

1 Inklusion – Grundlagen

Zusammenfassung: In dem Beitrag wird (1) zunächst problematisiert, warum Exklusion nach wie vor ein wesentliches gesellschaftliches Thema ist. Es wird argumentiert, dass Exklusionsvorstellungen oft ein Ausdruck der trivialisierten Auffassung eines *Survival of the Fittest* sind, das insbesondere auch Bildungsprozessen zugeschrieben wird. (2) Heute ist Inklusion rechtlich vorgeschrieben und macht notwendige Standards verbindlich, die bestimmte gesellschaftliche Vorkehrungen und Verpflichtungen erfordern. Sie werden kurz dargestellt. (3) Die Umsetzung der Inklusion geht nur langsam und schwerfällig voran. Konfliktlinien bei der Umsetzung der Inklusion werden als dritter Punkt herausgearbeitet. (4) Dann wird erörtert, welche Leitlinien eine inklusive Bildung und Erziehung in der praktischen, auch didaktischen Umsetzung verfolgen sollten und (5) welche Herausforderung dies für die pädagogische Diagnostik bedeutet.

Schlüsselwörter: Inklusion, Exklusion, inklusive Standards, Konflikte bei der Umsetzung von Inklusion, Grundfragen einer inklusiven Didaktik

1.1 Exklusion als Ausdruck der trivialisierten Vorstellung eines »Survival of the Fittest«

In der Evolutionstheorie von Charles Darwin wird die Entstehung und Veränderung der Arten – damit auch des Menschen – als ein realhistorischer Vorgang von Organismen beschrieben, der vor allem durch natürliche Selektion geprägt ist. Die Auslegungen, wie dabei die Evaluationsfaktoren (Rekombination, Mutation, Selektion und Gen-Drift) wirken, war und ist in der Evolutionstheorie bis heute Anlass für viele Debatten, aber in der Trivialisierung der Evolutionstheorie setzte sich eine Vereinfachung in der öffentlichen Wahrnehmung durch, die als *Survival of the Fittest* sogar in den allgemeinen Sprachgebrauch übergegangen ist.

Erfunden hat Herbert Spencer diesen Ausdruck 1864, um das Überleben der am besten angepassten Art zu bezeichnen. Darwin übernahm den Ausdruck in sein Spätwerk, wobei der Ausdruck nicht so sehr die Durchsetzung begünstigter, sondern die Eliminierung unvorteilhafter Individuen bezeichnen sollte. Doch die Rezeption des *Survival of the Fittest* in der Öffentlichkeit wurde und wird mit einer Durchsetzung der vermeintlich Starken gleichgesetzt, zugleich mit der impliziten Annahme der im Rangvergleich berechtigten Benachteiligung und Exklusion anderer. Mit dieser Über-

nahme war einer Trivialisierung der Evolutionstheorie Tür und Tor geöffnet, denn Fitness wird seither weniger nach Darwin biologisch als Anpassung an eine Umwelt im Sinne einer adaptiven Spezialisierung oder Reproduktionsfähigkeit (relativ unabhängig von der Spezialisierung) verstanden, sondern kulturell als Ausdruck körperlicher Stärke, Gesundheit, Robustheit und Durchsetzungsfähigkeit.

Gould (1989, 49ff.) beschreibt anschaulich, wie Darwin selbst zwar die natürliche Selektion als treibend in der Evolution ansah, aber keineswegs als einzige Ursache für Fortentwicklung auffasste. Die Vereinfachung in Richtung einer kulturbezogenen Deutung mit menschlichen Eigenschaften lag seiner biologischen Rekonstruktion sogar fern, auch wenn die kapitalistische Kultur des 19. Jahrhunderts in Darwins Annahmen deutlich als »Kampf aller gegen alle« sichtbar ist, konkret als Kampf der Individuen gegeneinander um die Weitergabe des durchsetzungsfähigen Erbgutes. Gould (70f.) verweist darauf, dass in der Begründung der Evolutionstheorie wie in jeder wissenschaftlichen Konstruktion zeitbezogene Problemstellen liegen, die eine Theorie aber eben auch interessant machen, weil wir sie stets neu zu prüfen und sowohl an unsere neue kulturelle Zeit als auch an unseren neueren Forschungsstand anzupassen haben. Trivialisierungen, wie sie gerne in der Debatte um Exklusion oder Inklusion benutzt werden, etwa eine vermeintlich natürliche Sicht auf den Menschen, müssen wir grundsätzlich als zu vereinfachend und vorurteilsbezogen vermeiden.

Exklusionsdenken ist bis heute ein Ausdruck besonders der »natürlichen« Trivialisierung. Die triviale Form des *Survival of the Fittest* hat sich in die Denkweise der Moderne fest eingeschrieben und dabei ihre scheinbare »natürliche« Legitimation durch die Evolution empfangen. Sie beruft sich auf eine expandierende imperialistische Welt der Moderne, die sich die »unterentwickelte Welt« untertan machte, die ein kongruentes Bild ihrer eigenen Durchsetzungsfähigkeit konstruierte (»the west and the rest«, wie Stuart Hall 1992 sagt) und in den Soldaten die männliche Konfiguration einer einheitlichen, homogenen Stärke nicht nur mit dem Willen zur Macht, sondern auch mit der dazugehörigen kriegerischen Gewalt im Kolonialismus und Rassismus formte.

Homogene Gruppen von Menschen, die nach Gewinnern und Verlierern von vornherein, quasi »natürlich« aufgeteilt erscheinen, wurden und werden als Ausdruck moderner Gleichheitserwartungen an das Verhalten von Menschen gebildet, und das »natürlich« nicht für überlebensfähig oder minderwertig gehaltene Leben wurde in besonderer Weise als fremd, entartet und vernichtbar, heute immer noch als exkludierbar aufgefasst. Frauenfeindliche, homophobe, chauvinistische und rassistische Theorien fanden und finden bis heute alle eine Begründungsbasis in der vermeintlichen »Natur«. Und das nicht in einer entfernten mittelalterlichen Zeit, sondern in der bürgerlichen Moderne einer vermeintlichen Gleichheit des Menschen, die in Wirklichkeit einen »natürlich« konstruierten Durchschnittstypus bevorzugt und alle Abweichungen diskriminiert. Das exklusive und exkludierende Weltbild dieser Moderne wurzelt in der Auffassung einer Gleichschaltung der Vernunft, die genau zwischen hoch und niedrig, begabt und unbegabt, geeignet und ungeeignet – und wie die vielen anderen Dualismen auch heißen mögen – zu unterscheiden weiß. Die Wirksamkeit

solcher Vereinfachung erlangte ihren grausamen Höhepunkt im Nationalsozialismus, dessen Rassetheorie ebenfalls »natürlich« gedeutet wurde. Auch wenn wir heute weit von solchen Konstruktionen entfernt sein mögen, auch wenn die Frauenbewegung zu mehr Emanzipation und antihomophobische Bewegungen zu größerer Freiheit in den sozialen Lebensformen geführt haben, so ist die Trivialisierung des *Survival of the Fittest* immer noch maßgeblich für seine pädagogische Wende in eine *One-Size-fits-all*-Bildung.

