Präventive und Integrative Schule auf Rügen (PISaR)« – Ein Zwischenbericht. Online verfügbar unter: http://www.rim.uni-rostock.de/fileadmin/PHF_RIM/Downloads/RIM-Zwischenbericht_2012.pdf. Zugriff am 18.01.2013.

2. Fragestellung

Mit seiner Orientierung am US-amerikanischen RTI-Ansatz, d. h. als Verknüpfung von Maßnahmen im Sinne des formative assessment sowie darauf abgestimmter evidenzbasierter (sonder-)pädagogischer Maßnahmen organisiert auf verschiedenen, nach Intensität gestuften Förderebenen, scheint das RIM ein schulpädagogisches Konzept zu sein, das

- eine inklusive Förderung von Schülern mit einem Bedarf an präventiven Hilfen unterstützt und
- die inklusive Beschulung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache ermöglicht,

ohne dass die allgemeine Leistungsfähigkeit der Grundschule und die Wirksamkeit der sonderpädagogischen Förderung beeinträchtigt wird.

Ob dies tatsächlich der Fall ist, soll innerhalb des Forschungsvorhabens an der Universität Rostock geprüft werden. Im vorliegenden Bericht wird ein Zwischenstand nach zwei Schuljahren gegeben. Während die Resultate im Bereich der sprachlichen und emotionalen und sozialen Entwicklung schon aussagekräftig erscheinen, können für den Förderschwerpunkt Lernen an dieser Stelle lediglich erste, noch nicht belastbare Ergebnisse zur Schulleistungsentwicklung der Gesamtgruppen präsentiert werden.

3. Methode

3.1 Stichproben

Nahezu alle Schulanfänger der Insel Rügen (N = 441) sowie der Hansestadt Stralsund (N = 385) des Schuljahres 2010/11 wurden in die Untersuchung einbezogen. Während in der Experimentalgruppe alle Kinder in eine Grundschulklasse eingeschult wurden, verteilten sich die Stralsunder Kontrollgruppenkinder auf Grundschul- (N = 350; 90,9 %), Diagnoseförder- (N = 29; 7,5 %) und Sprachheilklassen (N = 6; 1,6 %). Um unterschiedliche Lernvoraussetzungen in den Regionen zu Beginn der Klassenstufe 1 zu kontrollieren,

wurden bezüglich der mathematischen, der schriftsprachlichen sowie der emotional-sozialen Entwicklung jeweils Gruppen statistischer Zwillinge gebildet. Die Zwillingsgruppenbildung basierte auf der Methode der propensity scores (Rosenbaum & Rubin, 1983). Das mathematische sowie schriftsprachliche Vorwissen und die sprachlichen sowie kognitiven Voraussetzungen zu Schulbeginn als auch das Geschlecht sind dabei als Kriterien eingegangen. Ein weiteres Analysekriterium stellte die Vollständigkeit der Datensätze der Kinder dar. Für den Bereich esE wurden zudem die Ergebnisse einer standardisierten und normierten Lehrerbefragung zum Ende der Klassenstufe 1 als weiteres Kriterium zur Zwillingsgruppenbildung aufgenommen. Für jeden untersuchten Bereich ergeben sich somit verschiedene, streng parallelisierte Vergleichsgruppen. In den beiden Zwillingsgruppen für Vergleiche im Bereich Mathematik befinden sich jeweils 315 Kinder, davon sind 48,3 % Jungen und 51,7 % Mädchen. Im Bereich Deutsch handelt es sich um jeweilig 314 Zwillingskinder in beiden Regionen, davon sind jeweils 48,1 % Jungen und 52,9 % Mädchen. Für die Analysen im Bereich esE konnten Zwillingsgruppen von jeweils 239 Kindern ermittelt werden (45,6 % Jungen und 54,4 % Mädchen). Im Bereich esE wurden zusätzliche Analysen für eine Gruppe von Kindern vorgenommen, die zum Ende der Klasse 1 als risikobelastet in ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung eingestuft wurden (N = 25, davon 56,0 % Jungen und 44,0 % Mädchen).

