



© dpa

INKLUSION UND DIE NOTWENDIGKEIT EINER VERÄNDERTEN LEHRER/-INNENBILDUNG

Von Kersten Reich

An der Lehrer/-innen-Ausbildung muss einiges verändert werden: In die Ausbildung zur Fachlehrkraft muss eine gemeinsame pädagogische Basisqualifikation einbezogen werden, die sonderpädagogische Grundlagen für alle enthält. Die immer noch durchgehende Praxisferne der universitären Ausbildung muss durchbrochen werden. Niemand darf darauf setzen, dass erst im Referendariat die Praxis kommt.

Die Notwendigkeit einer inklusiven Haltung

Jeder Mensch hat das Recht auf eine Bildung, die möglichst gleiche und gerechte Chancen eröffnet. Sowohl die UN-Behindertenrechtskonvention, die seit 2009 in der Bundesrepublik Deutschland gilt, als auch z. B. die UNESCO (2014) unterstützen die Inklusion deshalb in einem umfassenden Sinne, um Diskriminierungen in jeder Form als Störung eines friedlichen Zusammenlebens zu überwinden. Jede Form der Exklusion als ein Mangel an hinreichenden Teilhabechancen in der Gesellschaft oder Diskriminierung in der Interaktion und Kommunikation mit anderen ist aus dieser Sicht abzulehnen (vgl. Reich 2012, 24 ff.). Um das inklusive Menschenrecht konkret zu verwirklichen, bedarf es insbesondere gesellschaftlicher Vorkehrungen, um eine chancengerechte Teilhabe aller Menschen zu ermöglichen und als Ausgangspunkt solcher Teilhabe eine qualitativ hochwertige Bildung zu gestalten, Benachteiligungen in der Bildung zu überwinden und Menschen unabhängig von Geschlecht, ethnokultureller Herkunft, sozialökonomischer Benachteiligung, Behinderung, besonderen Lernbedürfnissen oder gewählten sozialen Lebensformen zu einer befriedigenden, friedlichen und vor allem im Vergleich mit anderen chancengerechten Lebensführung gelangen zu lassen (ebd., 52 ff.). Aber

Warum ist die Lehramtsausbildung heute so stark auf Fachinhalte orientiert und so wenig pädagogisch und psychologisch ausgelegt?

eine solche rechtliche Betrachtung reicht nicht aus, denn Inklusion kann nur in gelebter Form verwirklicht werden, sie ist auf menschliche Beziehungen und hierbei grundständige inklusive Haltungen angewiesen. Hier gilt analog das, was aus der Lehr- und Lernforschung schon lange bekannt ist: Beziehungen haben Vorrang. Sie entscheiden in sehr starker Weise über Lernmotivation, Lernanreize und Lernerfolge. In einem Land, das in der Schule sehr lange eher auf die Inhalte und den Vorrang der Bildung gegenüber der Erziehung fokussiert war –

und ist –, fällt der Umstieg auf Inklusion daher besonders schwer. Deshalb ist es notwendig, zunächst vor allem die Ausbildung aller Lehrkräfte zu ändern, um den neuen gesetzlichen Ansprüchen, aber auch den Erfordernissen vor Ort in der Praxis hinreichend gerecht und wirksam mit einem innovativen Schub entsprechen zu können.

Grundlegende Konfliktlinien im Kampf um eine inklusive Ausbildung

Für die bildungspolitischen Entwicklungen innerhalb der Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte stellen sich die folgenden Fragen: Warum sind die bisher genannten Punkte nicht umfassend in der Lehramtsausbildung enthalten? Warum ist die Situation bis heute so stark auf Fachinhalte orientiert und so wenig pädagogisch und psychologisch ausgelegt?