Mit dieser strebt das Erziehungssystem durch die Bildung vermeintlich homogener Gruppen (in getrennten Schulen) ebenfalls eine »natürliche« Selektion nach Schulformen an. Weil und insofern die äußere Differenzierung der Gewinner und Verlierer der Bildung in den Schulabschlüssen nach Gymnasium, Realschule, Hauptschule und Sonderschule stellvertretend für die Selektion nach ihrer Leistungsfähigkeit zählt, scheinen die vermeintlich homogenen Gruppen nicht nur »natürlich« legitimierbar, sondern erklären dann auch noch pro zugeteilter Schulform jede Sonderbehandlung unter der Maxime, dass alle gleich behandelt werden, weil ja jeder selbst seines Glückes Schmied sein soll. Der Kern der Begründung ist der »natürliche« Unterschied, für den niemand etwas kann, und die Botschaft des *Survival of the Fittest* wirkt insbesondere in Deutschland ungebrochen als vermeintlich richtige Tatsache gerechter Bildungsverteilungen fort.

Auf der Gegenseite wurden zunächst Hilfs- und Sonderschulen, dann durch Namensumwidmung Förderschulen gebildet, die eigentlich nicht der Exklusion, sondern einer besonderen Förderung dienen sollten. Gleichwohl ist ihnen strukturell eine Exklusion eingeschrieben, die auf so trivialisierten Zuschreibungen wie dem *Survival of the Fittest* wie auch auf elaborierten Theorien besonderer Förderung beruhen können. Allein die für die Menschen erreichbaren Chancen in ihren Biografien, die Erfolge solcher »exklusiver« Versuche zählen, um heute jegliche Praxis der Exklusion kritisch zu beurteilen.

Besonders aus internationaler Sicht zeigen sich für Deutschland zwei Kritikbereiche:

1. Die sehr frühe Selektion im Alter von zehn Jahren auf unterschiedliche Schulformen und die stete Möglichkeit des Abschiebens auf Sonderschulen schafft wenig durchlässige Wege, die im Blick auf die jeweils vorhandenen Entwicklungspotenziale gegenüber einer inklusiven Bildung, wie sie die UN-Behindertenrechtskonvention oder die UNESCO fordern, zutiefst ungerecht und ungerechtfertigt sind, weil die Heranwachsenden nicht in ihren unterschiedlichen Voraussetzungen gesehen und entsprechend ihrer möglichen Entwicklung und Potenziale gefördert werden. In keinem Industrieland der Welt ist der Bildungserfolg dabei so sehr von der sozialen Herkunft abhängig wie in der Bundesrepublik Deutschland.

Hierfür gibt es keine »natürlichen« Gründe, sondern kulturelle Muster und Besitzstände, nach denen Chancen sehr ungerecht verteilt werden (vgl. Reich 2013). Leider haben auch die Förderschulen, so sehr sich die Akteure in ihnen auch bemüht haben mögen, keine hinreichende und umfassende Besserqualifizierung in

der Breite erreichen können, auch wenn sie einzelne Erfolge hatten (beispielsweise Haeberlin et al. 2003, Eckhart et al. 2011, Schnell et al. 2011).

2. Die vermeintlich homogenen Gruppen in den zugewiesenen Schulformen sind eine bloße Illusion, denn die Unterschiedlichkeit der Lernenden bleibt selbst hier nach wie vor groß. Aber das Schulsystem kann sich mit der Entscheidung, alle gleich zu behandeln und keine individuelle Förderung (auch der begabten oder hochbegabten) mehr zu praktizieren, entschuldigen, weil die vermeintlich unterstellte Homogenität dies scheinbar rechtfertigt.

So hat sich ein ganzes Erziehungs- und Bildungssystem auf einen Zustand eingerichtet, der im trivialen Glauben an die Durchsetzung der Stärkeren, Begabten, Leistungsfähigen usw. steht, ohne sich selbst kritisch zu hinterfragen oder die Hinterfragung anderer (im internationalen Vergleich) überhaupt hinreichend zur Kenntnis zu nehmen.³

Bis heute wird der Diskurs der Exklusion oder die Abwehr gegen Formen der Inklusion aus einem traditionellen Denken des *Survival of the Fittest* gespeist, das bereits in der Evolutionstheorie anders gemeint war und kulturell übersetzt eine große Täuschung darstellt. Der Mensch hat sich schon lange stärker als andere Arten aus der Enge biologischer Entwicklungen gelöst, indem er diese kulturell in gewissen Grenzen verfügbar, modifizierbar und variierbar gestaltet hat. Die menschliche Art geht nicht unter, wenn sie Menschen mit Behinderungen am üblichen Leben teilhaben lässt. Benachteiligungen sind im Regelfall keine biologische, sondern eine soziale Frage. Zudem haben Menschen ihre Anpassung an die Umwelt so weit auf die Spitze getrieben, dass sich alle anderen Arten immer stärker an die menschliche Welt anpassen müssen. Die Menschheit ist so gesehen gegen die Unabwendbarkeit des natürlichen Schicksals als eigene Schicksalsmacht aufgetreten und wirkt auf alles scheinbar Natürliche im Sinne einer Neuanpassung an die komplexen Bedürfnisse des Menschen ein.

Mit dem trivialisierten *Survival of the Fittest*, das tief in die Alltagssprache Eingang gefunden hat, dramatisieren Menschen, die an natürliche Rangfolgen glauben, für viele Heranwachsende das Lernen. Sehr schnell formen sich aus solchem Denken Eliten und Schwache, Normale und Behinderte. Die Trivialisierungen der Evolutionstheorie stehen einer Reflexion gerade struktureller Exklusionen entgegen. Um dem ein inklusives Bild entgegenzusetzen, benötigen wir kulturell reflektierte Haltungen, die nicht die Diversität menschlicher Herkunft und Lebensweisen übergehen, die zudem die Menschenrechte achten, die den kulturellen Wandel und die menschliche Geschichte als kulturelle »Evolution« in ihren heute notwendigen Aufgaben ausdrü-

3 Ein peinlicher Ausdruck hiervon war die Reaktion der KMK auf den Munoz-Bericht (Munoz 2007). Die KMK verteidigte das deutsche System mit seinen Mängeln in der nicht qualifizierten Vorschule, der zu frühen Selektion nach Schulformen, der geringen finanziellen und personellen Ausstattung damit, dass wir eben nicht vergleichbar seien, sodass wir unsere Schwächen im internationalen Ländervergleich noch nicht einmal annähernd reflektieren müssen. Als peinlich wird dies auf internationaler Bühne gesehen, weil es die Standards einer politisch angemessenen Würdigung einer wissenschaftlich begründeten Kritik grundsätzlich vermissen lässt.

cken und die die Menschenwürde als eine Haltung stärken, die allen Menschen in ihrer Unterschiedlichkeit Respekt und Anerkennung zollt.

