

# Heterogenität und Inklusion im Unterricht

Dieser Beitrag gliedert sich inhaltlich in vier Teile. Zunächst befassen wir uns mit der Definition der zentralen Begriffe Heterogenität und Inklusion. Anschließend werden wir uns der Frage zuwenden, mit welchem Ausmaß an Heterogenität eine Lehrkraft in ihrem Schulunterricht zu rechnen hat. Obgleich zur Beantwortung dieser Frage keine objektiven Heterogenitätsmaße zur Verfügung stehen, können wir doch immerhin recht brauchbare Hinweise zur Größenordnung der Unterschiede geben. Im darauffolgenden dritten Teil werden empirische Befunde zum Erfolg verschiedener Inklusionsmaßnahmen präsentiert. Im abschließenden vierten Teil präsentieren wir eine zusammenfassende Bewertung der gegenwärtigen schulpädagogischen Befundlage zu Heterogenität und Inklusion.

## 1 Zum Begriffsgebrauch von Heterogenität/Homogenität und Inklusion/Exklusion

Der Fortschritt einer Wissenschaftsdisziplin setzt voraus, dass es ihr gelingt, leistungsstarke Begriffe sowohl zur Beschreibung und Erklärung der Phänomene ihres Gegenstandsbereichs als auch – im Falle angewandter Wissenschaftsdisziplinen – zur Generierung von Veränderungswissen zu entwickeln. Die Bedeutung von Heterogenität und Homogenität beziehungsweise von Inklusion und Exklusion in den Bildungswissenschaften sind jedoch massiv durch den Alltagsgebrauch geprägt und transportieren mannigfaltige bildungspolitische und -ethische Anliegen, die die Möglichkeit zu schulpädagogischem Fortschritt in ihrem Themenbereich ernsthaft beeinträchtigen. Im ersten Teil dieses Abschnitts wird es uns daher darum gehen, den sich eingebürgerten Gebrauch darzustellen und kurz seine Nachteile zu skizzieren. Als Konsequenz werden wir eigene Definitionen vorstellen, die besser auf die Erfordernisse der Wissenschaftsdisziplin Schulpädagogik zugeschnitten sind.

### 1.1 Begriffsexplikationen

Heterogenität und Homogenität beziehungsweise Inklusion und Exklusion sind Komplementärbegriffe, die die Endpunkte jeweils entgegengesetzter Dimensionen bilden. Zusammen mit anderen häufig im Alltag gebrauchten Begriffen wie Integration, Diversität, Separation, Verschiedenheit, Gleichheit/Ungleichheit gehören sie zu einem semantischen Feld mit vielfältigen Überlappungen. Für ein erstes Verständnis ist es daher grundlegend, die den Komplementärbegriffen zugrundeliegenden semantischen Dimensionen zu identifizieren.

#### 1.1.1 Die zentrale semantische Dimension von Heterogenität und Homogenität

Die Heterogenität und Homogenität zugrunde liegenden gemeinsamen Dimensionen werden in der einschlägigen Literatur gewöhnlich *Schülermerkmale* erachtet (vgl. xxxxxx). Im Falle von Homogenität wären sie identisch, im Falle von Heterogenität verschieden ausgeprägt. Die Schülermerkmale können auf verschiedenen Skalenniveaus vorliegen:

- nominalskaliert (z.B. Geschlecht: männlich/weiblich, Religionszugehörigkeit: christlich, muslimisch, atheistisch, sonstige),
- ordinalskaliert (z.B. Leistungsrangplätze) oder
- intervall- oder verhältnisskaliert (z.B. IQ-Test-Ergebnisse, Körpergröße).

Ohne an dieser Stelle ins Detail zu gehen, möchten wir festhalten, dass diese Beschränkung auf Schülermerkmale aus verschiedenen Gründen für die Schulpädagogik äußerst ungünstig ist.

## 1.1.2 Die zentrale semantische Dimensionen von Inklusion und Exklusion

Inklusion kann als spezifisch pädagogische Verwendung des Begriffes der Integration angesehen werden (vgl. Albers & Timm, 2010), welche allgemeiner „die Eingliederung von Menschen in bestehende gesellschaftliche Strukturen“ (Dannenbeck, 2007, S. 42) meint. In der Schulpädagogik ist die gemeinsame Dimension von Inklusion und Exklusion somit die *Platzierung eines Schülers in einer schulpädagogisch relevanten sozialen Einheit*. Diese soziale Einheit kann beispielsweise eine Schulklasse oder eine Schule, aber auch ein Schultyp (z.B. Sonderschule, naturwissenschaftliches Gymnasium) sein. Wird der Schüler in diese soziale Einheit einbezogen, also inkludiert, spricht man gewöhnlich von Inklusion. Wird er aus ihr ausgegrenzt, also exkludiert, spricht man gewöhnlich von Exklusion.

## 1.1.3 Relevanz- und Signifikanzprobleme

Aus den Dimensionalitätsbetrachtungen resultieren für beide Komplementärbegriffe zwei zentrale Probleme, die wir im Folgenden als Relevanz- und Signifikanzprobleme adressieren werden (für eine Diskussion weiterer theoretischer Aspekte, siehe **Wenning, xxxx**).

Die Relevanzprobleme entstehen aus dem Umstand, dass sich grundsätzlich entlang einer gigantischen Anzahl an Dimensionen Vergleiche anstellen ließen. Doch welche sind bedeutungsvoll?

Die Signifikanzprobleme rühren daher, dass a priori keine Werte zwischen Homogenität und Heterogenität beziehungsweise zwischen Exklusion und Inklusion besonders ausgezeichnet sind. Doch ab welchem exakten Punkt wäre ein Schüler in eine schulpädagogische soziale Einheit bereits inkludiert oder schon exkludiert?

### 1.1.3.1 Relevanz- und Signifikanzprobleme bei Heterogenität/Homogenität

Schüler unterscheiden sich theoretisch in unendlichen vielen Merkmalen. Die daraus entspringenden Heterogenitäten sind für die Schulpädagogik meist irrelevant. So differieren Schüler unter anderem in Bezug auf die Anzahl ihrer Haare oder die Größe ihrer Ohren, ohne dass dies als besonders interessant erachtet würde. Es stellt sich die Frage, welche Schülermerkmale Beachtung finden sollten? Darauf kann die Schulpädagogik derzeit keine Antwort geben. In der Tat werden wir unten ausführen, dass Relevanzprobleme in Definitionen von Heterogenität/Homogenität recht brachial umgangen werden. Wir werden daher versuchen, in unseren eigenen Definitionen elegantere Lösungen zu ermöglichen.

Signifikanzprobleme werden, soweit wir die einschlägige Literatur überschauen können, zwar öfter erwähnt, aber als unlösbar zur Seite geschoben (vgl. auch Wenning, xxxx). Beispielsweise sind die Kinder einer Schulklasse zwar alle innerhalb einer gewissen Zeitspanne, aber nicht alle am gleichen Tag geboren. Obgleich also streng genommen *Altersheterogenität* in einer Schulklasse vorliegt, gilt die *altershomogene* Unterrichtung in Jahrgangsstufen als eines der charakteristischen Grundprinzipien moderner Schulsysteme. Die Altersunterschiede werden somit -- aufgrund nie explizit gemachter Gründe -- als insignifikant angesehen. Im Zuge der Vorstellung der eigenen Definitionen von Homogenität/Heterogenität werden wir unten eine Lösung anbieten, die solche Unklarheiten zu vermeiden hilft.

### 1.1.3.1 Relevanz- und Signifikanzprobleme bei Inklusion/Exklusion

Relevanzprobleme bezüglich Inklusion/Exklusion werden durch die Unklarheit verursacht, was als schulpädagogische soziale Einheit definiert ist. Ist das beispielsweise jede soziale Institution in schulischen Kontexten oder sind das alle denkbaren Personengruppen in schulischen Kontexten, denen man einen Schüler als zugehörig betrachten kann?

Signifikanzprobleme entstehen dadurch, dass Inklusion und Exklusion entgegen der weit verbreiteten Überzeugung keine Alles-oder-Nichts-Begriffe sind. Dies lässt sich am besten anhand eines Beispiels veranschaulichen. Der enge statistische Zusammenhang zwischen schulischen Leistungen und sozialer Herkunft steht im Kreuzfeuer der Kritik. So wird zu Recht beklagt, dass zwar zwei Schüler formal der gleichen Schulklasse angehören können, aber offensichtlich erhalten sie in Abhängigkeit von ihrer sozialen Herkunft einen qualitativ ungleichwertigen Schulunterricht. Zumindest wird das häufig aus den differentiellen Leistungsentwicklungen gefolgert. Ähnlich wie also von besserer oder schlechterer Integration gesprochen werden kann, ließe sich also auch von besserer oder schlechterer Inklusion sprechen. Denn ab wann würden wir eine Inklusion als realisiert betrachten: Bereits dann, wenn zwei Schüler die gleiche Schulklasse besuchen, oder erst wenn sie beide einen qualitativ gleichwertigen Unterricht erhalten? Lösungsvorschläge der Relevanz- und Signifikanzprobleme werden wiederum unten im Kontext der von uns als Alternativen vorgeschlagenen Definitionen präsentiert.

## 1.2 Gebräuchliche Definitionen

### 1.2.1 Definitionen von Heterogenität/Homogenität

Es lassen sich drei Typen von Definitionen der Komplementärbegriffe Heterogenität/Homogenität unterscheiden, die wir im Folgenden besprechen werden:

- Listendefinitionen;
- implizite Definitionen;
- explizite Definitionen.

#### 1.2.1.1 Listendefinitionen

Listendefinitionen charakterisiert der Versuch, durch Aufzählung aller potentiell heterogenitätsstiftender Schülermerkmale Heterogenität erschöpfend zu spezifizieren. Beispielsweise schreiben Gröhlich, Scharenberg und Bos (2009): „Unter dem Stichwort ‚Heterogenität‘ werden sowohl soziale oder kulturelle Unterschiede als auch die divergenten leistungsbezogenen Ausgangsbedingungen der Schülerschaft gefasst.“ (S. xxx?) Eine aktuelle Liste von Schülermerkmalen gibt Prengel (2010), der Alter/Generation, Schicht/Milieu, Geschlecht, Kultur/Ethnie, Disability/Ability, sexuelle Orientierung und Religion aufzählt.

Der große Nachteil von Listendefinitionen ist, dass sie nie vollständig sind. Unter Wissenschaftstheoretikern sind sie daher verpönt. Denn die Entdeckung jedes neuen relevanten Schülermerkmals würde die alte Listendefinition falsifizieren und so müssten ständig Ad hoc-Anpassungen vorgenommen werden.<sup>1</sup>

#### 1.2.1.2 Implizite Definitionen

---

<sup>1</sup> Die Kritik der Wissenschaftstheoretiker wird verständlicher, wenn man sich die Nachteile von Listendefinitionen an einem Beispiel verdeutlicht. Würde man den Begriff Hund durch Aufzählung aller Hunderassen definieren, müsste die Definition nach Züchtung jeder neuen Rasse immer wieder verändert werden. Zweckmäßiger sind generische Definitionen, die ebenso Einordnung noch unbekannter Exemplare gestatten.

Implizite Definitionen definieren einen Begriff -- im Sinne von Wittgenstein (1937) -- durch seinen Gebrauch. Beispielsweise lässt sich der Begriff Spiel nur unter großen Schwierigkeiten und niemals wirklich befriedigend definieren, obwohl wir ihn in Kommunikationen problemlos adäquat anwenden können.

