

Inklusion – topp oder Flop?

von René Walcher August 2016

Einleitung

Bei der Klärung der Frage, ob Kinder mit Lernschwierigkeiten integriert in Regelklassen oder separat in Kleinklassen unterrichtet werden sollen, spielen wissenschaftliche Forschungsergebnisse eine zentrale Rolle. Von diesen wird erwartet, dass sie in der sogenannten *Inklusionsdebatte* Aufschluss darüber geben, welches der beiden Modelle bezüglich Schulleistungen und auch Sozialverhalten oben aufschwingt.

Historisch gesehen wurden in der Schweiz ab den 1960er-Jahren immer öfter Kleinklassen eröffnet mit einem Kulminationspunkt in den 80er-Jahren. Danach erfolgte ein allmählicher Rückgang dieser Beschulungsform und heute sind Kleinklassen in vielen Gemeinden und Kantonen beinahe wieder eine Rarität geworden.

Stand der Forschung in der Ära vor John Hattie

Zu diesem Verschwinden haben unter anderem Forschungsergebnisse beigetragen, welche die Hypothese unterstützen, dass Inklusionsmodelle die Kinder mit Lernschwierigkeiten sowohl intellektuell als auch vom Sozialverhalten her betrachtet mindestens gleichwertig oder sogar noch besser fördern als separative Beschulungsformen. Zudem ergaben diese Studien, dass durch die Integration der Kinder mit Lernschwierigkeiten für die eigentlichen Regelklassenschüler keine Nachteile entstehen.

Führend hierzulande war das Heilpädagogische Institut der Universität Freiburg mit Wissenschaftlern wie Urs Haeberlin und Gérard Bless, die in der ersten Hälfte der 90er-Jahre einflussreiche Bücher publizierten (Haeberlin et al. 1990; Bless 1995). Die beiden kamen aufgrund eigener Forschung und der Zusammenfassung internationaler Studien zum Schluss, dass

„Lernbehinderte und Kinder mit einer leichten geistigen Behinderung in Integrationsklassen im Vergleich zu Schülern in Sonderklassen zumindest ebenso gute und in einigen Forschungsarbeiten eher bessere Lernfortschritte erzielen.“ (Bless 1995, S. 44)

International haben sich Forscher wie Baker, Wang und Walberg für integrative Modelle eingesetzt. In einem Überblicksartikel (Baker et al. 1995) findet sich folgende Tabelle:

Author(s)	Carlberg and Kavale	Wang and Baker	Baker
Year Published	(1980)	(1985–1986)	(1994)
Time Period	Pre-1980	1975–1984	1983–1992
Number of Studies	50	11	13
Academic Effect Size	0.15	0.44	0.08
Social Effect Size	0.11	0.11	0.28

Baker et al. schreiben dazu:

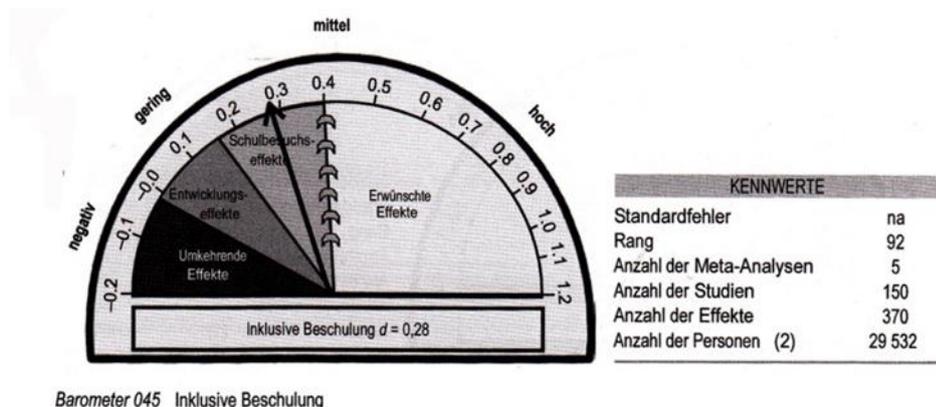
“The average effect sizes range from 0.08 to 0.44 (and all are positive), which means that special-needs students educated in regular classes do better academically and socially than comparable students in noninclusive settings. The average of the six inclusion effects, 0.195, is near the average effect for effective instructional practices (Walberg 1986). Although estimated effects vary across individual studies, they have rarely shown negative effects for inclusion.”

