

Inklusive Didaktik – Konstruktivistische Didaktik

Abstract

Die konstruktivistische Didaktik entwickelt sich heute weiter zu einer inklusiven Didaktik. Dabei wird es notwendig, die Schulentwicklung und die Didaktik stärker aufeinander zu beziehen und die Didaktik deutlicher als bisher in der Vernetzung mit Ressourcen, Haltungen, Qualifikationen und Zielen zur Erhöhung von Chancengerechtigkeit zu verbinden. In dem Beitrag stehen hierzu drei Aspekte im Vordergrund: (1) der theoretische Hintergrund konstruktivistischer und inklusiver Didaktik, (2) die Nennung ausgewählter wichtiger Perspektiven und Grundlagen dieser Didaktik, (3) Kriterien für die Haltung inklusiv arbeitender Lehrkräfte.

Keywords

Konstruktivistische Didaktik, Inklusive Didaktik, Pragmatismus, Konstruktivismus, Chancengerechtigkeit, Beziehungen und Teams, Demokratische und chancengerechte Schule, Qualifizierende Schule, Förderliche Lernumgebung, Differenzierung und Beurteilung, Ganztags und Rhythmisierung, Schule in der Lebenswelt, Beratung, Supervision und Evaluation, Haltungen von Lehrkräften

In Ländern, in denen ein Inklusionsunterricht schon längere Zeit in umfassender Weise erfolgt, ist es üblich, alle beteiligten Lehrkräfte so auszubilden, dass sie hinreichende pädagogische, psychologische, sozialwissenschaftliche, diagnostische und fachbezogene Grundlagen erwerben, die sowohl generelle als auch sonderpädagogische Aspekte des Unterrichtens umfassen. Auch für Deutschland wird durch die Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention ein inklusiver Regelunterricht verbindlich notwendig, weil nunmehr ein Rechtsanspruch auf gemeinsamen Unterricht besteht (vgl. z. B. Degener, 2009), wobei die politische Ausgestaltung und Umsetzung noch viele offene Fragen beinhaltet (vgl. Reich, 2012b).¹ Didaktische Ansätze können sich diesen Veränderungen nicht verschließen. Auch wenn man mutmaßen könnte, dass Ansätze der allgemeinen Didaktik oder beispielsweise die bisher entwickelte konstruktivistische Didaktik bereits hinreichend geeignete Perspektiven und Instrumente für den inklusiven Unterricht bereithalten, so glaube ich als Vertreter des konstruktivistischen Ansatzes, dass Präzisierungen und Erweiterungen zwingend notwendig sind. Insbesondere reicht es nicht aus, wenn in allgemein-didaktischer Perspektive zwar auf heterogene Lerngruppen eingegangen wird, aber keine spezifische Antwort auf die damit verbundenen Fragen im Blick auf die sehr unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden, Differenzierungsformen, pädagogisch-diagnostischen Notwendigkeiten, neue Formen der Beurteilung und Förderung usw. gegeben werden. Dies sieht in internationalen Ansätzen, die sich bereits auf inklusive Praktiken beziehen, deutlich anders aus (vgl. z. B. Peterson & Hittie, 2010; Gargiulo & Metcalf 2013). Ein Ansatz des „inclusive teaching“, der im englischen Sprachraum meist ebenfalls konstruktivistisch begründet ist, kommt dabei dem nah, was hier inklusive Didaktik genannt werden soll. Allerdings ist auch zu beobachten, dass viele Konzepte des „inclusive teaching“ sich oft nur aus Handlungsempfehlungen mit lockerem Bezug zu

¹ Vgl. einführend insbesondere die Empfehlungen des Expertenbeirats zur inklusiven Schule Berlin (2013), in denen notwendige Aufgaben bezeichnet sind. In den Empfehlungen der Expertenkommission (2012) werden Hinweise für eine veränderte Lehrerbildung gegeben.

empirischen Studien zusammensetzen, was für eine inklusive Didaktik, wie ich sie verrete, nicht ausreichen würde. Ich will in dem Beitrag näher bestimmen, welche didaktische Grundrichtung eine inklusive Didaktik im Sinne einer fortentwickelten konstruktivistischen Didaktik verfolgen sollte (Abschnitt 1.), welche wesentlichen Aspekte zu einer solchen Didaktik gehören (Abschnitt 2.), schließlich welche grundsätzlichen Voraussetzungen Lehrkräfte in eine solche Didaktik einbringen müssten (Abschnitt 3.). Eine umfassende Darstellung der konstruktivistischen Didaktik aus meiner Sicht findet sich in Reich (2012a), der inklusiven Didaktik in Reich (2014).