Eine implizite Definition von Heterogenität/Homogenität wird beispielsweise im Kerncurriculum der Landesprüfungsordnung (LPO 1) des Freistaats Bayern verwendet, wenn von adressatenbezogener Planung des Unterrichts, schüleradäquaten Lernumgebungen oder der interkulturellen Dimension gesprochen wird. In solchen Ausdrücken ist Heterogenität der Schüler unausgesprochen konzediert. Allerdings – und das stellt bereits den entscheidenden Nachteil dieses Definitionstyps dar – wird gleichzeitig ein beträchtlicher Interpretationsraum gegeben, was denn die relevanten heterogenitätsbedingenden Schülermerkmale seien. Aus der Sicht der Wissenschaftsdisziplin Schulpädagogik sind solche impliziten Definitionen daher nicht tragfähig.

### 1.2.1.3 Explizite Definitionen

Wissenschaftstheoretisch erwünscht sind explizite Begriffsdefinitionen, die generisch in dem Sinne sind, dass entschieden werden kann, ob ein noch unbekanntes Phänomen zur Extension des Begriffes gehört. Eine unseres Ermessens brauchbare *pädagogische* Definition von Heterogenität gibt Wenning (2009): „Heterogenität ist ein „relativer“ Begriff, sie hängt vom Maßstab ab und ist nur zusammen mit Homogenität zu betrachten, wird erst durch Vergleichsoperationen „hergestellt“ und ist wandelbar.“ (S. xxxx)

Für die Schulpädagogik ist diese Definition jedoch zu allgemein und würde zwar pädagogisch relevante, aber leider auch die Grenzen der Schulpädagogik überschreitende Phänomene einbeziehen. Da wir aber in der gesamten Forschungsliteratur keine tauglichen, speziell auf den Forschungsgegenstand der Schulpädagogik zugeschnittenen Definitionen von Heterogenität/Homogenität fanden, haben wir uns entschlossen, eine eigene explizite Definition zu entwickeln (siehe unten).

## 1.2.2 Definitionen von Inklusion/Exklusion

Die Definitionen der Komplementärbegriffe Inklusion/Exklusion lassen sich fast vollständig zwei Typen zuordnen. Sie sind entweder sonder- beziehungsweise heilpädagogischer und/oder bildungsethischer Provenienz.

### 1.2.2.1 Sonderpädagogische Definitionen

Sonderpädagogische Definitionen von Inklusion (beziehungsweise Exklusion) gehen von der Frage aus, ob Personen, für die ein sonderpädagogischer Förderbedarf konstatiert wurde, innerhalb der gleichen pädagogischen Einheiten wie Personen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gefördert werden. Eine repräsentative sonderpädagogische Definition geben Boudah und McCorkle (2000): "Generally speaking, inclusion refers to the placement and education of students with disabilities in general education classrooms with students of the same age who do not have disabilities." (S. 928) Dass dieser und analoge Definitionsansätze aus der Sonderpädagogik für die Schulpädagogik viel zu eng sind und allenfalls eine Facette der vielfältigen Inklusionsproblematik abdecken, bedarf keiner weiteren Ausführung.

### 1.2.2.2 Bildungsethische Definitionen

In der (schulischen) Bildungspolitik sind Inklusion und Exklusion geläufige Begriffe. Dort meinen sie die Aufnahme oder Nichtaufnahme in pädagogische Systeme, die ihrerseits meist mit bildungspolitischen Planungseinheiten zusammenfallen. Damit können zum Beispiel Schulklassen, Schulen oder Fördergruppen gemeint sein. Die verwendeten Definitionen sind jedoch bildungsethisch geprägt. Beispielsweise fassen Albers und Thimm (2010) Inklusion „[...] als die Realisierung des Rechts aller Kinder auf gemeinsame Bildung und Erziehung, die nur durch einen umfassenden Reformprozess zu realisieren ist [...].“ (S. xxxx). Ähnlich schreiben Boudah und McCorkle (2000): “The underlying premise of inclusion is that all children can learn and belong in the mainstream of school and community life.” (S. 928)

Solche präskriptive Definitionen sind nicht nur für Wissenschaftsdisziplinen im Allgemeinen, sondern auch für die empirischen Sozialwissenschaften im Speziellen atypisch. Sie dienen weniger der Einordnung von Phänomenen, sondern sollen vielmehr Soll-Vorgaben transportieren, die letztlich eine Umgestaltung der Praxis in Richtung auf einen als ethisch wertvoll erachteten Zielzustand beabsichtigen. Für eine wertfreie, nicht von vornherein auf bestimmte Ergebnisse festgelegte Forschung sind sie damit unbrauchbar.

### **1.3 Zusammenfassende Bewertung der Definitionsansätze in der Literatur**

Aus Sicht der Schulpädagogik sind die verfügbaren Definitionen recht unbefriedigend. Natürlich konnte nicht erwartet werden, eine einzige, allgemein anerkannte wissenschaftliche Definition vorzufinden, die sich idealerweise auch bereits in der empirischen Forschung bewährt hatte. Doch zusätzlich zu den enormen wissenschaftstheoretischen Problemen, mit denen sie behaftet sind, und ihrer Vagheit bieten sie keine konstruktiven Ansätze zum Umgang mit den Relevanz- und Signifikanzproblemen. So umgehen beispielsweise Listendefinitionen brachial die Relevanzproblematik durch eine definitorisch immunisierte Auflistung der aus ihrer Sicht wichtigen Schülermerkmale.<sup>2</sup>

Allein explizite Definitionen der Heterogenität (vgl. Wenning, 2009) erscheinen vielversprechend. Doch haben diese, soweit wir jedenfalls die relevante Literatur überschauen, allesamt einen gravierenden Nachteil: Sie sind nicht auf die Schulpädagogik zugeschnitten. Doch diese ist selbstverständlich eine eigenständige wissenschaftliche Disziplin mit eigenem Forschungsgegenstand und eigenen Forschungsinteressen. Definitionen aus anderen wissenschaftlichen Disziplinen (z.B. Soziologie, Politikwissenschaft, Sonderpädagogik) oder Alltagsdefinitionen sind daher nur von begrenzter Brauchbarkeit, da sie zum einen alternative erkenntnisleitende Interessen verfolgen, zum anderen sich auf andere Gegenstandsbereiche beziehen.

### **1.4 Schulpädagogische Definitionen von Heterogenität/Homogenität und Inklusion/Exklusion**

Jede Wissenschaftsdisziplin entwickelt zur Erforschung ihres speziellen Forschungsgegenstands eine je eigene Theoriesprache. Sämtliche schulpädagogische Definitionen sollten daher in den theoretischen Termen der Disziplin formuliert werden. Deren Bedeutung muss selbstverständlich hinreichend klar sein, weil ansonsten die Definitionen nicht verständlich wären, die diese theoretischen Terme beinhalten. Im Folgenden wollen wir daher zunächst kurz ein Arbeitsverständnis von zwei theoretischen schulpädagogischen Termen herstellen, die wir für die Definitionen benötigen.

---

<sup>2</sup> Definitionen können nicht empirisch wiederlegt werden, sie können lediglich als ungeeignet, unfruchtbar etc. zurückgewiesen werden.

### 1.4.1 Curriculare Ziele und schulpädagogische Maßnahmen

Die Schulpädagogik als Wissenschaftsdisziplin ist zentral mit der Entwicklung von Schulcurricula sowie den Bedingungen und Möglichkeiten ihrer optimalen Umsetzung befasst. Als Schulcurriculum werden allgemein die pädagogischen Konzepte von Schulen bezeichnet. Sie beinhalten minimal Lehrpläne, welche Unterrichtsinhalte und Unterrichtsziele spezifizieren, benennen angestrebte Kompetenzen der Schüler, zum Beispiel in der sozialen und Persönlichkeitsentwicklung, und machen Angaben zu Rahmenbedingungen des Lernens (z.B. zur Notengebung). Es ist wichtig darauf hinzuweisen, dass Curricula in der Regel keine Ist-Zustände beschreiben, sondern Ziele beschreiben.

Die Umsetzung der wissenschaftlichen Erkenntnisse der Schulpädagogik in der Schulpraxis geschieht in Form schulpädagogischer Maßnahmen. Schulpädagogische Maßnahmen zeichnen sich dadurch aus, dass ihr Anliegen die Realisierung der curricularen ist.

Unseres Erachtens bietet es sich an, die schulpädagogischen Definitionen von Heterogenität/Homogenität und Inklusion/Exklusion prozessorientiert um die theoretischen Begriffe curriculare Ziele und schulpädagogische Maßnahmen zu entwickeln.

### 1.4.2 Schulpädagogische Definitionen von Heterogenität/Homogenität

Ein modernes Verständnis der Schulpädagogik verlangt es, den vollen semantischen Gehalt von Begriffen zu nutzen. So kann beispielsweise Heterogenität (Homogenität) ja nicht nur in Bezug auf die Schülerschaft vorliegen. Heterogenität (Homogenität) besteht potentiell etwa auch im Hinblick auf

- die Lehrkräfte (z.B. deren Ausbildung, Geschlecht, kultureller Hintergrund);
- das Elternengagement (z.B. gekoppelt mit ihrer Bildungsnähe oder Bildungsferne);
- Klassenraumgrößen;
- die Verfügbarkeit von Ressourcenräumen an Schulen;
- die Ausstattung mit Lehrmaterialien.

Heterogenitäten in diesen Faktoren können von hoher Bedeutung für die Planung und die erfolgreiche Durchführung schulpädagogischer Maßnahmen sein. Dazu zwei Beispiele. Die Heterogenität der Schülerschaft wird nicht in der Lehrerschaft abgebildet. So ist der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund sehr viel größer als der Anteil der Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. Ein anderes oft zitiertes (und beklagtes) Beispiel ist die Unterrepräsentation männlicher Lehrkräfte an Grundschulen, deren Anteil deutlich unter dem Jungenanteil an Grundschulen liegt.

Die beiden Beispiele zeigen, dass es eine unzulässige Verkürzung der Heterogenitätsproblematik bedeuten würde, wollte man den Begriff der Heterogenität auf die Heterogenität von Schülern reduzieren. Denn damit würde nur ein Teilausschnitt des schulpädagogischen Forschungsspektrums abgedeckt. Wir schlagen daher folgende Definitionen der beiden Komplementärbegriffe vor:

#### **Definition Heterogenität**

In der Schulpädagogik liegt Heterogenität dann vor, wenn zur Erreichung identischer curricularer Ziele unterschiedliche schulpädagogische Maßnahmen erforderlich sind.

#### **Definition Homogenität**

In der Schulpädagogik liegt Homogenität dann vor, wenn zur Erreichung identischer curricularer Ziele identische schulpädagogische Maßnahmen eingesetzt werden können.

In beiden Definitionen sind zwei Aspekte gleichermaßen auffällig. Erstens nehmen sie explizit auf die Schulpädagogik Bezug und stellen damit genuin schulpädagogische Definitionen dar. Es mag alternative sinnvolle Verwendungsweisen der Begriffe von Heterogenität und Homogenität geben, doch sind diese für die Schulpädagogik von eingeschränkter Bedeutung.

Fällt an den Definitionen auf, dass sie sich zentral auf die Relation zwischen curricularen Zielen und den zu ihrer Realisierung eingesetzten schulpädagogischen Maßnahmen beziehen. In diesem Sinne definieren sie prozessorientierte und dynamische, nicht statische Begriffe.

