
2 Allgemeindidaktische Herausforderungen

Kersten Reich

Inklusive Didaktik in der Grundschule

Inklusive Didaktik wird im englischen Sprachraum meist unter den Stichwörtern *inclusive teaching* oder *inclusive education* bezeichnet, wobei gegenüber der deutschen Situation drei markante Unterschiede in sehr vielen Ländern auffallen, die bereits in der Inklusion fortschrittlich im Sinne einer hohen Inklusionsquote arbeiten:

1. Inklusive didaktische Ansätze sind überwiegend lerntheoretisch begründet und folgen insbesondere im englischen Sprachraum und in Skandinavien neueren Ansätzen der pädagogischen Psychologie, die von der Methodologie her konstruktivistisch ausgerichtet sind (vgl. Ormrod 2004; 2006; Slavin 2006; Woolfolk 2008). Die lerntheoretische Orientierung wird in der Ausbildung aller Erzieherinnen und Lehrkräfte von der Kindertagesstätte bis zur Hochschule breit genutzt und als konstruktivistische Didaktik vertreten. Dabei gibt es den Begriff Didaktik nicht, sondern die Begriffe Unterricht, Lernen (in verschiedenen Formen und Ansätzen), Lernumgebung, Erziehung und weitere. Didaktik wird dabei nicht überwiegend inhaltlich aufgefasst, wie es in der deutschen Tradition bis heute üblich ist, sondern deutlich breiter in Richtung auf gelingende Beziehungen, Kommunikation und Kooperation in einer partizipativen Gemeinschaft von Lernenden und Lehrenden aufgestellt.
2. Ein weltweit vorherrschender möglichst langer gemeinsamer Schulbesuch aller Lernenden unabhängig von ethnokulturellen Unterschieden, Geschlecht, Lebensorientierung, sozio-ökonomischem Status und Behinderung ist das grundlegende Ziel von Inklusion (vgl. Reich 2012b), das auf der Basis der Menschenrechte anzustreben ist. Das deutsche Schulsystem verstößt gegen solche Inklusion bisher insbesondere durch kostenpflichtige Kindertagesstätten und nicht hinreichend qualifiziertes Personal, eine frühe Selektion bereits nach der Grundschule, ein Sonderschulwesen, das Exklusionspraktiken festschreibt und sich als wenig erfolgreich erwiesen hat, insbesondere aber dadurch, dass der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg so stark wie in keinem anderen Industrieland wirkt (vgl. Muñoz 2007). Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention hat sich auch Deutschland verpflichtet, Inklusion in Zukunft zu ermöglichen und in naher Zukunft gemeinsamen Unterricht für alle Heranwachsenden anzubieten, damit benachteiligten und behinderten Menschen besonders zu helfen, was Konsequenzen einer Reform nach sich zieht (vgl. Degener 2009).

3. Inklusion kann nur in einem ganzheitlich aufgefassten Erziehungs- und Bildungssystem hinreichend gelingen, was eine konzeptionelle Orientierung über alle Formen institutioneller Bildung und Lebensalter hinweg in möglichst einer Verantwortlichkeit (weltweit meist der lokalen Kommunen) erforderlich macht. Der deutsche Föderalismus, insbesondere aber die Zersplitterung der Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten im Blick auf Schulen, führt dazu, dass zu wenig die Selbstverantwortung vor Ort, die Freiheit und Flexibilität der lokalen Schulen, die Unabhängigkeit und kritische Evaluation der Erfolge vor Ort im Zentrum stehen, sondern eine Bürokratie des „Geht-Nicht“ bei gleichzeitiger Verknappung von Ressourcen vorherrscht.

Vor diesem Hintergrund ist eine Betrachtung der inklusiven Didaktik für die Grundschule bereits eine Verkürzung, denn sie zielt nur auf vier gemeinsame Schuljahre für alle Schülerinnen und Schüler ab, die, wenn Inklusion überhaupt gelingen soll, deutlich besser mit dem Kindergarten und der Sekundarstufe institutionell in einer Organisationseinheit verknüpft werden müssten. Andererseits zeigen in den deutschen Verhältnissen bisherige Inklusionsversuche in der Schule, dass diese besonders gut im Grundschulbereich gelingen, weil hier eben institutionell eine Schulform vorliegt, die für alle gedacht ist und die alle zumindest vier Jahre gemeinsam besuchen.