Dies hat mit der Besonderheit zu tun, dass in Deutschland die Fachwissenschaften der Universitäten in einer gemeinsamen Ausbildungsschiene Fachwissenschaftler/-innen für alle möglichen Berufe und zugleich – und fast ohne Unterschied in Vorlesungen und Seminaren – Lehrkräfte ausbilden. In früheren Zeiten hatte man die Meinung vertreten, dass diejenigen, die dann nicht zum Fachwissenschaftler taugen, eben „nur“ Lehrkräfte werden. Das Modell mit dieser Struktur blieb erhalten, wohingegen fast alle anderen Länder eine klare Abgrenzung von wissenschaftlichen Fachstudierenden (Fachuniversitäten) und Lehramtsausbildung (Lehrerausbildende Universitäten) vorgenommen haben. Warum ist Deutschland dem nicht gefolgt? Es gibt zwei wesentliche Gründe: Erstens die Tradition der Bildung, in der man überwiegend auf Inhalte und deutlich weniger auf Vermittlungsformen setzte. Zweitens und auf Dauer wohl noch wichtiger die Tatsache, dass ein solch praxisfernes Modell eindeutig billiger ist. Wo andere Länder in den beiden Universitätstypen jeweils kleinere Gruppen von Studierenden pro Lehrkraft betreuen, haben wir in Deutschland dann in allen Fächern, die mit der Lehrkräfteausbildung zu tun haben, größere Gruppen pro Lehrkraft. Und statt die Hochschullehrkräfte aus der schulischen Praxis an Lehruniversitäten speziell für die Lehrkräfteausbildung in



© picture alliance

Die Sonderpädagogisierung hat dazu geführt, dass die Förderschulen mit kleinen Lerngruppen und besserer Ausstattung bei ihren Lehrkräften sehr beliebt sind.

Theorie-Praxis-Bezügen zu gewinnen, werden Lehrkräfte hierzulande von Spezialisten der Fachwissenschaften mit ein wenig Zusatz an Fachdidaktik ausgebildet. Statt in einer einphasigen Ausbildung Theorie und Praxis vom ersten Tag an zu verbinden, wird in Deutschland ein wenig effektives Zwei-Phasen-Modell gefahren, wobei die Ausbildungssysteme der zwei Phasen noch nicht einmal hinreichend aufeinander abgestimmt sind. Immer wenn ich Studierende vor dem Abschluss ihres Masters frage, was sie denn in fünf Jahren und mehr für die Praxis gelernt hätten, dann antworten sie in der Regel: „Ich hoffe im Referendariat zu erfahren, was ich in der Praxis brauche. In meinem Fach bin ich außerordentlich spezialisiert ausgebildet worden.“ Wenn sie nach dem Referendariat mitunter zur Promotion an die Universität kommen, dann heißt es: „Gut, dass ich erst jetzt promoviere, da ich nun erst weiß, was in der Praxis tatsächlich wichtig ist.“ Dann muss ich fragen: „Aber ist dies in der Wissenschaft auch wichtig?“

Eine andere und zusätzliche Seite der Spezialisierung ist die Sonderpädagogisierung der Ausbildung. Sonderpädagoginnen und -pädagogen wurden bisher klassisch für Förderschulen, wie die Sonderschulen vielerorts heißen, ausgebildet. Im Gemeinsamen Lernen wird von ihnen erwartet, dass sie alle Bedarfe der Inklusion abdecken. Aber das können sie gar nicht, denn die Sonderpädagogik zerfällt in zahlreiche Spezialisierungen, von denen nur zwei Schwerpunkte studiert werden. In der Praxis sollen sie dann alle Fragen zur Inklusion beantworten können, was sie überfordert. Aber auch in ihren zwei Fächern sind sie sehr spezialisiert, was in die Praxis kaum erforderlich ist.

