

Kersten Reich

## Herausforderungen an eine inklusive Didaktik

**Zusammenfassung:** Mit der Umstellung auf Inklusion müssen sich auch bisherige allgemeine Didaktiken oder Fachdidaktiken umstellen. Welche Herausforderungen werden an eine inklusive Didaktik gestellt? Stärker als bisher verknüpfen sich Aspekte der Schulentwicklung und notwendige Merkmale einer inklusiven Schule mit unterrichtlichen Vorgehensweisen. 10 wichtige Merkmale einer inklusiven Schule und Didaktik werden herausgestellt.

Schlüsselwörter: Inklusion, inklusive Schule und Schulentwicklung, gemeinsamer Unterricht, 10 Schritte auf dem Weg in eine inklusive Schule, inklusive Didaktik und guter Unterricht

### Challenges for Inclusive Teaching

**Abstract:** The relevance of older teaching approaches in Germany has to be criticized by the growing movement towards inclusive education and teaching. School development and teaching have a common goal in inclusion that will only work if both sides are carefully attended to. 10 steps of inclusive schooling and teaching are therefore elaborated in this essay.

Keywords: inclusion, inclusive school development and teaching, 10 steps to an inclusive school and good teaching

Die Herausforderungen an eine inklusive Didaktik werden in diesem Beitrag in zwei Hauptteilen erörtert. Zunächst geht es in Teil 1 um die gesellschaftliche Herausforderung. Mit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention gilt seit 2009 auch in der Bundesrepublik Deutschland der Anspruch, die Inklusion als Menschenrecht ernst zu nehmen. Das neue Leitbild soll in Abschnitt 1.1 behandelt werden. Dabei ist es wichtig, wie Abschnitt 1.2 erläutert, Inklusion keineswegs auf die Schule zu verkürzen. In Abschnitt 1.3 wird kurz dargelegt, dass Inklusion in der Schule mehr Kosten erzeugt, als es bisher in der Politik erfasst wird, aber auch nicht bloß an den Kosten scheitert, wie viele Lehrkräfte meinen. Der Teil 2 stellt dann in 10 Schritten dar, welche wesentlichen Merkmale eine inklusive Schule und das gemeinsame Lernen aufweisen müssen, um Inklusion nachhaltig gelingen zu lassen.

## 1. Gesellschaftliche Herausforderung: Inklusion gibt es nicht ohne Veränderungen

### 1.1 Das neue Leitbild der Inklusion

Die UN-Konvention<sup>1</sup> ebenso wie die Erklärung der UNESCO (2014) legen fest, dass jeder Mensch das Recht auf eine Bildung hat, die gleiche und gerechte Chancen eröffnen soll. Dagegen schafft Exklusion Vorbedingungen für eine Verletzung nicht nur der Menschenrechte, sondern auch der demokratischen und friedlichen Grundlagen des menschlichen Zusammenlebens. Inklusion ist eine umfassende gesellschaftliche Verpflichtung, die helfen soll, einen äußeren und inneren Frieden der Menschen zu ermöglichen und Dis-

<sup>1</sup> Vgl. dazu die Konvention unter <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/?id=467>.

kriminierungen in jeder Form als Störung eines friedlichen Zusammenlebens zu überwinden. Jede Form der Exklusion und Diskriminierung ist aus dieser Sicht problematisch. Um das inklusive Menschenrecht konkret zu verwirklichen, bedarf es insbesondere gesellschaftlicher Vorkehrungen, um eine qualitativ hochwertige Bildung zu gestalten, Benachteiligungen in der Bildung zu überwinden und Menschen unabhängig von Geschlecht, ethnokultureller Herkunft, sozial-ökonomischer Benachteiligung, Behinderung, besonderen Lernbedürfnissen oder gewählten sozialen Lebensformen zu einer befriedigenden, friedlichen und vor allem im Vergleich mit anderen chancengerechten Lebensführung gelangen zu lassen (vgl. Reich 2012, 2013). Vor diesem Hintergrund irritiert es sehr, dass Deutschland in dieser Aufgabe insbesondere im gemeinsamen Lernen international noch weit zurückliegt. Es ist leider so, dass wir Schlusslicht in Europa sind, und auch wenn gegenwärtig zahlreiche Anstrengungen unternommen werden, so sind wir noch weit von den Ergebnissen anderer Länder entfernt.<sup>2</sup> Wir können uns nicht länger gesellschaftlich oder individuell mit Lippenbekenntnissen herausreden, denn wenn andere Länder in Europa nur unter ein Prozent der Lernenden gesondert beschulen, dann ist es ein realistisches Ziel in einem so reichen Land wie Deutschland, eine solche Quote schnellstmöglich und nachweislich auch bei uns zu erreichen. Die dafür notwendige Bildungsqualität kann allerdings nur dann hinreichend geschaffen und vorgehalten werden, wenn einerseits Ressourcen und Rahmenbedingungen verbessert werden (vor allem gute materielle, personelle Ausstattungen, klare bundesweite gesetzliche Regelungen und verantwortliche Zuständigkeiten, nachhaltige Ausbildung und Evaluation),<sup>3</sup> andererseits eine inklusive Haltung aller Beteiligten gegen die exkludierenden Traditionen entwickelt wird, um Benachteiligungen in allen Formen zu erkennen und nach besten Ermessen in den Praktiken, Routinen und Institutionen zu beseitigen.

## 1.2 Inklusion als gesamtgesellschaftliches Problem

In einer Gesellschaft wie der deutschen, die eine sehr lange und fundamentale Geschichte zahlreicher Exklusionen aufweist, ist es besonders schwer, das Menschenrecht auf gerechte Teilhabe aller zu verwirklichen. Wenn in keinem anderen Industrieland der Bildungserfolg so sehr von der sozialen Herkunft abhängt wie bei uns, dann ist dies eine zentrale Aussage im Blick auf bis heute stattfindende Diskriminierungen. Dabei gibt es fünf mir hauptsächlich erscheinende Konfliktlinien, die Inklusion als ein gesamtgesellschaftliches Problem erscheinen lassen:

- (1) Benachteiligte, diskriminierte und insbesondere Menschen mit Behinderungen haben es im öffentlichen Leben schwer. In einer liberalen Marktwirtschaft sind für sie sowohl das Finden einer bezahlten Arbeit als auch eine hinreichende Teilhabe am sozialen, kulturellen oder bildungsbezogenen Leben prekär, solange der Staat nicht Vorkehrungen ergreift, diese Teilhabe gesetzlich zu regeln oder ins Bewusstsein der Bevölkerung zu bringen. Seit 2009 hatte der Bund Zeit, diese Aufgaben nach der UN-Konvention stärker in Angriff zu nehmen, aber geschehen ist diesbezüglich viel zu wenig. Inklusion bezeichnet jedoch ein Menschenrecht, das weit über die Schule hinausgeht und einer breiten Initiative vieler gesellschaftlicher Akteure (insbesondere auch in der Politik) bedarf, um weitere Ausgrenzungen zu vermeiden.

---

<sup>2</sup> Wichtige Eckpunkte der bestehenden Diskriminierungen können von der Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2013) bezogen werden, da diese Stelle vorhandene Beschwerden erfasst und dokumentiert.