Ich will in drei Schritten Merkmale einer inklusiven Didaktik beschreiben, die ich anderenorts breiter für die gesellschaftlichen und schulischen Vorkehrungen und Verpflichtungen (vgl. Reich 2012b) als auch umfassend als „Inklusive Didaktik“ (Reich 2014) herausgearbeitet habe. Hier will ich exemplarisch darstellen, inwieweit die inklusive Didaktik auch konstruktivistische Didaktik ist (1), weshalb Beziehungen und Haltungen entscheidend für den erfolgreichen Weg in die Inklusion sind (2), warum eine inklusive Struktur erforderlich ist, wenn Inklusion gelingen soll (3).

1 Von der konstruktivistischen zur inklusiven Didaktik

Die konstruktivistische Didaktik wurde seit den 1990er-Jahren auch im deutschen Sprachraum entwickelt. Sie sucht Anschluss sowohl an die pädagogisch-psychologische internationale Forschung in Theorie und Empirie als auch an handlungsorientierte Theorien im Pragmatismus (vgl. Reich 2012a). Dabei ist im Pragmatismus selbst eine konstruktivistische Wende zu beobachten. Vgl. dazu genauer Garrison/Neubert/Reich (2012). Insbesondere unter Bezugnahme auf die Entwicklung des amerikanischen Pragmatismus (vgl. dazu z.B. insbesondere Hickman, Neubert & Reich (2009). Weitere Sammelbände zum Verhältnis von Pragmatismus und Konstruktivismus, so wie ich sie vertrete, vgl. Garrison (2008), Green, Neubert & Reich (2011), Garrison, Neubert & Reich (2012)) und eines sozialen Konstruktivismus entstand eine konstruktivistische Didaktik (vor allem Reich 2009b; 2010; 2012a), 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 (vgl. Reich 2013) und der Inklusion (vgl. Reich 2012b; 2014)

wichtig geworden sind. Auf diesen Arbeiten baut der Ansatz einer inklusiven Didaktik heute konsequent auf. Es gibt aus dem Spektrum der empirischen Begründung eine Vielzahl von Arbeiten, die insbesondere im englischen Sprachraum vorliegen (vgl. Kalantzis & Cope 2008). Im Sinne einer allgemeinen Didaktik ist international zu beobachten, dass sich zunehmend mit der Durchsetzung von Inklusion didaktische Begründungen und empirische Forschungen in diese Richtung – also von der konstruktivistischen Lehr- und Lerntheorie hin zu einer inklusiven – verschieben (vgl. Reich 2014). Mit Verschiebung ist allerdings nur der Titel inklusive Didaktik gemeint, inhaltlich ist die konstruktivistische Orientierung in der Lehr- und Lerntheorie auch für die inklusive Didaktik maßgebend geblieben.

2 Beziehungen und Haltungen als Ausgangspunkt von Inklusion

Die konstruktivistische ist auch als inklusive Didaktik eine Beziehungsdidaktik. Sie geht von der Einsicht aus, dass Lehrende in ihren Beziehungen mit den Lernenden wie auch die Lernenden in ihren Beziehungen untereinander hauptsächlich zum Erfolg einer gelingenden Schule beitragen.