### 1.4.3 Schulpädagogische Definitionen von Inklusion/Exklusion

Nicht nur in den bildungsethischen Definitionen scheint der Begriff Inklusion eher positiv (Solidarität, Empathie, Minderheitenschutz), der Begriff Exklusion eher negativ (Ausgrenzung, Exklusivität) konnotiert zu sein.<sup>3</sup> Wertende Begriffe sind jedoch in allen Wissenschaftsdisziplinen tunlichst zu vermeiden, da Forschung ergebnisoffen Erkenntniszuwächse anstrebt. Tatsächlich verweist der Bedeutungskern des lateinischen Ursprungswortes *inclusio* mit den Bedeutungen wie Einbeziehung und Eingeschlossenheit auf ein sehr breites Forschungsfeld, das in der Schulpädagogik unter anderem folgende Problemstellungen umfasst:

- Auf welchen Klassenstufen in Bayern soll Chemieunterricht erteilt werden (anders ausgedrückt: Schüler welcher Klassenstufen werden in Physikunterricht inkludiert?)
- Welche Schulen werden in einen Modellversuch oder ein Förderprogramm inkludiert?
- Welche Lehrkräfte haben besonderen Fortbildungsbedarf und sollten daher mit Priorität in eine entsprechende Maßnahme inkludiert werden?
- Soll ein bestimmtes Gedicht in das Lesebuch der 8. Jahrgangsstufe inkludiert werden?
- Welche Sporthallen erfüllen nicht mehr die Standards zur Durchführung eines modernen Sportunterrichts und sollten daher in ein Sanierungsprogramm inkludiert werden?

Alle diese Fragen zielen auf Inklusion in *schulpädagogische Maßnahmen* und bedürfen zu ihrer kompetenten Beantwortung eine auf der Basis empirischer Evidenz informierte Wissenschaftsdisziplin Schulpädagogik. Doch sind die Antworten offensichtlich auf verschiedenen Ebenen der systemischen Komplexität zu geben. Damit sprengt aber der Gegenstandsbereich der Schulpädagogik die ausschließlich auf Schüler begrenzte Reichweite sonderpädagogische und bildungsethischer Inklusions-/Exklusionsdefinitionen. Wir schlagen daher folgende schulpädagogischen Definitionen vor:<sup>4</sup>

#### **Definition Inklusion**

In der Schulpädagogik bedeutet Inklusion den Einbezug von Personen, Institutionen oder Entitäten in eine schulpädagogische Maßnahme.

#### **Definition Exklusion**

In der Schulpädagogik bedeutet Exklusion den Ausschluss von Personen, Institutionen oder Entitäten aus einer schulpädagogischen Maßnahme.

<sup>3</sup> Die Einschätzung stützt sich auf Umfrageergebnisse in den universitären Veranstaltungen der Autoren und Befunden zu Einstellungen zur Inklusion, die unten präsentiert werden.

<sup>4</sup> Natürlich wird auch in Zukunft der Problemkomplex, welche Schüler in schulpädagogische Maßnahme inkludiert werden sollen, eine und wahrscheinlich sogar die zentrale Rolle einnehmen. Aber dies rechtfertigt es nicht, den Begriff der Inklusion so dramatisch auf nur einen Aspekt zu verkürzen.



Im Folgenden wollen wir zwei Aspekte der Definitionen herausarbeiten, die für ihr volles Verständnis wichtig sind: Die relativen Häufigkeiten von Inklusions- vs. Exklusionsmaßnahmen und die Wertneutralität des Exklusionsbegriffes.

#### **1.4.3.1 Exklusion ist die Regel, Inklusion die Ausnahme**

Entgegen einer weitverbreiteten Überzeugung ist außer auf den obersten Systemebenen des schulpädagogischen Forschungsgegenstands Exklusion die Regel, Inklusion die Ausnahme. Beispielsweise besteht in Deutschland eine Schulpflicht, in der alle Schüler inkludiert sind.<sup>5</sup> Kein Schüler ist somit aus dieser Schulpflicht exkludiert. Gleichermäßen müssen alle unterrichteten Lehrkräfte bestimmte Bildungsabschlüsse nachweisen, keine Lehrkraft wird davon ausgenommen. Steigt man jedoch auf die darunter liegenden Systemebenen, überwiegen sehr schnell Exklusionen. Um dies kurz anhand zweier Beispiele zu verdeutlichen:

- Ein Schüler der 6. Jahrgangsstufe ist vom Unterricht aller Jahrgangsstufen außer der 6. Jahrgangsstufe exkludiert.
- Gleichermäßen ist ein Realschüler von allen anderen Schultypen außer dem Schulunterricht an der Realschule exkludiert.

#### **1.4.3.2 Die wissenschaftliche Wertneutralität des Exklusionsbegriffs**

Wie bereits erwähnt wurde, ist die öffentliche Debatte um die Inklusion sehr stark bildungspolitisch und bildungsethisch geprägt. Es ist jedoch zu berücksichtigen, dass die wertgeladenen Alltagsbegriffe von Inklusion und Exklusion nicht mit ihren wissenschaftlichen Pendant deckungsgleich sind. Wird etwa eine Person (z.B. Schüler, Lehrkraft) nicht in eine schulpädagogische Maßnahme inkludiert, sondern exkludiert, dann ist ja noch nichts darüber ausgesagt, was *stattdessen* gemacht wird.

Die mögliche Bandbreite der Alternativbehandlungen kann sich von bildungsethisch extrem negativ bis sehr positiv bewerteten (schulpädagogischen) Maßnahmen erstrecken. Beispielsweise werden Jungen von Mädchenschulen und Mädchen von Jungenschulen exkludiert. Wenn damit, wie es in historischen Zeiten öfter bei Mädchen geschah, überhaupt der Zugang zu Bildungsinstitutionen verwehrt wird, ist das uneingeschränkt zu verurteilen. Wenn aber eine erfolgreiche Bildungskarriere durch diese Exklusion nicht behindert wird, weil beispielsweise gemischte Schulen in ausreichendem Maß zur Verfügung stehen, ist die Exklusion durch einzelne monoedukative Schulen sicherlich anders zu bewerten.

Gleichermäßen ist eine Inklusion nicht per se positiv. So ist etwa ein Unterricht, der vollständig frontal erteilt wird, in den also sämtliche Schüler unterschiedslos inkludiert werden, höchst kritisch zu bewerten. Eine Bereicherung durch Gruppenarbeit, bei der ein Schüler technisch gesprochen in eine Gruppe inkludiert, aber aus allen anderen Gruppen exkludiert wird, wäre schulpädagogisch sinnvoll.

Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass nur nach Einzelfallbetrachtung eine mögliche Wertung vorgenommen werden kann, wenn eine Exklusion aus einer schulpädagogischen Maßnahme vorliegt. Eine generell negative Bewertung von Exklusionen oder auch eine generelle positive Bewertung von Inklusionen sind nicht möglich.

#### **1.4.4 Vorteile der schulpädagogischen Definitionen**

---

<sup>5</sup> In Österreich und in der Schweiz sind nicht alle Schüler in eine Schulpflicht inkludiert. In Österreich werden sie alle in eine Unterrichtspflicht, in der Schweiz in eine Unterrichts- bzw. Bildungspflicht inkludiert, die jeweils außerhalb von Schulen erfüllt werden kann.



Die vorgestellten schulpädagogischen Definitionen weisen verschiedene Vorteile auf, die wir im Folgenden kurz skizzieren werden.

#### **1.4.4.1 Funktionalität**

Wissenschaftliche Disziplinen haben einen eigenen Forschungsgegenstand, zu dessen Untersuchung sie ein je eigenes Begriffssystem ausbilden. So wird der Begriff Farbe in der Physik (Optik), Chemie (Färbemittel), Musik (Klangfarbe), Psychologie (Sinneseindruck), Kunstwissenschaft (Farbästhetik und -symbolik) gemäß den Anforderungen des eigenen Faches in funktionaler Weise gebraucht. Im gleichen Sinne sollte es selbstverständlich sein, dass in der Schulpädagogik aufgrund ihrer Funktionalität schulpädagogische Definitionen entwickelt und präferiert werden.

#### **1.4.4.2 Reichweite**

Während in der öffentlichen Diskussion die Themen Heterogenität/Homogenität und Inklusion/Exklusion durch eine fast ausschließliche Fokussierung auf Schüler gekennzeichnet ist, ist das Spektrum der Schulpädagogik als moderner empirischer Wissenschaft wesentlich breiter. Denn für sie stellen sich die Fragen von Heterogenität/Homogenität und Inklusion/Exklusion auf sehr vielen Ebenen und sie ist gehalten, auf *allen* diesen Ebenen fachlich kompetent zu agieren. Es ist daher wichtig, die beiden komplementären Begriffspaare nicht nur perspektivenverengt auf Schüler in den Blick zu nehmen, sondern der gesamten Komplexität des schulpädagogischen Forschungsgegenstands gerecht zu werden.

#### **1.4.4 Relevanzproblem**

Heterogenität auf einer Dimension ist dann von Relevanz und muss in der Schulpädagogik obligatorisch beachtet werden, wenn sie den Erfolg schulpädagogischer Maßnahmen beeinflusst. Dies kann in empirischen Studien erforscht werden.

Anstatt auf vage auf soziale Einheiten der Schulpädagogik zu verweisen, ist die Inbezugsetzung von Inklusion und dem fachlichen Grundbegriff schulpädagogische Maßnahme vorteilhafter. Denn schulpädagogische Maßnahmen sind sämtliche strategisch eingeleiteten Prozesse der Schulpädagogik, die auf die Realsierung curricularer Ziele gerichtet sind.

#### **1.4.4 Signifikanzproblem**

Das Signifikanzproblem verlangt im Hinblick auf Heterogenität/Homogenität nach Kriterien, ab wann wir einer Heterogenität ein solches Gewicht beimessen, dass wir schulpädagogische Maßnahmen ergreifen. In Bezug auf Inklusion/Exklusion wird eine Angabe gefordert, ab welchem exakten Punkt wir nun in Bezug auf Personen, Institutionen oder Prozesse davon sprechen können, dass eine Inklusion in eine schulpädagogische Maßnahme vorliegt. Bei den Lösungen lassen sich eine recht einfach handhabbare deskriptive und eine anspruchsvollere präskriptive Variante unterscheiden.

Die deskriptive Variante beschreibt einfach, was der Fall ist. Damit ist konkret angesprochen, ab wann Schulpädagogen angesichts von Heterogenität einen Handlungsbedarf ansetzen oder ob sie nach eigener Einschätzung Personen, Institutionen oder Entitäten in eine schulpädagogische Maßnahme inkludieren.

Sehr viel schwieriger als die deskriptive Variante scheint im Allgemeinen die präskriptive Variante zu lösen, also die Beantwortung der Frage, ab wann angesichts von

Heterogenität eine schulpädagogische Maßnahme eingeleitet werden *sollte* beziehungsweise ob inkludiert oder exkludiert werden *sollte*. Obwohl dies überraschen mag, ist eine Lösung durchaus möglich. Allerdings müssen hierzu die curricularen Ziele und die verfügbaren Ressourcen bereits bekannt sein.

Da die Bildungspolitik und nicht die Schulpädagogik über curriculare Ziele und die Zuweisung von Ressourcen entscheidet, lässt sich das Signifikanzproblem als technologisches Problem reformulieren. (1) Wann immer zur Erreichung gegebener curricularer Ziele bei gegebenen Ressourcen unterschiedliche schulpädagogische Maßnahmen erforderlich sind, liegt Signifikanz einer Heterogenität vor. Mutatis mutandis können wir auch eine technologische Lösung des Signifikanzproblems für Inklusion/Exklusion formulieren: (2) Wann immer zur Erreichung gegebener curricularer Ziele bei gegebenen Ressourcen Inklusion/Exklusion notwendig ist, liegt Signifikanz der Inklusion/Exklusion vor.

## **2. Heterogenität**

Da ein objektives Maß für Heterogenität nicht verfügbar ist, kann keine Aussage getroffen werden, mit welchem Maß an Heterogenität in der Schule zu rechnen ist. Wir möchten uns daher in diesem Abschnitt auf zwei unseres Erachtens zentrale Punkte konzentrieren. Wir werden erstens den Nachweis führen, dass das Ausmaß an Heterogenität im Schulunterricht sehr hoch ist – und in seinem Ausmaß wahrscheinlich viele Befürchtungen übertrifft; denn der aus dieser Einsicht resultierende Differenzierungs- und Individualisierungsbedarf ist enorm. Zweitens wollen wir mit den Kategorien von Bildungs- und Lernkapital einen exhaustiven analytischen Bezugsrahmen für die Schulpädagogik zur Identifikation der Bereiche vorschlagen, in denen Heterogenität vorliegen kann.