Auch hier könnten wir von anderen Ländern lernen. Eine sehr spezielle Expertise wird im Einzelfall zwar immer benötigt, aber nicht alle Lehrkräfte müssen diese besitzen. Schulen können und sollten sich Expertisen bei den Hochschulen oder therapeutischen Einrichtungen jeweils nach Bedarf einholen. Deshalb haben andere Länder auf eine breite inklusive Ausbildung für alle Lehrkräfte bis zur Sekundarstufe II gesetzt, um Regelfälle der Betreuung abzudecken. Sonderfälle werden dann von außen zusätzlich beraten. Es kann deshalb auch nicht darum gehen, wissenschaftliche Schwerpunkte in den sonderpädagogischen Fächern abzubauen, sondern eher darum, sie anders einzusetzen. Hier muss auch sehr deutlich sein, dass die Mehrheit der Förderbedarfe keineswegs aus klar diagnostizierten Fällen von Behinderungen nach den Kriterien der WHO besteht, das sind unter zwei Prozent der Schüler/-innen eines Jahrgangs. Bei uns werden die hauptsächlichen Förderbedarfe in den Bereichen Verhalten (soziale emotionale Entwicklung), Lernen und Sprache zugeschrieben, und hierauf müssen ohnehin alle Lehrkräfte vorbereitet sein und dafür entsprechend ausgebildet werden. Dazu wird ein Lehrverbund aus pädagogisch-psychologischen und sonderpädagogischen Grundlagen im Studium für alle Lehrkräfte benötigt.

Die Sonderpädagogisierung hat auch dazu geführt, dass die Förderschulen mit kleinen Lerngruppen und besserer Ausstattung bei ihren Lehrkräften sehr beliebt sind. Keine Frage, sie sind auch in etlichen Fällen für Schüler/-innen geeignet, wenn es kein sehr gutes

Basisqualifikationen für alle in einem
gemeinsamen Curriculum sind notwendig,
bevor Differenzierungen einsetzen

inklusives Angebot an ihrer Stelle gibt. Gleichwohl ist diese Aussage ambivalent, denn die bisherige Integration, die oft ein Abschieben der Menschen mit Behinderungen und besonderen Förderbedarfen in Sonderschulen bedingte, steht heute dem Druck, Inklusion umfassender gesellschaftlich durchzusetzen, entgegen. Etliche Sonderschulen wollen sich gegen den gemeinsamen Unterricht behaupten, obwohl sie nachweislich nicht zu einer sehr hohen qualifizierten Abschlussquote ihrer Schüler/-innen beigetragen haben (vgl. dazu Haeberlin u. a. 2003, Schnell u. a. 2011, Eckhart u. a. 2011, Klemm 2009). Der Misserfolg kann

schwerlich motivieren, eine Schulform zu erhalten, die zudem immer mehr Heranwachsende (meist mehr als 70 Prozent) mit Schwierigkeiten beim Lernen, in der sozialemotionalen Entwicklung oder in der Sprache ohne Schulabschluss entlässt. Hier verwundert es nicht, wenn in keinem Industrieland der Welt der Schulerfolg so sehr von der sozialen Herkunft abhängt wie in Deutschland.

Insbesondere ist auch zu beachten, dass die UN-Konvention zwar die Rechte von Menschen mit Behinderungen berührt und stärken will, aber gleichzeitig ebenso auf die soziale Herkunft, Armut, Geschlecht, Anti-Homophobie, Anti-Rassismus und Anti-Sexismus wie alle Formen von Diskriminierungen abzielt und diese beseitigen will. Dieser breite Inklusionsbegriff erweitert die Kriterien gelingender Inklusion deutlich (vgl. insgesamt Reich 2014, Kap. 4) und dies setzt neue Ausbildungsstandards fest:

- **Inklusion basiert auf Menschenrechten.** Inklusion erfordert umfassende und vernetzte Ressourcen und einen stärkeren pädagogischen Einsatz als ein nicht inklusives System. Inklusion scheitert als Billigmodell und gelingt insbesondere nicht bei fehlenden ganzheitlichen Ansätzen („eine Schule für alle“) und ungünstigen inklusiven pädagogischen Haltungen der Lehrenden und des weiteren Personals.
- **Diversität wird in der Lernforschung als hilfreich für alle Lernenden charakterisiert.** Heterogene Gruppen helfen, Erfolg zu haben und bessere Abschlüsse zu erreichen. Diversität umfassend anzuerkennen, ist ein Grundsatz einer demokratischen Kultur in Vielfalt, Toleranz, gegenseitigem Respekt und mit Anspruch auf eine Beseitigung von Diskriminierungen und Benachteiligungen. Aber es bedarf einer Mehrheit von Lehrkräften, die eine solche Ausrichtung auch konkret und systematisch in ihren Handlungen verfolgt.
- **Lehrende sind eine äußerst wichtige Lernumgebung für Lernende.** Lehrende und das weitere pädagogische Personal müssen ein professionelles inklusives Modell verwirklichen. Sie gestalten eine anregende, sichere und günstige Lernumgebung, sie ermöglichen positive Erlebnisse und Erfolge, für ihren Beruf sollten sie gezielt ausgewählt und umfassend inklusiv ausgebildet werden. Inklusives Lernen benötigt auch heterogene Lehrteams, um

die Vielfalt und Qualität der Aufgaben zu bewältigen (vgl. z. B. Hattie 2009, 2012). Von einer solchen Kultur ist Deutschland leider noch weit entfernt. Aber viele Schulen vor Ort machen Mut, in diese Richtung zu gehen. Sie sollten zu Ausbildungsschulen der Lehrkräfteausbildung erklärt werden, statt die zukünftigen Lehrer/-innen nach dem Gießkannenprinzip auf alle Schulen zu verteilen.

- **Jede/Jeder ist anders.** Lernchancen müssen mit unterschiedlichen Eigenzeiten, mit verschiedenen Perspektiven, Zugängen und Ergebnissen verbunden sein. Lernen kann nicht mehr im Gleichschritt gelingen, sondern benötigt individuelle und kollektive Gestaltungsräume, die den Aufbau individueller Kompetenzen und persönlicher Exzellenz aller im Bildungssystem fördern. Hiervon darf die Lehramtsausbildung selbst nicht ausgenommen sein. Zwar hat man im Bachelor und Master viele schöne Absichtserklärungen in die Module gegossen, aber in der Realität gehen etliche Veranstaltungen an den notwendigen Inhalten vorbei. Dies liegt an der immer noch durchgehenden Praxisferne der universitären Ausbildung, die darauf vertraut, dass erst im Referendariat die Praxis kommt.
- **Es darf keine doppelten Standards in der Lehramtsausbildung geben.** Basisqualifikationen für alle in einem gemeinsamen Curriculum sind notwendig, bevor Differenzierungen einsetzen. Es sollte für alle Studierende ein gemeinsames Qualifikationsziel geben, und erst wenn das erreicht ist, sollten Differenzierungen einsetzen. Auch Lehrkräfte benötigen eine gemeinsame pädagogische Basisqualifikation, die sonderpädagogische Grundlagen für alle enthält und stärker auf die praktischen Erfordernisse der Schulen abhebt, als es in der fachorientierten inhaltlichen Ausbildung bisher geschieht.
- **Problematisch erscheint, dass die Fachwissenschaften immer mehr Lernstoff in die Schule pumpen.** Dabei kommt das berufs- und lebensweltrelevante Wissen zu kurz. Dies wirkt sich besonders nachteilig für Lernende aus, die benachteiligt in das Bildungssystem eintreten. Hier ist nicht nur die emotionale Intelligenz neben der kognitiven stärker zu fokussieren, es ist auch darauf zu achten, dass die vermittelten Inhalte der Schule nicht abgekoppelt von der Berufs- und Lebenswelt gestaltet werden.