Von positiven Beziehungen, die den Selbstwert, die Selbstbestimmung und Selbstverantwortung stärken, hängt es immer wieder entscheidend ab, wie erfolgreich Lernende in der Schule agieren und sich entwickeln. Diese empirisch umfassend erforschte These (vgl. Hattie 2012, S. 22 ff.) überrascht wohl nur jene, die überwiegend auf Wissen und Inhaltsvermittlung achten. In Untersuchungen wird konkret erkennbar, dass Lehrende grundsätzlich in ihren Interaktionen, ihrer Kooperation und Kommunikation eine sehr hohe Wirkung auf Lernerfolge haben. Allein durch die Teilnahme in einem Unterricht mit „guter“ Lehrkraft kann der Lernende gegenüber Gleichaltrigen in Vergleichsgruppen einen Vorsprung erwerben. Abhängig ist dies vor allem von den Haltungen und Erwartungen, die Lehrende für die Hauptfragen des Unterrichts aufbringen; insbesondere was sie wie unterrichten und in welchem Schwierigkeitsgrad sie dies bezogen auf die Diversität der Lerngruppe tun. Besonders wichtig ist es hier, dass sie gezielt auf den Fortschritt aller Lernenden im Unterricht achten, dabei die Effekte ihres Unterrichts stets beobachten und erheben, um Mängel sofort zu beseitigen (vgl. a.a.O., S. 23). Erfolgreiche Lehrende führen grundsätzlich gute Beziehungen mit den Lernenden und dem Lehrteam. Sie sind engagiert, achten auf die emotionale Qualität von Beziehungen und das Lernklima, haben aber auch ein gutes Verständnis von den Lerngegenständen, die sie anschaulich und in ihren wichtigen Punkten zielorientiert und strukturiert vermitteln (a.a.O., S. 24 ff.). In der inklusiven Didaktik in der Grundschule ist der Druck des Fachlichen noch nicht so groß wie in der Sekundarstufe. Ab der Sekundarstufe scheint es vorrangig um die Bewertung der fachwissenschaftlichen Kenntnisse zu gehen, die eine Lehrkraft mitbringen muss. Solche fachwissenschaftlichen Kenntnisse, die in den Schulfächern zum Einsatz kommen, werden in Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern jedoch deutlich überschätzt. Sie sind von geringerer Bedeutung als vielfach angenommen wird. „Trotz der scheinbaren Plausibilität der Behauptung gibt es keine breit be-

gründeten Beweise, um sie zu verteidigen. Wenn es eine große Anzahl und einen konsistenten Belegbereich von Studien gäbe, die die Kraft der Bedeutung des Fachwissens und pädagogischen Wissens im Blick auf die daraus folgernden Lernergebnisse der Schüler/innen nachweise, dann wären diese Belege stets zitiert und nicht schwer zu erreichen“ (Hattie 2009, S. 113). Untersuchungen wie die von Ahn und Choi (2004) belegen, dass es nur einen ganz niedrigen Zusammenhang zwischen mathematischer Fachkenntnis bei Lehrenden und Lernerfolgen von Schülerinnen und Schülern in Relation zu diesen Kenntnissen gibt. Damit wird deutlich, dass ein bevorzugter Weg über das Fachwissen nicht erfolgreich sein kann, wenn Schule gelingen soll. Um das Verhältnis von Fachwissen und Beziehungsseite bzw. pädagogischer Handlungsseite zu beschreiben, scheinen mir insbesondere drei Aspekte maßgebend zu sein:

1. Lehrpersonen bringen immer schon Beziehungserfahrungen mit und sie haben selbst Schule in bestimmter Weise erlebt, was für ihr eigenes Handeln stark prägend ist. Die Persönlichkeit der Lehrperson, ihre Haltung, Wertvorstellungen, ihr Habitus, sowie Erwartungen, die an sie gerichtet werden und die sie an andere richten, stellen immer schon Voraussetzungen auf der Beziehungsseite dar, die nicht wesentlich durch Fachwissen in bestimmten Schulfächern und deren Hintergrundwissenschaften verändert werden. Deshalb ist auch ihre pädagogische Ausbildung immer nur ein Zusatzwert, der gebildet werden kann, der aber vor dem Hintergrund des Fachlichen stets auch relativiert erscheint. Hierauf muss die Lehramtsausbildung umfassend reagieren. Grundsätzlich hängt es von der Lehrperson selbst ab, inwieweit sie sich einlassen kann, eine fördernde, lernerbezogene, inklusive und insgesamt professionell andere Menschen fördernde Rolle in gelingender Interaktion, Kooperation und Kommunikation einzunehmen.
2. Die Lehrerbildung fokussiert vor diesem Hintergrund sehr stark auf die Fachwissenschaften. Der Mathematiklehrende z.B., der heute im BA/MA Mathematik mit Nachabiturstoff erlernen muss, wird später Schwierigkeiten haben, sein Wissen für die Schule zu didaktisieren. Statt den Lehrenden eine Mathematik für ihre berufliche schulische Praxis umfassend zu vermitteln, wird die spätere Didaktisierung und Umsetzung der oft hohen fachwissenschaftlichen Ansprüche auf Bedürfnisse und Kompetenzen der Lernenden den Lehrkräften in großer Eigenverantwortung überlassen. Dies ist eine international unübliche und verwunderliche Praxis, die eher den Fachwissenschaften an Hochschulen hilft, viele Lehrstühle durch viele Studierende zu erhalten, die aber für die Lehrerinnen und Lehrer wenig Berufsqualifikation erzeugt. International erfolgreich sind hingegen Modelle, die die Lehramtsausbildung von der fachwissenschaftlichen Ausbildung entkoppeln, um sie zielgenauer auf die Anforderungen der pädagogischen Praxis hin zu entwickeln.
3. Mit der Inklusion wird der Widerspruch zwischen Fachwissen und pädagogischer Grundlegung des Handelns noch deutlicher: Vom Fachwissen her scheinen alle Schülerinnen und Schüler gleich behandelt werden zu können, von ihren Voraussetzungen und Bedürfnissen her aber sind sie unterschiedlich und aus dieser Sicht dif-