Bei der beschriebenen Zwillingsgruppenbildung wurden diejenigen Kinder beider Regionen nicht berücksichtigt, die im Untersuchungszeitraum keine bzw. keine durchgängige Lernbiografie an einer regulären Grundschulklasse aufwiesen. Dazu zählen Kinder in Diagnoseförderklassen (DFK) bzw. in Sprachheilgrundschulklassen, Kinder mit Rückstufungen oder mit Überweisung an eine Förderschule. Dies betrifft insgesamt 8 Kinder (1,8 %) auf der Insel Rügen und 43 Kinder (11,2 %) in Stralsund. Entwicklungsvergleiche der Kinder, die in Stralsund drei Jahre die schulische Eingangsstufe besuchten, mit statistischen Zwillingen der Region Rügen finden erst am Ende des Schuljahres 2012/13 statt.

In einer Teiluntersuchung der Studie wurde die sprachliche, emotional-soziale und schulische Entwicklung von Kindern mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen (SSES) verfolgt. Zur Bestimmung der Probandengruppen der Kinder mit SSES wurden Schüler der beiden Untersuchungsgruppen auf Rügen bzw. in Stralsund sowie zusätzlich Schüler der ersten Sprachheilklassen des Sprach-

heilpädagogischen Förderzentrums Rostock zu Beginn der ersten Klasse mit einem Sprachentwicklungsscreening untersucht. In der Teilstudie wurden drei Untersuchungsgruppen gebildet: Kinder aus der Experimentalgruppe Rügen (N = 25), Schüler aus Sprachheilklassen in Stralsund und Rostock (Kontrollgruppe 1: N = 17) und Schüler aus dem Gemeinsamen Unterricht der Regelklassen in Stralsund (Kontrollgruppe 2: N = 21).

3.2 Untersuchungsplan

Zur Untersuchung der forschungsleitenden Fragestellungen wurde ein Prä-Posttest-Zweigruppen- bzw. im Bereich der sprachlichen Entwicklung ein Dreigruppenversuchsplan gewählt. Die Prätestungen zur Erhebung der schulischen Voraussetzungen (mathematisches und schriftsprachliches Vorwissen sowie kognitive und sprachliche Voraussetzungen) wurden innerhalb der ersten fünf Schulwochen der ersten Klassenstufe des Schuljahres 2010/11 erhoben. Nach einem Schuljahr wurde die emotionale und soziale Entwicklung aller Kinder mittels einer Lehrerbefragung bestimmt. Nach zwei Jahren wurden die Leistungsstände in den Bereichen Mathematik und Deutsch sowie die sprachliche und emotional-soziale Entwicklung im Rahmen der Posttestung ermittelt. Rechtsschriftliche Aspekte fallen aufgrund eines konzeptbedingten leicht veränderten Curriculums auf Rügen im Bereich Deutsch gegenwärtig aus der Betrachtung.

3.3 Erhebungsinstrumente

Im Rahmen der *Prätestung* wurden ein Test zur Erfassung der phonologischen Bewusstheit, der Kurzzeitgedächtniskapazität, der Abrufgeschwindigkeit aus dem Langzeitgedächtnis und der visuellen Aufmerksamkeit als Voraussetzungen für den erfolgreichen Schriftspracherwerb (Münsteraner Screening bzw. MÜSC; Mannhaupt, 2006)²⁹, ein Test zur Erfassung der Ausprägung tragender mathematischer Konzeptvorstellungen (Kalkulie; Fritz, Ricken & Gerlach, 2007)³⁰, ein Test zur Bestimmung der Grundintelligenz nach Cattell (Grundin-

29 Mannhaupt, G. (2006). Münsteraner Screening zur Früherkennung von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten (MÜSC). Berlin: Cornelsen.