Wenn man die Effektwerte für akademischen und sozialen Erfolg gesondert berechnet, erhält man im ersten Fall 0.22 und im zweiten Fall 0.17.

Integrationsenthusiasten wie Baker, Wang und Walberg genügten diese Effektwerte, um sich für die Implementation von integrativen Systemen stark zu machen. Nicht alle Forscher im englischsprachigen Raum schlossen sich dieser Meinung an. So schrieb Kavale (2000, S.17), der mit Carlberg 1980 eine vielbeachtete Metaanalyse durchgeführt hatte (vgl. Tabelle weiter oben):

“Although findings assessing academic outcomes associated with inclusion were mixed, they generally were not encouraging given the significant investment of resources necessary to provide these enhanced educational opportunities.”

Inklusion bei John Hattie (2013, S. 114)



Aufgrund seiner Meta-Meta-Analyse erhält Hattie einen generellen Effektwert von 0.28 für den Faktor Inklusion, den er aufgrund von 5 Metastudien und 150 Einzelstudien errechnet hat.

Das Interessante ist, dass alle bisher erwähnten Forscher ungefähr zu den gleichen Effektwerten gelangt sind. Allerdings drängt sich mit der Hattiestudie eine Neuinterpretation dieser Werte auf, die noch pessimistischer ausfällt als diejenige von Kavale: Mit 0.28 liegt der Effektwert für Inklusion eindeutig unter dem von Hattie als Benchmark gesetzten Mittelwert von 0.4.

Ausführlicheres dazu findet sich in meinem Artikel „John Hattie – what else? (Walcher 2016). Hier nur so viel: Mehr als 95% der 50'000 Studien in Hatties Buch erbrachten bezüglich der Wirksamkeit bestimmter Praktiken positive Resultate. Von seinen 138 aufgeführten Faktoren erreichten 133 Werte über Null. Das ist eigenartig: Alles oder beinahe alles scheint zu wirken.

Wie ist diese Flut an positiven Ergebnissen zu erklären? Das hat unter anderem damit zu tun, dass Forscher auch nur Menschen sind und sich eben gewisse Ergebnisse herbeisehnen und es mit den Forschungsdesigns nicht so genau nehmen. Oft sind auch die Budgets der pädagogischen Fakultäten zu klein, um wirkliche Forschung zu betreiben. Jedenfalls ist man im Allgemeinen Lichtjahre vom Goldstandard empirischer Forschung, der kontrollierten, randomisierten Doppelblindstudie, entfernt.

Haeberlin et al. (1990, S. 117) referieren eine diesbezüglich aufschlussreiche Untersuchung von Calhoun und Elliott (1977). Sie habe den „deutlichsten Beweis der Überlegenheit einer Regelklassenplatzierung gegenüber einer Sonderschuleinweisung“ erbracht. Typischerweise, wie bei vielen Untersuchungen in der Erziehungswissenschaft, wurden nur die beteiligten Kinder zufällig auf die Sonder- und Regelklassen verteilt. Bei den Lehrpersonen dagegen scheint es sich durchwegs um höchst motivierte Menschen gehandelt zu haben, die sich im Klaren darüber waren, worum es in diesem Versuch ging und deren Neutralität bezüglich der Unterrichtssettings nicht wirklich kontrolliert wurde. Haeberlin et al. schreiben am Schluss ihrer Ausführungen über diese Studie (S.117):

„Es ist allerdings wichtig festzuhalten, dass die „Regelklasse“ dieser Studie nicht dem typischen Bild entsprach, sondern in vielen Belangen so konzipiert war, dass sie den Bedürfnissen der lernbehinderten Schüler gerecht werden konnte (speziell ausgebildete Lehrer, vorwiegend individualisierte Curricula).“

Damit ist dieser sogenannte „Beweis“ eigentlich unbrauchbar. Vor allem kann auf Grund solcher Ergebnisse nicht erwartet werden, dass inklusive Unterrichtssettings auch dann funktionieren, wenn man sie flächendeckend implementiert, dort aber „normale“, nicht übermässig motivierte Lehrpersonen in der Verantwortung stehen.