### **2.1 Zum Ausmaß von Heterogenität**

Heterogenität liegt aus Sicht der Schulpädagogik dann vor, wenn die Anwendung identischer schulpädagogischer Maßnahmen zur Erreichung curricularer Ziele zu unterschiedlichen Ergebnissen führt. Sie kann auf verschiedenen Ebenen betrachtet werden, wobei wir aus Platzgründen zuerst recht knapp auf Ebenen oberhalb der Schulklasse eingehen werden, bevor wir uns dann eingehender der Heterogenität innerhalb einer Schulklasse zuwenden.

#### **2.1.1 Heterogenität oberhalb der Klassenebene: Schulleistungen**

Die PISA-Studien haben gezeigt, dass beträchtliche Leistungsunterschiede zwischen Nationen, Bundesländern Schulen vorliegen können (Lit). Tatsächlich unterscheiden sich schon in der Grundschule gute von schwachen Klassen um gut ein Jahr Schulunterricht (vgl. Stern, 1997; Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2004). Die Leistungsunterschiede wachsen im Laufe der Sekundarstufe auf ca. eineinhalb bis über zwei Schuljahre an (Baumert et al., 1997; Lehrmann, Peek, Gänsfuß & Husfeld, 2002). Es gibt eine Vielzahl an Faktoren, die zu dieser Heterogenität auf Klassenebene beitragen, darunter der Einzugsbereich der Schule und der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund (Tiedemann & Billmann-Mahecha, 2004).

#### **2.1.2 Heterogenität in der Schulklasse**

Drei Schülermerkmale, die nachgewiesenermaßen den Unterrichtserfolg beeinflussen können, sind Vorwissen, Intelligenz und Ängste. Wir werden im Folgenden untersuchen, wie groß das Maß an Heterogenität innerhalb einer Schulklasse sein kann, mit dem eine Lehrkraft zu rechnen hat.

### 2.1.2.1 Schulische Leistungen: Heterogenitätslektionen aus der PISA-Studie

In der PISA-Studie werden repräsentative nationale Stichproben von Schülern der neunten Jahrgangsstufe in den drei Kompetenzbereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften getestet. Tabelle 1 zeigt das Abschneiden der deutschen Schüler bei PISA 2009 aufgeschlüsselt nach Leistungsperzentilen (vgl. Klieme, Artelt, Hartig, Jude, Köller, Prenzel et al., 2010).<sup>6</sup> Tabelle 1 ist zu entnehmen, dass in allen drei Kompetenzbereichen erhebliche Leistungsschwankungen festzustellen sind. Diese erstrecken sich über alle drei Kompetenzbereiche.

Tabelle 1: Abschneiden deutscher Schüler bei PISA 2009, aufgeschlüsselt nach Leistungsgruppen

Kompetenzbereich	<i>SD</i>	Perzentile						
		5%	10%	25%	50%	75%	90%	95%
Lesen	95	33 3	367	432	497	567	615	640
Mathematik	98	34 7	380	443	513	585	638	666
Naturwissenschaften	101	34 5	383	452	520	594	645	675

Leistungsschwanken lassen sich in Lernzeiten umrechnen, die ein Schüler benötigt, um einen bestimmten Leistungszuwachs zu erzielen. Eine naheliegende Einheit ist der Punktezuwachs, den ein Schüler durchschnittlich während eines Schuljahres erzielt. Dieser beträgt in der Mathematik ungefähr 30 Punkte, in den Naturwissenschaften ca. 25 Punkte und in Lesen ca. 50 Punkte (vgl. Klieme et al., 2010). Mit diesen Zuwachsraten können wir die Frage der Heterogenität auf die Frage zuspitzen, wie viel Prozent der Schüler überhaupt leistungsmäßig dem durchschnittlichen Leistungsstand der neunten Jahrgangsstufe entsprechen und wie viele Schüler im Bereich von +/- eine Jahrgangsstufe und wie viele Schüler im Bereich von +/- zwei Jahrgangsstufen etc. liegen.

In den Abbildungen 1 bis 3 sind beispielhaft für Klassenstärken von 20 und 25 Schüler Erwartungswerte pro Jahrgangsstufe in den drei Kompetenzbereichen eingetragen. In diesen Berechnungen wird davon ausgegangen, dass keine leistungsmäßige Differenzierung der Klassenverbände stattfand.<sup>7</sup>

Die Ergebnisse sind dramatisch. Bezüglich ihrer Lesekompetenzen entsprechen bei einer Klassenstärke von 20 Schülern die Lesekompetenzen von lediglich rund 4 Schülern den durchschnittlichen Leistungen der Schüler der neunten Jahrgangsstufe. Knapp acht Schüler

<sup>6</sup> Mittelwerte und Standardabweichungen wurden bei der jeweiligen PISA-Welle festgelegt, in der dieser Kompetenzbereich erstmals als Schwerpunkt erfasst wurde (Lesen: 2000, Mathematik: 2003, Naturwissenschaften: 2006). In den OECD-Staaten wiesen die drei Skalen zu diesem Zeitpunkt einen Mittelwert von 500 Punkten bei einer Standardabweichung von 100 Punkten auf.

<sup>7</sup> Eine Entscheidung für ein mehrgliedriges Schulsystem reduziert nach einer erfolgreichen Zuweisung zu den Schultypen gemäß den Kompetenzniveaus die Leistungsheterogenität der Schulklassen. Doch auch wenn man die Berechnungen für ein mehrgliedriges Schulsystem durchführen würde, wäre das Ausmaß an Heterogenität noch immer enorm. So wären beispielsweise trotz perfekten Aufteilungen in einem zweigliedrigen Schulsystem in einer Klasse aus 20 Schülern noch immer fünf Schüler gemäß ihrer Lesekompetenzen, acht Schüler gemäß ihrer mathematischen Kompetenzen und neun Schüler gemäß ihrer naturwissenschaftlichen Kompetenzen entweder minimal zwei Jahre zurück oder zwei Jahre voraus,

sind entweder ein Jahr voraus oder zurück, rund sechs Schüler sind entweder zwei Jahre voraus oder zurück und mindestens zwei Schüler sind gar minimal drei Jahre oder mehr voraus oder zurück. Führt man die entsprechenden Berechnungen für eine Klassenstärke von 25 Schülern aus, sind lediglich rund fünf Schüler anhand ihrer Lesekompetenzen korrekterweise auf der neunten Jahrgangsstufe, aber rund neun Schüler sind in ihren Lesekompetenzen ein Jahr voraus oder zurück, rund acht Schüler sind zwei Jahre zurück oder voraus sind und sogar rund zwei Schüler sind sogar minimal drei Jahre zurück oder voraus.

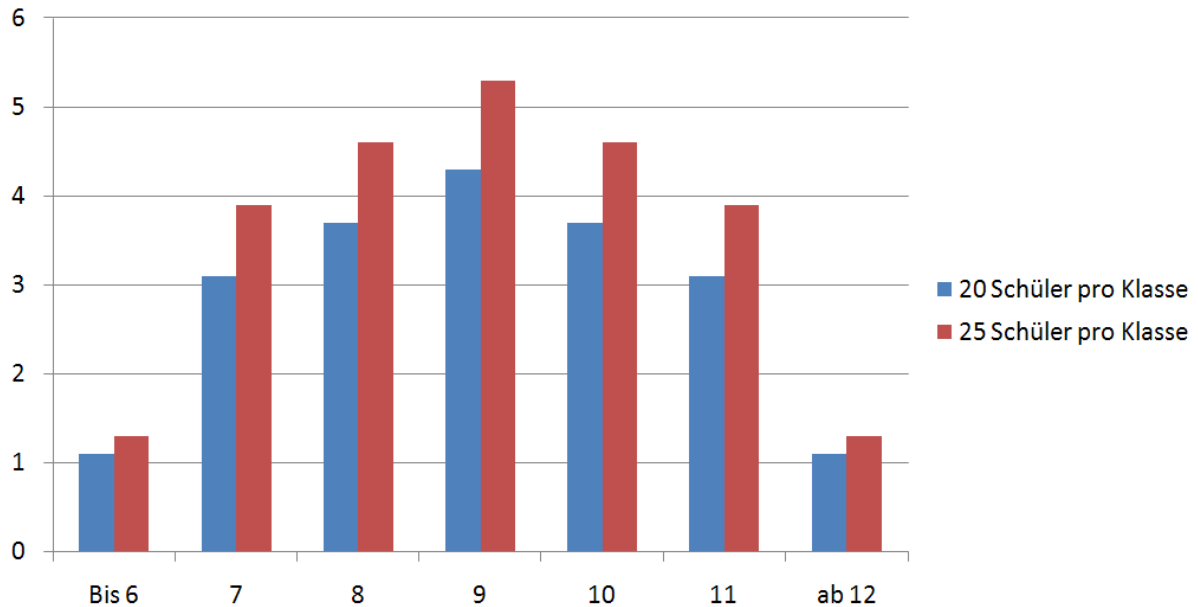


Abbildung 1: Leistungsmäßige Einordnung von Schülern der 9. Jahrgangsstufe gemäß ihrer Lesekompetenzen in PISA 2009.

In den Abbildungen 2 und 3 sind die Ergebnisse analoger Berechnungen für die mathematischen und naturwissenschaftlichen Leistungen festgehalten. Da die durchschnittlichen jährlichen Leistungszuwächse bei diesen zwei Kompetenzbereichen bei etwa gleicher Streuung der Leistungen (siehe Tabelle 1) deutlich geringer sind, fallen die Ergebnisse noch dramatischer aus. Bei einer Klassenstärke von zwanzig Schülern muss in der Mathematik mit acht Schülern gerechnet werden, die in ihren Kompetenzen entweder drei Jahre zurück- oder drei Jahre vorausliegen. In den Naturwissenschaften sind das sogar zehn Schüler. In einer Klasse von 25 Schülern wären nicht weniger als zehn Schüler bezüglich ihrer Mathematikkompetenzen entweder minimal drei Jahre zurück oder drei Jahre voraus, in den Naturwissenschaften wäre das sogar rund die Hälfte der Klasse. Es sollte intuitiv klar sein, vor welche gewaltigen Probleme die Leistungsheterogenität die Lehrkräfte in leistungsmäßig ungeteilten Klassen stellte. In Fußnote 7 wurde darauf hingewiesen, dass dies auch noch bei einem zweigliedrigen Schulsystem der Fall wäre.