Um ein solches Weltbild zu leben, bedarf eine demokratische Gesellschaft, dies ist meine Schlussfolgerung, einer umfassenden Aufgabe der Trivialisierung ihrer Überlebensstrategien. Sofern in der Demokratie die Menschen in einer Gruppe unterschiedlich sein können und unterschiedliche Interessen und Wünsche sowie Lebenswege mit- und auch gegeneinander leben und verwirklichen können, kann der homophobe Weg verhindert werden.

Zugleich muss es aber auch zwischen verschiedenen Gruppen bzw. Gemeinschaften in einer Gesellschaft möglich sein, die oft sehr unterschiedlichen Interessen mit gegenseitiger Achtung, Respekt und Toleranz zu leben und ohne gegenseitige Schmähung und Gewalt zu verwirklichen, wobei die Menschenrechte und grundsätzliche Ansprüche auf Menschenwürde und Chancengerechtigkeit beachtet werden müssen (Reich 2005).⁴ Die Aufgabe exklusiver Praktiken und der Weg hin zu mehr Inklusion sind ein wesentlicher Ausdruck hiervon.

1.2 Inklusive Standards

Inklusive Bildung kann nicht isoliert operieren, sondern macht nur in einem ganzheitlich orientierten inklusiven Modell Sinn. Dieses hat die grundsätzliche Absicht zur Voraussetzung, die Chancengerechtigkeit im Erziehungs- und Bildungssystem zu erhöhen und Diskriminierungen zu vermeiden. International haben sich dabei fünf Standards der Inklusion durchgesetzt (Reich 2012b, 54ff.):

1. *Ethnokulturelle Gerechtigkeit ausüben und Anti-Rassismus stärken:* Dies bedeutet z. B. kulturelle Diversität anzuerkennen, Ausgrenzung, Diskriminierung oder Gleichschaltung aller zu vermeiden. Diversität meint Pluralität und Heterogenität, Widersprüchlichkeit, Paradoxien und Ambivalenzen demokratisch zu leben und miteinander friedlich, wenngleich kontrovers und in demokratischen Formen zu entwickeln. Ethnokulturelle Gerechtigkeit bedeutet, dass die eigene Herkunft irrelevant und das Individuum relevant für den Bildungserfolg ist. Rassismus ist ein besonderer Feind ethnokultureller Gerechtigkeit, weil er auf Diskriminierung angelegt ist.
2. *Geschlechtergerechtigkeit herstellen und Sexismus ausschließen:* Dies bedeutet z. B., dass Geschlechterkonstruktionen Vielfalt zeigen. Geschlechterdiskriminierungen sind zu unterbinden, dies bedeutet vor allem, Respekt vor der Vielfalt zu entwickeln und eigene Einstellungen nicht auf alle zu generalisieren. Diskriminierungskonflikte werden offen ausgetragen und Lösungen in Gleichbehandlung gemeinsam und offen gefunden. Eine geschlechtergerechte Sprache wird praktiziert und

4 In der »Inklusiven Didaktik« verweise ich darauf, dass die konkrete Übersetzung dieser Reflexion in menschenrechtliche Verpflichtungen und »Ermöglichkeiten« wesentlich ist (vgl. zu den zehn dabei wichtigen Forderungen Reich 2014, 21ff.).

eine aktive Gleichstellungspolitik durchgeführt. Sexismus wird in allen Formen unterbunden, und es gibt ein aktives Anti-Missbrauchsmanagement.

3. *Diversität in den sozialen Lebensformen zulassen und Homophobien verhindern:* Dies bedeutet z. B., die Diversität in den Lebensformen zuzulassen und Homophobie zu verhindern. Diversität entsteht durch Wahlmöglichkeiten, Freiheitsgrade, Differenzierung, allerdings auch durch Konkurrenz. Inklusion muss Raum für eine eigenständige, auch sexuelle Orientierung bieten, zugleich jedoch vor Missbrauch und Mobbing schützen. Soziales Lernen ist ein wesentlicher Schlüssel für eine gelingende Inklusion.
4. *Sozioökonomische Chancengerechtigkeit erweitern:* Dies bedeutet z. B., dass die sozioökonomische Lage nicht den Erziehungs- und Bildungserfolg wie bisher dominieren darf. Um Chancengerechtigkeit zu erweitern, bedarf es erhöhter Ressourcen und vor allem einer solidarischen Einstellung. Chancengerechtigkeit entsteht durch ein Bündel von Maßnahmen wie Bildung heterogener Lerngruppen, Aufgabe des Besitzstanddenkens privilegierter Bildungswege, Zunahme von Chancen des selbstregulierten Lernens und fächerübergreifenden Unterrichts, Abnahme zu speziellen Fachwissens ohne Anwendungsbezüge. Hinreichende Förder- und Differenzierungsangebote werden angeboten. Ein Migrationshintergrund ist kein deutlicher Nachteil in der Schullaufbahn; es gibt ein umfassendes Sprachförderungsprogramm.
5. *Chancengerechtigkeit von Menschen mit Behinderung herstellen:* Dies bedeutet z. B., dass Behinderungen als Zuschreibungen aus einer angeblichen Normalität heraus gesehen und damit als zuschreibende Konstruktionen begriffen werden. Aus der Sicht der WHO bedeutet Inklusion, Behinderungen in ihrer Vielfalt zunächst als Hinderungen einer gleichberechtigten Teilnahme zu verstehen und daraus Folgerungen für notwendige Förderungen in Abgleich mit dem ICF abzuleiten.⁵ Der Regelschulbesuch als ein Grundmuster von Teilhabe, das nur in begründeten Fällen aufgegeben werden sollte,⁶ erscheint weltweit als Vorbedingung einer chancengerechten Inklusion für alle Formen von Benachteiligung und Behinderung.

Diese Standards sind umfassend in die VN-BRK (2006) eingeflossen. Entscheidend ist, dass es in Artikel 24 der Konvention eindeutig heißt, dass die Länder, die diese Konvention für rechtsverbindlich erklären, ein inklusives Erziehungs- und Bildungssystem auch für Menschen mit Behinderungen bereitstellen, das eine gleiche Teilhabe ermöglicht. Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention hat sich auch Deutschland verpflichtet, Inklusion seit 2009 zu ermöglichen und in naher Zukunft gemeinsamen Unterricht für alle Heranwachsenden anzubieten, damit benachteiligten und behinderten Menschen besonders zu helfen, was Konsequenzen einer radikalen Reform nach sich zieht (Degener 2009).

5 Die Einschränkung von Teilhabe ist dabei stets individuell und möglichst genau zu bestimmen (www.dimdi.de/static/de/klasi/icf/index.htm).

6 Dabei ist allerdings eine hohe inklusive Qualität mit hinreichendem Personal und Ausstattung eine Vorbedingung für den inklusiven Regelschulbesuch.