Die „Helios-Schule – Inklusive Universitätsschule der Stadt Köln“ als Ausbildungsschule

Die „Helios-Schule – Inklusive Universitätsschule der Stadt Köln“ als Ausbildungsschule

Die Kölner Universität versucht in ihrem Modell einer praxisausbildenden Schule ein neues und praxisbezogenes Verständnis von Ausbildung zu verwirklichen. Allerdings lässt auch dieses Modell die Dominanz der Fachwissenschaften unberührt. Da in NRW mehrere Praktika während des Bachelor- und Master-Studiums vorgesehen sind, kann insbesondere das Praxissemester in der Masterphase helfen, eine intensive Verbindung von Theorie und Praxis herzustellen. Zugleich ist es aber auch notwendig, die erfolgreichen Modelle von teacher training schools, wie sie z. B. in Skandinavien und anderen Ländern üblich sind, aufzunehmen, um Studierende in einer sehr guten Praxis am inklusiven Modell lernen zu lassen, statt sie zufällig an Schulen unterschiedlicher Qualität zu verteilen. Ich sehe dies als einen ersten, wichtigen Reformschritt, dem allerdings noch weitere folgen müssen.

Die „Helios-Schule – Inklusive Universitätsschule (IUS) der Stadt Köln“ ist eine öffentliche Schule, die jedoch ein wissenschaftlich begleitetes und konsequentes inklusives Modell verfolgt (vgl. Reich 2014, Reich et al. 2015). Hierzu will ich einige Eckdaten skizzieren und auf neue Aufgaben der Ausbildung von Lehrkräften beziehen:

- Die Schule wurde in einem Übergangstandort 2015 eröffnet. Sie umfasst eine zweizügige Pri-

marstufe mit jahrgangsübergreifendem Konzept, die in eine vierzügige Gesamtschule übergeht. Sie versteht sich als Schule von 1 bis 13, auch wenn die schulrechtliche Lage eine solche Schule bisher nicht genehmigt. Aber durch die Zweizügigkeit können alle Kinder der Primarstufe, wenn die Eltern dies wünschen, in die Gesamtschule aufgenommen werden. In multiprofessionellen Teams arbeiten Lehrkräfte mit und ohne sonderpädagogische Ausbildung, Ganztagskräfte, Sozialarbeiter/-innen, Assistenzkräfte zusammen. Pro Lehrkraft gibt es einen Studierenden im Praxissemester.

- Die Auswahl der Lernenden soll in ihrer Heterogenität repräsentativ der Kölner Bevölkerung entsprechen. Ziel ist es, eine möglichst hohe Ausbildungsquote bis hin zum Abitur zu erzielen. Jugendliche, die in die berufliche Ausbildung wechseln, werden gezielt begleitet. Schüler/-innen mit Förderbedarf werden aus allen Förderbedarfen aufgenommen, soweit dies in den Möglichkeiten der Schule liegt. In der Oberstufe gibt es einen Zugang zu unterschiedlichen Studiengängen nach Interesse und Leistung. Die Schule verpflichtet sich gemeinsam mit der Universität, ihre Evaluationen und Ergebnisse öffentlich zu diskutieren.

- Die Schule wird in einem Neubau in zentraler Lage der Stadt, der derzeit verwirklicht wird, aus Lern-

landschaften bestehen, in denen jeweils 100 Lernende – mit Viererkerngruppen, 16-17er-Stammgruppen und der 100er-Großgruppe gemeinsam von einem multiprofessionellen Team im Ganztagsunterricht unterrichtet werden. In jeder Lernlandschaft gibt es eine Teamstation und das multiprofessionelle Team wie auch die Studierenden sind ganztags anwesend. Es gibt vier Lernformate: Selbstlernphasen mit Kompetenzrastern und unterschiedlichen Niveaustufen für alle (mindestens 30 Prozent der Lernzeit), Projekte in fachübergreifender oder fachthemenorientierter Form (bis zu 30 Prozent

Der Anreiz, dieses Profil zu wählen, liegt in der Ausbildungsqualität, die bei späteren Bewerbungsverfahren von Vorteil sein kann

der Lernzeit), Werkstätten in Zeitfenstern, die für die gesamte Schule gleich sind, um jahrgangsübergreifend Themen oder Aktivitäten in Wahl- und Pflichtanteilen zu bearbeiten (etwa 25 Prozent der Lernzeit), Instruktionen so viel wie nötig – meist aber in Verbindung mit den anderen Lernformaten. Es gibt weitere Schwerpunkte im demokratischen Lernen, der Theaterarbeit, bei Schülerfirmen usw.