30 Fritz, A., Ricken, G. & Gerlach, M. (2007). Kalkulie – Diagnose- und Trainingsprogramm für rechenschwache Kinder. Göttingen: Hogrefe.

telligenztest Skala 1 bzw. CFT 1; Weiß & Osterland, 1997)³¹, ein Test zur Einschätzung des Sprachverständnisses auf den Ebenen der Semantik, Syntax und Pragmatik (Marburger Sprachverständnistest für Kinder bzw. MSVK; Elben & Lohaus, 2000)³² sowie ein Elternfragebogen zur Anamnese der Sprachentwicklung (Mahlau, 2010)³³ eingesetzt.

Zur Erhebung der schulischen Leistungen *nach zwei Schuljahren (Posttest)* wurden der Deutsche Mathematiktest für zweite Klassen (DEMAT 2+; Krajewski, Liehm & Schneider, 2004)³⁴ und die Würzburger Leise Leseprobe – Revision (WLLP-R; Schneider, Blanke, Faust & Küspert, 2011)³⁵ verwendet. Die Einschätzung der emotionalen und sozialen Entwicklung zum Ende der Klassenstufen 1 und 2 erfolgte durch die Bearbeitung des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ; Goodman, 1997³⁶, 2005³⁷) für jedes Kind durch die unterrichtenden Lehrkräfte. Darüber hinaus wurden am Ende der Klasse 2 die Antworten der untersuchten Kinder im Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen (FEES 1-2; Rauer & Schuck, 2004)³⁸, zur Einschätzung ihrer Perspektive auf grundlegende emotionale und soziale Erfahrungen in der Schule, analysiert. Kinder mit zuvor festgestellten SSES wurden zusätzlich mit dem Sprachstandserhebungstest für Kinder im Alter zwischen 5 und 10 Jahren (SET 5-10; Petermann, 2010)³⁹

-
- 31 Weiß, R. & Osterland, J. (1997). Grundintelligenztest CFT 1 – Skala 1 (5., revidierte Aufl.). Braunschweig: Westermann.
 - 32 Elben, C. E. & Lohaus, A. (2000). Marburger Sprachverständnistest (MSVK). Göttingen: Hogrefe.
 - 33 Mahlau, K. (2010). Elternfragebogen zur Anamnese der Sprachentwicklung. Material der Universität Rostock. Online verfügbar unter: www.lernfortschrittsdokumentation-mv.de/pdflounge/Elternfragebogen_Sprachentwicklung.pdf. Zugriff am 04.10.2012.
 - 34 Krajewski, K., Liehm, S. & Schneider, W. (2004). Deutscher Mathematiktest für zweite Klassen (DEMAT 2+). Göttingen: Hogrefe.
 - 35 Schneider, W., Blanke, I., Faust, V. & Küspert, P. (2011). Würzburger Leise Leseprobe – Revision. Ein Gruppentest für die Grundschule (WLLP-R). Göttingen: Hogrefe.
 - 36 Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581–586.
 - 37 Goodman, R. (2005). Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-Deu). Online verfügbar unter: <http://www.sdqinfo.com/py/doc/b3.py?language=German>. Zugriff am 08.10.2012.
 - 38 Rauer, W. & Schuck, K. D. (2004). Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen (FEES 1-2). Göttingen: Hogrefe.
 - 39 Petermann, F. (2010). Sprachstandserhebungstest für Fünf- bis Zehnjährige (SET 5-10). München: Hogrefe.

sowie dem Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses (TROG-D; Fox, 2011)⁴⁰ getestet.

