

Vorurteil:



Inklusion ist eine Illusion und überfordert alle



»» Inklusion: Anspruch und Wirklichkeit

Inklusion ist ein Menschenrecht. Dass die Umsetzung dieses Rechtsanspruchs noch nicht überall gelingt, macht ihn nicht hilflos. Auch die Gleichberechtigung der Geschlechter ist an vielen Stellen noch nicht realisiert und bleibt trotzdem ein Anspruch, den wir nicht aufgeben.

Allerdings leidet die öffentliche Debatte immer wieder unter Fehlannahmen und Missverständnissen. Es geht bei Inklusion um das gemeinsame Leben und Lernen aller und nicht um die »Integration von Anderen« – z. B. von Flüchtlingen oder von Behinderten – in eine als homogen unterstellte Gruppe der »Normalen«. Inklusion fordert, jede Person in ihrer Besonderheit anzuerkennen und allen den Zugang zu den gleichen Möglichkeiten der Teilhabe zu eröffnen. Dieses Verständnis von Inklusion verändert den Blick auf das Zusammenleben in der Gesellschaft und hat tief greifende Folgen für Schule und Unterricht, z. B. für die Auslegung von Individualisierung. Verzicht auf Aussonderung nach Gruppenmerkmalen ist eine zentrale Folgerung.

»» Homogenität ist nicht möglich – und nicht lernförderlich

Für das dreigliedrige Schulsystem hat PISA gezeigt, dass eine Trennung nach »Begabung« nicht möglich ist. So fallen zwar die Testleistungen in den drei Schularten Gymnasium, Real- und Hauptschule im *Mittel* unterschiedlich aus, aber ihre *Leistungsverteilungen* überschneiden sich erheblich (Baumert u. a. 2003).

Ähnliches lässt sich beobachten, wenn man sogenannte hochbegabte Kinder oder solche mit einer bestimmten Behinderung in gesonderten Gruppen zusammenfasst: Im Schulalltag zeigen sich rasch große Unterschiede in Leistungsfähigkeit und Persönlich-

keitsmerkmalen – denn: Jedes Kind hat ein eigenes ganz individuelles Profil (Largo 2017, III/IV).

Studien belegen darüber hinaus, dass die Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern von den Anregungen und der Unterstützung in ihrer Umwelt abhängen. Eine Aussonderung mit dem Ziel, homogenere Lerngruppen zu schaffen, hat sich dabei als nicht leistungsförderlich erwiesen:

- Werden als »**nicht schulreif**« diagnostizierte Kinder am Schulanfang zurückgestellt, entwickeln sie sich schlechter, als wenn sie mit den anderen Kindern eingeschult werden (Hong/Raudenbach 2005).
- Das **Sitzenbleiben** aufgrund von Leistungsschwächen führt nicht zu einer erfolgreicherer Schul- und Berufskarriere als der Verbleib in der Altersgruppe (Demski/Liegmann 2015).
- Kinder mit vergleichbaren Schulleistungen und Familienhintergrund am Ende der vierten Klasse erreichen nach dem **Wechsel auf eine weiterführende Schule** höhere Leistungsniveaus, wenn sie ins Gymnasium statt in die Realschule wechseln bzw. in die Realschule statt auf die Hauptschule (Baumert u. a. 2001).
- In vielen Studien hat sich dieses Bild auch für den **gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung** bestätigt (z. B. Kocaj u. a. 2014; Stanat u. a. 2017).

»» Förderung individuellen Lernens im gemeinsamen Unterricht

Oft wird das Anliegen der Inklusion reduziert auf die Integration von Menschen mit Behinderungen oder mit einem »sonderpädagogischen Förderbedarf«. Das ist zwar verständlich, weil der Motor der Bewegung in Deutschland die UN-Behindertenrechtskonvention ist (UNCRPD). Die UN formuliert aber seit den 1990er Jahren (UNESCO Salamanca

Erklärung 1994) unter dem Begriff Inklusion einen grundsätzlichen Teilhabeanspruch an gemeinsamer Bildung für alle Menschen und fokussiert nicht Minderheiten (Migrantinnen und Migranten, Menschen mit Behinderungen etc.) oder benachteiligte Gruppen (wie in bestimmten Bereichen Mädchen oder Jungen).