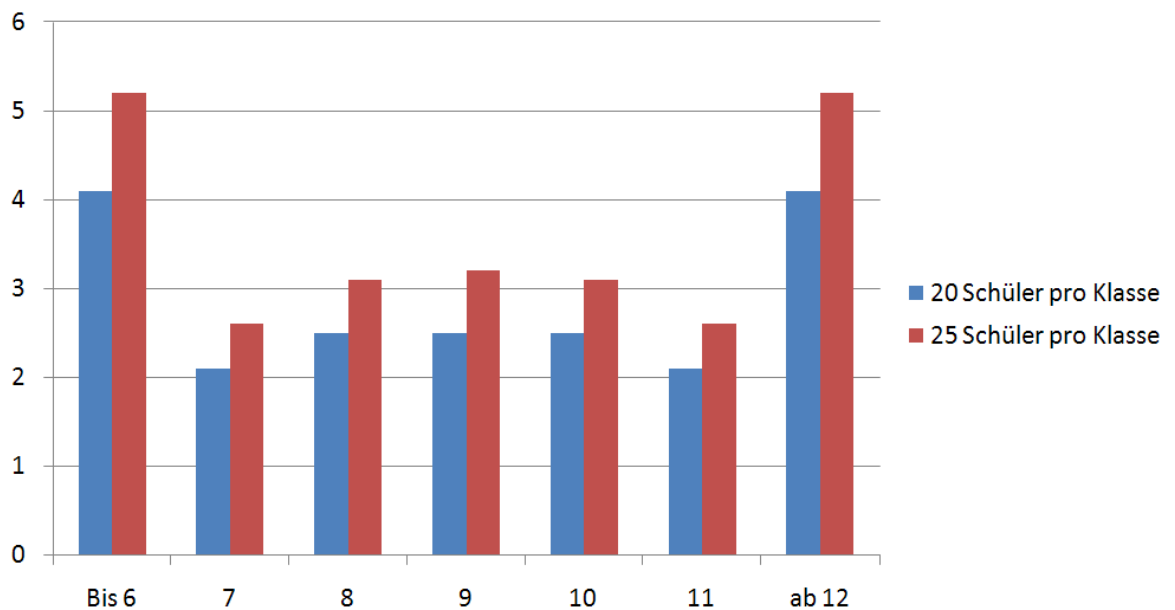


Abbildung 2: Leistungsmäßige Einordnung von Schülern der 9. Jahrgangsstufe gemäß ihrer Mathematikkompetenzen in PISA 2009.

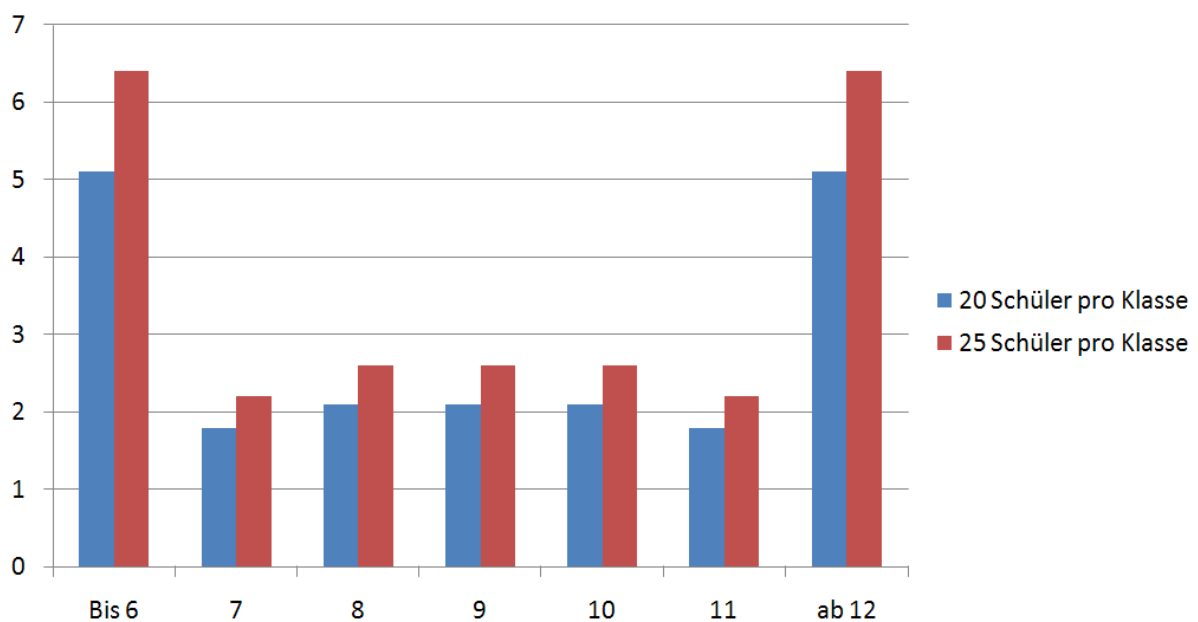


Abbildung 3: Leistungsmäßige Einordnung von Schülern der 9. Jahrgangsstufe gemäß ihrer naturwissenschaftlichen Kompetenzen in PISA 2009.

### 2.1.2.2 Heterogenität bezüglich der Intelligenz

Analoge Analysen wie bezüglich der schulischen Leistungen lassen sich auch hinsichtlich der Intelligenz durchführen. Dieses Mal wollen wir uns in unseren beispielhaft durchgeführten Berechnungen mit der sechsten Jahrgangsstufe befassen. Diese ist besonders interessant, weil in der gegenwärtigen Diskussion um eine längere gemeinsame Beschulung sie die letzte Jahrgangsstufe wäre, auf der eine Lehrkraft regulär die ungeteilte Klasse unterrichten würde, die Heterogenität also noch maximal wäre.

In der Tabelle 2 sind Mittelwerte und Standardabweichungen der Jahrgangsnormwerte des CFT-20-R (vgl. Weiß, 2006), der als einer der anerkanntesten IQ-Tests gilt und überall auf der Welt verbreitet ist (vgl. Ingenkamp & Lissmann, 2008). Es fällt sofort auf, dass die Standardabweichungen der Normwerte der sechsten Jahrgangsstufe beträchtliche mit den Mittelwerten der darunter und darüber liegenden Jahrgangsstufen überlappen. Wir können also eine ähnliche Jahrgangsheterogenität wie bei den PISA-Daten erwarten.

Tabelle 2: Mittelwerte und Standardabweichungen in den Jahrgangsnormwerten des CFT-20-R (xxxx).

<b>Jahrgangsstufe</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
<b>3. Klasse</b>	<b>45,83</b>	<b>10,87</b>
<b>4. Klasse</b>	<b>51,29</b>	<b>10,89</b>
<b>5. Klasse</b>	<b>54,77</b>	<b>11,18</b>
<b>6. Klasse</b>	<b>59,01</b>	<b>11,62</b>
<b>7. Klasse</b>	<b>61,34</b>	<b>11,40</b>
<b>8. Klasse</b>	<b>64,29</b>	<b>11,21</b>
<b>9. Klasse</b>	<b>68,34</b>	<b>11,18</b>

Die Berechnungen wurden wiederum für Klassenstärken von 20 und 25 Schülern durchgeführt. Die Resultate sind in Abbildung 4 dargestellt. In einer Klasse von 20 Schülern liegen lediglich ca. zwei, in einer Klasse von 25 Schülern lediglich ca. drei Schüler auf dem altersgemäßen Durchschnittswert. In einer Klasse von 20 Schülern weichen jedoch ca. vier Schüler minimal drei Jahrgangsstufen nach unten und ca. fünf Schüler minimal drei Jahrgangsstufen nach oben von der durchschnittlichen Intelligenzentwicklung ab. In einer Klasse von 25 Schülern sind dies zwischen vier und fünf Schülern, die minimal drei Jahrgangsstufen nach unten, und zwischen sechs und sieben Schülern, die minimal drei Jahrgangsstufen nach oben von der durchschnittlichen Intelligenzentwicklung abweichen.

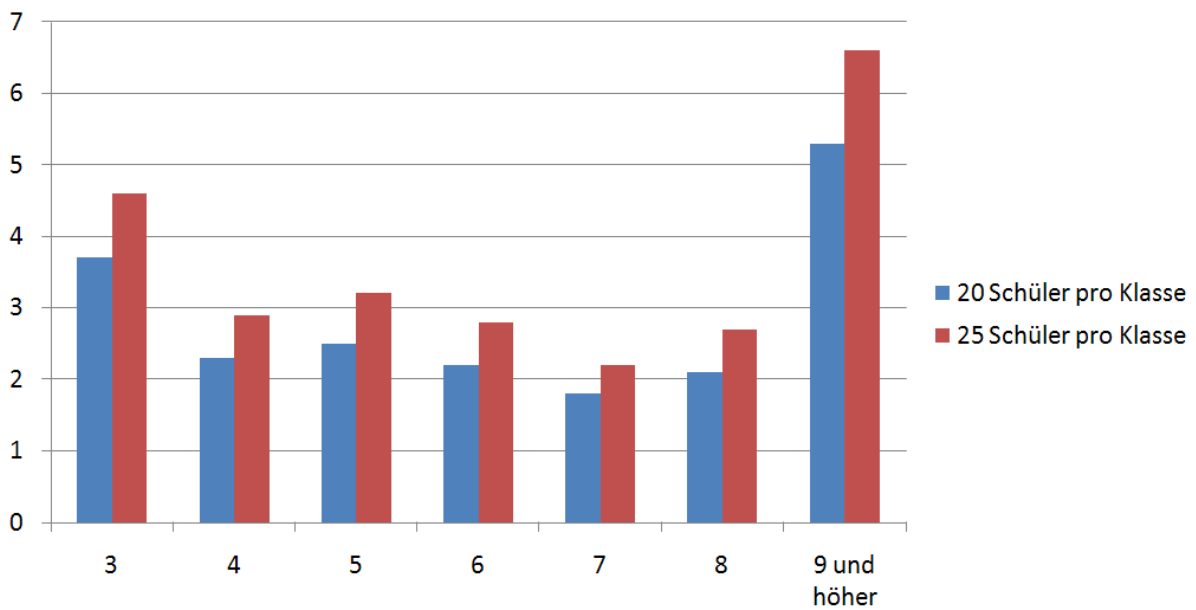


Abbildung 4: Jahrgangsmäßige Einordnung von Schülern der 6. Jahrgangsstufe gemäß ihres gemessene Intelligenzquotienten.

### 2.1.2.3 Heterogenität bezüglich der Emotionen: Beispiel Angst

Ängste sind für Schüler nicht nur mit hoch unangenehm empfundenen Gefühlen verbunden, sie können auch zu substantiellen Leistungseinbußen führen (was von uns zitieren). Wir haben sie wegen dieser zentralen Bedeutung und auch, weil die Ergebnisse, wie sich gleich zeigen wird, ein wenig von den vorherigen abweichen, stellvertretend für die Frage der Heterogenität bei Emotionen in einer Schulklasse ausgewählt. Die beispielhaft durchgeführten Berechnungen wollen wir dieses Mal für die sensible Entwicklungsphase der zehnten Jahrgangsstufe durchführen, also gegen Ende der Pubertät.

Tabelle 3 zeigt Mittelwerte und Standardabweichungen der Normwerte des Differentiellen Leistungsangst-Inventars (DAI) von xyz. Die Angstwerte steigen kontinuierlich mit der Jahrgangsstufe, aber im Gegensatz zu den vorangegangenen Variablen liegen die Standardabweichungen relativ eng um die Mittelwerte der Jahrgänge.

Tabelle 3: Mittelwerte und Standardabweichungen in den Jahrgangsnormwerten des DAI (xxxx).

Jahrgangsstufe	M	S
8. Klasse	13,7	0,6
9. Klasse	14,7	0,7
10. Klasse	15,7	0,6
11. Klasse	16,7	0,7
12. Klasse	17,6	0,7

In Abbildung 5 sind die Ergebnisse der Berechnungen für die Normwerte des DAI wiedergegeben. Wieder werden die jahrgangsmäßigen Erwartungswerte für Klassenstärken von 20 und 25 Schülern dargestellt. Im Unterschied zu den letzten Berechnungen kann eine Lehrkraft der zehnten Jahrgangsstufe bezüglich der Angstwerte der meisten Schüler ihrer



Klasse erwarten, dass sie den mittleren Jahrgangswerten entsprechen (in einer Klasse von 20 Schülern sind das 12, in einer Klasse von 25 Schülern knapp 15 Schüler in). Es bestehen ferner sehr gute Chancen, dass kein Schüler sich in seinen Angstwerten mehr als eine Jahrgangsstufe von den durchschnittlichen Erwartungswerten abweicht. Ob diese im Vergleich zu den anderen bisher betrachteten Variablen geringere Heterogenität in der Angst nun gut ist, sei dahingestellt. Das Resultat ließe sich nämlich auch so ausdrücken, dass die einzige Variable in unseren Analysen, bei der wir relative homogene Steigerungen feststellen konnten, die Angst der Schüler ist.