ferenziert sich der gelehrte fachliche Stoff. Nur Lehrkräfte, die umfassend gelernt haben, wie sie für eine heterogene Lerngruppe relevanten Stoff differenzierend und für alle Lernenden effektiv vermitteln können, werden in der Lage sein, die Anforderungen wirksam und hinreichend gerecht zu bewältigen. Damit rückt eine pädagogische Sicht auf das Fachwissen als Fachdidaktik, die in den Berichten diverser Expertenkommissionen in der Lehrerbildung in ihrer Bedeutung hervorgehoben wird, stärker in den Vordergrund. Das Wissen wird nicht unbedeutend, aber es muss stets pädagogisch und didaktisch aufbereitet und reflektiert werden.

Sehr deutlich ist damit, dass Lehrkräfte ihren inklusiven Aufgaben erfolgreich nur nachkommen können, wenn die Balance zwischen eigener Haltung, zwischen den Ansprüchen an Bildungsgerechtigkeit und Inklusion und zwischen Vorkehrungen in der Ausbildung, die vorrangig pädagogisch-psychologische Grundlagen und damit im Zusammenhang stehend Fachinhalte von Schulfächern vermittelt, gelingt. Lehrkräfte benötigen in dieser Balance eine gute Beziehungskultur, die mit hohen Erwartungen an die Fähigkeiten der Lernenden und ihren eigenen Erfolgen hierbei verknüpft ist. Die Qualität der Kooperation und Kommunikation, um Probleme zu durchdenken und zu lösen, ist dabei entscheidend (vgl. Hattie 2009, S. 115). Für die Beziehungsseite und ihre Bedeutung im Lehr- und Lernprozess wird in empirischen Studien zudem immer wieder deutlich, dass es in der Regel um die Erhöhung und Verbesserung der Qualität des gemeinsamen Arbeitens und Kommunizierens geht. Nach Hattie (a.a.O., S. 117) gehören dazu vor allem folgende Beziehungsaspekte:

- „Lehrende setzen angemessene und herausfordernde Ziele für die Lernenden,
- sie überprüfen kontinuierlich ihre Annahmen über den Erfolg ihres Unterrichts,
- sie haben ein tiefes Verständnis über ihren Unterricht und seine Wirkungen auf das Lernen,
- sie sind in der Lage, kontrollierend einzugreifen,
- sie haben eine hohe Leidenschaft für das Unterrichten und Lernen,
- sie verfügen über ein tiefes Verständnis ihres Stoffes,
- sie sind in der Lage, zu improvisieren,
- sie bevorzugen problemlösende Verfahren,
- sie schaffen ein positives Lernklima, um Lernen zu ermöglichen,
- sie haben Respekt vor den Lernenden.“

Auch wenn solche Listen nie vollständig sein können, hier mag z.B. der Humor besonders fehlen, so ist die Tendenz der empirischen Forschungsergebnisse eindeutig. Beziehungen – und hierbei unmittelbar die Beziehungen zu den Lernenden und hohe Erwartungen an deren Fähigkeiten (vgl. a.a.O., S. 118 ff.), gehören zu den entscheidenden Qualifikationen für gelingenden Unterricht in der Schule. Und dies gilt insbesondere für eine inklusive Schule, weil in ihr durch die größere Heterogenität der Lerngruppe immer eine intensive Beziehungsarbeit notwendig ist, um niemanden aus den Augen zu verlie-

ren oder zu vernachlässigen. So trägt die inklusive Schule einen Vorteil in sich: Weil die Diversität so hoch ist, gehen die Lehrenden besser auf die Unterschiedlichkeit der Bedürfnisse aller Lernenden ein. Davon können alle Lernenden profitieren, weil nun auch der Unterricht für Menschen mit besonderen Interessen, Begabungen und Fähigkeiten qualitativvoller gestaltet wird. Die Inklusion mag deshalb ein Schlüssel für die Verbesserung der Unterrichtsqualität für das gesamte Schulsystem sein.