Zur Überprüfung, ob und inwieweit eine solche Teilhabe tatsächlich vorliegt, hilft der »Index für Inklusion«, den Tony Booth und andere (2007, 2011) entwickelt haben und mit dem durch ein Bündel von Fragen ermittelt werden kann, inwieweit Inklusion bereits vorhanden ist oder wo Hindernisse auf dem Weg in die Inklusion liegen. Eine inklusive Bildung und Erziehung geht Verpflichtungen im Blick auf die Standards der Inklusion ein, indem sie vor allem ein inklusives Leitbild partizipativ mit allen Beteiligten entwickelt und auch die Kommune miteinbezieht (Montag Stiftung 2011). Sie sorgt in Bildungseinrichtungen für die Aufnahme einer heterogenen Schülerschaft, bereitet die Lehrpläne und Unterrichtsinhalte entsprechend der unterschiedlichen Voraussetzungen auf, vermittelt Wissen über Inklusion und Inklusionsprozesse an alle Beteiligten, insbesondere die Lehrkräfte und das pädagogische Personal, identifiziert Hindernisse gegen die Durchsetzung von Chancengerechtigkeit in Gesellschaft und Schule und erstellt Pläne, um diese zu beseitigen.

Bildungs- und Erziehungsinstitutionen sollten sich auch in der eigenen Personalentwicklung inklusiv verhalten. Sie sollten das Umfeld bzw. in der Schule die Eltern umfassend miteinbeziehen, möglichst gute Ressourcen erkämpfen und Versäumnisse einklagen. Die inklusiven Akteure stehen dabei in der besonderen Rolle, sich einerseits mit den Kommunen und Ländern, d. h. den Geldgebern, als derzeit ständiger Bremse bei vermehrten Kosten kritisch auseinanderzusetzen, andererseits die tatsächlichen Bedarfe und notwendigen Ressourcen in der Praxis zu ermitteln und realistisch einzuschätzen.

Für die Qualifikation der Lehrkräfte und des weiteren Personals bedeutet Inklusion eine breite Ausbildung, die zwar in der Regel zwei Schulfächer umfasst, aber deutlich stärker auf Lern- und Kommunikationstheorien, Verfahren pädagogisch-psychologischer Diagnostik, Modelle guter Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht ebenso wie Methoden der Differenzierung, Beratung und Beurteilung zu fokussieren ist. Aus internationalen Erfahrungen mit effektiv durchgeführter Inklusion wissen wir, dass dies besonders dann gut gelingen kann, wenn die pädagogischen und psychologischen Grundlagen an die Seite der fachlichen treten und ihnen nicht durchgehend nachstehen.⁷

Vor diesem Hintergrund irritiert es sehr, dass die Bundesrepublik Deutschland in der inklusiven Aufgabe insbesondere im gemeinsamen Lernen international noch weit zurückliegt. Es ist so, dass wir im Blick auf eine Umsetzung der Inklusion Schlusslicht in Europa sind, und auch wenn gegenwärtig zahlreiche Anstrengungen zur Verbesserung der Situation unternommen werden, so sind wir noch weit von den Ergebnissen anderer Länder entfernt.

7 Der gegenwärtige Stand ist in Deutschland dem internationalen Trend entgegengesetzt, weil die Fachwissenschaften in den Schulfächern fast 80 Prozent der Ausbildungsanteile verbrauchen. Dies bedürfte einer radikalen Änderung, weil nach gegenwärtigem Forschungsstand nicht so sehr das sehr hohe und auf Nachabiturstoff spezialisierte Fachwissen über den Erfolg von Lehrkräften in der Bildung entscheidet, sondern breit angelegte bildungswissenschaftliche Kompetenzen, die mit größerem Umfang, mehr Breite und praxisbezogener Tiefe im Zentrum der Lehramtsausbildung stehen müssten.

Wir können uns nicht länger gesellschaftlich oder individuell mit wenig konkreten Bekenntnissen herausreden, denn wenn andere Länder in Europa nur unter ein Prozent der Lernenden gesondert beschulen, dann ist es ein realistisches Ziel, eine solche Quote nachweislich auch zu erreichen. Die dafür notwendige Bildungsqualität kann allerdings nur dann hinreichend vorgehalten werden, wenn einerseits Rahmenbedingungen verbessert werden (vor allem gute materielle, personelle Ausstattungen, klare bundesweite gesetzliche Regelungen und verantwortliche Zuständigkeiten, nachhaltige Ausbildung und Evaluation), andererseits eine inklusive Haltung aller Beteiligten gegen die exkludierenden Traditionen entwickelt wird, um Benachteiligungen in allen Formen zu erkennen und nach bestem Ermessen in den Praktiken, Routinen und Institutionen zu beseitigen.⁸

1.3 Konfliktlinien bei der Umsetzung von Inklusion

Der Prozess der Inklusion ist ein emanzipatorisches Ereignis, das wie andere Bewegungen für eine bessere soziale Gleichstellung, für eine bessere Inklusion von Migranten oder für Geschlechtergerechtigkeit stark mit dem Kampf um die Durchsetzung von Menschenrechten und Menschenwürde verbunden ist. Es gibt in der gegenwärtigen Gesellschaft allerdings trotz der Menschenrechte und ihrer klaren Ausrichtung sehr selektive Interessen von unterschiedlichen Gruppen, die sich dort zeigen, wo es um konkrete und nicht bloß unverbindliche Maßnahmen der Umsetzung solcher Rechte geht. Insbesondere an folgenden Differenzlinien entzündeten sich gegenwärtig die Meinungsunterschiede:

- Benachteiligte, diskriminierte Menschen vor allem durch Armut, Migration und insbesondere Menschen mit Behinderungen haben es im öffentlichen Leben nach wie vor schwer. Dies ist Ausdruck einer ungleichen Chancengerechtigkeit und mit hohen Folgekosten verbunden (Wilkinson/Pickett 2010). In einer neoliberalen Marktwirtschaft sind für sie sowohl das Finden einer bezahlten Arbeit als auch eine hinreichende Teilhabe am sozialen, kulturellen oder bildungsbezogenen Leben prekär, sofern der Staat nicht Vorkehrungen ergreift, diese Teilhabe gesetzlich zu regeln und dadurch für eine Verbesserung der Chancen zu sorgen, zugleich auch angemessen für ein Verständnis im Bewusstsein der Bevölkerung zu werben.⁹

Seit 2009 hatte der Bund Zeit, diese Aufgaben nach der UN-Konvention stärker in Angriff zu nehmen, aber geschehen ist außer einer inklusiven Bewegung hin zu einer vorsichtigen Verstärkung des gemeinsamen Lernens in Teilen des Schulsystems deutlich zu wenig. Inklusion bezeichnet jedoch ein Menschenrecht, das weit über die Schule hinausgeht und einer breiten Initiative in der Politik und Zivilgesellschaft bedarf, um weitere Ausgrenzungen zu vermeiden.

8 Zu diesem Fazit komme ich als Konferenzberichterstatter des UNESCO-Gipfel zur Inklusion im März 2014 (www.unesco.de/gipfel_inklusion_ergebnisse.html).