<sup>3</sup> Die OECD (2010) macht auf die hohen langfristigen Kosten bei zu niedrigen Bildungsausgaben aufmerksam.

- (2) Die Kultur der Gegenwart trägt viele Anzeichen der Entsolidarisierung, weil sie stark auf die egoistische Karriere einzelner Menschen und schnellen Erfolg drängt (vgl. Bauman 2003). Teilhabe von sozial Benachteiligten, diskriminierten Menschen oder Menschen mit Behinderung erscheint als ein individuelles Schicksal, das allein die Betroffenen zu verantworten haben. Das Schrumpfen von Werten wie Nächstenliebe, Hilfe gegenüber Schwachen usw. wird zwar von vielen Menschen im Ehrenamt und mit Engagement in bestimmten Projekten aufgefangen, aber die Werte selbst sind in der Gesellschaft ambivalent geworden.
- (3) Im Erziehungs- und Bildungssystem erscheint bis heute eine inklusive Stückwerkmentalität, wobei es die Politik auch hier innerhalb der letzten fünf Jahre noch nicht hinreichend geschafft hat, verbindliche gesetzliche Regelungen und Planungen überall auf den Weg zu bringen, um die inklusiven Maßnahmen einheitlich in Bund, Ländern und Kommunen zu gestalten. Die unsichere Finanzierung auf kommunaler Ebene im Streit mit den Ländern ist ein Ausdruck hiervon. Viele Menschen denken daher, Inklusion sei ohnehin zu teuer, weil Länder und Kommunen miteinander um scheinbar riesige Kosten ringen. Dabei fallen diese Kosten verglichen etwa mit den Summen von Bankenrettung oder anderen Wirtschaftssubventionen gering aus. Der Bund, der die UN-Konvention unterschrieben hat, hält sich paradoxerweise aus einer Initiative für die bundesweite Inklusion vollständig raus und überlässt dies im Sinne des Kooperationsverbotes den Ländern.
- (4) Die gegebenen Ressourcen pro Schule und Schüler/in sind umstritten. Da, wo andere Länder im internationalen Vergleich grundsätzlich bereits von Teamteaching in inklusiven Lerngruppen ausgehen, wird in Deutschland noch darum gerungen, wie viele Stunden pro Schüler/in mit besonderem Bedarf zugeteilt werden. Statt von konkreten Bedarfen vor Ort auszugehen, wird eher eine Quote nach dem Gießkannenprinzip verhandelt, was an etlichen Orten zu Engpässen führt. Zugleich ist es ein sehr großes Problem, dass keine komplett inklusiv ausgebildete Lehrer/innenschaft zur Verfügung steht, so dass spezialisierte Sonderpädagog/innen als Lösung für alle Inklusionsbedarfe herhalten sollen. Dies ist ein heikler Weg, der sich international kaum bewährt hat, weil nicht Spezialisierung für eine der vielen Formen von Behinderung und Benachteiligung notwendig ist, sondern eine breite Ausbildung, um mit möglichst allen Formen hinreichend umzugehen. Inklusion ist heute ein Streitfall zwischen Politik und Haushalt auf der einen und verantwortlichen inklusiven Praktiker/innen mit Mehrbedarfen auf der anderen Seite.
- (5) Angesichts der Gymnasien und Berufsschulen, die als überwiegend inklusionsfreie Zone sich erhalten, kann nicht hinreichend gewährleistet werden, Inklusion tatsächlich umfassend und breit im Schulsystem zu verwirklichen. Maßnahmen der Gegensteuerung bestehen bisher eher darin, andere inklusive Systeme sich parallel (in Grund- und Gesamtschulen) entwickeln zu lassen. Inklusion zeigt sich hier als ein Streitfall zwischen einem auf Exklusion ausgelegten Schulsystem und einem von außen aufgezwungenen Recht auf Inklusion. Dahinter stehen auch die rangbezogenen Leistungserwartungen an ein exklusives System, das alle Lernenden für gleich hält, gegen die fördernden und solidarischen Erwartungen an die Inklusion, die erkennt, dass Lernende unterschiedliche Voraussetzungen haben. Ziel der Inklusion ist es, dass alle Lernenden für sich und gemeinsam profitieren. Aber es erscheint als schwer vermittelbar, dass durch Inklusion tatsächlich und nachweislich alle Lernfortschritte in

hinreichendem Maß erzielen können.<sup>4</sup> Und selbst wenn es einer inklusiven Schule gelingen sollte, alle hinreichend zu fördern, so bedarf es für die nachschulische Inklusion im Arbeitsleben weiterer gesellschaftlicher Anstrengungen, denn der Markt allein richtet es nicht im Sinne von Menschenwürde und Menschenrecht.

### 1.3 Inklusion in der Schule<sup>5</sup>

Inklusion in der deutschen Schule stößt auf etliche Schwierigkeiten, die im internationalen Vergleich in anderen Ländern wegen besserer Vorkehrungen deutlich geringer ausfallen. Zu diesen gehören vor allem:

- Die Gliederung des Schulsystems mit ihrer grundlegend selektiven und exkludierenden Ausrichtung statt eines einheitlichen Schulsystems bis mindestens zur 10. Klasse für alle. Dabei im Vergleich zu anderen Ländern eine zu niedrige Abiturientenquote und zu viele Lernende mit keinen Abschlüssen.
- Ein effektives und durchgehend vom Kindergarten und der Vorschule bis zur Klasse 1 bis 10/13 bezahltes Ganztagsystem als Grundvoraussetzung für eine ganztägige inklusive Förderung und Anregung.
- Die Praxis der Notengebung in Rangvergleichen, die es schwer macht, heterogene Lerngruppen zu bilden und dabei gerecht und sinnvoll zu beurteilen.
- Eine verbindliche Lehramtsausbildung mit inklusiven Lehrinhalten, wie es z. B. in Finnland und anderen Ländern obligatorisch ist. Eine inklusive Lehramtsausbildung ist in den Bundesländern nur angedacht, teilweise wird sie umgesetzt, aber weder von den Stundenansätzen noch von den Curricula her werden internationale Standards zur inklusiven Ausbildung nach Umfang, Breite und Tiefe erreicht.
- Mangelnde Fortbildungskonzepte und weitreichend durchgeführte Fortbildungen zur Inklusion, um umfassend inklusive Kompetenzen an die praktizierenden Lehrer/innen zu vermitteln.
- Große Unterschiede in der förderalen und kommunalen Struktur. In Einzelmodellen wird zwar gezeigt, wie Inklusion hinreichend zu realisieren wäre, aber es fällt zugleich auf, dass eine übergreifende Konzeption noch fehlt und die Verantwortung meist bloß an die Praxis abgegeben wird. Die Übertragbarkeit von solitären Modellen und ausgezeichneten Preisträgerinstitutionen ist oft nicht gegeben. Die unübersichtliche und zu wenig verantwortlich strukturierte Situation überfordert viele in der Praxis.
- Zu viele inklusionsfreie Räume in der Praxis. Eltern und Kinder suchen vergeblich eine inklusive Schule, insbesondere Gymnasien und Berufsschulen nehmen das Thema nur zögerlich an, in der Wissenschaft (insbesondere den Fachwissenschaften) wird das Thema abgelehnt oder als irrelevant erklärt, Inklusion ist auch neben der Schule in vielen Institutionen noch nicht hinreichend angekommen.