Aus diesen und ähnlichen Gründen macht es sehr viel Sinn, wenn Hattie den mittleren Effektwert aller Studien ausrechnet und ihn zum Referenzwert erkürt. Der liegt, wie schon gesagt, bei 0.4.

Praktisch heisst das Folgendes: Alle Massnahmen, die nicht mehr als 0.3 bringen, sollte man vergessen. Das sind Nullnummern, verschwendete Zeit und sie verhindern, dass man Gescheiteres tut. Praktiken, die zwischen 0.3 und 0.5 liegen, sind zwar „nice to have“, wenn man ihnen aus persönlichen Gründen zugetan ist oder Überlegungen mitspielen, die wenig mit dem Leistungsgedanken zu tun haben. Interessant wird es erst ab Werten von über 0.5.

Somit besteht aus Sicht der Ergebnisse der empirischen Forschung kein Handlungsbedarf bezüglich der Abschaffung der Kleinklassen. Wenn der eigentliche Nullpunkt nach Hattie eben bei 0.4 veranschlagt werden muss, dann liegt der Effektwert für Inklusion bei *minus 0.12* und damit eher schon im toxischen Bereich.

Forschung und Realität

Nachdem in der Schweiz die ersten Kleinklassen verschwunden waren und in der Folge ganze Kantone wie beispielsweise Zürich dazu übergingen, integrative Modelle zu fördern oder vorzuschreiben, musste man nicht lange warten, bis die ersten Klagen über die Schwierigkeiten bei der Umsetzung der behördlichen Vorgaben zu hören waren. Viele Lehrkräfte fühlten sich überfordert, im Regen stehengelassen oder suchten den Fehler zuerst einmal bei sich selber. An dieser Situation hat sich bis heute wenig geändert. Die Behörden und Fachleute winken in der Regel eher ab und nehmen die Beschwerden der Lehrpersonen an der Front nicht wirklich ernst, da sie nach wie vor überzeugt sind, dass Inklusion nicht nur ideell betrachtet etwas Tolles ist, sondern auch von der Effektivität her.

Diese unterschiedliche Wahrnehmung der Realität ist auch Forschern aufgefallen. So schreibt Kavale (2000, S. 13):

When the attitudes of teachers and administrators about mainstreaming were compared, the most positive attitudes about integrating students with disabilities into general education were held by administrators, the individuals most removed from the reality of the classroom [...] Additionally, Cook, Semmel, and Gerber (1999) found critical differences between principals' and teachers' opinions about inclusion including differing perceptions concerning the possibilities for enhanced academic achievement, what really works best, and the level of resources being committed for inclusive arrangements. The optimistic views of principals were in sharp contrast to the more pessimistic views of teachers, and were assumed to be "at least in part, based on negative experiences regarding the outcomes of inclusion or the conviction that inclusion will not produce appropriate outcomes"

Das Auseinanderklaffen von positiven Forschungsergebnissen bezüglich Inklusion und der Ernüchterung bei ihrer flächendeckenden Implementation könnte man durch bessere Forschung mit elaborierten Forschungsdesigns vermeiden. Bis dahin muss man wahrscheinlich gnadenlos Hatties Referenzwert von den erreichten Effektwerten abziehen.

Dieser Ansatz wird leider von vielen im pädagogischen Bereich tätigen Menschen nicht wirklich verstanden und anstatt der Realität ins Auge zu schauen und sich einzugestehen, dass integrative Systeme alles andere als das Gelbe vom Ei sind, wird sehr oft ein anderer Ausweg aus dem Dilemma gesucht: Man verspricht der frustrierten Lehrerschaft nur allzu gerne Hilfe in Form von vermehrtem Teamteaching, vermehrter heilpädagogischer Unterstützung, kleineren Klassen, adäquaten Lehrmitteln, besserer Ausbildung im Umgang mit Heterogenität, etc., nur um dann zu merken, dass die Finanzen aus dem Ruder zu laufen beginnen und das Unterrichten für die Lehrerschaft nicht einfacher wird infolge zeitintensiver Koordination aller beteiligter Personen und der Verwendung aufwendiger Methoden, welche leider oft auch nur Effektwerte unter dem Referenzwert erreichen wie etwa *Individualisierung* (0.23).