9 Vgl. als Hintergrundtheorien gegen eine bloß neoliberale Vermeidung von Vorkehrungen und Verpflichtungen z. B. Crouch (2008 und 2011) und Reich (2013).

Auch wenn die Interessen der Benachteiligten heute insgesamt stärker als früher ins Bewusstsein gerückt sind, so hat insbesondere die Politik hier noch keine hinreichende Priorität gesetzt.

- Die Kultur der Gegenwart zeigt viele Anzeichen einer Entsolidarisierung. Die individuelle Karriere steht im Vordergrund, und Menschen werden durch diesen Fokus angehalten, schnellen Erfolg ohne Rücksicht auf andere zu erzielen. Teilhabe von sozial Benachteiligten, diskriminierten Menschen oder Menschen mit Behinderung erscheint daher leicht als ein bloß individuelles Schicksal, das allein die Betroffenen zu verantworten und zu lösen haben. Werte wie Nächstenliebe, Hilfe gegenüber Schwachen, soziales Lernen in heterogenen Gruppen oder soziales Engagement stehen nicht im Zentrum der kulturellen, sozialen und demokratischen Entwicklung, wie bereits an den Ausgaben des Staates nachvollzogen werden kann, sondern müssen über Ehrenämter und freiwillige Leistungen eingeführt und aufgefangen werden. Auch die Inklusion wie andere Werte und Normen in der »flüssigen Moderne« (Bauman 2000) ist ein Wert, der als ambivalent gilt. Offiziell ist Inklusion erwünscht, aber die Kosten sollen in einem Rahmen bleiben, der als möglichst neutral gegenüber den bisher ohnehin schon niedrig angesetzten Ausgaben angesehen wird (der ambivalente Charakter des Zeitalters wird besonders treffend von Bauman 2000 herausgearbeitet).
- Das Erziehungs- und Bildungssystem ist heute in der Inklusion durch eine Stückwerkmentalität gekennzeichnet, wobei es die Politik noch nicht hinreichend geschafft hat, verbindliche gesetzliche Regelungen und Planungen so auf den Weg zu bringen, dass die inklusiven Maßnahmen einheitlich in Bund, Ländern und Kommunen gestaltet werden. 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 mehr um die Finanzierung ringen, als ein klares Bekenntnis für die Inklusion abzulegen. Der Bund, der die UN-Konvention unterschrieben hat, entwickelt paradoxerweise keine Initiative für die bundesweite Inklusion und überlässt die Finanzierung im Sinne des für ihn günstigen Kooperationsverbotes den Ländern. So werden grundlegende Aufgaben des Staates unter bürokratische Zuständigkeitskämpfe und Regelungen gestellt, die das ursprünglich klare Bekenntnis durch die Ratifizierung der Konvention de facto unterlaufen.
- Die gegebenen Ressourcen für die Inklusion in der Gesellschaft im Allgemeinen und pro Schule und Schüler im Besonderen sind umstritten. Während andere Länder im internationalen Vergleich grundsätzlich von einer hohen allgemeinen Unterstützungsleistung und individuellen Förderungs politik ausgehen, in der Schule z. B. bereits von Teamteaching in inklusiven Lerngruppen und einer schon deshalb notwendigen höheren Finanzierungs last sprechen und diese gewähren, wird in Deutschland von staatlicher Seite eher darum gerungen, die Stunden pro Schüler mit besonderem Bedarf möglichst gering und kostengünstig zu halten. Nicht die Priorität einer Teilhabe aller am gesellschaftlichen Leben oder die pädagogische Notwendigkeit inklusiver Erziehung und Bildung bestimmen vorrangig

die Richtung der Argumentation und Bezahlung, sondern die jeweils spezifische (aber eigentlich immer geringe) Haushaltskasse. Inklusion ist heute ein Streitfall zwischen Politik und Haushalt auf der einen und verantwortlichen inklusiven Praktikern mit berechtigten Mehrbedarfen auf der anderen Seite geworden.

- Zugleich ist es ein großes Problem, dass für die Inklusion kein hinreichend ausgebildetes Personal von der sozialen Arbeit bis zur Schularbeit bereitsteht, um in der Praxis mit allen Formen von Beeinträchtigung professionell umzugehen. Das bisherige System war auf Exklusion angelegt, sodass sich entsprechend exklusive professionelle Arbeitsbiografien um die Besonderung gebildet haben, die in besonderen »Schutzzonen« einer Ausgliederung nach unten arbeiten. In der Umstellung auf Inklusion als Regelfall steht deshalb beispielsweise keine komplett inklusiv ausgebildete Lehrerschaft zur Verfügung, sodass in den meisten Fällen spezialisierte Sonderpädagogen als Lösung für alle Inklusionsbedarfe erhalten sollen. Dies ist dann ein heikler Weg, wenn die sonderpädagogische Ausbildung sich auf Spezialfächer reduziert. International haben sich Wege bewährt, die die sonderpädagogische Ausbildung sehr breit und auf die tatsächliche Unterrichtspraxis hin auslegen. Als noch besser wird eine sonderpädagogische Grundlagenausbildung aller Lehrkräfte angesehen. (→ Schäfer/Rittmeyer 32)

Eine breite Ausbildung aller mit hoher Qualität sollte das Ziel sein, um mit allen Formen spezieller Bedürfnisse hinreichend in einer Gesellschaft und Schule für alle umzugehen. Das Ziel des gemeinsamen Lernens steht den bisher üblichen Praktiken der Ausgrenzung und des Verbergens dieser Menschen und damit auch den berufsbiografischen Erwartungen der Sonderpädagogik (mit einer aus- und abgegrenzten Tätigkeit in der Sonderschule) deutlich entgegen.

- Das Schulsystem hat systembedingte Schwächen, Inklusion überhaupt stattfinden zu lassen. Angesichts der Gymnasien und Berufsschulen, die sich als überwiegend inklusionsfreie Zone erhalten, kann nicht hinreichend gewährleistet werden, Inklusion tatsächlich umfassend und breit zu verwirklichen. Maßnahmen der Gegensteuerung bestehen bisher eher darin, andere inklusive Systeme sich parallel entwickeln zu lassen, was vor allem in Grund- und Gesamtschulen gelingt. Inklusion zeigt sich hier als ein Streitfall zwischen einem auf Exklusion ausgelegten Schulsystem, das von außen zur Inklusion gezwungen wird.

Dahinter stehen auch die rangbezogenen Leistungserwartungen an ein exklusives System gegen die fördernden und solidarischen Erwartungen an die Inklusion. Es erscheint als schwer vermittelbar gegen die Traditionen der Exklusion, dass von Inklusion nachweislich alle profitieren können, obwohl die Forschungsbelege für die Vorteile heterogener Lerngruppen eindeutig sind (siehe dazu z. B. Hattie 2009, 90 und Reich 2014, 103ff.). 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 Menschenrechten.