Die Punkte zeigen, dass es erheblicher Anstrengungen bedarf, um Hindernisse für eine gelingende Inklusion aus dem Weg zu räumen. Der nächste Teil nennt Mindeststandards, die dabei erforderlich sind.

---

<sup>4</sup> Relativ homogene und durch Ausschluss charakterisierte Lerngruppen bringen, nach Hattie (2009, 90) wenig Erfolg, heterogene Lerngruppen, so weisen auch groß angelegte empirische Studien nach (vgl. Reich 2014, 103 ff.), gelten als günstig.

<sup>5</sup> Auf dem UNESCO Gipfel zur Inklusion im März 2014 in Bonn hatte ich Gelegenheit, die folgenden Punkte als Konferenzberichterstatter aus den Beiträgen der Teilnehmenden zu entnehmen.

## 2. Schulische Herausforderung: 10 notwendige Merkmale

In der „Inklusiven Didaktik“ (Reich 2014) werden die folgenden 10 Merkmale und dabei Mindeststandards einer inklusiven Schule und eines gelingenden gemeinsamen Lernens ausführlich hergeleitet, diskutiert und lösungsorientiert präsentiert. Sie sollen hier im Überblick kurz genannt und erläutert werden.

### 2.1 Beziehungen und Teams

Das Berufsprofil der Lehrkräfte verändert sich in der Inklusion von der Einzelkämpferin und dem autonomen Lehrer, der allein ein Klassenzimmer regiert, hin zu einer Teamarbeit in heterogenen und oft mehrere Klassen übergreifenden Lernclustern, die ein multiprofessionelles Team zusammenbringen. Erfolgreiche Lehrende führen hierbei gute Beziehungen mit den Lernenden und dem Lehrteam. Sie sind engagiert, achten auf die Beziehungen und das Lernklima, haben aber auch ein gutes Verständnis zu den Lerngegenständen, die sie anschaulich und in ihren wichtigen Punkten zielorientiert und strukturiert vermitteln (vgl. Empfehlungen 2012, 24 ff.). Fachwissenschaftliche Kenntnisse der Lehrkräfte sind hierbei nicht auf den Nachabiturstoff hin zu orientieren, wie es in Deutschland in der Universitätsausbildung favorisiert wird, sondern deutlich stärker auf die tatsächliche Berufstätigkeit hin abzustimmen. Dazu gehören z. B.: Beziehungsarbeit mit den Lernenden und im Team; kommunikative und kooperative Kompetenzen; Fähigkeiten, unübersichtlichen Stoff zu elementarisieren und exemplarisch zu vermitteln; Bereitschaft und Fähigkeit, Lehr- und Lernmaterialien bezogen auf Lehrplananforderungen zu erstellen und kontinuierlich weiterzuentwickeln; diagnostische Kompetenzen und Umgang mit der Breite von Förderbedarfen; Feedback- und Beratungskompetenz für unterschiedliche Lerninteressen und Lernbedarfe; demokratische und partizipative Kompetenzen zur Teilhabe aller; Fähigkeit zur kollegialen Beratung; Kompetenzen als Führungskraft mit gutem Organisations- und Zeitmanagement. Hattie (2009, 117; Übersetzung von mir) nennt zusammenfassend folgende Beziehungsaspekte, die eine gute Lehrkraft ausmachen:

- „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.“

Ergänzend zu Hattie will ich darauf hinweisen, dass gute sozial-emotionale Beziehungen im Team eine umfassender Planung und Reflexion erfordern. Sie müssen auch mit klaren Teamregeln für alle und Antidiskriminierungsstrategien verbunden werden. Teamteaching und die Arbeit in multiprofessionellen Teams ist hierfür ebenso ausschlaggebend wie eine Umstellung von der Stundendeputatsregelung auf eine ganztägige Anwesenheit am Arbeitsplatz während des Ganztages (vgl. Reich 2014, 67-103).

## 2.2 Demokratie und Partizipation

In Deutschland ist gegenwärtig eine übertrieben individualistische Erziehung und Bildung zu beobachten, die zwar für eine Teilgruppe zu Leistungserfolgen führt, dabei aber eine scharfe Trennung zwischen den eher erfolgreichen und erfolglosen Lernenden produziert. Die Abhängigkeit des Schulerfolgs von der sozialen Herkunft wirkt dabei so stark, dass von einer chancenungerechten Schule gesprochen werden kann. International gilt dies als ein problematischer Weg. Denn für die Leistungsergebnisse des Lernens ist weltweit festzustellen, dass kooperative und produktiv wettkampfbefugte Formen des Lernens empirisch gesehen oft als erfolgreicher gelten können (Hattie 2009, 212). Dabei erscheint Konkurrenz als Wettstreit zwischen Gruppen im Lernen als produktiver für Lernergebnisse als individuelle Rangvergleiche mit ständiger Notengebung, die überwiegend auf Konkurrenz zwischen Individuen zielen (ebd., 213 f.). Insbesondere bei Förderbedarf und hier z. B. bei Menschen mit Behinderungen ist es wichtig, eine „lernsichere“ Umgebung herzustellen, in der erreichbare Basisqualifikationen der Ausgangspunkt im Lernen sind, von dem aus dann individuell unterschiedliche Leistungssteigerungen möglich sind (ebd., 217 f.). Eine inklusive Schule nutzt kooperative und instruktive Maßnahmen in Kombination, sie stellt sich, um Chancengerechtigkeit für alle Lernenden zu schaffen, sehr genau auf die individuellen Bedürfnisse ein, ohne die kooperativen Möglichkeiten zu verschenken oder die soziale und demokratische Erziehung und Bildung zu vernachlässigen. Die individuellen Chancen, die eine inklusive Schule für alle bildet, sind ein Maßstab für eine „Demokratie im Kleinen“, wie sie bereits John Dewey gefordert hat (vgl. Garrison u.a. 2012). Eine inklusive Schule entkoppelt zumindest weitgehend den Schulerfolg von der sozialen Herkunft und demonstriert durch ihre Handlungen das Funktionieren demokratischer Ziele und Grundsätze. Zugleich gibt sie wegen der grundsätzlichen Teilhabeorientierung in der Inklusion ein gutes Beispiel dafür, wie Menschen ihr Leben nach demokratischen Grundsätzen konkret entwickeln und realisieren können. Im Detail gehören hierzu folgende Prinzipien (vgl. genauer Reich 2014, 104-133):