Inklusive Didaktik ist konstruktivistische Didaktik

In der internationalen pädagogisch-psychologischen Forschung ist es üblich, nach Behaviorismus und Kognitivismus heute den konstruktivistischen Ansätzen eine Dominanz in der theoretischen und empirischen Begründung erfolgreicher Lehr- und Lernmodelle zuzusprechen (vgl. Ormrod, 2004; 2006; Slavin, 2006; Woolfolk, 2008). Diese Herleitung ist etwas anders gewichtet als in der deutschen Diskussion, da in der deutschen didaktischen Tradition oft stärker inhaltsbezogen und weniger lerntheoretisch begründet argumentiert wurde.² Da die Didaktik meist als Teil der Erziehungswissenschaft oder Schulpädagogik konstruiert wurde, ist insbesondere der Bezug zur pädagogischen Psychologie, die meist Teil der Psychologie ist, grundständig unterentwickelt. Die konstruktivistische Didaktik³ hat sich seit den 1990er Jahren aus diesen Traditionslinien gelöst und sucht Anschluss sowohl an die pädagogisch-psychologische internationale Forschung in Theorie und Empirie als auch an handlungsorientierte Theorien im Pragmatismus.⁴ Ich habe insbesondere unter Bezugnahme auch auf die Entwicklung des amerikanischen Pragmatismus⁵ und eines sozialen Konstruktivismus, eine konstruktivistische Didaktik (vor allem Reich, 2009b; 2010; 2012a) entwickelt,⁶ die ihrerseits stark methodologisch reflektiert an Diskurse aus den Kultur- und Sozialwissenschaften anschließt (vgl. Reich, 2009a), wobei in der neueren Entwicklung des Ansatzes insbesondere die Frage der Chancengerechtigkeit (Reich, 2013) und der Inklusion (Reich, 2012b; 2014) wichtig geworden sind. Auf diesen Arbeiten baut der Ansatz einer inklusiven Didaktik konsequent auf. Es gibt aus dem Spektrum der empirischen Begründung eine Vielzahl von Arbeiten, die insbesondere im englischen Sprachraum vorliegen.⁷ Im Sinne einer allgemeinen Didaktik ist international zu beobachten, dass sich zunehmend mit der Durchsetzung von

² Dies wurde bereits in den 1970er Jahren herausgearbeitet. Vgl. zu einer (damals noch begrenzt gedachten) lerntheoretischen Wende Reich (1977).

³ Innerhalb der konstruktivistischen Lehr- und Lerntheorien gibt es zahlreiche Ansätze, die neben Gemeinsamkeiten auch Unterschiede aufweisen. Da mein Ansatz der konstruktivistischen Didaktik im deutschen Sprachraum mittlerweile große Verbreitung gefunden hat, beziehe ich mich hier auf ihn, wenn ich von konstruktivistischer Didaktik spreche.

⁴ Dabei ist im Pragmatismus selbst eine konstruktivistische Wende zu beobachten. Vgl. dazu genauer Garrison, Neubert & Reich (2012).

⁵ Vgl. dazu z. B. insbesondere Hickman, Neubert & Reich (2009). Weitere Sammelbände zum Verhältnis von Pragmatismus und Konstruktivismus, so wie ich sie verrete, vgl. Garrison (2008); Green, Neubert & Reich (2011); Garrison, Neubert & Reich (2012).

⁶ Einführende Darstellungen zur konstruktivistischen Didaktik können auch online eingesehen werden: http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/aufsätze/index.html.

⁷ Eine sehr schöne Einführung in das neue Konzept des Lernens auf konstruktivistischer Grundlage geben Kalantzis & Cope (2008).

Inklusion didaktische Begründungen und empirische Forschungen in diese Richtung – also von der konstruktivistischen Lehr- und Lerntheorie hin zu einer inklusiven – verschieben.

Grundlegende Aspekte und Perspektiven einer inklusiven Didaktik

Es ist in diesem Beitrag nicht hinreichend Raum, um in die komplexen Themenfelder und Methoden einer inklusiven Didaktik einzuführen. Aber es können wesentliche Aspekte und Perspektiven genannt werden, mit denen sich eine solche Didaktik vorrangig zu beschäftigen hat, wenn ein inklusiver Unterricht theoretisch begründet, empirisch erforscht und praktisch gestaltet werden soll. Sie haben sich aus der Sicht erfolgreicher inklusiver Schul- und Didaktikmodelle international bewährt. Sie werden in Reich (2014) umfassend begründet und dargestellt.

Beziehungen und Teams

Aus der neueren empirischen Forschung heraus hat sich die pädagogische Einsicht bestätigt, dass positive Beziehungen ein wesentlicher Schlüssel zum pädagogischen Erfolg sind (vgl. z. B. Hattie, 2009, S. 118f.; 2012, S. 22ff.). In der inklusiven Didaktik sind hierbei zwei Aspekte von besonderer Bedeutung, die ich exemplarisch hervorheben will:

- (1) Multiprofessionelle Teams von Lehrkräften sind erforderlich, um hinreichend den Unterricht vorzubereiten, teilweise im Team durchzuführen, individuelle Fördermaßnahmen zu organisieren, diagnostische Verfahren durchzuführen, Feedback- und Beurteilungsprozesse professionell zu gestalten, die Qualität des Unterrichts insgesamt zu erhöhen. Erfolgreiche inklusive Schulen sind in der Regel Teamschulen, die auch die Lernenden in größeren Einheiten zusammenfassen, Teamstationen nahe bei den Lernenden haben, immer mehrere Lehrkräfte differenzierend bereithalten, damit die Unterrichtsorganisation komplett umstellen und den autonomen Einzellehrer oder die Einzelkämpferin ablehnen.
- (2) Heterogene Lerngruppen benötigen eine sinnvolle Kombination aus instruktiven und handlungsorientierten Lernphasen, wobei das Peer-to-Peer-Lernen einen wesentlichen Schlüssel zum Erfolg darstellt (vgl. auch Hattie, 2009, S. 186f.).