Trotz dieser Konfliktlinien gibt es bereits Beispiele hervorragender inklusiver Praxis. Doch es erscheint als Problem, dass gegenwärtig Einzelbeispiele als positive Modelle gezeigt werden, um den Geist der Inklusion auszudrücken, aber zugleich die Frage sich stellt, ob solche Beispiele nicht auch von den ansonsten umfassend bestehenden Defiziten ablenken und strukturelle Bedingungen herunterspielen.

Es gibt für die Schulen bis heute in den meisten Bundesländern einen Ressourcenvorbehalt, der gemeinsames Lernen nur dann gewährleistet, wenn die Kosten dem Schulträger zugemutet werden können. Diese substanzielle Einschränkung ist ebenso fragwürdig (und nach meiner Auffassung rechtswidrig) wie das nach wie vor bestehende Parallelsystem von allgemeinbildenden und Förderschulen, das für eine beschleunigte Realisierung der Inklusion kontraproduktiv wirkt. Allerdings gibt es zahlreiche schulstrukturelle Aspekte, die ebenso kontraproduktiv zwischen den verschiedenen Schulformen wirken. Hier ist Deutschland international wenig vergleichbar, weil eine fehlende Inklusion keineswegs allein die Förderschulen, sondern alle abgegrenzten Schulformen betrifft.

Die Politik verteidigt schon aus Kostengründen einen langsamen und schrittweisen Übergangsprozess beim Abbau der Förderschulen. Gleichzeitig ist wenig Bewegung im System, um die Durchlässigkeit aller Schulformen zu erhöhen oder den international üblichen Weg einer *Schule für alle* tatsächlich strukturell gehen zu wollen. Es gibt gegenwärtig stark länderspezifische Vorgehensweisen, wobei zwar zahlreiche Innovationsimpulse in der Praxis erscheinen, aber eine übergreifende bundesweite und systematische Entwicklung vermieden bzw. verpasst wird. Es ist international kein Fall bekannt, in dem auf einer solchen Grundlage Inklusion praktisch hinreichend erfolgreich – in angemessener Zeit und hinreichender Breite – umgesetzt werden konnte.

Vielmehr erscheint aufgrund solcher Erfahrungen gerade ein verbindliches Konzept als notwendig, um eine hinreichende Orientierung und einen konkreten Zeitplan der Umsetzung und einer darauf basierenden Kontrolle der Resultate zu bestimmen. Strittig ist vor allem, inwieweit die Mittel angesichts der notorisch knappen Haushaltskassen für die Gesellschaft und Bildung überhaupt ausreichen und inwieweit Bund, Länder und Kommunen hinreichend effektiv zusammenarbeiten können und wollen. Insbesondere die Kommunen verweisen darauf, dass Inklusion neben den Lehrerstellen enorme Ausgaben in der Schularchitektur, bei der Barrierefreiheit und dem weiteren Personal erforderlich macht, die nicht nach der Kassenlage der Kommunen allein bestimmt werden können.

Die Forschung zur Inklusion gibt eine eindeutige, aber in der Politik ungehörte Antwort: Objektivierbare internationale Vergleichszahlen können herangezogen werden und eine umfassende Evaluation ist zu leisten, um zu klären, ob die gegenwärtigen Anstrengungen und Ausgaben tatsächlich den üblichen Standards der Inklusion in einem reichen Industrieland genügen. Die Antwort deutet sich aus den OECD-Ländervergleichen, in denen Deutschland bei den Bildungsausgaben stets im unteren Drittel liegt, schon an. Hier wird eine klare Umstellung der Ausgabenprioritäten notwendig. Aber auch eine übergreifende Konzeption der inklusiven Bildung ist wesentlich.

Dagegen wirkt heute in Deutschland eher eine Stückwerkspraxis, die eine Umsetzung und Überprüfung an die Praxis vor Ort überweist. Was dort nicht gelingt, erscheint dann leichthin wie ein Versagen der Praktiker. Eine solche Einstellung kann dazu führen, dass starke Kräfte gegen die Inklusion befördert werden.

1.4 Rahmenbedingungen einer inklusiven Didaktik

Inklusive Didaktik wird im englischen Sprachraum meist mit den Stichwörtern *inclusive teaching* oder *inclusive education* bezeichnet, wobei gegenüber der deutschen Situation drei markante Unterschiede auffallen:

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 (Ormrod 2004 und 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 inklusive (konstruktivistische) Didaktik vertreten. Didaktik wird dabei nicht überwiegend inhaltlich (von den Fächern her) aufgefasst, wie es in der deutschen Tradition bis heute vorherrscht, sondern deutlich breiter in Richtung auf gelingende Beziehungen, Kommunikation und Kooperation in einer partizipativen Gemeinschaft von Lernenden und Lehrenden aufgestellt (Reich 2012a).
2. Das deutsche Schulsystem verstößt gegen Inklusion bisher insbesondere durch kostenpflichtige Kindertagesstätten und Erzieher, die nicht auf Grundschullehrerniveau ausgebildet sind, durch frühe Selektion bereits nach der Grundschule und ein Sonderschulwesen, das Exklusionspraktiken festschreibt und sich in Bezug auf die erreichten Schulabschlüsse für große Gruppen als wenig erfolgreich erwiesen hat.¹⁰ Insbesondere aber dadurch, dass der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg so stark wie in keinem anderen Industrieland wirkt. 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 die lokale Kommune) erforderlich macht. Der deutsche Föderalismus, insbesondere aber die Zersplitterung der Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten im Blick auf Schulen (einhergehend mit einer übertriebenen Bürokratisierung aller Abläufe), führt dazu, dass zu wenig die Selbstverantwortung, Freiheit und Flexibilität der lokalen Schulen, die Unabhängigkeit und kritische Evaluation der Erfolge im Zentrum stehen, sondern eine Bürokratie des »Geht-Nicht« bei gleichzeitiger Verknappung von Ressourcen vorherrscht. Dies spiegelt sich deutlich in den Erwartungen und Verhaltensweisen der Lehrkräfte.

¹⁰ Vgl. zu den problematischen Ergebnissen des Versagens von Sonderschulen z. B. Haerberlin u. a. (2003), Schnell u. a. (2011), Eckhart u. a. (2011). Siehe auch Klemm (2009).

3. Die Fachdidaktiken stehen vor der Herausforderung, Inklusion auch in den Schulfächern zu ermöglichen. Dabei stehen sie in einem Spannungsverhältnis, das in Deutschland besonders extrem ausfällt: Einerseits sind sie an den Inhalten und Methoden der Fachwissenschaften ausgerichtet, die traditionell in der deutschen Lehramtsausbildung dominieren und deren didaktischer Anteil im Vergleich zum Ausland deutlich geringer ausfällt. Andererseits sollen sie in allen Schulfächern Theorien und Praktiken entwickeln, die auf eine heterogene Schülerschaft passen, obwohl die fachbezogene wissenschaftliche Ausbildung sich eher am Nachabiturstoff und den wissenschaftlichen Fragen nach der Schule orientiert, sodass die Lehrkräfte in hoher Eigenleistung eine Elementarisierung und Didaktisierung ihrer Fachkenntnisse persönlich anstreben müssen. Dies überfordert die Lehrkräfte oft schon im herkömmlichen Unterricht, wird jedoch in der Inklusion zu einer besonderen Schwachstelle des Systems.