4. Ergebnisse

4.1 Bereich Mathematik

Die mathematischen Leistungen der beiden Gruppen nach zwei Schuljahren werden anhand der Ergebnisse im DEMAT 2+ miteinander verglichen. Dabei kann ein signifikanter Unterschied ($p < .05$) zugunsten der Kontrollgruppe Stralsund festgehalten werden, welcher mit einer Effektstärke von $ES = .23$ jedoch nicht als pädagogisch relevant anzusehen ist. Werden die durchschnittlichen Ergebnisse der Kinder im DEMAT 2+ bezüglich der angegebenen Normdaten analysiert, erreichen die Kinder der Stralsunder Kontrollgruppe im Mittel höhere T-Werte ($T = 51$) als die Experimentalgruppenkinder ($T = 49$), dennoch sind die gemittelten Leistungen beider Gruppen als durchschnittlich anzusehen. Vergleicht man die erreichten Werte im DEMAT 2+ in verschiedenen Leistungsquartilen (laut Prätistung mit dem Verfahren Kalkulie), zeigt sich ein etwas höherer Leistungsstand in der Stralsunder Gruppe (3 T-Wertpunkte im oberen Quartil und 2 T-Wertpunkte in den mittleren Quartilen sowie im unteren Quartil). Statistisch gesehen als auch unter Berücksichtigung der T-Werte sind die ermittelten Gruppenunterschiede jedoch nicht bedeutsam.

4.2 Bereich Deutsch

Die schriftsprachlichen Leistungen bezogen auf das Lesen der beiden Gruppen nach zwei Schuljahren werden anhand der Ergebnisse in der WLLP-R miteinander verglichen. Es zeigt sich, dass die Gruppen hinsichtlich ihrer Leistungen im Lesen keinen signifikanten Unterschied ($p > .05$) aufweisen. Vergleicht man die erreichten Mittelwerte im Rohwert mit den Normdaten der Eichstichprobe der WLLP-R, so erreichen die Rügener Kinder im Mittel höhere T-Werte ($T = 54$) als die Kinder der Kontrollgruppe Stralsund ($T = 51$). Die gemittelten Leistungen beider Gruppen sind als durchschnittlich anzusehen. Vergleicht man

40 Fox, A. (2011). TROG-D. Test zur Überprüfung des Grammatikverständnisses (5. Aufl.). Idstein: Schulz-Kirchner Verlag GmbH.

die erreichten Werte in der WLLP-R bezogen auf die Gruppe der Kinder ohne und mit Risiken in der Schriftsprachentwicklung (laut Prätistung mit dem MÜ-SC), zeigen sich keine Unterschiede zwischen der Rügener und der Stralsunder Gruppe.

4.3 Bereich emotionale und soziale Entwicklung (esE)

In den für den Bereich esE gebildeten Gesamtzwillingsgruppen (239 Zwillingspaare) zeigt die Lehrerbefragung anhand des SDQ einen günstigeren Status hinsichtlich der emotionalen und sozialen Entwicklung zum Ende des zweiten Schuljahres. Signifikante Unterschiede ($p < .05$) zugunsten der Rügener Schüler bestehen in der Skala Gesamtauffälligkeit und in der Skala Prosoziales Verhalten. Die Effektstärken mit den Werten $ES = .32$ (Skala Gesamtauffälligkeit) und $ES = .47$ (Skala Prosoziales Verhalten) weisen auf eine eher geringe pädagogische Relevanz hin. Dieser leicht günstigere Trend für die Untersuchungsgruppe Rügen zieht sich durch alle Problemunterskalen des SDQ (Emotionale Probleme, Verhaltensprobleme, Hyperaktivität und Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen). Verglichen mit der Normstichprobe des SDQ liegen die genannten Gruppenmittelwerte im normalen Bereich.

Eine Befragung der Schüler hinsichtlich ihrer emotionalen und sozialen Schulerfahrungen (operationalisiert durch den FEES 1-2) ergibt für die Gesamtzwillingsgruppen keine signifikanten oder pädagogisch relevanten Unterschiede in den untersuchten Skalen (Soziale Integration, Klassenklima, Selbstkonzept der Schulfähigkeit, Schuleinstellung, Anstrengungsbereitschaft, Lernfreude und Gefühl des Angenommenseins). Verglichen mit der Normstichprobe des FEES 1-2 liegen diese gemittelten Ergebnisse im Durchschnittsbereich (T-Werte zwischen 44 bis und 50).