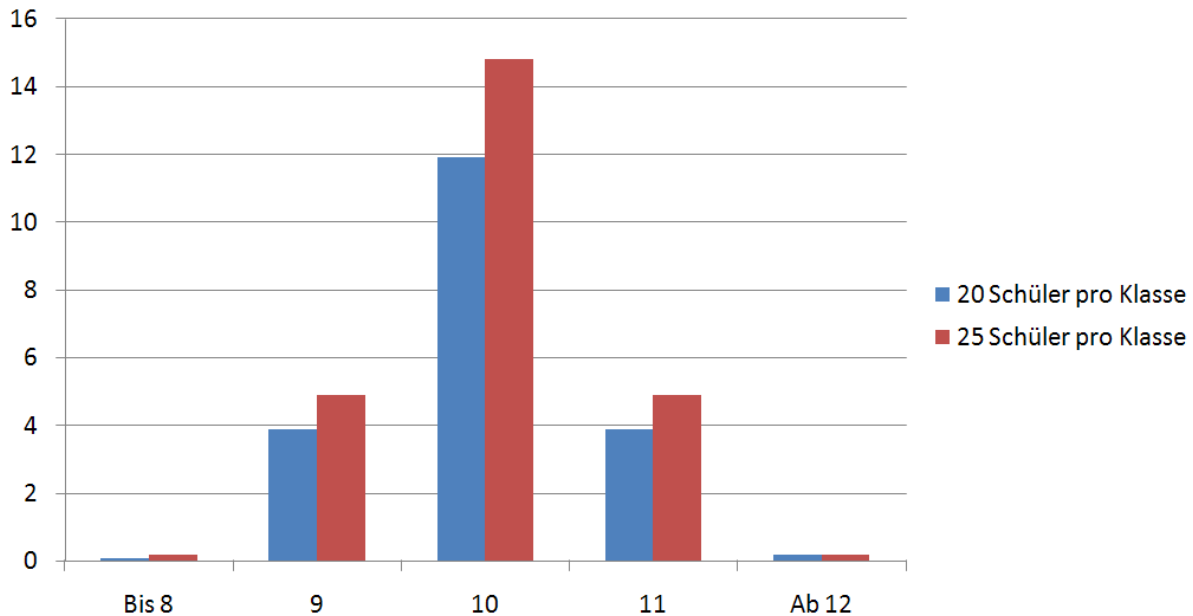


Abbildung 5: Jahrgangsmäßige Einordnung von Schülern der 9. Jahrgangsstufe gemäß ihrer gemessenen Angst.

## 2.2 Beurteilungsdefinitionen von Heterogenität

Da Heterogenität definitionsgemäß alles ist, was zur Differenzierung schulpädagogischer Maßnahmen zwingt, um curriculare Ziele zu erreichen, umspannt der Begriff die gesamte Bandbreite des schulpädagogischen Gegenstandsbereichs. Es stellt sich daher die Frage, ob sich nicht ein Raster entwerfen ließe, das bei der Suche nach potentiell Heterogenität stiftenden Faktoren nützlich ist. In der Tat können dazu die Konstrukte des Bildungs- und Lernkapitals genutzt werden (Ziegler & Stöger, 2011). Wir werden sie kurz vorstellen und deren Nützlichkeit anhand einer Untersuchung demonstrieren.

### 2.2.1 Bildungs- und Lernkapitalansatz

Im Bildungs- und Lernkapitalansatz (Ziegler & Stöger, 2011) werden schulisches Lernen und schulische Bildung als Prozesse gedeutet, in deren Verlauf Schüler effektive Interaktionsmöglichkeiten mit dynamischen, komplexen Umwelten erwerben. So bieten Schulen in historisch nicht gekannter Weise die Möglichkeiten, in systematisch arrangierten und didaktisch raffiniert durchdachten Lernsequenzen effektive Handlungsrepertoires zu erwerben.

Auf der Grundlage eines systemischen Ansatzes wird angenommen, dass jeder Lernschritt Ressourcen benötigt. Diese lassen sich in endogene und exogene Ressourcen unterteilen. Die Regulation endogener Ressourcen unterliegt exklusiv dem Subsystem Schüler, exogene Ressourcen können zwar auch von dem Schüler genutzt werden, deren Bereitstellung ist in der Regel jedoch von weiteren Systemen (Schule, Lehrkraft, Mitschüler,

Bildungssystem etc.) abhängig. Endogene Ressourcen belegen wir im Folgenden mit dem Begriff Lernkapital, exogene Ressourcen mit dem Begriff Bildungskapital.

### **2.2.1.1 Exogene Ressourcen: Bildungskapital**

Als Bildungskapital werden in der Schulpädagogik sämtliche exogene Ressourcen bezeichnet, die zur Verbesserung von schulpädagogischen Maßnahmen eingesetzt werden können und nicht nur durch den Schüler selbst beeinflussbar sind. Es werden fünf Formen unterschieden.

*Ökonomisches Bildungskapital* umfasst all jene Besitztümer und Wertgegenstände, welche zur Einleitung oder Fortsetzung von schulpädagogischen Maßnahmen genutzt werden können. Beispielsweise unterscheiden sich die Geldmengen, die in den verschiedenen Gesellschaften pro Schüler aufgebracht werden, beträchtlich (OECD, 2011). Ein weiteres Beispiel für die Bedeutung ökonomischen Bildungskapitals sind die zahlreichen Befunde zum Zusammenhang von sozioökonomischem Status einer Familie und vielfältigen Entwicklungsergebnissen der Kinder sowohl im sozioemotionalen als auch im kognitiven Bereich (Gienger, Petermann & Petermann, 2008).

*Kulturelles Bildungskapital* umfasst Wertevorstellungen, Leitbilder und Denkmuster, welche schulpädagogische Maßnahmen fördern oder behindern können. Beispielsweise ist derzeit eine ungeheure Wertschätzung von schulischem Lernen in verschiedenen ostasiatischen Ländern zu verzeichnen, was die Lernerfolge der Schüler in diesen Ländern in vielfacher Hinsicht begünstigt (vgl. Phillipson, Stoeger & Ziegler, 2012). Es lassen sich aber auch Schülergruppen identifizieren, die auffallend schlecht mit kulturellem Bildungskapital ausgestattet sind. Beispielhaft seien die Analysen Knigges (2009) zum kulturellen Kapital von Hauptschülern genannt.

*Soziales Bildungskapital* meint alle Personen und soziale Institutionen, die direkten oder indirekten Einfluss auf den Erfolg schulpädagogischer Maßnahmen haben. Forschungen zeigen überzeugend, dass die unterschiedliche Verfügbarkeit sozialen Bildungskapitals bei Schülern mit vielfältigen Bildungs- und Lernindikatoren in Zusammenhang steht (Goldin & Katz, 2008; Nonoyama-Tarumi, & Willms, 2010).

*Infrastrukturelles Bildungskapital* sind die materiell implementierten Handlungsoptionen, die zur Durchführung schulpädagogischer Maßnahmen genutzt werden können. Hierzu zählen beispielsweise die Schulgebäude oder Ressourcenräume an Schulen und Schulbibliotheken.

*Didaktisches Bildungskapital* ist das verfügbare Wissen zur Gestaltung und Optimierung von schulpädagogischen Maßnahmen (vgl. Willms, 2006).

### **2.2.1.2 Endogene Ressourcen: Lernkapital**

Als Lernkapital bezeichneten wir die endogenen Ressourcen der Schüler zur erfolgreichen Teilnahme an schulpädagogischen Maßnahmen. Wir unterscheiden wiederum fünf Erscheinungsformen.

*Organismisches Lernkapital* bezeichnet die die physiologischen und konstitutiven Ressourcen eines Schülers. Beispielsweise sind die Lernerträge unmittelbar davon abhängig, in welchem körperlichen (Fitness-)Zustand gelernt wird.

*Aktionales Lernkapital* schließt das komplette Handlungsrepertoire eines Schülers ein, zu dessen Durchführung er grundsätzlich imstande ist. Dies umfasst auch kognitiver Aktivitäten (und damit grob das, was üblicherweise als Vorwissen bezeichnet wird). Beispiele sind Rechenoperationen im Mathematikunterricht, Bewegungsfolgen im Sportunterricht, aber auch beispielsweise sprachliche Kompetenzen. Zum Beispiel haben häufig Schüler mit

Migrationshintergrund das Handicap, dass sie nicht sämtliche Sprachhandlungen (Sprachproduktion, Sprachverständnis etc.) wie gewünscht ausführen können.

*Telisches Lernkapital* meint die Verfügbarkeit funktionaler, auf Lernprozesse und den Erfolg schulpädagogischer Maßnahmen bezogener Ziele. So haben Schüler, die der Schule entfremdet sind, nur sehr wenige beziehungsweise im Extremfall keinerlei lernbezogene Ziele.

Die einem Schüler zur Verfügung stehenden sowohl ziel- als auch situationsbezogenen Handlungsmuster werden als *Episodisches Lernkapital* bezeichnet. Etwas vereinfacht gesprochen handelt es sich um den Erfahrungsschatz eines Schülers. Obwohl Episodisches Lernkapital zwingend Aktionales Lernkapital voraussetzt, gibt es doch einen wichtigen Unterschied. Der Unterschied entspricht dem zwischen verfügbaren und effektiv genutzten Handlungsmöglichkeiten (vgl. auch Simons, Weinert & Ahrens, 1975). So reicht es nicht nur aus, eine Lernstrategie grundsätzlich durchführen zu können, ein Schüler muss auch genau wissen, wie und wann sie erfolgreich eingesetzt werden kann.

*Attentatives Lernkapital* bezeichnet die für das Lernen verfügbaren quantitativen und qualitativen Aufmerksamkeitsressourcen eines Schülers. Quantitative Aufmerksamkeitsressourcen stehen beispielsweise in geringerem Maße zur Verfügung, wenn viel Zeit auf Freizeitaktivitäten neben dem schulischen Lernen verwendet wird (z.B. für Computerspiele oder Fernsehen). Die Qualität von Aufmerksamkeitsressourcen kann eingeschränkt sein, wenn beispielsweise zu Hause kein geeigneter ruhiger Arbeitsplatz für die Durchführung der Hausaufgaben zur Verfügung steht.

## 2.2.2 Wie viel Bildungs- und Lernkapital steht Grund-, Haupt- Realschülern und Gymnasiasten zur Verfügung – Ergebnisse einer empirischen Studie

Die Hauptschule steht zurzeit im Kreuzfeuer der Kritik, weil sie angeblich ihren Bildungsauftrag nur unzureichend erfüllt. Wir wollen im Folgenden untersuchen, ob dies möglicherweise auch daran liegen könnte, dass Hauptschülern unzureichend Bildungs- und Lernkapital zur Verfügung steht.

In einer empirischen Studie haben wir Lehrkräfte von Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen und Gymnasien gebeten, das ihren Schülern verfügbare Bildungs- und Lernkapital einzuschätzen. Tabelle 4 sind Beispielitems für die einzelnen Skalen zu entnehmen.

Tabelle 4: Beispielitems und Reliabilitäten der Bildungs- und Lernkapitalskalen.