Vor diesem Hintergrund ist eine inklusive Didaktik in Deutschland erst noch im Entstehen. Eine erste Version habe ich (Reich 2014) mit einem Ansatz vorgelegt, der umfassend inklusionsförderliche Strukturen herausarbeitet und beschreibt. Aus der Sicht der inklusiven Didaktik gehören dazu z. B. die folgenden notwendigen Aspekte:

- *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 (Hattie 2009, 118f. und 2012, 22ff.). In der inklusiven Didaktik sind hierbei zwei Aspekte von besonderer Bedeutung, die ich exemplarisch hervorheben will: Erstens sind multiprofessionelle Teams von Lehrkräften 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. Zweitens wird es wichtig, dass auch die Lehrkräfte ganztägig anwesend sind und die Vielfalt ihrer Arbeiten in Vorbereitung, Planung, Durchführung und Evaluation in der Schule in ihrem Team organisieren.

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 (Hattie 2009, 43f.), wobei die Einsicht in eigene Lernerfolge immer von Wertschätzung, Anerkennung und einem gezielten Feedback abhängt. Andererseits muss bewusst bleiben, dass es hierbei nicht um eine Vereinheitlichung oder Entindividualisierung der Beziehungen geht. Vielfältig und unterschiedlich fördernde Beziehungen und Angebote für unterschiedliche Menschen sind das Ziel.

- *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. Allerdings ist hierbei ein pädagogischer Grundansatz zu beachten: Alle Lernenden haben für sich die Möglichkeit, zu persönlicher Exzellenz im Lernen und ihren Lernergebnissen zu gelangen, wenn sie eine qualitätsvolle Lernumgebung finden und sich für das Lernen entscheiden. Der Einsatz für mehr Chancengerechtigkeit ist stets ein komplexer Prozess, der einer umfassenden Reflexion bedarf (Reich 2013). In heterogenen Lerngruppen sollen ethnokulturelle Gerechtigkeit und Antirassismus, Geschlechtergerechtigkeit, Diversität in den sozialen Lebensformen und Antisexismus, Bekämpfung der Abhängigkeit des Schulerfolgs von der sozioökonomischen Herkunft und aufgrund von Behinderungen aktiv durch die Konzeption der Schule 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 Handlungsrahmen fehlen. Das Miteinander in der Inklusion ist Ausdruck einer solidarischen Haltung, die als Demokratie im Kleinen konkret vor Ort praktiziert wird. Es gibt eine tatsächlich für den Ort repräsentative Heterogenität in der Teilhabe und eine umfassende Mitbestimmung der Teilnehmenden an allen Prozessen.
- *Qualifizierende Schule und Didaktik:* Weltweit heben didaktische Modelle viel stärker als in Deutschland auf einen langen gemeinsamen Schulbesuch mindestens bis zur 10. Klasse ab. Das selektive deutsche Schulsystem mit der sehr frühen Verteilung relativ geschlossener Lernwege erweist sich als grundsätzlich großes Hindernis einer gelingenden Inklusion. Eine *One-size-fits-all*-Didaktik, wie sie in der deutschen Tradition insbesondere der allgemeinen und der Fachdidaktik vorherrscht, muss grundsätzlich überwunden werden. Folgende Verschiebungen werden beispielsweise erkennbar (Reich 2014, Kapitel 4):
 - vom *Classroom Management* zur inklusiven Lernorganisation, wobei die Lernorganisation immer stärker die Aufgaben des engeren Klassenzimmers überschreitet, weil umfassende Ganztagsbetreuungen, unterschiedlich kombinierte Lerngruppen in einem größeren Lerncluster (z. B. zwei bis drei Klassen zusammengefasst), differenzierte Förderbereiche, individuelle Maßnahmen und Teamarbeiten auch der Lehrenden zunehmen,
 - von der Einzelstundenplanung zur ganzheitlichen Planung im Team, denn 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, erscheint als wesentlich für den didaktischen Erfolg,

- von der didaktischen Methodenlehre zum Lernarrangement; Methodenratgeber bleiben meist zu vordergründig, Methoden sollten auch nicht nur aus Abwechslungs- oder Motivationsgründen eingesetzt werden, sondern sie müssen tatsächlich und nachweislich zum Lernerfolg beitragen, wobei das Lernen für unterschiedliche Lernende von einem Lehrteam zu arrangieren ist,
- von Durchschnittsqualifikationen zu Differenzierungen, wobei alle Lernenden Standortbestimmungen benötigen, 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, wobei Lehrende ihre didaktischen Rollen erweitern, Lernende zunehmend zu eigenen Didaktikern werden, indem sie selbstwirksam ihre Lernfortschritte kontrollieren und andere unterrichten, wobei das Peer-to-Peer-Lernen einen wesentlichen Schlüssel zum Erfolg darstellt (vgl. auch Hattie 2009, 186f.),
- vom isolierten Lernen zum vernetzten Lernen, wobei das Wissensregime des Stoffpaukens überwunden wird; Lernen muss wieder Anschluss an die bestehende Kultur, ihre Medien und lebensweltlichen Herausforderungen finden.

Eine besondere Herausforderung stellen vor diesem Hintergrund sich anbahnender Veränderungen die Curricula dar. Ein inklusives Curriculum muss beste Schulabschlüsse für möglichst viele anstreben, zugleich aber auch relevantes Wissen und notwendige Kulturtechniken vermitteln, die eine gegenseitige Verständigung in der Gesellschaft, in der Arbeitswelt wie im Lebensalltag ermöglichen. In der Inklusion muss dabei immer konkret nach Lage der individuellen Bedürfnisse unterschiedlicher Schüler 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).

- **Ganztag:** Der Ganztag gibt Eltern die Chance, Beruf und Familie besser zu vereinbaren. Zugleich eröffnet der Ganztag, wenn er denn tatsächlich in einem ganzheitlichen Tageskonzept mit inklusiven Zielen umgesetzt wird, hinreichende Möglichkeiten, das Lernen in verschiedene Lernbereiche und Lernsettings aufzuteilen, um den Lernbedürfnissen heterogener Lerngruppen effektiv und differenziert zu entsprechen.

Im Ganzttag können vier Lernsettings optimal verwirklicht werden (Reich 2014, Kapitel 5 und 6): (1) Eine Lernlandschaft (Lernbüro, Lernwerkstatt), in der individualisiert nach Kompetenzrastern gelernt werden kann. (2) Projektunterricht für fächerübergreifendes und ganzheitliches Lernen. (3) Werkstattunterricht für Wahlfächer nach Interessen und Neigungen. (4) Instruktionsunterricht, soweit er nicht bereits in den anderen Formen enthalten ist.