Die Ergebnisse der Mittelwertvergleiche der 25 statistischen Zwillingspaare mit Risiken im Bereich esE zum Ende der Klasse 1 belegen keine signifikanten Gruppenunterschiede ($p > .05$) hinsichtlich des Gesamtproblemwertes im SDQ und der Skala Prosoziales Verhalten des SDQ. Verglichen mit der Normstichprobe des SDQ liegen die gemittelten Gesamtproblemwerte beider Zwillinggruppen im grenzwertigen Bereich. Die Mittelwerte der Skala Prosoziales

Verhalten lassen sich den Angaben des SDQ zufolge in den normalen Bereich einordnen.

Die Befragung der 25 statistischen Zwillingspaare mit Risiken im Bereich esE zum Ende Klasse 1 hinsichtlich ihrer emotionalen und sozialen Schulerfahrungen (operationalisiert durch den FEES 1-2) ergibt keine signifikanten oder pädagogisch relevanten Unterschiede ($p > .05$) in den untersuchten Skalen (Soziale Integration, Klassenklima, Selbstkonzept der Schulfähigkeit, Schuleinstellung, Anstrengungsbereitschaft, Lernfreude und Gefühl des Angenommenseins). Verglichen mit der Normstichprobe des FEES 1-2 liegen die mittleren T-Werte der Skalen zwischen 41 bis und 50 und damit im unterdurchschnittlichen bis durchschnittlichen Bereich.

Hinsichtlich der Daten zur Schulleistung zum Ende der Klasse 2 zeigt ein Mittelwertvergleich der Werte im Bereich Mathematik (erhoben durch den DEMAT 2+) keine signifikanten Unterschiede ($p > .05$) zwischen den Zwillingspaaren mit Risiken im Bereich esE zum Ende Klasse 1. Vergleicht man die erreichten Mittelwerte im Rohwert mit den Normdaten der Eichstichprobe des DEMAT 2+, so erzielen die Kinder dieser statistischen Zwillinggruppen mit einem mittleren T-Wert von 45 eine durchschnittliche Leistung. Ein Mittelwertvergleich der Werte im Bereich Lesen (erhoben durch die WLLP-R) ergibt keine signifikanten Unterschiede ($p > .05$) zwischen den Zwillingspaaren mit Risiken im Bereich esE zum Ende der Klasse 1. Vergleicht man die erreichten Mittelwerte im Rohwert mit den Normdaten der Eichstichprobe der WLLP-R, so erzielen die Kinder dieser statistischen Zwillinggruppen mit einem mittleren T-Wert von 46 eine durchschnittliche Leistung.

4.4 Bereich sprachliche Entwicklung

Im Bereich der Sprachentwicklung bei Kindern mit festgestellter SSES zeigen sich auf der semantisch-lexikalischen Ebene (erhoben durch die Subtests 1, 2 und 5 des SET 5-10) für die drei untersuchten Gruppen keine signifikanten Unterschiede ($p > .05$). Auch auf der syntaktisch-morphologischen (erhoben durch die Subtests 4, 7 und 8 des SET 5-10) und der rezeptiven grammatischen Ebene (erhoben durch den TROG-D) können ebenfalls keine signifikanten

Unterschiede zwischen den Probandengruppen bestimmt werden. Insgesamt kann festgehalten werden, dass sich die Sprachentwicklungsstände der drei Untersuchungsgruppen demnach nicht signifikant voneinander unterscheiden. Erfreulicherweise gelingt es allen Gruppen, im Durchschnitt annähernd die Altersvergleichsnorm zu erreichen (T-Werte zwischen 41 und 53).