- In den Stammgruppen ist je eine Lehrkraft mit einem Studierenden gemeinsam verantwortlich. Die Universität hat eigene Seminar- und Verwaltungsräume in der Schule und bezuschusst pro Studierendem eine zusätzliche Raumfläche. Dafür sind viereinhalb Millionen Euro in einem Gesamtprojekt der Stadt Köln von über 100 Millionen Euro bewilligt. Dies geschieht aus eigenen universitären Mitteln, um zu zeigen, wie wichtig der Hochschule eine Verbesserung der Lehrer/-innenbildung ist. Die Schule ist in einem Bürgerbeteiligungsverfahren gegen kommerzielle Nutzungen durchgesetzt und die Architektur in einer europaweiten Ausschreibung bestimmt worden. Der Bau wird Maßstäbe in Hinsicht auf die Verwirklichung von Lernlandschaften in der Inklusion setzen. Primarstufe und die Sekundarstufen sind ebenso wie die Verwaltungsräume beider Schulen voll im Bau integriert.
- Die Studierenden werden in einem IUS-Profil nach pädagogischer Eignung (vergleichbar zum finnischen Auswahlverfahren) ausgewählt und

studieren im bildungswissenschaftlichen Anteil einschließlich der inklusiven Fachdidaktiken in einem gesonderten Profil, das von den Erziehungswissenschaften, der pädagogischen Psychologie, der Sonderpädagogik und den inklusiven Fachdidaktiken betreut wird. Im Endausbau werden über 80 Studierende pro Praxissemester an der Schule tätig sein. Im IUS-Profil werden pro Jahr mindestens 160 neue Studierende aufgenommen. Auch wenn im Vergleich zu anderen Studiengängen hierbei nicht mehr Stunden und Leistungspunkte vergeben werden können, so hoffen wir durch die Qualitätsverbesserung die vergleichsweise geringe Stundenanzahl im pädagogisch-psychologischen Studium auszugleichen. Der Anreiz für die Studierenden, dieses Profil zu wählen, liegt in der besonderen inklusiven Ausbildungsqualität, die bei späteren Bewerbungsverfahren in den Schuldienst von Vorteil sein kann.

- Im IUS-Profil wird das Lernverständnis der Schule in einem entsprechenden Lernraum auch in der Universität abgebildet und vorbereitet. Dieser Lernraum hat wie die Schule eine Lernlandschaft, in der Selbstlernaufgaben eingesetzt, Projekte durchgeführt und Differenzierungen nach Interessen und Neigungen in Form von Werkstätten wahrgenommen werden. Während des Praxissemesters stehen universitäre Lernräume einschließlich Videoübertragungsmöglichkeiten aus den Lernlandschaften den Studierenden und Lehrenden in der Schule zur Verfügung. Eine enge Zusammenarbeit mit der

© picture alliance / dpa Themendienst



Die UN-Konvention für die Inklusion Behinderter müsste große Auswirkungen auf die Lehramtsstudiengänge haben.

zweiten Phase ist vorgesehen. Im IUS-Profil lehren nicht nur Kräfte aus der Hochschule, sondern auch aus der Schule. Dadurch können über Lehrbeauftragungen sowohl Lehrer/-innen als auch andere Personen aus den multiprofessionellen Teams direkt in die Theorie-Praxis-Verbindung eingreifen, was neben dem Aspekt einer Fortbildung zugleich dem Aspekt einer Praxisorientierung der Lehre Rechnung trägt.