Das Lernen in guten Beziehungen steht insgesamt vor der Herausforderung, einerseits die Selbstwirksamkeit des Lernens aller Lernenden individuell zu erhöhen, denn sie ist eine wesentliche und entscheidende Ressource für den Lernerfolg (nach Hattie, 2009, S. 43f.), wobei die Einsicht in eigene Lernerfolge immer von den Beziehungen der Wertschätzung, Anerkennung und eines gezielten Feedbacks abhängen. Andererseits ist die angestrebte Selbstregulation der Lernenden zwar ein durchgehend hohes Ziel inklusiver Didaktik, aber die Wege, dies erfolgreich zu erreichen, sind sehr unterschiedlich. Vertrauensvolle wie auch fordernde Beziehungen sind ein Schlüssel für eine inklusive Didaktik, aber sie setzen dabei auch entsprechende Haltungen vor allem der Lehrkräfte voraus (vgl. Abschnitt 3).

Demokratische und chancengerechte Schule

Die inklusive Didaktik fokussiert deutlich stärker als andere didaktische Modelle aus der deutschen Vergangenheit auf Fragen der Chancengerechtigkeit, weil diese sich nur verbessern lässt, wenn sie in der konkreten Unterrichtsgestaltung zu tatsächlichen Verbesserungen der Chancen, insbesondere zu höheren Schulabschlüssen für viele, führt. In heterogenen Lerngruppen sollen ethnokulturelle Gerechtigkeit und Antirassismus, Geschlechtergerechtigkeit, Diversität in den sozialen Lebensformen und Antisexismus, Bekämpfung der Abhängigkeit des Schulerfolgs von der sozio-ökonomischen Herkunft und aufgrund von Behinderungen aktiv durch die Konzeption der Schule (vgl. Reich, 2012b) als auch der Didaktik erreicht werden, was konkrete Leitbilder und schulische Verpflichtungen einschließt. Eine Liste solcher Verpflichtungen nach dem Vorbild aus Toronto findet sich in Reich (2012b). Ohne solche Verpflichtungen würde einer inklusiven Didaktik ein wesentlicher Handlungs- und Ressourcenrahmen fehlen.

Qualifizierende Schule und Didaktik

Weltweit heben didaktische Modelle viel stärker als in Deutschland auf einen langen gemeinsamen Schulbesuch aller Heranwachsenden ab, ohne dass diese in frühen Selektionsformen nach unten abgeschoben werden können. Das selektive deutsche Schulsystem mit der sehr frühen Verteilung relativ geschlossener Lernwege erweist sich heute als zunächst sehr großes Hindernis einer gelingenden Inklusion. International wird ein gemeinsamer Regelschulbesuch oft bis zur 10. Klasse verfolgt. Dies macht es von vornherein leichter, Ansprüche einer inklusiven Didaktik umzusetzen. Dabei wird in inklusiven Modellen stark auf gemeinsame Basisqualifikationen für alle Lernenden bei gleichzeitiger Differenzierung nach besonderen Bedürfnissen fokussiert (vgl. dazu z. B. Peterson & Hittie, 2010, S. 348ff.; Gargiulo & Metcalf, 2013, S. 187ff.). Eine *One-size-fits-all*-Didaktik, wie sie in der deutschen Tradition insbesondere der allgemeinen Didaktik immer wieder vorherrscht, muss grundsätzlich überwunden werden. Folgende Verschiebungen werden beispielsweise erkennbar:

- vom *Classroom Management* zur inklusiven Lernorganisation (die Lernorganisation überschreitet immer stärker die Aufgaben des engeren Klassenzimmers, weil umfassende Ganztagsbetreuungen, differenzierte Förderbereiche, individuelle Maßnahmen und Teamarbeiten auch der Lehrenden zunehmen),
- von der Einzelstundenplanung zur ganzheitlichen Planung im Team (gelungene Musterstunden helfen im kontinuierlichen Lernprozess wenig, das Gesamtdesign eines Unterrichts, in dem Vorkenntnisse systematisch aufbereitet und fortgeführt werden, in dem die Entwicklungsfortschritte unterschiedlicher Lernender in systematischer Weise erfasst und fortentwickelt werden, erscheinen als wesentlich für den didaktischen Erfolg),
- von der didaktischen Methodenlehre zum Lernarrangement (Methodenratgeber verbleiben meist zu vordergründig, Methoden sollten auch nicht nur aus Abwechslungs- oder Motivationsgründen eingesetzt werden, sondern sie müssen tatsächlich und nach-

weislich zum Lernerfolg beitragen, wobei das Lernen für unterschiedliche Lernende von einem Lehrteam zu arrangieren ist),⁸