- Heterogenität in der Schule soll die Diversität in der Kommune möglichst repräsentativ spiegeln und keine Selektion nach unten in der Inklusion bedeuten. In der Lernforschung ist nachgewiesen worden, dass heterogene Lerngruppen für alle Lernenden mehr Erfolg bringen können.
- Die Mitbestimmung und Mitwirkung aller, auch der Lernenden, ist wesentlich, um in der Teilhabe an der Schule und im Unterricht zu erfahren, wie demokratische und partizipative Prozesse gelingen. Klassenrat und Schulparlament sind hierbei wichtige Bestandteile.
- Geschlechtergerechtigkeit wird in einer koedukativen Schule durch bewusste curriculare Arbeit, den Aufbau von Gender-Kompetenzen und den Abbau von Diskriminierungen, auch durch eine geschlechtersensible Sprache angestrebt.
- Migration und Mehrsprachigkeit werden in einem interkulturellen Ansatz reflektiert und lösungsorientiert auf die tatsächliche Lebenswelt zurückbezogen. Deutsch als Zweitsprache gehört hierbei zu dem notwendigen Ausbildungsprofil der Lehrkräfte. Ebenso müssen Grundkompetenzen in interkultureller Kommunikation und Pädagogik ausgebildet werden.
- Eine inklusive Schule bekämpft insbesondere Mobbing und Homophobie in allen Formen und selbst bei kleinen Anlässen. Sie hat hierzu ein klares und verbindliches Konzept.
- Die Elternmitarbeit wird als Teilhabe am Schulleben intensiviert. Dazu werden aktive Formen der Elternmitarbeit praktiziert und es wird der intensive Kontakt nicht nur bei

dem halbjährlichen Eltern-Schüler/innengespräch zur Rückmeldung der Entwicklung gesucht, sondern auch bei der konkreten Mitarbeit an der Schule.

- Demokratische und soziale Projekte im Umfeld der Schule werden regelmäßig mit allen durchgeführt und öffentlich gemacht.

### **2.3 Chancengerechte Qualifikation**

Eine chancengerechte Schule wird daran erkennbar, dass alle Schüler/innen Schulabschlüsse erreichen und mehr Lernende als üblich höhere Abschlüsse erwerben. Eine inklusive Schule hat zugleich die besondere Aufgabe, den Selbstwert und die Selbstregulation der Lernenden so zu stärken, dass sie hohe Maßstäbe an sich selbst setzen. Diese Maßstäbe sollten stets realistisch und zu bewältigen sein. Im Sinne der Lernforschung benötigen Lernende mehrere Perspektiven, unterschiedliche Lernzugänge und vielfältige unterschiedliche Lernergebnisse, um dieses Ziel hinreichend zu erreichen. In Reich (2014, 133-184) werden vier Aspekte einer inklusiven Schule besonders diskutiert und Schritte konkret erläutert, wie die Schule auch in einem inklusiven Setting qualifizieren kann:

- (1) Die Schulstruktur hat unmittelbaren Einfluss auf die Möglichkeiten von Inklusion. Je selektiver und undurchlässiger das Schulsystem ist, desto unwahrscheinlicher wird tatsächliche Inklusion. So lange das gegenwärtige Schulsystem existiert, fällt es leichter, in Grund- und Gesamtschulen inklusive Prozesse zu organisieren. Langfristig müssen durch Reformen oder Kooperationen Übergänge in eine stärkere Durchlässigkeit und in ein gemeinsames Lernen für alle gesucht werden. Dies hindert, wie internationale Erfahrungen zeigen, nicht, dass individuelle Leistungsfähigkeiten erreicht und bewertet werden können.
- (2) Die Macht des Curriculums verhindert oft Inklusion durch übertriebene Stoff-Fülle und einseitige Ausrichtung an rein kognitiven Lernzielen. Eine inklusive Schule muss aktiv ihr eigenes Curriculum entwickeln. „Eine inklusive schulische Förderung bedarf zu ihrer Umsetzung“, so fordert ein Expertenbeirat in seinen Empfehlungen für eine inklusive Schule in Berlin, „auch insofern inklusiver pädagogischer Strukturen, als sich das breiter gewordene Spektrum von Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler (beispielsweise von denen mit Lernschwierigkeiten bis zu denen mit speziellen hohen Begabungen) in den Lern- und Leistungsanforderungen des Rahmenlehrplanes eines Faches oder Lernfeldes abbilden muss. D. h., dass die Lehrerinnen und Lehrer bei der erforderlichen Realisierung von Konzepten der inneren Differenzierung die ganze Breite der Anforderungsniveaus in dem jeweiligen Rahmenlehrplan wiederfinden müssen. Dazu müssen mittelfristig auch die Bildungsstandards weiter geöffnet werden. In einer inklusiven Schule stellen sich die Lehrplanfragen immer für ein Planungs- und Durchführungsteam: Es muss vor Ort analysiert und bestimmt werden, welche Lehrplananforderungen wie für die einzelnen Lerner/innen umgesetzt werden können und welche speziellen Förderungen ergriffen werden sollen. Dabei sind Basisqualifikationen für alle herauszuarbeiten, auf die dann Differenzierungen aufbauen können. Eine inklusive Schule vermeidet dabei jedoch die Aufteilung in feste Gruppen nach besser und schlechter. Trotz dieser eigenständigen Planungen hält sich auch eine inklusive Schule an die gesetzlichen Vorgaben und beteiligt sich an den zentralen Abschlussprüfungen des Landes. Gleichwohl wird es notwendig sein, dass die unterschiedliche Interessenlage der Inklusion gegenüber den bisherigen Exklusionspraktiken sich auch in einer Vertretung der inklusiven Bedarfe auf der politischen Entscheidungsebene und in realistischen Vorgaben spiegelt. Hier steht für Deutschland eine notwendige Schulreform in Richtung auf mehr Autonomie der Schulen, wie sie

international für die meisten Länder typisch ist, noch aus ... Der Beirat empfiehlt, alle vorhandenen Rahmenlehrpläne in einen gemeinsamen, kompetenzorientierten Rahmenlehrplan zu integrieren. Dabei sollen die bisherigen kompetenzorientierten Lernziele aller drei Rahmenlehrpläne kenntlich gemacht werden.“ (Empfehlungen des Beirats 2013, 11).