- Die Schule wirkt aktiv und richtunggebend bei der Gestaltung des IUS-Profiles mit, damit die Studierenden nach etwa dreijähriger Vorausbildung bereits professionell vorbereitet im Unterricht wirksam werden können. Aus dem Orientierungspraktikum kennen alle Studierenden bereits die Schule und die besonderen Aufgaben, die sie zu bewältigen haben. Dazu zählen auch Aufgaben des forschenden Lernens, die in den Bachelor- und Masterarbeiten dokumentiert werden. Hierzu können z. B. lernbiografische Begleitungen, Entwicklungen von Konzepten in den Selbstlernaufgaben und Projekten, Gestaltungen von Werkstätten, aber auch diagnostische Einzeluntersuchungen und anderes mehr gehören. In einer wissenschaftlichen Reihe sollen geeignete Ergebnisse veröffentlicht werden.
- Eine Zusammenarbeit mit anderen Kölner inklusiven Schulen ist vorgesehen. Hier wird in Zukunft zu überprüfen sein, ob auch an diesen Schulen die Genehmigung von mehr als fünf Studierenden im Praxissemester, wie sie derzeit vorgeschrieben ist, erreicht werden kann.

All diese Punkte sind für die deutsche Ausbildung von Lehrkräften der unterschiedlichen Lehrämter neuartig. Aber wir haben die Welt nicht in allen Teilen neu erfunden, sondern uns an den hervorragenden Ergebnissen der Lehramtsausbildung insbesondere in Skandinavien und Kanada orientiert. In diesen Ländern ist erkannt worden, dass es insbesondere auf die inklusive Haltung aller Beteiligten bei gleichzeitig hinreichenden Ressourcen ankommt, wenn Inklusion zu einem Erfolg in der Schule werden soll. Wenn Inklusion gelingen soll, dann müssen weitere Schritte in diese Richtung gemacht werden. Das Kölner Beispiel macht Mut, dass Akteure aus der Stadt als Schulträger, der Universität, der Bezirksregierung und den Zentren für schulpraktische Studien bei gutem gemeinsamen Willen auch unmöglich Scheinendes auf den Weg bringen können.

LITERATUR

- Eckhart, M./Haerberlin, U./Sahli Lozano, C./Blanc, P. (2011): Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter. Bern.
- Haerberlin, U./Bless, G./Moser, U./Klaghofer, R. (2003): Die Integration Lernbehinderter. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen. Bern.
- Hattie, J. (2009): Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London/New York.
- Hattie, J. (2012): Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning. London/New York.
- Klemm, K. (2009): Sonderweg Förderschulen: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven. Gutachten im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Online unter: <http://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/sonderweg-foerderschulen-hoher-einsatz-wenig-perspektiven/> [letzter Zugriff: 23.12.2016].
- Reich, K. (Hrsg.) (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Weinheim u. a.
- Reich, K. (2014): Inklusive Didaktik. Weinheim u. a.
- Reich, K./Asselhoven, D./Kargl, S. (Hrsg.) (2015): Eine inklusive Schule für alle – Das Modell der Inklusiven Universitätsschule Köln. Weinheim u. a.
- Reich, K. (Hrsg.) (2017): Inklusive Didaktik in der Praxis – Beispiele erfolgreicher Schulen. Weinheim u. a.
- Schnell, I./Sander, A./Federolf, C. (Hrsg.) (2011): Zur Effizienz von Schulen für Lernbehinderte. Forschungsergebnisse aus vier Jahrzehnten. Bad Heilbrunn.
- UNESCO (2014): Bonner Erklärung zur inklusiven Bildung in Deutschland verabschiedet von den Teilnehmenden des Gipfels „Inklusion – Die Zukunft der Bildung“ am 20. März 2014 in Bonn. Unter: http://www.unesco.de/gipfel_inklusion_erklaerung.html [letzter Zugriff: 13.10.2016].



Prof. Dr. Kersten Reich

- ist Professor für Internationale Lehr- und Lernforschung an der Universität zu Köln und Wissenschaftlicher Leiter der Inklusiven Universitätsschule Köln.
- Kersten.Reich@uni-koeln.de