- von Durchschnittsqualifikationen zu Differenzierungen (Lernende mit Förderbedarf benötigen Standortbestimmungen, um gezielte Fördermaßnahmen einzuleiten und kontinuierlich Lernfortschritte zu messen, Beurteilungen können nicht mehr nach Durchschnittswerten für alle gleich realisiert werden, Lehrpläne sind auf die Lernenden gezielter nach deren Voraussetzungen und Entwicklungen abzustimmen),
- von einseitigen Rollen zum Rollentausch (Lehrende erweitern ihre didaktischen Rollen, Lernende werden zunehmend zu eigenen Didaktikern, indem sie selbstwirksam ihre Lernfortschritte kontrollieren und andere unterrichten),
- vom isolierten Lernen zum vernetzten Lernen (das Wissensregime des Stoffpaukens erweist sich als zunehmend ineffektiv, Lernen muss wieder Anschluss an die bestehende Kultur, ihre Medien und lebensweltlichen Herausforderungen finden).

Eine besondere Herausforderung für eine inklusive Didaktik und Fachdidaktik stellen heute in all diesen Veränderungen die Curricula dar. Ein inklusives Curriculum muss beste Schulabschlüsse für möglichst viele anstreben, zugleich aber auch als notwendig erscheinendes relevantes Wissen und Kulturtechniken vermitteln, die gegenseitige Verständigung in der Gesellschaft, in der Arbeitswelt wie im Lebensalltag, ermöglichen. In der Inklusion muss dabei immer vor Ort nach Lage der individuellen Bedürfnisse unterschiedlicher Schüler/innen entschieden werden, welche Basisqualifikationen für alle und welche Differenzierungen für einzelne geplant und durchgeführt werden. Dies steigert die Verantwortlichkeit der Lehrenden vor Ort und macht, wie es viele Länder, die bereits inklusiv arbeiten, zeigen, Schulbürokratien dann überflüssig, wenn ein schlüssiges Konzept der Evaluation der Lernerfolge vorliegt. Hier liegt dann die Verantwortung für die Curricula in der Planung der Schulen, was als ein Erfolgsmodell auch aus Sicht profilierter Bildungsökonominnen gilt, die für möglichst hohe Autonomie und Selbstverantwortung von Schulen und Lehrenden plädieren (vgl. dazu z. B. die Analysen zu Erziehung und Schulen in Lomborg, 2004).

Förderliche Lernumgebung

In der inklusiven Didaktik werden die Klassenzimmer nach und nach möglichst in Lernlandschaften verwandelt, um den neuen Qualitätsansprüchen zu genügen. In diesen gelingt es leichter, die drei wesentlichen Anforderungen einer konstruktivistischen Didaktik zu erfüllen (vgl. Reich, 2012a, S. 254f.), die ich hier exemplarisch nennen will:

- multiperspektivisch vorzugehen, um einer heterogenen Lerngruppe eine Vielzahl von Perspektiven, Anknüpfungspunkte, Motivationsstimuli zu geben und der Vielfalt der Lebenswelt auch im Unterricht zu entsprechen,

⁸ Eine inklusive Schule in einem einheitlichen Schulsystem benötigt dies grundsätzlich, aber auch das selektive deutsche System würde hiervon profitieren, da die unterstellte Homogenität selbst im Gymnasium eine Illusion ist.

- immer multimodal zu operieren, um für unterschiedliche Lernende auch tatsächlich unterschiedliche Lernwege anzubieten, die an ihre Lernvoraussetzungen anschlussfähig sind,
- multiproduktiv den Unterricht zu gestalten, um in vielen Ergebnissen die Exzellenz jedes Lerners dadurch zu dokumentieren, dass jede auch tatsächlich etwas vorweisen kann und hieran eigene Lernerfolge selbstwirksam messen und weiter verfolgen lernt.

Differenzierung und Beurteilung

Die konsequente Differenzierung nach gemeinsamen Basisqualifikationen für alle und besonderen Lernchancen nach Neigungen und Interessen verändert die Anforderungen an das Beurteilungssystem erheblich. Zielvereinbarungssysteme, in die Unterrichtsbeobachtungen der Lernenden, diagnostische Verfahren, Zusammenarbeit mit dem Elternhaus und ggf. auch mit Assistenzkräften aus der Schulpsychologie, Sozialarbeit und anderen eingehen, erbringen verbale Beschreibungen, die sich als Feedback und Standortbestimmung nutzen lassen, um weitere Ziele festzulegen.⁹ Dabei ist ein reziprokes Verfahren vorzuziehen, in dem nicht nur die Lehrkraft die Lernenden beurteilt, sondern ihrerseits beurteilt wird, inwieweit sie geholfen hat, vereinbarte Ziele zu erreichen. Solche Zielvereinbarungen lassen sich in Notensysteme umrechnen, aber meist wird damit nur dem konventionellen Druck nach einer Vergleichbarkeit durch Ziffern entsprochen, die reduzierend Unvergleichbares erfassen soll. Inklusive Lernsysteme zeigen in ihren Beurteilungspraktiken, dass sie in der Praxis erfahrbar machen können, warum es günstig ist, auf Noten zu verzichten. Aber dieser Lernprozess erscheint für die deutschen Verhältnisse gegenwärtig noch als sehr zukunfts offen.