- (3) Lernziele helfen, die Inhalte auf wesentliche beobachtbare und erwartete Verhaltensweisen und Merkleistungen zu fokussieren, aber dabei entsprechen die Wirkungen und Resultate oft nicht den theoretischen Setzungen, weil sie meist auf eine gleiche Leistung für alle fokussieren. Inklusive Lernergebnisse werden auf Kompetenzen umzustellen sein, wobei diese grundsätzlich als Handlungsziele in verschiedenen Kompetenzstufen zu bestimmen sind. Um solche Kompetenzen in ihrer notwendigen Vielfalt und Breite zu vermitteln, helfen Kompetenzraster mit Niveaustufen Basisqualifikationen für alle von weiteren Differenzierungsstufen zu unterscheiden. In der Differenzierung werden aber nicht mehr äußere Formen etwa nach A-, B- und C-Kursen gebildet, sondern die Differenzierung findet in einer Lerngruppe statt. In einer Lernlandschaft (auch Lernbüro, Lernwerkstatt genannt) findet mittels Wochenplan, Lernmaterial, Lernaufgaben und Checklisten ein individuelles Lernen in Selbstregulation und mit kontinuierlichem Feedback (durch Peers wie Lehrkräfte) statt. Im Projektunterricht werden fächerübergreifende Projekte nach Themenlinien (und auch Wünschen der Lernenden) realisiert, wobei auch das soziale Lernen vermittelt wird. In Werkstätten (Wahlbereichen nach Interessen und Neigungen) gibt es Differenzierungsformen nach Lerngruppen. Instruktionen mit Einzel-, Partner- und Gruppenarbeiten ergänzen diesen Aufbau, können aber auch in den drei Formen enthalten sein. Der Frontalunterricht wird damit auf ein Minimum reduziert.<sup>6</sup>
- (4) Eine Grundforderung einer inklusiven Schule ist es, beste Schulabschlüsse für möglichst viele zu erreichen und hieran auch ihren Erfolg zu messen. Dabei steht diese Intention in der gegenwärtigen deutschen Praxis in einem starken Spannungsverhältnis: Auf der einen Seite sollen verstärkt zentrale Prüfungen eine Gleichbehandlung aller sichern, erkaufen dies jedoch mit einer hohen Mittelmäßigkeit der operationalisierten Prüfungen, die insbesondere in Fächern, in denen Kritik und kritische Mündigkeit sich kaum in Operatoren, sondern in kreativen, originellen und oft unerwarteten Lösungen zeigen, nicht hinreichend erfasst werden können. Gegenwärtig werden Lehrkräfte durch die zentralen Prüfungen entmündigt. Sie können nicht mehr hinreichend vor Ort entscheiden und beurteilen, wie ein Lernerfolg erreicht und bemessen werden kann. Mit der Inklusion aber werden alle Formen zentraler Prüfungen andererseits fragwürdig, da die Lernenden mit unterschiedlichen Voraussetzungen auch unterschiedliche Prüfungsformate benötigen.<sup>7</sup> Die Lehrkräfte, denen eine individuelle Beurteilung gelingen soll, benötigen eine hohe Qualifikation und müssten gezielt ausgewählt werden, um eine Willkür subjektiver Bewertungen, die früher oft beklagt wurde, auch bei entscheidenden Prüfungen zu verhindern. Je mehr ein Team in der Inklusion für die Lernenden verantwortlich ist und gegenseitig Beobachtungen, Ergebnisse und Beurteilungen austauscht, desto geringer wird die

<sup>6</sup> Vgl. dazu das Konzept der Deutschen Schulpreisträgerschule Max Brauer in Hamburg unter <http://www.maxbrauerschule.de/>.

<sup>7</sup> Hier sind dringend auch rechtliche Regelungen notwendig, die unterschiedliche Lernvoraussetzungen mit unterschiedlich qualifizierten Abschlüssen so koordinieren, dass gerecht beurteilt wird. Dies schließt eine Inklusion jener Schüler/innen ein, die nur verbale Beurteilungen bisher an Förderschulen erhalten haben und jetzt nicht einfach in einen Rangvergleich mit anderen auf Notenbasis gezwungen werden können. Intelligente Beurteilungssysteme stellen ohnehin möglichst auf verbale Beurteilungen mindestens bis zur 8. Klasse um.



Maßgabe willkürlicher Behandlungen und desto höher die Wahrscheinlichkeit einer optimalen Förderung aller, was sich auch deutlich in besseren Abschlüssen dokumentieren wird.

Alle vier Forderungsbereiche zeigen, dass es in Deutschland langfristig einen erheblichen Reformbedarf gibt, wobei andere Ländern mit ihren inklusiv bereits erfolgreichen Schulsystemen bereits zeigen, welche Wege günstig in der Reform sind und welche Um- oder Irrwege besser vermieden werden.

## **2.4 Ganzttag**

„Mit einem umfassenden Konzept der Ganztagsbetreuung mit Bewegung, gesundem Essen und vielfältigen sozialen und anderen Aktivitäten wird der Ganzttag positiv gestaltet. Mit dem Konzept der Ganztagsbildung realisiert eine inklusive Schule ein im Tages- und Wochenablauf rhythmisiertes Programm komplementärer formeller (Unterricht) und informeller (offene Kinder- und Jugendarbeit) Erziehung und Bildung – im Gegensatz zur oft durchgeführten Ganztagschule als additivem Modell der Vormittagsschule mit einer Nachmittagsbetreuung.“ (Reich 2014, 185) Eine inklusive Schule muss eine gebundene Ganztagschule sein, um die Vielfalt der inklusiven Arbeit zu bewältigen. In ihrem Profil wird der Tag in Lernphasen eingeteilt, z. B.:

- „eine Phase des Ankommens in der Schule im Sinne einer individuellen Gleitzeit, in der durch selbstständiges Lernen Aufgaben geübt, vertieft und selbstverantwortlich gelöst werden können; solche Phasen können auch wiederkehrend in den Lern-Tag eingebaut werden;
- eine Phase stärker instruierten Unterrichts, aber auch von Kleingruppenarbeit und Präsentationen, in der im Wechsel von frontalen und aktiven Lernformen gelernt wird;
- eine Phase, die insbesondere der lernfördernden Interessen- und Neigungsbildung dient, wobei differenzierende Angebote für unterschiedliche Leistungsstufen angeboten werden;
- eine Phase übergreifender Projekte oder Präsentationen, an der ein ganzes Cluster, eine Homepage bzw. mehrere Klassen oder Jahrgänge beteiligt sind;
- eine Phase mit Wahlen von Vertiefungen nach eigenen Interessen und Neigungen;
- Pausen- und Erholungsphasen, Mittags- und Essenspausen, die in den Rhythmus des Tages eingebaut werden;
- eine Phase des unterschiedlichen Verlassens der Schule (zweite Gleitzeit).“ (Ebd., 187 f.)

## **2.5 Förderliche Lernumgebung**

Lernumgebungen sollen so angelegt sein, dass sie einen Zuwachs an Chancen der Entwicklung ermöglichen. Eine solche Lernumgebung ist anregend, bietet Wahlmöglichkeiten, differenziert nach individuellen Kompetenzstufen, Neigungen und Interessen, fördert alle Lernenden. Die Ausgliederung „schwacher“ Schüler/innen durch äußere Selektionsformen wird verhindert, die Förderung leistungsstarker Schüler/innen durch ein möglichst hohes Qualifikationsniveau mit einer möglichst hohen Rate an qualifizierten Schulabschlüssen für alle Lernenden angestrebt. Viele OECD-Länder zeigen in der Gegenwart, dass dieses hohe Ziel nicht nur erstrebenswert ist, sondern auch real in einer inklusiv konzipierten und hinreichend ausgestatteten Schule erreicht werden kann. Aus Sicht der empirischen Lernforschung kontrolliert eine erfolgreiche Schule neben der Vielfalt an Perspektiven, Zugängen und Ergebnissen vor allem, welche tatsächlichen Lern- und

Entwicklungsfortschritte gemacht werden und gibt hierüber ein umfassendes Feedback (vgl. Hattie 2009, 173 f.). Auch wenn die Aspekte, was eine förderliche Lernumgebung im Detail auszeichnet, durchaus vielfältig und teilweise widersprüchlich sind, so lassen sich zahlreiche fördernde Faktoren angeben, die zu beachten sind. Nach Hattie (2012, 151) gehören hierzu vor allem (vgl. auch Reich 2014, 195):

- hohe Erwartungen an alle Schüler/innen,
- eine starke persönliche Beziehung zwischen Lernenden und beteiligten Erwachsenen,
- ein großes Engagement und eine hohe Motivation der Lernenden,
- ein herausforderndes und anregendes Curriculum, das sowohl abzuleistende Bestandteile als auch ergänzende enthält,
- effektive ganztägige Unterrichtspraktiken für alle,
- ein wirksamer Gebrauch der Daten und Fakten aus dem Feedback der Lernenden und der Beteiligten, um das Lernen zu verbessern,
- eine rechtzeitige Hilfe mit minimaler Störung für Lernende mit persönlichen Schwierigkeiten,
- eine feste positive Beziehung der Schule zu den Eltern,
- ein wirksames Engagement mit der umliegenden Kommune.