Ein wesentliches Merkmal gelingender Inklusion im Grundschulbereich ist nach bisherigen Erfahrungen vor allem die Teamarbeit, auch die der Lehrenden (vgl. Stähling 2004; Stähling & Wenders 2012, S. 12 f.). Niemand sollte allein für eine Klasse verantwortlich sein. Der Erfolg z.B. der Grundschule in Bergfidel beruht auf einer Teamstruktur: „Jede Klasse wird begleitet von einer Klassenlehrerin, einer Sonderpädagogin und gegebenenfalls weiteren pädagogischen Mitarbeitern (Praktikantin, Studentin, Sozialpädagogin, Erzieherin im Ganztage, Integrationshelferin). Diese bilden ein verlässliches Team, das für die Kinder einer Klasse in allen Belangen zuständig ist und die Arbeit in wöchentlichen Teamsitzungen abspricht“ (ebd.). Dabei wird deutlich: Diversität gilt notwendig auch für das Team, in dem Lehrende in einer inklusiven Schule arbeiten, die Einzelkämpferin im Klassenraum hat ausgedient, das autonome Lehrmodell hinter verschlossenen Türen funktioniert nicht mehr. Da Teamteaching höhere Kosten verursacht, findet es weltweit allerdings weniger und in Deutschland fast gar nicht statt. In der Inklusion jedoch wird Teamteaching obligatorisch. In der Praxis führt dies dann zu eigenartigen Mischfinanzierungen aus Stundendeputaten der Lehrkräfte, sonderpädagogischem Bedarf, Stunden aus dem Ganztage, Einsatz von Praktikantinnen, Integrationshelfern usw. Da es in Deutschland über lange Zeit keine konsistente Inklusionsentwicklung gab und heute immer wieder behauptet wird, dass die Kassen leer seien, können auch neue Ungerechtigkeiten für die Entlohnung der Beteiligten in solchen Teams entstehen. Eine strukturelle Gesamtreform wird immer dringlicher, aber stets auf die lange Bank geschoben.

In der Teamorientierung ist es auch sinnvoll, andere organisatorische Einheiten als Klassenzimmer zu bilden, um die Effekte des Teamteaching positiv zu nutzen. Hierzu gibt es grundsätzlich zwei Möglichkeiten:

1. In einem jahrgangsübergreifenden Setting wird eine Klasse aus verschiedenen Jahrgängen gebildet. In Bergfidel sind dies z.B. vier Jahrgänge. Dabei wechselt immer nur etwa ein Viertel der Kinder bei Einschulung und Übergang in die fünfte Klasse. Patensysteme der Schülerinnen und Schüler untereinander wie auch der starke Einsatz von Lernenden als Lehrende sorgen dafür, dass gegenseitige Hilfe, Unterstützung, ein angemessenes Lernklima und das soziale Lernen in einem solchen Verbund nicht zu kurz kommen. Eine solche Altersmischung erlaubt ein inklusives Lernumfeld, kennt kein Sitzenbleiben, stärkt die Verantwortung der Kinder und ermöglicht freies Arbeiten in umfassender Form (vgl. a.a.O., S. 14 ff.).
2. Durch Zusammenlegung mehrerer Klassen in einen Stammbereich oder eine Homebase kann ein Lehrteam mit unterschiedlichen Spezialisierungen die Breite der

Lernbedürfnisse besser bedienen. Hierbei lassen sich drei bis vier Klassen zusammenlegen, um dann innerhalb einer Jahrgangsstufe mit einem größeren Lehr- und Betreuungsteam hinreichend differenziert den Unterricht zu gestalten. Dieses Modell findet sich oft in inklusiven Schulsystemen. Es setzt eine neue Schularchitektur voraus, um in der Homebase oder dem Cluster unterschiedliche Lernräume für die unterschiedlichen Bedürfnisse zu ermöglichen (vgl. Montag Stiftung 2012).