Skalename	Beispielitem	Cronbachs $\alpha$
Ökonomisches Bildungskapital	Wenn irgendwelche Geldausgaben für die Schule anstehen, können die Eltern meiner Schüler sich das problemlos leisten.	.90
Kulturelles Bildungskapital	Soweit ich das beurteilen kann, wird im gesellschaftlichen Umfeld meiner Schüler das schulische Lernen als sehr wichtig erachtet.	.83
Soziales Bildungskapital	Ich denke, dass meine Schüler sich jederzeit an jemanden in ihrem sozialen Umfeld wenden können, wenn sie Unterstützung, Tipps oder Anregungen für ihr schulisches Lernen benötigen.	.78
Infrastrukturelles Bildungskapital	Meine Schüler haben eine Vielzahl an Lerngelegenheiten und Lernmöglichkeiten für ihr schulisches Lernen.	.81
Didaktisches Bildungskapital	Die Unterrichtsdidaktik an meiner Schule garantiert guten Lernerfolg bei meinen Schülern.	.82

Organismisches Lernkapital	Soweit ich das als Lehrer beurteilen kann, befinden sich meine Schüler beim Lernen für die Schule fast immer in einem körperlich fitten Zustand.	.76
Aktionales Lernkapital	Meine Schüler wissen, wie sie sich bestmögliche Lernbedingungen schaffen können (z.B. optimale Lernzeiten, Einteilung des Lernstoffes).	.60
Telisches Lernkapital	Meine Schüler setzen sich Ziele, um ihre schulischen Leistungen kontinuierlich zu verbessern.	.79
Episodisches Lernkapital	Meine Schüler haben genügend Erfahrung die jeweils beste Lernstrategie auszuwählen.	.86
Attentatives Lernkapital	Meine Schüler sind darauf fokussiert, ihr schulisches Lernen zu verbessern.	.78

Die in den Tabellen 5 und 6 dargestellten Ergebnisse belegen, dass Hauptschüler aus Sicht ihrer Lehrkräfte deutlich schlechter im Hinblick auf Bildungs- und Lernkapital ausgestattet sind. Sämtliche Mittelwertvergleiche der Skalen mit Ausnahme des Aktionalen Lernkapitals, das allerdings auch nur mit recht niedriger Reliabilität gemessen werden konnte, erreichten statistische Signifikanz.

Tabelle 5: Mittelwerte  $M$  und Standardabweichungen  $SD$  des den Schülern von Lehrkräften zugeschrieben Bildungskapitals, aufgeschlüsselt nach Schulform.

Bildungskapitalform	Schulart	$M$	$SD$
Ökonomisches Bildungskapital	Grundschule	3,46	,74
	Hauptschule	3,02	,58
	Realschule	3,73	,57
	Gymnasium	3,76	,47
Kulturelles Bildungskapital	Grundschule	3,74	,80
	Hauptschule	3,03	,83
	Realschule	3,82	,61
	Gymnasium	3,92	,60
Soziales Bildungskapital	Grundschule	4,02	,56
	Hauptschule	3,51	,70
	Realschule	4,27	,53
	Gymnasium	4,15	,59
Infrastrukturelles Bildungskapital	Grundschule	3,77	,77
	Hauptschule	3,20	,77
	Realschule	4,01	,70
	Gymnasium	4,03	,53
Didaktisches Bildungskapital	Grundschule	4,09	,69
	Hauptschule	3,55	,87
	Realschule	4,26	,62
	Gymnasium	4,23	,56

Tabelle 6: Mittelwerte  $M$  und Standardabweichungen  $SD$  des den Schülern von Lehrkräften zugeschrieben Lernkapitals, aufgeschlüsselt nach Schulform.

Bildungskapitalform	Schulart	$M$	$SD$
Organismisches Lernkapital	Grundschule	4,58	,50
	Hauptschule	4,21	,59
	Realschule	4,45	,49
	Gymnasium	4,38	,48
Aktionales Lernkapital	Grundschule	4,51	,52
	Hauptschule	4,34	,50
	Realschule	4,44	,47
	Gymnasium	4,35	,46
Telisches Lernkapital	Grundschule	4,14	,52
	Hauptschule	3,95	,47
	Realschule	4,28	,55
	Gymnasium	3,96	,47
Episodisches Lernkapital	Grundschule	3,67	,73
	Hauptschule	3,32	,72
	Realschule	3,70	,70
	Gymnasium	3,80	,62
Attentatives Lernkapital	Grundschule	3,52	,68
	Hauptschule	2,94	,68
	Realschule	3,48	,83
	Gymnasium	3,45	,58

Die Ergebnisse der Studie lassen vermuten, dass ohne eine substantielle Aufbesserung des Bildungs- und Lernkapitals der Hauptschüler die Erfolgsaussichten schulpädagogischer Maßnahmen begrenzt sein werden. Auch eine Inklusion der Hauptschüler in andere Schulformen löst ja nicht das Problem des geringeren Besitzes an Bildungs- und Lernkapital.

### 2.2.3 Zusammenfassende Empfehlung

Bildungs- und Lernkapital sind hervorragend geeignete analytische Konstrukte, um herauszufinden, in welchen Bereichen Heterogenität vorliegt. Ein wichtiger Vorteil liegt darin, dass sie exhaustiv sind, das heißt konkret: Wenn zur Erreichung identischer curricularer Ziele bei Schülern unterschiedliche schulpädagogische Maßnahmen erforderlich sind, dann geschah das deshalb, weil in mindestens einer der Bildungs- und Lernkapitalarten ein Unterschied vorlag, der dies erforderlich machte.

## 3. Inklusion

### 3.1 Zum Selbstverständnis der Schulpädagogik in der Inklusionsdebatte

Die Frage, ob Inklusion erfolgreich und wünschenswert ist, ist ein Dauerbrenner bildungspolitischer Diskussionen. Der Vorteil der oben vorgestellten schulpädagogischen Definitionen liegt darin, dass eine Entscheidung auf einer empirischen Ebene gefällt werden

kann. Allerdings muss eine Komplikation erwähnt werden, die durch das Signifikanzproblem entsteht. Denn es könnte bislang fälschlicherweise der Eindruck entstanden sein, dass die simultane Verfolgung mehrerer curricularer Ziele ohne Reibungsverluste und ohne gegenseitige Beeinträchtigungen möglich wäre. Tatsächlich muss aber mit Abgleichungsprozessen gerechnet werden, d.h. die Verfolgung eines Zieles kann auf Kosten eines anderen Zieles gehen (z.B. stehen soziale Lernziele und Selbstbestimmung in einem gewissen Spannungsverhältnis).<sup>8</sup> Schulpädagogische Maßnahmen haben immer multiple Folgen, hoffentlich die angestrebten, aber mit Sicherheit viele weitere, nicht angestrebte Folgen.

Bei der Feststellung der Erwünschtheit von Inklusionsmaßnahmen obliegt es der Schulpädagogik zu informieren. Sie nutzt ihr Veränderungswissen, um die Entscheidungsträger (Bildungspolitiker, Schuladministrationen, Wähler etc.) wissenschaftlich fundiert zu informieren, welche effektiven schulpädagogischen Maßnahmen zur Erreichung der curricularen Ziele unter den gegebenen Randbedingungen möglich sind. Ihre Aufgabe ist es ferner, mögliche Nebenfolgen der schulpädagogischen Maßnahmen offenzulegen. Es obliegt dann den Entscheidungsträgern, die vorgeschlagenen Inklusionsmaßnahmen hinsichtlich verschiedener Kriterien zu bewerten und zu einem Urteil bezüglich ihres Einsatzes zu entscheiden. De facto sind in der Praxis die vier wohl bedeutsamsten Kriterien zur Beurteilung von Inklusionsmaßnahmen:

- Effektivität, d.h. wie groß ist die Wirkung;
- Effizienz, d.h. in welcher Relation stehen Wirkung und Aufwand;
- Bildungsethische Überlegungen;
- Bildungspolitische Überlegungen.

### **3.2 Überblick über die empirische Befundlage zu Inklusionsmaßnahmen**

Wir wollen im Folgenden über die empirische Befundlage zu Inklusionsmaßnahmen in drei Schritten informieren. Zunächst werden wir kurz Stellung zur Frage der Durchlässigkeit im deutschen Bildungssystem beziehen. Danach werden wir die wichtigsten Befunde zu Einstellungen gegenüber Inklusionsmaßnahmen darstellen. Wir werden ausführlicher Ergebnisse von Evaluationsergebnissen zu verschiedenen Inklusionsmaßnahmen berichten bevor wir abschließend die Faktoren zusammenfassen, die den Erfolg von Inklusionsmaßnahmen begünstigen oder beeinträchtigen.

#### **3.2.1 Durchlässigkeit**

Die Frage nach der Durchlässigkeit ist für die Bewertung von Inklusions-Exklusionsmaßnahmen aus verschiedenen Gründen wichtig. Beispielsweise hilft eine hohe Durchlässigkeit bei der Korrektur so genannter  $\alpha$ -Fehler (z.B. ein Schüler wurde irrtümlicherweise einer schulpädagogischen Maßnahme zugeordnet, also inkludiert) und  $\beta$ -Fehler (ein Schüler wurde irrtümlicherweise einer schulpädagogischen Maßnahme nicht zugeordnet, also exkludiert). Eine hohe Durchlässigkeit ist aber beispielsweise auch wichtig, um sinnvolle aufeinander aufbauende Sequenzen schulpädagogischer Maßnahmen zu erreichen, zu denen auch Inklusionen und Exklusionen gehören. Wenn etwa die

---

<sup>8</sup> Es sei zumindest in einer Fußnote erwähnt, dass diese Komplikation nicht grundsätzlich die oben angedeutete Lösung des Signifikanzproblems in Frage stellt. Denn eine Priorisierung der curricularen Ziele unterliegt letztlich wieder der Bildungspolitik, während die Schulpädagogik lediglich ihre wissenschaftliche Expertise zur Verfügung stellt, um die Entscheidungsträger darüber zu informieren, mit welchen Abgleichungsprozessen zu rechnen ist.

schulpädagogische Maßnahme Hauptschulbesuch bei einem Schüler besonders erfolgreich war, kann ein Wechsel auf die Realschule erwogen werden.

In der Praxis ist jedoch der Wechsel zwischen schulpädagogischen Maßnahmen für deren Adressaten meist nicht leicht. Das deutsche Bildungssystem erscheint in dieser Hinsicht besonders schwierig. So ist etwa ein Klassenwechsel auf der gleichen Stufe, das Überspringen von Klassen, der Übertritt von Realschule auf das Gymnasium oftmals mit erheblichem Aufwand verbunden. Beispielsweise berichtet Klemm (2009) eine äußerst geringe Durchlässigkeit von Förderschulen. Deren Schüler verbleiben dort normalerweise während der gesamten Pflichtschulzeit. Auf allgemeine Schulen wechselt nicht mehr als jeder zehnte Schüler.

Fehlende Durchlässigkeit sollte immer Anlass sein, Exklusionen zu überdenken und Inklusionen zu erwägen. Denn wenn beispielsweise der erfolgreiche Besuch einer Förderschule nicht dazu führt, dass auf eine allgemeine Schule gewechselt werden kann, ist die Exklusion sowohl unter schulpädagogischen Effektivitätsgesichtspunkten als auch unter bildungsethischen Gesichtspunkten höchst fragwürdig.

### **3.2.2 Einstellungen zu Inklusionsmaßnahmen**

Zahlreiche Studien weisen darauf hin, dass Lehrkräfte Inklusionsmaßnahmen tendenziell positiv gegenüberstehen (z.B. Avramidis, Bayliss & Burden, 2000; Avramidis & Kalyva, 2007; Batsiou, Bebetos, Panteli & Antoniou, 2008; Dessemontet, Benoit & Bless, 2011; Elhoweris & Alsheikh, 2006; Horne & Timmons, 2009; Lindsay, 1997). Allerdings muss diese Aussage in verschiedener Hinsicht qualifiziert werden. So spielt beispielsweise der Schweregrad der Behinderung inkludierter Schüler eine wichtige Rolle. Bei „leichteren Behinderungen“, physischen und sensorischen Problemen liegt eine größere Bereitschaft zur Inklusion vor als beispielsweise gegenüber Schülern mit emotionalen oder Verhaltensproblemen (vgl. Avramidis & Norwich, 2002; Avramidis & Kalyva, 2007; Cook, Tankerley, Cook & Landrum, 2000; Lindsay, 1997).