Hinzu kommt eine weitere Überlegung: „Ein wesentlicher Risikofaktor für Schüler/innen wird sehr oft vergessen: Es ist die Schule selbst, die nicht hinreichend auf die Bedürfnisse der Lernenden eingeht. Insbesondere auf der Ebene der Kompetenzziele muss berücksichtigt werden, inwieweit die Lernenden unterschiedlich sind und wann sie gleich behandelt werden.“ (Reich 2014, 204) Eine inklusive Schule erwartet von einem gelingenden inklusiven Unterricht (ebd., 205-255):

- unterschiedliche und individuell abgestimmte Standards für die Lernenden mit unterschiedlicher Überprüfungsreichweite,
- unterschiedliche Ergebnisse auf der Basis persönlicher Exzellenz und sie nutzt die unterschiedlichen Ergebnisse zur Bestärkung individueller Förderungen,
- eine schrittweise Aufgabe des gegliederten Schulsystems und eine Umstellung auf individuelle Beurteilungen,
- an die Lernenden angepasste Standards und Niveaus,
- nicht die Bewertung des Rangs im Gruppenvergleich, sondern die Beurteilung der individuellen Lernfortschritte,
- eine Erhöhung der Chancengerechtigkeit im Nachweis individueller Fortschritte,
- eine Zunahme konstruktiver und handlungsbezogener Wissensvermittlungen,
- die Ermöglichung vielfältiger und unterschiedlicher Lernergebnisse und Lernwege,
- aktive Lernformen mit einer Erhöhung der Selbstregulation bei gleichzeitiger guter Unterrichtsorganisation und kontinuierlichem Feedback durch Lehrkräfte,
- den Wechsel vom *Classroom Management* in eine inklusive Lernorganisation,
- ein durchgehendes und umfassendes barrierefreies Design von den Materialien bis hin in die räumliche Gestaltung,
- ein durchgängiges und effektives Peer-to-Peer-Lernen, das vor allem rein reproduktive Wissensaneignungen überwindet und vernetztes Lernen ermöglicht,
- eine aktive Mediennutzung nicht nur im Medienkonsum, sondern auch in eigener Medienproduktion und -reflexion.

## 2.6 Förderbedarf ohne Stigmatisierung

„Grundsätzlich geht eine inklusive Schule von der Annahme aus, dass alle Menschen jeweils abhängig von ihren Voraussetzungen und Lebenslagen einen bestimmten Förderbedarf haben. Alle Menschen können sich auf dem Weg zu persönlicher Exzellenz stets weiterentwickeln und neue Kenntnisse erwerben, Wissen vermehren, Verhalten verändern, Perspektiven erweitern, neue Lernwege erproben, vielfältige Ergebnisse produzieren und Welt gestalten.“ (Ebd., 255) In einer inklusiven Schule betrifft Förderbedarf nicht nur Menschen mit Behinderung, sondern breite gesellschaftliche Gruppen von Benachteiligung, Aus- oder Abgrenzung, Diskriminierung, insbesondere arme Menschen, Menschen mit Migrationshintergrund und aus dem Mainstream herausfallende Gruppen wie z. B. Hochbegabte. Der Begriff Förderung hat in Deutschland oft einen schlechten Ruf, weil er mit der Einweisung in sonderpädagogische Spezialschulen verbunden wird. In einer inklusiven Schule wird der Begriff sofort zum Stigma, wenn er nur für bestimmte Gruppen oder Personen reserviert wird. Deshalb ist es sinnvoll, in einer inklusiven Schule den Bedarf an Förderungen für alle Schüler/innen in einer Standortbestimmung festzustellen. So können sich z. B. die Lernenden in der Lernlandschaft zunächst selbst einschätzen, einen Aufgabentest zur Bestimmung ihres bisher erreichten Kompetenzniveaus stellen, um dann angemessen weitere Lernfortschritte ausgehend von ihren Voraussetzungen zu zeigen. Die inklusive Schule kann ihre Standortbestimmungen dort, wo sie zusätzliche Förderstunden oder Assistenzhilfen vom Land oder anderen Institutionen erhalten will, nach außen einfordern, ohne dies nach innen als Stigmatisierung bestimmter Gruppen von Lernenden ausdrücken zu müssen.<sup>8</sup>

## 2.7 Neues Beurteilungssystem

Eine inklusive Schule kann weder ihren Unterrichtsstoff noch ihre Noten nach dem Muster eines *One-Size-Fits-All* vergeben. Wegen der Heterogenität der Schüler/innen bedarf es einerseits individueller Zielvereinbarungen mit Kriteriumsbezug, d. h. alle Lernenden lernen im Feedback und in Beurteilungen etwas über ihre Ausgangspunkte und Lernzuwächse. Dies gelingt insbesondere durch möglichst zeitnahe, unmittelbare Rückmeldungen über Lern- und Verhaltensleistungen im Unterricht, aber auch über kontinuierlich stattfindende Zielvereinbarungen und Rückmeldegespräche mit Lehrkräften und Eltern. Dabei werden verbale Beurteilungen erstellt und schriftliche Vereinbarungen für die Zukunft festgehalten. Bei Bedarf und schulrechtlicher Pflicht können solche Beurteilungen auch in Noten verwandelt werden, was aber immer zugleich eine Reduzierung und Vereinfachung mit hoher Kontextvergessenheit bedeutet. Eine kontextbezogene, systemische Beurteilungspraxis erfasst mindestens drei Zusammenhänge (ebd., 267-288): *Zielvorstellungen* aus curricularen Planungen benötigen immer eine Rückbindung an die tatsächliche Unterrichtspraxis und was in ihr erreicht wurde. Hier reicht es keinesfalls aus, Klausurnoten und mündliche Noten in einfachen Formen zu erfassen. Vielmehr muss mittels Beobachtungen über den Lernprozess und Lernfortschritte einzelner Lernender nicht nur der Blick auf die engeren Lerngegenstände und deren reproduktive Erinnerung fallen, sondern auch auf damit verbundene weitere emotionale, soziale, kommunikative, kooperative und andere Kompetenzen. Hierbei helfen Standortbestimmungen, Kompetenzraster, Feedbackstrategien und Zielvereinbarungen im Zusammenwirken, ein umfassendes Bild über die Lernergebnisse zu erzielen. Dabei müssen allerdings die *Kriterien der Beurteilung* relevant, explizit gemacht

