

Prof. (em.) Dr. Kurt Heller
Persönlichkeitspsychologie & pädagogische Psychologie
LMU



Positionsreferat
v. 24.11.20212
an der Universität Rostock

*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.«*

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 Nichtbehinderte - fordern, plädieren die Vertreter einer »gemäßigten« Inklusions-konzeption 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 Brodkorb & 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 »Immunisierungs«-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. Beispielhaft 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 (Context), die Input-Evaluation (Input), die Treatment- oder Prozess-Evaluation (Pro-cess) und die Output- oder Produkt-Evaluation (Product). Der empirische Nachweis von Fördereffekten ist im schulpädagogischen Feld nicht weniger notwendig als im klinisch-psychologischen oder medizinischen Bereich.

2 Brodkorb, 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 mode) 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 Gesamtschulen 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 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 Ungleichere« 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 Wockens! 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 (5.59-70). 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. Phaedrus' 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 rekuriert, 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 Grundschulunterricht erforderlich. Damit soll bei leistungsschwächeren Schülern *remediales*, d.h. nachhelfendes 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 schuleignungs-diagnostisch notwendig noch pädagogisch sinnvoll. Unter dem Gesichtspunkt schulischer Leistungseffizienz und somit der Optimierung individueller Aus-bildungs- 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 homogenen 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 Leistungsunterschieden 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 Leistungsanforderungen 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 5. 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). *Psychologica I 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 Fuccio & 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, 23711)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 Schülerin-nen 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. & Baumen, 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 LiFe - 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 LiFe (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 Jugendlicher. 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)".

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 »Födermehrwert« 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 Zusatzaufwand 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.

© 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 5.106: Robert Biedermann/shutterstock.com
Alle Rechte vorbehalten

Dies ist der dritte Band einer durch das Institut für Qualitätsentwicklung (IQMV) des Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes Mecklenburg-Vorpommern herausgegebenen Schriftenreihe. Sie liefert insbesondere den Lehrerinnen und Lehrern des Landes wertvolle Anregungen für ihren pädagogischen Alltag. Sie wird kostenlos allen Lehrkräften zur Verfügung gestellt.

Vorliegender Band dokumentiert die Ergebnisse des zweiten Inklusionskongresses vom 24. November 2012 an der Universität Rostock. Die beiden Themen »Zur Auflösung des gegliederten Schulsystems« und »Die Normalität des Verschiedenseins« standen im Mittelpunkt der Inklusionsdebatte.