Die Volksschule als exklusive Spielwiese für Heterogenitätsapostel

Inklusive Modelle sind also alles andere als besonders erfolgreich. Trotzdem macht diese Art der Beschulung in unserem Land Furore wie übrigens auch das verwandte System des klassenübergreifenden Unterrichts. Beide Modelle sind gekennzeichnet durch eine grosse Heterogenität der Klientel und meines Erachtens nur mit überdurchschnittlichem Einsatz seitens der Lehrpersonen einigermaßen erfolgsversprechend zu bewältigen. In Hatties System schneidet der Faktor *Jahrgangsübergreifende Klassen* nicht ganz unerwartet auch schlecht ab, mit einem Effektwert von 0.04 noch bedeutend schlechter als der Faktor Inklusion.

Beide Modelle werden ausschliesslich im Volksschulbereich implementiert. In anderen Bereichen der schweizerischen Bildungslandschaft sind sie weitgehend unbekannt. Dort wird Heterogenität – wahrscheinlich weitgehend intuitiv – gemieden und es werden überwiegend homogene Lerngruppen angestrebt.

So sind homogene Gruppen an Gymnasien, Fachhochschulen oder Universitäten eine Selbstverständlichkeit. Selbst an pädagogischen Hochschulen, die nicht selten Heterogenität predigen, wird man nur

mit einem Mittelschulabschluss zugelassen und muss sich unter Umständen auch noch einem Eignungstest unterziehen. Somit kann es sein, dass ein Inklusionsenthusiast in einer solchen Institution tagtäglich ausgesprochen homogene Gruppen unterrichtet, dort von Heterogenität schwärmt, ohne diese jemals selbst praktiziert zu haben.

Auch im privaten Bildungssektor sind homogene Gruppen die Norm. Wer einen Englischkurs besucht, wird in der Regel zuerst mittels eines Entry-Tests geprüft und darf hoffen, in eine Gruppe eingeteilt zu werden, in der alle ähnlich gute Englischkenntnisse besitzen. So entgeht er auch dem Schicksal, als Tutor einem weniger gewandten Kommilitonen auf die Sprünge helfen zu dürfen. Dafür wäre ihm wahrscheinlich auch das Kursgeld zu schade!

Homogene Gruppen sind auch im Sport die Regel. Dort scheint sich niemand an diesem Vorgehen zu stören und Nationalspieler müssen deshalb nicht befürchten, dass sie in ihrem Team plötzlich einen Drittligisten integrieren müssen.

Fazit

Abschliessend bleibt festzustellen, dass die flächendeckende Implementation von inklusiven Modellen grundsätzlich mit Leistungseinbussen verbunden ist. Wer versucht, diese Einbussen mit zusätzlichen Mitteln wie heilpädagogischer Unterstützung etc. zu kompensieren, muss bereit sein, deutlich mehr finanzielle Mittel einzusetzen. Ob das dann aber den gewünschten Erfolg bringt, ist mehr als fraglich: Das System Schule wird dadurch leider nicht einfacher und läuft Gefahr, die involvierten Lehrpersonen zu überfordern. Das Führen von Kleinklassen dagegen führt zu homogeneren Schulklassen, die einfacher und effizienter zu unterrichten sind. Separative Modelle sind zudem kostengünstiger und reduzieren die Komplexität des Systems Schule – zum Wohle aller Beteiligten.

Literatur

Baker E.T.; Wang M. C.; Walberg H. J. (1995). *Synthesis of Research / The Effects of Inclusion on Learning*. The Inclusive School, Volume 52, Number 4, p. 33-35

Bless, G. (1995). Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt. Bern: Haupt

Haeberlin, U.; Bless, G.; Moser, U.; Klaghofer R. (1990). *In Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Entschäusungen, Hoffnungen*. Bern: Haupt

Hattie J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider

Kavale K. A. (2000). *Inclusion: Rhetoric and Reality Surrounding the Integration of Students with Disabilities*. The Iowa Academy of Education. Occasional Research Paper 2

Walcher R. (2016). *John Hattie – what else?* Unveröffentlichtes Pdf. Bezug beim Autor unter: walcher@bluewin.ch oder unter <http://walcher1.magix.net/>