<sup>8</sup> Weitere Hinweise bei Reich (2014, 255-267). Die zugleich verfügbare Internetseite der „Inklusiven Didaktik“ hilft mit zahlreichen weiterführenden Beschreibungen und Links.

und transparent (öffentlich) sein. Für die Lernenden ist es entscheidend, bereits zu Beginn eines Themas Kriterien nach den Zielvorstellungen zu erfassen, um ihr Lernen darauf einzustellen und im Laufe des Lernprozesses zu überprüfen. So haben sie bessere Chancen, ihr Lernen gemeinsam mit den Lehrenden so zu verändern, dass sie zu Lernerfolgen führen. Je mehr die Lernenden aktiv bei der Bestimmung der Kriterien beteiligt sind, desto besser werden sie die Lernerwartungen erfassen und für sich in Lernhandlungen umsetzen können. Bei der *Ergebnisbeurteilung* ist es wichtig, dass sich die Beurteiler/innen auf verschiedene Beobachtungsbereiche beziehen. Eine Beurteilung nur durch punktuelle Klausuren oder Tests ist abzulehnen, Multiple-Choice-Tests sind zu vermeiden. Solche Testformen dominieren immer dann, wenn intelligentere und vielseitige Lernkontrollen an fehlenden personellen Ressourcen oder wenig Engagement scheitern. Dagegen sind komplexere Formen der Lernergebniskontrolle, wie z. B. das Portfolio, zu bevorzugen. Sie fokussieren nicht nur ein Ergebnis, sondern auch eine Reflexion des Lernprozesses aus der Sicht der Lernenden, die mit dem Feedback der Lehrenden abgeglichen werden kann und zu neuen Vereinbarungen führt..

## **2.8 Neue Schularchitektur**

Der Raumbedarf und die Art an Räumen ergibt sich aus den notwendigen pädagogischen Aktivitäten einer inklusiven Schule und ist dementsprechend zu berücksichtigen (vgl. Montag Stiftungen 2012, Reich 2014, 288-296). Grundsätzlich soll eine inklusive Schule als ein Lebens- und Arbeitsbereich konzipiert werden, der Lernenden wie Lehrenden nicht nur Instruktionsräume im Kasernenformat, sondern Raumperspektiven mit unterschiedlichen Aktions-, Sozial- und Rückzugsflächen bietet, in denen sehr unterschiedlichen Bedürfnissen entsprochen werden kann. In der Inklusion hat es sich international bewährt, mehrere Klassen zu einem Lerncluster (Homebase) zusammenzulegen, weil so ständig ein Team von Lehrkräften die zwar größere, aber auch differenziert zu führende Gruppe betreuen kann. Dafür sollten die Klassenfrequenzen allerdings nicht weit über 20 liegen, jedoch keinesfalls mehr als 25 Schüler/innen pro Klasse umfassen, wie es noch mancherorts in Deutschland üblich ist. „Die Architektur kann selbst bei Sanierungen, Renovierungen und insbesondere bei Umbauten im Zuge der Inklusion durch Clusterbildung und die geschickte Anordnung allgemeiner Nutzungsflächen (Mensa, Cafeteria, Bibliothek, Fachräume usw.) die Rhythmisierung des Lerntages unterstützen. Dabei sind unterschiedliche Plätze des Lernens und Verweilens zu berücksichtigen: Ankommensbereich, Verweilorte für individuelles, stilles Arbeiten und Lernen, hochwertige Aufenthaltsbereiche im Innen- und Außenbereich, Sport- und Spielflächen, Schulgarten und Grünflächen, möglichst auch Wasserstellen im Außenbereich, Bereiche, die sauber gehalten werden, wie auch Bereiche für ‚schmutziges‘ Arbeiten, Nischen zum Nichtstun, Cafeteria, Küche, Theaterbühne, Bibliothek, Werkstätten etc. sind genauso wichtig wie Lern- und Arbeitsräume im engeren Sinn. Eine inklusive Schule bedarf multifunktionaler Räume, um die vier Lernsettings, die vorkommen, zu ermöglichen: Lernlandschaft für individuelles Lernen, Projekträume, Werkstätten und Fachräume, Räume für Unterricht mit Übungen. Lerncluster (Zusammenlegung mehrerer Klassen in einen Lernbereich) sind der effektivste Weg, dies zu erreichen. Zwischenlösungen bestehen darin, z. B. zwei Klassen in einem gemeinsamen Bereich zu organisieren.“ (Reich 2014, 291 f.)

## 2.9 Öffnung in die Lebenswelt

Inklusion ist nicht nur eine Aufgabe in der Schule, sondern auch in der Kommune und weiteren Lebenswelt. Auf eine Erhöhung der Teilhabe gerichtete Aktivitäten bedürfen einer umfassenden Vernetzung mit ihrer weiteren Umgebung, wenn sie ihren Erfolg nicht nur in der Schule, sondern auch im „realen“ Leben erreichen sollen. So, wie es wichtig sein kann Menschen von außen in die Schule hinein zu holen, als Experten, Mitlerner/innen, als Kritiker/innen der bisher erzielten Ergebnisse, als Nutzer/innen von Angeboten vielfältiger Art, so ist es umgekehrt ebenso wichtig die Schule als Teil einer „Bildungslandschaft“ mit ihren räumlichen und ausstattungsmaßige Ressourcen in Teilen für das kommunale Umfeld zu öffnen. Dabei spielen Schülerfirmen oder Schülerinnengenossenschaften eine wichtige Rolle. Eine inklusive Schule sollte zudem immer eine Schule mit besonderem Profil in ihrem lokalen Raum sein. Dies schließt kulturelle Angebote (Theater-, Musik-, Sportschule usw.) ebenso ein wie soziale Profile mit einem Engagement vom Ehrenamt bis hin in die soziale oder politische Arbeit und Aufklärung. Der Projektunterricht der Schule kann zudem helfen, das Austauschverhältnis mit der Lebensumwelt der Schule zu verbessern und die Künstlichkeit des Entwicklungsraumes Schule zu relativieren.