Ganztag und Rhythmisierung

Eine inklusive Didaktik ist Ganztagsdidaktik. Es ist nur noch eine Frage der Zeit, wann der Ganztagsunterricht flächendeckend alle Schulen erreicht hat. Die empirische Forschung hat hinreichend die Notwendigkeit des Ganztagsbetriebs im Blick auf Chancengerechtigkeit erhärtet. Damit jedoch entsteht das neue didaktische Feld, den Tagesablauf ohne Leerlaufzeiten zu organisieren, Biorhythmen zu beachten, Anspannungs- und Ruhephasen zu unterscheiden, Entwicklungsmöglichkeiten nach individuellen Interessen zu gestalten, auch Rückzugsmöglichkeiten planvoll zu gewähren, eine gesunde und ökologisch nachhaltige wie bewegte Schule zu entwickeln. Ein barrierefreies Design der Schule und eine Schularchitektur, die diesen Anforderungen entspricht, wird notwendig (vgl. dazu Montag Stiftung, 2012).

Schule in der Lebenswelt

Theorien der Schulentwicklung und der Didaktik stehen sich heute oft gegenüber, ohne dass hinreichend Bezug auf die Arbeiten genommen wird. Eine inklusive Didaktik muss hier von vornherein einen breiteren Blick und auch umfassendere Forschungen ein-

⁹ Da im inklusiven Unterricht auch Menschen mit Behinderungen teilnehmen, ist zur Bestimmung des Förderbedarfs immer eine besondere Standortbestimmung zur Ermittlung des Assistenzbedarfs notwendig. Es macht jedoch sehr viel Sinn, hier in bestimmten Teilen auch die gesamte Lerngruppe zu erfassen, um die Lernvoraussetzungen aller Schüler/innen gezielt in die Differenzierungen im Unterricht einzubeziehen.

bringen. Dies wird im Blick auf die Schule in der Lebenswelt deutlich, denn Schule und Didaktik finden in der Kommune/im Stadtteil statt, d. h. sie sollten dabei nie die Arbeitswelt, auf die vorbereitet wird, und die kulturelle Welt, in der wir leben, aus den Augen verlieren. Didaktisch kann die Vielfalt von Welten nicht vollständig abgebildet werden, aber didaktische Profilbildungen an den Schulen mögen helfen, vertiefende Einblicke exemplarisch zu erhalten. Hierzu gehören Schülerfirmen im realen Umfeld einer Schule, kulturelle Profile beispielsweise in der ästhetischen Bildung, Theaterarbeit, Musik, Kunst usw., aber auch soziales Engagement in Projekten. Insbesondere der fachübergreifende Unterricht ist ein Schlüssel zu einem ganzheitlichen Verständnis, das eine inklusive Didaktik als Anwalt der Lebenswelt in das Curriculum und den Schulalltag einzubringen hat.

Beratung, Supervision und Evaluation

Die autonome Didaktikerin, die alles mit sich selbst ausmachen muss, entstammt dem Zeitalter der Moderne, in dem es noch schlüssig erschien, alles aus einer Hand zu erhalten. In der heutigen flüssigen Moderne (vgl. Bauman, 2000-2007b.) müssen Selbst- und Fremdbeobachterperspektiven wechseln, um in einer unübersichtlichen Welt Orientierung, Sinn, Ansprüche und Erwartungen gemeinsam und in kollegialer Beratung zu diskutieren, Wege zu finden, kritisch von außen betrachten zu lassen, und nie nur auf das zu vertrauen, was man als erfolgreich annimmt, sondern auch zu schauen, was die Lernenden und ihre Familien aus ihrer Sicht als Erfolg oder Misserfolg erleben. Hierbei wird es immer wichtiger, neben einer durchgehenden kollegialen Beratung sich auch Supervision von außen einzuholen und systematische eine hohe Qualität der Evaluation zu entwickeln, die stets schulöffentlich dokumentiert und diskutiert wird.