Hinsichtlich der emotionalen und sozialen Entwicklung (erhoben durch den SDQ) sowie der sozial-emotionalen Schulerfahrungen der Kinder (erhoben durch den FEES 1-2) in den Untersuchungsgruppen der Teilstudie zur sprachlichen Entwicklung deuten die Mittelwertvergleiche im Wesentlichen auf keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen ($p > .05$) hin. Einzig beim Subtest »Selbstkonzept der Schulfähigkeit« des FEES 1-2 ist zwischen den Kindern mit SSES der Experimentalgruppe Rügen und denen in Regelklassen Stralsunds ein signifikanter Unterschied nachweisbar. Die Kinder mit festgestellter SSES der Regelgrundschulklassen in Stralsund weisen, verglichen mit den Experimentalgruppenkindern mit SSES, ein signifikant geringer ausgeprägtes Selbstkonzept der Schulfähigkeit auf ($p < .05$). Die Effektstärke verweist mit $ES = .64$ auf eine mittlere praktische Relevanz. Werden die durchschnittlichen Ergebnisse der Kinder im FEES 1-2 bezüglich der angegebenen Normdaten analysiert, zeigt sich ein differenzierteres Bild. Die Kinder der Experimentalgruppe mit festgestellter SSES erreichen in drei Subtests des FEES 1-2 unterdurchschnittliche Werte (Selbstkonzept: T-Wert = 41, Anstrengungsbereitschaft: T-Wert = 41, Lernfreude: T-Wert = 41). Die Kinder mit SSES in Sprachheilklassen zeigen in zwei Subtests unterdurchschnittliche Werte (Selbstkonzept: T-Wert = 39, Lernfreude: T-Wert = 40). Die Kinder mit SSES in Stralsunder Regelklassen erreichen in drei der sieben Skalen unterdurchschnittliche Werte (soziale Integration: T-Wert: 40, Lernfreude: T-Wert = 39, Anstrengungsbereitschaft: T-Wert = 41) und in einem Bereich (Selbstkonzept: T-Wert = 34) sogar weit unterdurchschnittliche Werte. Bezieht man die Durchschnittsergebnisse der untersuchten Kinder im SDQ auf die Klassifikationsangaben der Normierungsstichprobe, so wird deutlich, dass die Kinder mit SSES der Experimentalgruppe und die in Stralsunder bzw. Rostocker Sprachheilklassen ein normales Sozialverhalten zeigen. Das Sozialverhalten der Kinder mit SSES in den Regelgrundschulklassen in Stralsund liegt dagegen im grenzwertigen Bereich.

Hinsichtlich der Daten zur Schulleistung zum Ende der Klasse 2 weisen alle Untersuchungsgruppen von Kindern mit SSES hinsichtlich ihrer Leseleistungen (erhoben mit der WLLP-R) und ihrer mathematischen Kompetenzen (erhoben mit dem DEMAT 2+) keine signifikanten Unterschiede auf. Vergleicht man die erreichten gemittelten Rohwerte in der WLLP-R mit Normdaten der Eichstichprobe, so erzielen die Experimentalgruppenkinder mit SSES und die Kinder in Sprachheilklassen mit SSES durchschnittliche Ergebnisse (jeweils T-Wert = 44) und die Kinder mit SSES in Stralsunder Regelklassen unterdurchschnittliche Ergebnisse (T-Wert = 41). Im DEMAT 2+ zeigt sich im Vergleich mit den dort angegebenen Normdaten, dass alle Gruppen unterdurchschnittliche Ergebnisse erzielen (Experimentalgruppe: T-Wert = 40; Sprachheilklassen: T-Wert = 42; Regelklassen Stralsund: T-Wert = 41).

5. Bewertung und Einordnung der Befunde

5.1 Bereich Mathematik

Im Bereich Mathematik zeigt sich ein Trend zu etwas besseren Werten in der Stralsunder Kontrollgruppe. Das herkömmliche Grundschulsystem ist nach zwei Schulbesuchsjahren im Bereich Mathematik dem inklusiven auf Rügen nach dem RTI-Ansatz noch leicht überlegen. Die Leistungen der Experimentalgruppe auf Rügen weichen mit einem mittleren T-Wert von 49 Punkten jedoch nicht wesentlich von der Norm ab. Es bleibt abzuwarten, ob der einheitliche Mathematiklehrgang im inklusiven Grundschulsystem auf Rügen in den folgenden Jahren höhere Lernerträge bringen kann. Besonders interessant werden in diesem Zusammenhang die Ergebnisse der derzeitigen Stralsunder Kinder in DFK im Vergleich zu Kindern der Experimentalgruppe mit ähnlichen Lernvoraussetzungen sein.