» Positive Befunde für alle Kinder zum gemeinsamen Unterricht

Für die Umsetzung der Inklusion ist bedeutsam, unter welchen Bedingungen und in welcher Form sie am besten gelingen kann. Dass sie *möglich* ist, zeigen die vielen Schulen in Deutschland, die bereits erfolgreich so arbeiten (z. B. jene, die mit dem Jakob-Muth-Preis für inklusive Schulen ausgezeichnet wurden), und das allgemein längere gemeinsame Lernen in den meisten anderen europäischen Ländern, in denen auch Kinder mit besonderem Förderbedarf deutlich seltener segregiert beschult werden (European Agency 2017). Je nach Kriterium finden sich **positive Befunde zum gemeinsamen Unterricht nicht nur für behinderte, sondern auch für nicht behinderte Kinder** (Merz-Atalik 2013) – ein Beleg für das Potenzial inklusiver Bildung. Allerdings wei-

sen die stark streuenden Effekte darauf hin, dass die Bedingungen der Umsetzung darüber entscheiden, ob diese Chancen genutzt werden können. Ob Inklusion auch *erfolgreich wird*, hängt nämlich ab

- von der pädagogischen Haltung und didaktisch-methodischen Kompetenz der Lehrpersonen,
- von der Größe und Zusammensetzung der Lerngruppen,
- aber auch von einer Organisation und Personalversorgung der schulischen Bildungsangebote, die der Vielfalt der sehr unterschiedlichen Bedürfnisse gerecht wird – z. B. von Kindern mit speziellen Begabungen und anderen mit erheblichen Problemen im Umgang mit anderen.

Denn als bloß organisatorische Zusammenfassung von Kindern mit unterschiedlichen Voraussetzungen funktioniert Inklusion nicht. Perspektivisch geht es um einen Umbau der Schule im Hinblick auf inklusive Strukturen, inklusive Kulturen und inklusive Praktiken (Booth / Ainscow 2016).

Literatur

Baumert, J. u. a. (Hrsg.) (2001): PISA 2000 – Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Leske + Budrich: Opladen.

Baumert, J. u. a. (2003): PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Leske + Budrich: Opladen.

Booth, T./ Ainscow, M. (2016): Index for Inclusion: A Guide to School Development Led by Inclusive Values. Index for Inclusion Network Limited.

Demski, D./Liegmann, A. B.(2014): Klassenwiederholungen im Kontext von Schul- und Berufsbiographien. In: Liegmann, A. B. u. a. (Hrsg.) (2014): Facetten von Übergängen im Bildungssystem. Nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung. Waxmann: Münster, 173–191.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017): European Agency Statistics on Inclusive Education: 2014 Dataset Cross-Country Report. Zugriff unter: www.european-agency.org/publications/ereports/easie-2014-dataset-cross-country-report (Dezember 2017).

Hong, G./ Raudenbach, S. W. (2005): Effects of Kindergarten Retention Policy on Children's Cognitive Growth in Reading and Mathematics. In: Educational Evaluation and Policy Analysis, Vol. 27, No. 3, 205–224.

Kocaj, A., u. a. (2014): Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 66. Jg., H. 2, 165–191.

Largo, R. (2017): Das passende Leben. Was unsere Individualität ausmacht und wie wir sie leben können. S. Fischer: Frankfurt.

Merz-Atalik, K. (2013): Inklusion / Inklusiver Unterricht an der Gemeinschaftsschule. In: Bohl, T./ Meissner, S. (Hrsg.): Expertise Gemeinschaftsschule: Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg. Beltz: Weinheim und Basel, 61–76.

Stanat, P. u. a. (Hrsg.) (2017): IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Waxmann: Münster, New York.