Inklusive Didaktik benötigt inklusive Haltungen der Lehrkräfte

Die kurz dargestellten Aspekte und Perspektiven haben bereits verdeutlicht, dass eine inklusive Didaktik von herkömmlichen Wegen abweicht und sich deutlich breiter als bisherige didaktische Ansätze aufstellt. Der entscheidende Punkt, dass dies gelingen mag, ist – wie im bisherigen Unterricht auch – die Lehrkraft. Wer als Lehrkraft an einer inklusiven Schule tätig sein will oder die Heterogenität der Lerngruppe ernst nimmt, muss eine besondere pädagogische und didaktische Haltung und ein bestimmtes Profil entwickeln, um die anspruchsvolle Aufgabe erfolgreich bewältigen zu können. Von der herkömmlichen Ausbildung her gibt es einerseits vor allem fachlich in zwei oder mehr Schulfächern ausgebildete Lehrkräfte, die nur zu einem geringen Anteil¹⁰ auch pädagogische, psychologische und andere Grundlagen vermittelt bekommen haben, und eine kleinere Gruppe spezialisiert sonderpädagogisch ausgebildeter Lehrkräfte, die meist stark spezialisiert sich mit bestimmten Formen von Behinderungen eher theoretisch im Studium beschäftigt haben. In solchen Ausbildungsgängen dominieren sehr stark die Fachkenntnisse, obwohl wir aus der empirischen Forschung wissen, dass diese im Verhältnis zu den Haltungen und Grundlagen pädagogischer und inklusiver Vermittlung eher unwirksam sind (vgl. Hattie, 2009, S. 113f.). Je mehr ein gemeinsamer Unterricht in einer gemein-

¹⁰ In Deutschland etwa 1/5 Grundlagen zu 4/5 Fachstudien der Schulfächer. In Finnland ist die Relation genau umgekehrt.

samen Regelschule über lange Jahre geführt wird, desto stärker erscheinen veränderte Ansprüche an die Lehrenden, die ich hier kurz zusammenfassen will. Eine Lehrkraft muss insbesondere folgende Fragen heute positiv für sich beantworten können (hier nach Reich, 2014, Kap. 2.7):

- (1) *Inklusive pädagogische Grundhaltung*: Bin ich grundsätzlich bereit und offen in einer diversen Kultur für die Vorteile von Diversität sowohl als Anwalt als auch als Verteidiger aufzutreten, indem ich mit Familien und Lernenden aus sehr unterschiedlichen Kulturkreisen, mit unterschiedlichen Normen und Werten, mit unterschiedlichen Erwartungen und Hoffnungen, Voraussetzungen und Vorbildungen, so arbeite, dass ich dabei auch mit Benachteiligungen und Behinderungen ebenso wie mit Begabungen und Besonderheiten konstruktiv umgehe, mit den Beteiligten kooperiere und kommuniziere, um ein Wachstum aller Fähigkeiten der Lernenden zu fördern und umfassend zu unterstützen?
- (2) *Demokratische und partizipative Grundhaltung*: Sind meine Handlungen grundsätzlich auf Partizipation und dabei auf eine Demokratie im Kleinen¹¹ ausgelegt und kann ich jegliche Besserwisserie vermeiden,¹² auch wenn ich teilweise mehr als andere wissen mag, um gemeinsam mit den an der Erziehung und Bildung beteiligten Menschen in meiner inklusiven Schule vorhandene Ressourcen mit erfolgreichen Lösungen in demokratischen Beteiligungsformen zu verbinden?
- (3) *Kulturoffene Grundhaltung*: Kann ich eigene kulturelle Normen und Werte meiner eigenen Sozialisation hinreichend relativieren und akzeptieren, dass andere Menschen, hier die Familien und Lernenden oder andere Beteiligte, je unterschiedliche Haltungen und Einstellungen entwickeln, um auf dieser kulturoffenen Basis einen gemeinsamen respektvollen Umgang und gegenseitige Toleranz im Rahmen einer demokratischen Kultur zu praktizieren und auch Spaß am Fremden, Ungewöhnlichen, Andersartigen zu haben?
- (4) *Streben nach Exzellenz*: Habe ich höchste Erwartungen an alle Lernenden und schätze ich die Möglichkeiten, die jeder individuelle Lernende – nicht nur trotz, sondern gerade wegen der Unterschiede – hat, um in meiner Kommunikation mit ihnen ihre Anstrengungen und Erfolge wertzuschätzen und ihnen zur Entwicklung persönlicher Exzellenz zu verhelfen?
- (5) *Chancengerechte Haltung*: Bin ich bereit, mich umfassend über die Diversität meiner Lernenden und der gegenwärtigen Kultur aufzuklären, um die Spaltung von Bildungsnähe und Bildungsferne zu überbrücken und chancengerechte Maßnahmen zu finden,¹³ die helfen können, eine umfassende Entwicklung und Bildung allen zuteil werden zu lassen?
- (6) *Lernerzentrierte Haltung*: Stehen die Lernenden im Zentrum meiner Bemühungen, um in kooperativen, gemeinschaftlichen, kommunikativ gelingenden Formen alle Lern-

¹¹ Eine Demokratie im Kleinen versucht den Sinn und Nutzen von Demokratie in unmittelbaren und direkten Formen vor Ort erfahrbar werden zu lassen. Zum damit verbundenen Demokratiekonzept nach John Dewey vgl. auch Reich (2005) und Garrison, Neubert & Reich (2012).

¹² Zur Unterscheidung von Besser- und Mehrwisser vgl. Reich (2010, S. 260f.).