## 2.10 Beratung, Supervision, Evaluation und neue Kriterien guten Unterrichts

Eine inklusive Schule, in der Interaktion und Kommunikation wichtige Stützen der alltäglichen Arbeit sind, in der Leistungen erzielt und Verhaltensweisen verändert werden, in der Wachstum und Lernfortschritte für alle intendiert sind, kann nicht sinnvoll ohne intensive Beratungsprozesse – von der kollegialen Beratung im Team bis hin zur Supervision von außen (und dies nicht nur in Konfliktfällen) – gestaltet und entwickelt werden. Die autonome Lehrerin, der autarke Lehrer, die in ihrer scheinbar objektiven Fachlichkeit durch keine Umwelt erschüttert werden können, sind kein Modell mehr in einer Teamschule, die erkannt hat, dass inklusive Lernprozesse auch ein inklusives Setting der Führung und Verantwortung benötigen (vgl. genauer Reich 2014, 303-313). Gerade die Teams in der Schule benötigen in der Herausforderung der inklusiven Arbeit eine kontinuierliche kollegiale Beratung, die eng mit der Führung der Schule auf allen Ebenen verbunden ist. „Die kollegiale Beratung, die als Grundmodell in der inklusiven Schule eingesetzt wird, ist eine Beratungsform, in der die Beteiligten aus einem gemeinsamen Praxisfeld sich wechselseitig bei schwierigen Situationen aus dem Berufsalltag helfen. Eine solche Hilfe schließt ein Verständnis für die Situation, den Fall und vorhandene Ressourcen ein, um daraus gemeinsam mögliche Lösungen abzuleiten.“ (Ebd., 305) Diese Form der Beratung wird, teilweise durch gezielte Supervisionen von außen, zu einer kontinuierlichen Fortbildung des Personals, weil und insofern aus den tatsächlichen Praxisfällen des Schulalltags in ressourcen- und lösungsorientierter Weise gemeinsam Antworten auf wichtige Fragen gefunden werden. Solche Fragen lauten z. B.:

- „Was ist im Blick auf den Fall ein konstruktiver, lösungsorientierter Beitrag? Auf welche Ressourcen greifen wir zurück? Welche Lösungen streben wir aus welchen möglichen Varianten an?“
- Welche Widersprüche auf der Inhalts- und Beziehungsebene gerade unter Beachtung der Wechselwirkungen zwischen beiden erkennen wir in dem Fall? Insbesondere welche Unterschiede in der Verständigung hierüber lassen die Beteiligten erkennen?
- Welche Imaginationen und Visionen werden erkennbar, vernachlässigt, nicht entwickelt?
- Auf welche Methoden greifen wir zurück und was bedeutet dies für die Lösung?

- Bleiben unsere Erwartungen theoretisch oder wo gelingt es, sie in eine durch tatsächliche Handlungen gelebte, in Beobachtungen erfahrene und sinnlich wahrnehmbare, in Teilnahme gestaltete Praxis umzusetzen?
- Wie kann die Wirksamkeit der Lösung beobachtet werden?“ (Ebd., 306)

Ergänzt werden muss die kollegiale Beratung um kontinuierliche Fortbildungen, die aus dem Kollegium nachgefragt werden, wie auch durch eine Supervision, die von Experten und Expertinnen dann durchgeführt wird, wenn keine zufriedenstellenden Lösungen gefunden werden können.<sup>9</sup>

Eine inklusive Schule hat ein besonderes Interesse an einer umfassenden, regelmäßigen, transparenten und öffentlich gemachten Evaluation ihrer Vorgehensweisen und Ergebnisse. Dies schließt auch ein, über ungünstige Voraussetzungen zu berichten, wenn die Heterogenität der Lernenden problematisch ist, die Stellensituation eine unzureichende Förderung bedingt, die gewährten Ressourcen im Verhältnis zu den Aufgaben zu gering ausfallen. Aber in der Evaluation geht es immer auch darum, was bei gegebenen Ausstattungen auch möglich wäre, verbessert werden könnte. Inklusion, das ist bekannt, scheitert eben immer auch an mangelnden inklusiven Haltungen, geringem Engagement, fehlender Bereitschaft zur Veränderung Richtung Teamunterricht und Teamvorbereitung des Lehr- und Lernstoffes usw. Die Bilanzierung der Erfolge und der Schwachstellen der Inklusion in der praktischen Arbeit helfen, den inklusiven Prozess zu verbessern und zeigen im Vergleich zu anderen Schulen, wie weit die inklusive Schule vor Ort bereits gekommen ist. Je mehr es dabei gelingt, die 10 Merkmale einer inklusiven Schule und des gemeinsamen Lernens produktiv und konstruktiv zu entwickeln, desto stärker wird die Wirkung und das positive Beispiel sein. Dies wiederum verstärkt als „gute Arbeit“ (vgl. Gardner u. a. 2002) die Zufriedenheit aller an einer inklusiven Schule Beteiligten. Der sich selbst verstärkende Zirkel guter Arbeit besteht aus einem Engagement, das tatsächlich etwas positiv verändert, dem Gefühl einer exzellenten Arbeit, die selbst bei widrigen Umständen noch das Beste aus einer Sache macht, dem ethischen Gehalt einer Arbeit, die hier in den Menschenrechten und der Menschenwürde wurzelt und daher besonders geeignet ist, als gerechtfertigt und sinnvoll zu gelten.

## Literatur

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hg.) (2013): Diskriminierung im Bildungsbereich und Arbeitsleben. Zweiter Gemeinsamer Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und der in ihrem Zuständigkeitsbereich betroffenen Beauftragten der Bundesregierung und des Deutschen Bundestages.

Bauman, Z. (2003): Flüchtige Moderne. Frankfurt am Main.

Empfehlungen der Expertenkommission Lehrerbildung (2012): Ausbildung von Lehrkräften in Berlin. Berlin (Senatsverwaltung). Online unter: [http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/lehrer\\_werden/expertenkommission\\_lehrerbildung.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/lehrer_werden/expertenkommission_lehrerbildung.pdf).

Empfehlungen des Beirats (2013): Inklusive Schule Berlin. Berlin (Senatsverwaltung). Online unter: [http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungspolitik/inkluseschule/beiratsempfehlungen\\_endfassung.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungspolitik/inkluseschule/beiratsempfehlungen_endfassung.pdf).

Gardner, H./Csikszentmihalyi, M./Damon, W. (2002): Good Work. New York.

Garrison, J./Neubert, S./Reich, K. (2012): John Dewey's Philosophy of Education – an Introduction and Recontextualization for Our Times. New York.

<sup>9</sup> Porter/Smith (2011) zeigen in Fallbeispielen, wie wichtig und erfolgreich eine solche Arbeit sein kann.

- Hattie, J. (2009): Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London/New York.
- Montag Stiftungen (Hg.) (2012): Schulen planen und bauen. Berlin.
- OECD (2010): The High Cost of Low Educational Performance. The long-run economic impact of improving PISA outcomes. Online unter:  
<http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/11/28/44417824.pdf>.
- Porter, G.L./Smith, D. (Eds.) (2011): Exploring Inclusive Educational Practices Through Professional Inquiry. Rotterdam.
- Reich, K. (Hg.) (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Weinheim u. a.
- Reich, K. (2013): Chancengerechtigkeit und Kapitalformen. Wiesbaden.
- Reich, K. (2014): Inklusive Didaktik. Weinheim u.a.
- 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](http://www.unesco.de/gipfel_inklusion_erklaerung.html).

#### Angaben zum Autor:



#### **Prof. Dr. Kersten Reich**

vertritt den Schwerpunkt Internationale Lehr- und Lernforschung an der Universität zu Köln. Er ist zugleich Wissenschaftlicher Projektleiter der Inklusiven Universitätsschule Köln, einer Schulgründung, die eine vorbildliche Inklusionsschule mit der Lehramtsausbildung verbindet. Seine Bände „Inklusion und Bildungsgerechtigkeit“ und „Inklusive Didaktik“ sind bei Beltz erschienen.

Weitere Informationen: <http://konstruktivismus.uni-koeln.de>