Es ist empirisch umfangreich nachgewiesen, dass die Lernenden in Teams deutlich bessere Ergebnisse erzielen (vgl. Hattie 2009, S. 186 f.). Dies gilt auch für Lehrende. Erfolgreich kann Inklusion nur in Teamprogrammen werden, in denen möglichst alle Beteiligten gemeinsam mit den Familien in kontinuierlicher Überprüfung und im Dialog Verbesserungen herbeiführen (vgl. Cramer 2006; Willis 2009).

3 Struktur als Merkmal inklusiven Unterrichts

Inklusion benötigt neben der inklusiven Haltung und guten Beziehungen auch inklusionsförderliche Strukturen. Aus der Sicht der inklusiven Didaktik (vgl. Peterson & Hittie 2010; Reich 2014) gehören dazu mindestens folgende Aspekte:

Die inklusive Schule geht *Verpflichtungen im Blick auf die Standards der Inklusion* ein, indem sie vor allem ein inklusives Leitbild partizipativ mit allen Beteiligten entwickelt, die Kommune mit einbezieht (vgl. Montag Stiftung 2011), für die Aufnahme einer heterogenen Schülerschaft sorgt, die Lehrpläne und Unterrichtsinhalte entsprechend der unterschiedlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler aufbereitet, Wissen über Inklusion und Inklusionsprozesse an alle Beteiligten, insbesondere die Lehrkräfte vermittelt, Hindernisse gegen die Durchsetzung von Chancengerechtigkeit in der Schule identifiziert und Pläne erstellt, um diese zu beseitigen, sich in der eigenen Personalentwicklung inklusiv verhält, die Eltern umfassend mit einbezieht, möglichst gute Ressourcen erkämpft und einbringt, auf allen Ebenen versucht, die Bildungsgerechtigkeit zu erhöhen und insbesondere die fünf Standards der Inklusion (ethnokulturelle Gerechtigkeit, Geschlechtergerechtigkeit, Antihomophobie, Gerechtigkeit für Menschen mit niedrigem sozio-ökonomischen Status und mit Behinderung; vgl. Reich 2012b, S. 48 ff.) zu beachten.

Als chancengerechte Schule sieht sie sich auch als *demokratische Schule*, in der mittels Klassenrat und parlamentarischen Formen alle an Entscheidungsprozessen partizipativ in einer Demokratie im Kleinen beteiligt werden. Eine inklusive Schule fordert in einer Gesellschaft, die stark exkludierend ist, Ungehorsam heraus, den wir nutzen sollten, eine Schule für alle zu gestalten (vgl. Stähling & Wenders 2011).

Die Schule entwickelt sich als Teamschule in *positiven sozial-emotionalen Beziehungen* und *ermöglicht im Ganztage umfassende Erziehungs- und Bildungsprozesse* auch jenseits (ungünstiger) häuslicher Verhältnisse. Der Ganztage wird so rhythmisiert, dass Lernen abwechslungsreich, ohne Leerlaufzeiten, unter Berücksichtigung individueller Bedürfnisse und Interessen gestaltet und organisiert wird (vgl. U.A. Stähling 2011).

Inklusive Didaktik hat das Ziel, alle Lernenden zu höchster persönlicher Exzellenz und zu bestmöglichen Abschlüssen (auch Empfehlungen für weiterführende Schulen) zu bringen. Sie qualifiziert alle Lernenden und ermöglicht einen Übergang in die Sekundarstufe durch Kooperationen. Im günstigsten Fall wird eine Schule von 1 bis 13 gebildet, die alle Übergänge in einer Institution ganzheitlich nach einem inklusiven Konzept betreut. Die politischen Möglichkeiten dafür müssen aber immer erst erkämpft werden.