¹³ Vgl. dazu insbesondere in ausführlicher Herleitung und Diskussion Reich (2013).

enden selbst bei unterschiedlichen Voraussetzungen zu ermutigen, eigene Wege des Lernens zu finden, mit anderen gemeinsam nachhaltig zu arbeiten, vielfältige Perspektiven einzunehmen, unterschiedliche Lernzugänge zu nutzen, viele Ergebnisse zu produzieren und zu dokumentieren, erfolgreiche Abschlüsse zu schaffen?

- (7) *Realistische Leistungshaltung*: Bin ich bereit, Unterrichtsmethoden einzusetzen, die Themen und Inhalte so vermitteln helfen, dass nicht eine äußere Fachperspektive mit Durchschnittserwartungen zum vorrangigen Maßstab für Erfolg genommen wird,¹⁴ sondern eine gezielte Förderung auf der Basis der unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden, die zu ihrer eigenen persönlichen Exzellenz gelangen, um möglichst große Entwicklungsfortschritte in allen relevanten Lernbereichen zu machen?
- (8) *Methodische Förderhaltung*: Ermöglice ich den Lernenden hinreichend unterschiedliche Perspektiven und unterschiedliche sowie abwechslungsreiche Lernzugänge, um geeignete Lernergebnisse zu erzielen, diese vorzuweisen, mit anderen auszutauschen und tatsächlich nachweisbare Fortschritte zu zeigen, hierüber kontinuierlich Feedback zu geben und dies zur Grundlage von Beurteilungen zu machen?
- (9) *Praxisbezogene Haltung*: Achte ich auf ein lebenswelt- und berufsbezogenes Curriculum, das lernerorientiert ist und eine Verbindung mit den kulturellen Hintergründen der Lernenden, relevanten Themen in der Kultur, Wissenschaft und Technik, aber auch in der Arbeitswelt und der sozialen Lebenswelt sucht?
- (10) *Positive Teamhaltung*: Bin ich bereit, meine Kenntnisse und mein Verhalten konstruktiv in ein Lehr- und Förderteam einzubringen, mich auch an die Bedürfnisse und Wünsche anderer anzupassen, kreativ eine kommunikative, kooperierende, hilfreiche und fördernde Haltung gegenüber allen Personen in der inklusiven Schule einzunehmen, dabei durchgehend die Vorbereitung, Planung, Durchführung und Evaluation des Unterrichts im Team zu gestalten?

Können alle diese Fragen mit Ja beantwortet werden, dann bin ich als Lehrkraft grundsätzlich für eine inklusive Schule bzw. für die Arbeit mit heterogenen Lerngruppen geeignet (und welche Lerngruppe wäre heute nicht heterogen?) und auf die Planung, Durchführung und Analyse einer inklusiven Didaktik vorbereitet. Die eingennommene Haltung ist entscheidend für eine gelingende Inklusionsarbeit. Menschen, die solche Haltungen einnehmen und entwickeln, werden keine oder nur wenige Schwierigkeiten damit haben, wie sie konkret den Unterricht inklusiv planen, durchführen, auswerten und kontinuierlich verbessern. Haben Lehrkräfte bei einzelnen Punkten Schwierigkeiten, so werden diese sich allerdings negativ auf die Chancen einer wirksamen Umsetzung von Inklusion in den kommunikativen, kooperativen und unterrichtsbezogenen Handlungen auswirken. Der Lehrberuf ist von notwendigen und wünschenswerten Haltungen geprägt, die im Blick auf die Ziele der Schule im allgemeinen und die der Inklusion im besonderen nicht beliebig sein können. Deshalb ist es wichtig, sich bereits vor Ergreifen des Berufes hierüber hinreichend Gedanken zu machen. Angesichts des gegenwärtig oft negativen

¹⁴ Dies setzt ein Verständnis von Differenzierungen voraus, das nicht von einem idealtypischen Mittelwert ausgeht, um die Lernenden entweder nach oben zu verbessern oder nach unten durchzureichen, sondern von einer gemeinsamen Basisqualifikation ausgeht, die unterschiedlich nach oben differenziert werden kann.

Bildes über den Lehrberuf an Schulen wäre es aus meiner Sicht bedenkenswert, mittels Eingangsprüfungen, wie sie z. B. in Finnland vorgenommen werden, den Zugang zum Lehramtsstudium zu steuern und zu überprüfen, ob grundsätzliche Eignungen vorliegen.¹⁵ Dies schützt nicht nur das Schulsystem vor Qualitätsnachteilen, sondern bewahrt Lehrkräfte auch vor Fehlentscheidungen, die sie später mit gesundheitlichen Überlastungen und Krankheiten bezahlen müssen. Für die Herausforderungen eines inklusiven Unterrichts in heterogenen Lerngruppen sind heute in jedem Fall persönliche Qualifikationen und gelingende Beziehungen neben fachlichen Aspekten deutlich wichtiger geworden, um didaktisch erfolgreiche und nachhaltige Arbeit zu leisten.