Positiv auf die Bereitschaft, an Inklusionsmaßnahmen mitzuwirken, wirken sich das unterrichtsbezogene Kompetenzgefühl der Lehrkraft, bisherige Erfahrungen mit integrativem Unterricht, Qualität der Ausbildung und Kontakte mit behinderten Personen außerhalb des schulischen Kontextes aus. Keine Rolle spielen das Geschlecht und das Alter der Lehrperson, widersprüchlich ist die Befundlage hinsichtlich der Berufserfahrung (vgl. Avramidis & Kalyva, 2007; Balboni & Pedrabissi, 2000; Batsiou, Bebetos, Panteli & Antoniou, 2008; Elhoweris & Alsheika, 2006; Monsen & Frederickson, 2004; Parasuram, 2006; Ross-Hill, 2009; Wilkins & Nietfeld, 2004).

Schüler mit Lernproblemen möchten in der Regel integriert unterrichtet werden, doch präferiert eine Majorität (in einigen Studien bis zu 70%) spezielle Hilfe in separaten Räumen außerhalb des Klassenzimmers für eine bestimmte Zeit am Tag (vgl. Vaughn & Klingner, 1998). Auch die Mitschüler von Schülern mit Lernproblemen stehen einer integrativen Unterrichtung überwiegend positiv gegenüber (z.B. Fox, Farrell & Davis, 2004; Preuss-Lausitz 1998; Wocken, 1993). Tatsächlich wurden Behinderte (verschiedener Behinderungsarten) in Sonderschulen am stärksten, in Integrationsklassen am geringsten abgelehnt.

Die Einstellungen von Eltern von behinderten Kindern zu Inklusion variiert sehr stark Farrell (1997), doch wird der gemeinsame Unterricht sowohl von Eltern behinderter als auch von Eltern nichtbehinderter Kinder überwiegend akzeptiert (z.B. Deppe-Wolfinger, 1991; Dumke & Schäfer, 1987; Preuss-Lausitz, 1990; Wocken & Antor, 1987).

### **3.2.3 Befundlage zu ausgewählten Inklusionsdimensionen**



### **3.2.3.1 Inklusionsdimension Alter**

Die Altersunterschiede innerhalb eines Klassenverbandes umfassen zwar typischerweise bis zu drei Jahren. Allerdings weisen die meisten Schüler das gleiche Alter auf. Empirische Studien zu altersgemischten versus altershomogenen Klassen zeigen keine Unterschiede im Lernerfolg (vgl. Slavin, 1987, sowie die Metaanalyse von Veenman, 1995).

### **3.2.3.2 Inklusionsdimension Geschlecht**

Geschlechtsunterschiede in Kurs- und Studienwahlen (Köller, Daniels, Schnabel, Baumer, 2000; Stöger, 2007) und insbesondere die differenzielle Leistungsentwicklung in den MINT-Fächern (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik, vgl. Halpern, 2002) waren Anlass für eine monoedukative Beschulung von Mädchen.

Die Forschungslage ist widersprüchlich. Beispielsweise fanden Holz-Ebeling und Hansel(1993) sowie Shapka und Keating (2003), dass in Mädchenklassen Mathematikleistungen, mathematisches Fähigkeitsselbstkonzept, Interessen sowie der Umgang mit dem Computer deutlich besser gefördert wurden als in gemischten Klassen. Andere Studien zeigten, dass in Mädchenklassen die Mädchen deutlich höhere naturwissenschaftliche Interessen aufwiesen, mehr Spaß am Unterricht hatten, ihre Begabung höher einschätzen, leistungsstärker waren und häufiger Fortgeschrittenenkurse wählten (z.B. Hannover & Kessels, 2002). Diesen Befunden stehen jedoch andere Untersuchungen gegenüber, in denen sich die Vorteile monoedukativer Beschulung nicht belegen ließen (z.B. Rost & Pruisken, 2000; LePore & Warren, 1997; Holz-Ebeling, Gratz-Tümmers & Schwarz, 2000).

### **3.2.3.3 Inklusionsdimension Leistung**

In der Studie von Gamoran, Nystrand, Berends und LePore (1995) konnte im muttersprachlichen Unterricht gezeigt werden, dass sich Lehrkräfte nach einer Leistungsgruppierung recht schnell in ihrem Unterricht das Leistungsniveau ihrer Schüler anpassen. Die Lernzuwächse waren jedoch bei den Schülern der hochleistenden Gruppe am stärksten ausgeprägt. Dahinter lag die durchschnittliche Leistungsgruppe gefolgt von der niedrigen Leistungsgruppe.

In der interessanten Längsschnittstudie von Burris et al. (2006) im Fach Mathematik wurden die Kinder in den ersten drei Jahren in leistungshomogen, in den nächsten drei Jahren Unterricht in Leistungsheterogenen Klassen unterrichtet. Die Lernergebnisse waren für alle betrachteten Niveaugruppen besser unter heterogenen Bedingungen.

Spannend ist in diesem Zusammenhang auch ein Befund von Beckermann und Good (1981). Wenn in einer Schulklasse mehr hochbegabte Schüler sind, erzielen leistungsstärkere sowie leistungsschwächere Schüler gleichermaßen bessere Leistungen. Kulik und Kulik (1992) konnten jedoch zeigen, dass D-Zugprogramme für leistungshomogen unterrichtete hochbegabte Schüler mittlere bis große Effekte hatten.

### **3.2.3.4 Inklusionsdimension Förderbedarf**

Die Inklusionsthematik ist am besten untersucht bei Schülern mit festgestelltem Förderbedarf. Jedoch ist die Befundlage keineswegs klar. So gelang es bislang nicht, eindeutig positive Effekte von Inklusion nachzuweisen, wie verschiedene Literaturüberblicke zeigen (Baker, Wang, & Walberg, 1994; Hegarty, 1993; Norwich & Kelly, 2005; Sebba & Sachdev, 1997; Zigmond, 2003). Die Effektstärken waren lediglich marginal. In einem Review, der die Ergebnisse von 26 Studien analysierte, ermittelten Kalambouka et al. (2005) 23% positive Effekte, 15% negative Effekte, 53% neutrale Effekte und 10% ambivalente

Befunde zum Einfluss von Inklusion. In der großangelegten und häufig zitierten Studie von Dyson, Farrell, Patal, Hucheson und Gallanaugh (2004) wurde dagegen ein geringer negativer Einfluss der Inklusion gefunden. Allerdings muss dieser Befund mit Vorsicht betrachtet werden, weil es Hinweise gibt, dass inklusive Schulen einen höheren Anteil von Schülern mit ungünstigerem sozioökonomischem Hintergrund hatten. Verschiedene Autoren weisen darauf hin (z.B. Manset & Semmel, 1997) dass die wenigen gefundenen positiven Effekte für behinderte Schüler relativ wenig beeindruckend sind, stellt man den hohen Aufwand in Rechnung, der dafür betrieben wurde.

### 3.2.4 Erfolgsfaktoren inklusiver Unterrichtung

Insbesondere in qualitativen Studien wurde untersucht, welche Faktoren zum Erfolg einer integrativen Unterrichtung beitragen. Besonders günstig wirken sich folgende Faktoren aus (vgl. Fisher, Roach, & Frey, 2002; Flem, Moen, & Gudmundsdottir, 2004; Hunt, Soto, Maier, & Doering, 2003; Kugelmass, 2001; Takala & Aunio, 2005):

- Scaffolding (i.e. die Unterstützung von Lernprozessen durch verschiedene Hilfestellungen wie ausführliche Anleitungen);
- Schaffung einer positive Lernatmosphäre;
- Schüler angepasstes Verhalten (z.B. kontingente Verstärkungen);
- effektive Instruktionen incl. Effektives Feedback;
- Unterstützung durch Sonderpädagogen;
- kooperierende Lehrteams;
- hoher Arbeitsethos der Lehrkräfte und positive Einstellung zur Inklusion.

Der Erfolg inklusiver Unterrichtung wird vor allem durch folgende Faktoren beeinträchtigt (vgl. Dockrell & Lindsay, 2001; Freire & César, 2003; Dockrell, Shield & Rigby, 2003; Skarbrevik, 2005):

- geringe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Lehrkräfte;
- fehlende Ressourcen, die für die Unterrichtung der zu integrierenden Schüler notwendig wären;
- Ausbildungslücken bei den Lehrkräften;
- fehlender Handlungsspielraum der Lehrkräfte zur Entwicklung eines authentischen Lehrstils;
- verzerrte Wahrnehmung der Schülerprobleme durch die Lehrkraft.

## 4. Abschlussbemerkungen

Ein durchgehendes Motiv, das sich als roter Faden durch diesen Beitrag zog, ist die Überzeugung, dass die Schulpädagogik eine eigenständige wissenschaftliche Disziplin darstellt. Konsequenterweise wurden die fachfremden Definitionen der zentralen Begriffe, die den Gegenstand dieses Kapitels bildeten, Heterogenität/Homogenität sowie Inklusion/Exklusion, zu schulpädagogischen Definitionen weiterentwickelt.

Anknüpfend an die beiden grundlegenden Konstrukte *curriculare Ziele* und schulpädagogische Maßnahmen wurden eigene Definitionen vorgeschlagen, die zugeschnitten waren auf die Forschungsinteressen und den Forschungsgegenstand der Schulpädagogik: (1) Heterogenität ist dann vorhanden, wenn zur Erreichung identischer curricularer Ziele unterschiedliche schulpädagogische Maßnahmen erforderlich sind. (2) Unter Inklusion wurde verstanden, dass Personen, Institutionen oder Entitäten in eine schulpädagogische Maßnahme einbezogen werden.

Bei der Darstellung der empirischen Befundlage zu Heterogenität und Inklusionsmaßnahmen stießen wir auf verschiedene Probleme. Bezüglich Heterogenität gab es kein objektives Maß,

um die Größe von Heterogenität einschätzen zu können. Bei dem von uns gewählten Vorgehen haben wir uns daher vollständig auf die Intuition des Lesers verlassen. Unserer Meinung nach zeigen die dargestellten Befunde eindeutig, dass das Ausmaß an Heterogenität, dem sich die Schulpädagogik gegenüber sieht, dramatisch ist. Unsere Einschätzung beruht auf dem Faktum, dass in der einschlägigen schulpädagogischen Fachliteratur völlig unterschätzt werden und beispielsweise in der Diskussion von Inklusionsmaßnahmen, dem zweiten zentralen Thema dieses Beitrags, noch nicht einmal thematisiert werden (vgl. Burris et al. 2006; Kalambouka et al., 2005; Slavin, 1987).

Leider konnte auch nicht geklärt werden, ob die in der Literatur berichteten Inklusionsmaßnahmen tatsächlich effektiv sind. Zwar zeigen sich verschiedene positive Effekte, aber deren Stärke ist lediglich marginal. Nach Standardkriterien der empirischen Sozialforschung zur Einschätzung von Effektstärken (Cohen, xxxx), muss die Wirkung als gering eingestuft werden. Allerdings kann Inklusion selbstverständlich unter verschiedenen Gesichtspunkten beurteilt werden, wobei gesellschaftspolitische und bildungsethische Gründe eine besondere Rolle spielen. Doch muss sich die Schulpädagogik vor Augen halten, dass sie nicht darüber entscheidet, welche schulpädagogische Maßnahmen realisiert werden. Ähnlich wie ein Architekt, der aufgrund seiner Fachexpertise beraten kann, welche Gebäude gebaut werden können und dessen konkreten Vorschläge durchaus willkommen sind, stellt die Schulpädagogik ihre Fachexpertise zur Verfügung. Zu zeigen, dass diese schon durchaus beachtlich ist, aber durch systematische empirische Forschungen ausgebaut werden muss, war ein zentrales Anliegen dieses Beitrags.

## **5. Literatur**