Die inklusive Schule versucht die *Unterrichtsräume so umzugestalten*, dass ein Lernen in sehr unterschiedlichen Sozial- und Aktionsformen möglich wird. Je nach Lage der Dinge sollten dazu Raumgrenzen aufgelöst, Räume zusammengelegt, Zwischenräume genutzt werden (vgl. Beispiele in Montag Stiftung 2012). Eine räumliche Veränderung steht meist am Anfang bei der Verwandlung in eine inklusive Schule und ist Anlass und Chance, das inklusive Leitbild zu entwickeln. Eine *förderliche Lernumgebung* wird didaktisch geplant, gestaltet und in ihren Wirkungen kontinuierlich evaluiert. Dabei gelten insbesondere folgende Leitlinien:

- Von der Instruktion zur Konstruktion (möglichst viele Perspektiven, Zugänge und Ergebnisse)
- Vom Frontalunterricht zum forschenden Lernen
- Von der Durchschnittsqualifikation zu Differenzierungen mit gemeinsamen Basisqualifikationen für alle
- Von der Klasse in engen Schulräumen zur Lernlandschaft mit zahlreichen Lernmöglichkeiten
- Von einer passiven zu einer aktiven Mediennutzung
- Vom reinen Fachunterricht zum fachübergreifenden Unterricht mit Projekten und forschendem Lernen

Der *Unterricht wird didaktisch inklusiv aufbereitet*, was nur mittels einer inklusiven Didaktik gelingen kann. Eine solche Didaktik (vgl. Reich 2014) löst den Gleichschritt und gleiche Ziel- und Rangvorstellungen auf der Basis durchschnittlicher Vergleiche von Schülerinnen und Schülern auf und individualisiert nach den diagnostisch ermittelten und reflektierten Unterschieden und Interessen der Lernenden. Ausgangspunkt sind Basisqualifikationen für alle in der bestehenden heterogenen Lerngruppe, die individuell erweitert werden. Dabei zeigen erfolgreiche Praktiken, dass sich hierbei immer wieder neue Teilgruppen bilden lassen, aber der Versuch, eine Lerngruppe in gleichbleibende Kurse zu gliedern die Inklusion eher verhindert als erleichtert. Eine inklusive Didaktik geht das Wagnis ein, den Gleichschritt aller aus den Augen zu verlieren, um den Fortschritt der Individuen in ihren verbleibenden Gemeinsamkeiten und individuellen Unterschieden genauer in den Blick nehmen zu können. Eine solche Schule ist zutiefst menschlich in dem Sinne, dass niemand zurückgelassen werden muss, keiner in Sackgassen geriet, niemand daran verzweifelt, nicht das zu erreichen, was er oder sie kann. In einem solchen Unterricht ist es möglich, dass hochbegabte Schüler, neben Kinder mit geistiger Beeinträchtigung leben und lernen können, dass sich alle in einer sozialen

Lerngemeinschaft schätzen und einander helfen, ohne aneinander mit Noten und vereinfachten Vergleichen gemessen und in einer Rangfolge bewertet werden zu müssen. Hier erscheint die Vision einer radikalen Schulreform. In Deutschland ist die Angst vor einem solchen Modell noch sehr groß, weil die selektiven Gewohnheiten den Blick verschleiern und viele Menschen meinen, dass das Beste für ihre Kinder immer nur die Gymnasialempfehlung und ein Weg fort von den Schwächeren sei. Eine Reise in Länder, die überwiegend inklusiv und gerechter verfahren, könnte all diese Menschen belehren, dass die Inklusion ein menschlicher und zugleich auch für die möglichen Leistungen ihrer Kinder und die demokratischen Grundzüge einer Gesellschaft der bessere Weg ist.

In der Grundschule bedarf es der *Entscheidung über jahrgangsübergreifenden oder jahrgangsbezogenen Unterricht*, der dann unabhängig von dieser Wahl mit Methoden der konstruktiven Arbeit verbunden werden muss. Versuche, wie z.B. die Grundschule in Bergfidel (vgl. Stähling 2011) zeigen, dass insbesondere die Lernenden als Lehrende im jahrgangsübergreifenden Unterricht sehr voneinander profitieren können, wenn zugleich sehr viel Wert auf die soziale Erziehung und gemeinsame Regeln (immer vermittelt über einen Klassenrat und gemeinsame Aussprachen) gelegt wird. Immer ist auch eine Balance aus freier Arbeit und verpflichtenden Lernanteilen zu finden, ein Thema, das beispielsweise schon die Freinet-Pädagogik mit hohem Erfolg angegangen ist. Inklusive Schulen sollten sich heute dadurch entwickeln lernen, dass sie Netzwerke bilden und an bereits erfolgreichen Modellen studieren (Reisen bildet), was auch ihnen helfen könnte, um Inklusion praktisch angemessen und effektiv für die Lernenden umzusetzen.