Literatur

- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press. (dt. Übers. *Flüchtige Moderne*, Frankfurt am Main: Suhrkamp 2003).
- Bauman, Z. (2003). *Liquid Love: On the Fragility of Human Bonds*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2004). *Wasted Lives. Modernity and its Outcasts*. Cambridge: Polity Press. (dt. Übers. *Verworfenes Leben. Die Ausgegrenzten der Moderne*. Hamburg: Hamburger Edition 2005).
- Bauman, Z. (2005). *Liquid Life*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2006). *Liquid Fear*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2007a). *Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2007b). *Consuming Life*. Cambridge: Polity Press.
- Empfehlungen der Expertenkommission Lehrerbildung (2012). *Ausbildung von Lehrkräften in Berlin*. Berlin (Senatsverwaltung). Online verfügbar unter: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/lehrer_werden/expertenkommission_lehrerbildung.pdf [18.06.2013].
- Degener, T. (2009). Die UN-Behindertenrechtskonvention als Inklusionsmotor. In RdJB 2/2009, 200-219. Empfehlungen des Beirats (2013), *Inklusive Schule Berlin*. Berlin (Senatsverwaltung). Online verfügbar unter: http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungspolitik/inklusionsschule/beiratsempfehlungen_endfassung.pdf [18.06.2013].
- Gargiulo, R.M. & Metcalf, D. (2013). *Teaching in Today's Inclusive Classrooms. A Universal Design for Learning Approach. 2nd Edition*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Garrison, J. (Ed.) (2008). *Reconstructing Democracy, Recontextualizing Dewey*. New York: State of the University of New York Press.
- Garrison, J., Neubert, S. & Reich, K. (2012). *John Dewey's Philosophy of Education*. New York: Palgrave.
- Green, J., Neubert, S. & Reich, K. (Eds.) (2011). *Pragmatism and Diversity. Dewey in the Context of Late Twentieth Century Debates*. New York: Palgrave.

¹⁵ Auch wenn sich solche „Eignungen“ nicht immer leicht überprüfen lassen, so zeigt die Finnische Praxis und ihr Erfolg, dass zumindest Haltungen bevorzugt bei der Auswahl berücksichtigt werden können, die den Zielen einer erfolgreichen Schule nicht entgegenstehen, sondern diese entwickeln helfen. Und dadurch ist das Ansehen der Lehrkräfte in Finnland auch enorm gestiegen. Zum Auswahlverfahren in Finnland vgl. Hakala (2009, S. 193).

- Hakala, J. (2009). Die Ausbildung der Klassenlehrer für die neunjährige Grundschule. In A.-L. Matthies & E. Skiera (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Finnland* (S. 193-202). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. London and New York: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers*. London and New York: Routledge.
- Hickman, L., Neubert, S. & Reich, K. (Eds.) (2009). *John Dewey between Pragmatism and Constructivism*. New York: Fordham.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2008). *New Learning: Elements of a Science of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lomborg, B. (Ed.) (2004). *Global Crises, Global Solutions*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Montag Stiftung (Hrsg.) (2011). *Inklusion vor Ort. Der kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch*. Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge.
- Montag Stiftung (Hrsg.) (2012). *Schulen planen und bauen*. Berlin: Jovis
- Ormrod, J. E. (2004). *Human Learning* (4. Aufl.). Columbus, Ohio: Pearson.
- Ormrod, J.E. (2006). *Educational Psychology. Developing Learners* (5. Aufl.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.
- Peterson, J. M./Hittie, M. M. (2010). *Inclusive Teaching. The Journey Towards Effective Schools for All Learners*. Boston u. a.: Pearson.
- Reich, K. (1977). *Theorien der Allgemeinen Didaktik*. Stuttgart: Klett.
- Reich, K. (2005). Demokratie und Erziehung nach John Dewey aus praktisch-philosophischer und pädagogischer Sicht. In H. Burckhart & J. Sikora (Hrsg.), *Praktische Philosophie – Philosophische Praxis*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Reich, K. (2009a). *Die Ordnung der Blicke* (2. Aufl.). Neuwied: Luchterhand. Online verfügbar unter: http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/buecher/ordnung/index.html [18.06.2013].
- Reich, K. (2009b). *Lehrerbildung konstruktivistisch gestalten*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Reich, K. (2010): *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik* (6. Aufl.). Weinheim u. a.: Beltz.
- Reich, K. (2012a): *Konstruktivistische Didaktik* (5. Aufl.). Weinheim u. a.: Beltz.
- Reich, K. (2012b). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Reich, K. (2013). *Chancengerechtigkeit und Kapitalformen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Slavin, R. E. (2006). *Educational Psychology. Theory and Practice* (8. Aufl.). Boston u. a.: Pearson.
- Woolfolk, A. (2008). *Pädagogische Psychologie* (10. Aufl.). München: Pearson.

Kontaktdaten

Prof. Dr. Kersten Reich, Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Fachgruppe Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Institut für vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften, Gronewaldstraße 2, 50931 Köln, E-Mail: kersten.reich@uni-koeln.de