5.2 Bereich Deutsch

Im Bereich Deutsch (Lesen) zeigen sich zwischen der Experimentalgruppe auf Rügen und der Stralsunder Kontrollgruppe keine nennenswerten Unterschiede im Lesen. Die Leseleistungen liegen in beiden Gruppen auf dem Durchschnittsniveau der Eichstichprobe des Lesetests WLLP-R. Somit lässt sich sagen,

dass das inklusive System nach dem RTI-Ansatz auf Rügen, trotz umfassender Veränderungen und Neuerungen, dem herkömmlichen Grundschulsystem in Bezug auf die Leseentwicklung in nichts nachsteht. Es bleibt abzuwarten, wie sich die Leistungen im Lesen in beiden Gruppen weiter entwickeln und ob sich der leichte, wenn auch statistisch nicht relevante Vorteil der Kinder auf Rügen in den folgenden Jahren hält.

5.3 Bereich emotionale und soziale Entwicklung

Der Status der Rügener Schüler im Bereich esE (gemessen mit dem SDQ) am Ende der zweiten Klasse ist günstiger als der Status der Stralsunder Schüler, ohne dass eine der Gruppen als auffällig anzusehen ist. Bezogen auf die emotionalen und sozialen Schulerfahrungen (erhoben mit dem FEES 1-2) zeigen sich keine pädagogisch relevanten Unterschiede zwischen Rügener und Stralsunder Schülern. Diese Aussage bezieht sich auf zum Ende der Klasse 1 im SDQ auffällige und unauffällige Schüler (Zeitpunkt der Bildung statistischer Zwillinge). Eine Einordnung dieser Ergebnisse in den aktuellen Forschungsstand ist nur eingeschränkt möglich, da im Bereich esE bis dato nur wenige belastbare Studien zu den Effekten einer inklusionsorientierten Förderung vorliegen. Effekte von beispielsweise sozialen Trainings, unterrichtsintegrierter Förderung von auffälligen Schülern sowie von Einzelfallhilfen wurden bisher eher selten untersucht (s. zusammenfassend Hartke, 2005). Tendenziell sind Effekte in diesem Förderbereich eher schwierig zu erzielen. Insofern sind die Ergebnisse im Bereich esE als erfolgreich einzustufen. Wobei zu beachten ist, dass in beiden Gruppen auffällige Schüler vorkommen, deren Schulleistungen und emotional-soziales Erleben jedoch unauffällig sind.

5.4 Bereich sprachliche Entwicklung

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Effekte nach zwei Schuljahren zwischen den drei Gruppen der Kinder mit SSES sehr ähnlich sind. In allen drei Untersuchungsgruppen gelingt die Förderung der Sprachentwicklungsbereiche gut, die Mittelwerte der Kinder liegen am Ende der zweiten Klasse überwiegend im Bereich der Altersnorm. Im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung

zeigt sich ein etwas besseres Befinden in der Experimentalgruppe und in den Sprachheilklassen. Die Kinder mit SSES in den Regelklassen in Stralsund haben sowohl in der Fremd- als auch in der Selbsteinschätzung zur emotional-sozialen Entwicklung die schlechtesten Werte. Die Schulleistungsentwicklung gelingt im Bereich Lesen in der Experimentalgruppe und in den Sprachheilklassen ausreichend, in den Regelklassen in Stralsund unterdurchschnittlich. Im mathematischen Bereich ist die Leistungsfähigkeit aller Gruppen eingeschränkt. Hier sollten in allen Schulsettings spezifische Maßnahmen getroffen werden, um die Kinder an den Stand der Altersnorm heranzuführen. Insgesamt kann festgestellt werden, dass die Förderung der Kinder mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen in der Experimentalgruppe und in den Sprachheilklassen in vergleichbarer Weise, die Förderung in den Stralsunder Regelklassen dagegen tendenziell schlechter gelingt.