Die Beurteilung wird auf *Zielvereinbarungen* umgestellt, in denen die *Voraussetzungen der Lernenden eingehen*, individuelle Ziele vereinbart und kontrolliert werden, kontinuierliches Feedback über Lernfortschritte festgehalten und dokumentiert werden (vgl. Reich 2012a, S. 297 ff.). Ein solches Verfahren kann auch für die Feststellung von Förderbedarf genutzt werden.

Inklusion bedarf der durchgehenden Evaluation und einer *Supervision und Beratung* durch externe Expertinnen, um das Erreichte zu dokumentieren und kontinuierliche Verbesserungsprozesse zu initiieren.

Wenn diese Punkte beachtet werden, dann ist es strukturell leichter möglich, an Grundschulen Inklusion zu wagen, sie auch neu einzuführen, wenn das Kollegium noch skeptisch ist. Vorbilder im deutschen Sprachraum zeigen, dass dieser Weg möglich und erfolgreich sein kann (vgl. dazu insbesondere Stähling & Wenders 2011). Wer heute den inklusiven Weg konsequent gehen will, kann insbesondere von den Vorbildern lernen, was gut gelingen mag und wo es besonderer Anstrengungen bedarf.

Literatur

Ahn, S./Choi, J. (2004): Teachers' Subject Matter Knowledge as a Teacher Qualification: A Synthesis of the Quantitative Literature on Students' Achievement. Paper presented at the American Educational Research Association, San Diego, CA.

- Cramer, S. (2006): *The Special Educator's Guide to Collaboration: Improving Relationships with Co-Teachers, Teams, and Families*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Degener, T. (2009): Die UN-Behindertenrechtskonvention als Inklusionsmotor. In *RdJB 2/2009*, 200 – 219. Empfehlungen des Beirats (2013): *Inklusive Schule Berlin*. Berlin (Senatsverwaltung). http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungspolitik/inklusive-schule/beiratsempfehlungen_endfassung.pdf [abgerufen am: 21.03.2014].
- 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.
- 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.
- 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.
- Muñoz, V. (2007): Umsetzung der UN-Resolution. 60/251. Rat für Menschenrechte am 15. MÄRZ 2006, Bericht des Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung. Vereinte Nationen Generalversammlung. Distr. GENERAL A/HRC/4/29/Add.3.
- Ormrod, J. E. (2004⁴): *Human Learning*. Columbus, Ohio: Pearson.
- Ormrod, J.E. (2006⁵): *Educational Psychology. Developing Learners*. 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. (2009² a): *Die Ordnung der Blicke*. Neuwied (Luchterhand), 2. Auflage. http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/reich_works/buecher/ordnung/index.html [abgerufen am 21.03.2014].
- Reich, K. (2009 b): *Lehrerbildung konstruktivistisch gestalten*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Reich, K. (2010⁶): *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Reich, K. (2012⁵ a): *Konstruktivistische Didaktik*. Weinheim u.a.: Beltz.
- Reich, K. (2012 b): *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. (2006⁸): *Educational Psychology. Theory and Practice*. Boston u.a.: Pearson.
- Stähling, R. (2004): Multiprofessionelle Teams in altersgemischten Klassen. Ein Konzept für integrativen Unterricht. In: *Die Deutsche Schule* 96, 2004, 1, S. 45-55.
- Stähling, R. (2011⁴): *Du gehörst zu uns. Inklusive Grundschule*. Baltmansweiler: Schneider.

-
- Stähling, R./Wenders, B. (2011²): Ungehorsam im Schuldienst. Der praktische Weg einer Schule für alle. Baltmannsweiler: Schneider.
- Stähling, R./Wenders, B. (2012): "Das können wir hier nicht leisten". Wie Grundschulen doch die Inklusion schaffen können. Baltmannsweiler: Schneider.
- Willis, C. (2009): Creating Inclusive Learning Environments for Young Children: What to Do on Monday Mornings. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Woolfolk, A. (2008¹⁰): Pädagogische Psychologie. München: Pearson.