5.5 Bereichsübergreifend

Eine Gesamtinterpretation und -bewertung der Ergebnisse kann gegenwärtig nur vorläufigen Charakter aufweisen, da noch keine aussagekräftigen Daten zu der Entwicklung von Schülern in Stralsunder DFK und von zurückgestuften Kindern vorliegen. Bei einer Gesamtbetrachtung der Ergebnisse nach zwei Jahren ist festzuhalten, dass es mithilfe des RIM gelungen ist, ein weitgehend inklusives Grundschulsystem zu realisieren, das weiterhin allgemeinen Leistungs- und sozialen Anforderungen an Schule gerecht wird. Die pädagogische Arbeit in den Grundschulen auf Rügen kennzeichnet sich also, neben Konzeptelementen wie nach wissenschaftlichen Kriterien ausgewählte Förderansätze und Materialien, Förderung durch ein mehrere Ebenen umfassendes Unterstützungssystem bei Lern-, Sprach- sowie emotionalen und sozialen Entwicklungsauffälligkeiten und ein Monitoring der Schulleistung, auch durch angemessene Schulleistungen, positive sozial-emotionale Schulerfahrungen und ein deutlicher ausgeprägtes prosoziales Verhalten. Die Förderung im Bereich Sprache führt zu fast identischen Ergebnissen wie in Sprachheilgrundschulklassen und zu etwas günstigeren Ergebnissen als bei einer Inklusion von Schülern mit spezifischen Sprachentwicklungsstörungen ohne spezifische Förderung. Probleme im Bereich emotionale und soziale Entwicklung kommen vor, überschreiten aber nicht ein »normales Maß«. Insgesamt betrachtet weisen verschiedene In-

diktoren auf eine besonders positive emotionale und soziale Entwicklung der Rügener Schüler hin. Vor der Einführung des RIM wurden auf Rügen, ähnlich wie gegenwärtig in Stralsund und weiteren Landesteilen Mecklenburg-Vorpommerns, ca. 11 % aller Schüler in der Schuleingangsphase in DFK, Sprachheilgrundschulklassen oder Leseklassen und anschließend in einer ähnlich hohen Häufigkeit in Förderschulen beschult. Insofern hat das RIM in relativ kurzer Zeit zu einer grundsätzlichen Veränderung der pädagogischen Arbeit auf Rügen geführt, die aus inklusionspädagogischer Perspektive einen erheblichen Fortschritt darstellt.

Die Autor(inn)en

Bernd Ahrbeck (geb. 1949) ist Erziehungswissenschaftler, Diplompsychologe, Psychoanalytiker, Professor für Verhaltensgestörtenpädagogik am Institut für Rehabilitationswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin.

Mathias Brodtkorb (geb. 1977), Absolvent der Philosophie und Gräzistik, ist seit 2002 Abgeordneter des Landtages von Mecklenburg-Vorpommern und seit 2011 Minister für Bildung, Wissenschaft und Kultur in Mecklenburg-Vorpommern.

Bodo Hartke (geb. 1955) ist Sonderschullehrer und Professor für Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen/Lernbehindertenpädagogik am Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation der Universität Rostock.

Yvonne Blumenthal, Kathrin Mahlau, Simon Sikora und Stefan Voß sind Mitarbeiter/innen im Projekt Präventive und Integrative Schule auf Rügen am Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation der Universität Rostock

Kirsten Diehl ist Professorin für Inklusion und Heterogenität am Institut für Heilpädagogik der Universität Flensburg und arbeitet im Projekt Präventive und Integrative Schule auf Rügen

Kurt A. Heller (geb. 1931) ist Professor emeritus für Psychologie an der Ludwig-Maximilians-Universität München

Katja Koch (geb. 1970) ist Sonderschullehrerin und Professorin für Frühe sonderpädagogische Entwicklungsförderung sowie Leiterin des Instituts für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation der Universität Rostock

Ulf Preuss-Lausitz (geb. 1940) ist Grundschullehrer und Professor emeritus für Erziehungswissenschaft/Schulpädagogik an der Technischen Universität Berlin

Ursula Stinkes (geb. 1959) ist Sonderschullehrerin und Professorin für Geistigbehindertenpädagogik an der PH Ludwigsburg.