Ein abwechslungsreicher und rhythmisierter Ganzttag erlaubt es, bisherige Zeittaktungen aufzulösen und situativ an die Lerngruppe und unterschiedliche Lern- und Verhaltensbedürfnisse anzupassen. Leerlaufzeiten werden vermieden, individuelle Wahlen neben Basisfächern ermöglicht. Es gibt in einem gebundenen Ganzttag eine Vielfalt von Zeitregelungen je nach Alter, Lerngruppe und Bedarf.

- *Förderliche Lernumgebung*: Eine lernförderliche Umgebung enthält starke Anreize zum Lernen, die möglichst alle Lernenden ansprechen. Dazu gehören in erster Linie große Anteile an Handlungen und Konstruktionen gegenüber bloßer Reproduktion. Dabei ist eine Mischung aus Gruppenlernen und individuellem Lernen sinnvoll. Basisqualifikationen für alle werden besonders leicht in der Lernlandschaft (Lernbüro usw.) in selbstregulierter, aber kontinuierlich überprüfter Arbeit vollzogen. Projekte helfen, Arbeiten im heterogenen Team zu realisieren, wobei nicht nur fachliche Kompetenzen vermittelt werden. Insgesamt wird ein differenziertes Lernen angestrebt, ohne eine zu hohe Spezialisierung zu betreiben. Kulturtechniken und Allgemeinbildung für alle haben ebenso wie das soziale Lernen einen hohen Stellenwert. Unmittelbares und zeitnahes Feedback für alle verhindert das Übersehen von individuellen Lernbedürfnissen. Durch diese Ziele verändert sich die Lernumgebung: In der inklusiven Didaktik werden die Klassenzimmer nach und nach möglichst in Lerncluster verwandelt, um den neuen Qualitätsansprüchen zu genügen.
- *Lernende mit Förderbedarf*: Alle Lernenden haben einen Bedarf an Förderung, der durch Standortbestimmungen erhoben wird.¹¹ Besondere Förderbedarfe werden für alle ermittelt, Assistenzbedarfe gesondert ausgewiesen. Das grundsätzliche Lernsetting und Differenzierungen sollen helfen, auf Förderbedarfe angemessen zu reagieren. Sonderpädagogische Lehrkräfte sollten konsequent im Team arbeiten, wobei Exkludierungen (»Diese Schülerin kann nur die Sonderpädagogin betreuen«) grundsätzlich abgelehnt und vermieden werden. Es muss klar sein, dass auch Sonderpädagogen nicht die Experten für alle Inklusionsbedarfe sein können. In Einzelfällen wird externe Expertise eingeholt. Eine Vernetzung mit der kommunalen Inklusionsstelle und weiteren Institutionen vor Ort ist unabdingbar.
- *Differenzierung und Beurteilung*: Rangvergleiche stoßen in der Inklusion schnell an ihre Grenzen. Ein intelligentes, systemisches Beurteilungskonzept mit Kompetenzrastern und Zielvereinbarungen sichert ab, dass Lernfortschritte individuell

11 Vgl. dazu z. B. das Modell von Hollenweger u. a. (2007; 2010 und 2012), Luder u. a. (2011). Wichtig bei Standortbestimmungen ist eine Bestimmung aller Schüler, bevor besondere Bedarfe zusätzlich begründet werden. Eine Diskriminierung bestimmter Gruppen innerhalb einer Lerngruppe ist absolut zu vermeiden.

und kriteriumsbezogen beobachtet und beurteilt werden können. Solche Systeme lassen sich dann, wenn es vorgeschrieben ist, auch in Noten (mit entsprechender Reduktionsproblematik) verwandeln. Verbale Zielvereinbarungen und Feedback werden jedoch grundsätzlich gegenüber Notensystemen bevorzugt. Fördergespräche für alle werden kontinuierlich durchgeführt. (→ Paradies)

Die konsequente Differenzierung nach gemeinsamen Basisqualifikationen für alle und besonderen Lernchancen nach Interessen verändert die Anforderungen an das Beurteilungssystem erheblich. Zielvereinbarungen, in die Unterrichtsbeobachtungen, diagnostische Verfahren, Zusammenarbeit mit dem Elternhaus und gegebenenfalls auch mit Assistenzkräften eingehen, erbringen verbale Beschreibungen, die sich als Feedback und Standortbestimmung nutzen lassen, um weitere Ziele festzulegen. Dabei ist ein reziprokes Verfahren vorzuziehen, in dem nicht nur die Lehrkraft die Lernenden beurteilt, sondern auch beurteilt wird, inwieweit sie geholfen hat, vereinbarte Ziele zu erreichen. Inklusive Lernsysteme zeigen in ihren Beurteilungspraktiken, warum es günstig ist, auf Noten zu verzichten. Aber diese Umstellung erscheint für die deutschen Verhältnisse gegenwärtig noch als sehr zukunfts offen.

- *Schularchitektur*: Multifunktional nutzbare Räume treten (wenn möglich) an die Stelle der üblichen Klassenräume. Barrierefreie Zugänge werden ermöglicht. Die Schule wird nach pädagogischen Richtlinien gebaut oder renoviert (Grundlagen dazu: Montag Stiftungen 2012). Die Bildung größerer Lerngruppen mit Teamstationen hat Vorteile. Die Architektur muss den Anforderungen des Ganztags funktional gewachsen sein. 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, werden notwendig (vgl. dazu Montag Stiftungen 2012).

- *Schule in der Lebenswelt*: Die Schule öffnet sich zur Lebenswelt. Schülerfirmen oder -genossenschaften sind hiervon ebenso ein Ausdruck wie soziale und gemeinnützige Projekte. Der Lebensweltbezug wird vor allem im Projektunterricht konkret vollzogen. Eine aktive Elternarbeit hilft, die Lebenswelt einzubeziehen. Theorien der Schulentwicklung und der Didaktik stehen sich heute oft gegenüber, ohne dass hinreichend Bezug aufeinander genommen wird.

Das gemeinsame Lernen bringt hier von vornherein die Notwendigkeit stärkerer Vernetzungen mit ein. Dies wird im Blick auf die Schule in der Lebenswelt deutlich, denn Schule und Didaktik finden in der Kommune oder 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 zwar 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, 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*: Der autonome Didaktiker, der 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« (Bauman 2000) 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, sich neben einer durchgehenden kollegialen Beratung auch eine Supervision von außen einzuholen und systematisch eine hohe Qualität der Evaluation zu entwickeln, die stets schulöffentlich dokumentiert und diskutiert wird. Kollegiale Beratung, umfassende Fortbildungen, gemeinsame Leitung, externe Supervision und Evaluation sind in ihrem Zusammenwirken wesentlich. Alle Aktivitäten werden jährlich bilanziert und öffentlich dokumentiert. Dies hilft interessierten Eltern und Heranwachsenden, sich für eine für sie geeignete Schule zu entscheiden. Allein die Erfolge einer inklusiven Schule werden der Inklusion auf Dauer zum Durchbruch verhelfen.

1.5 Inklusion als Herausforderung der pädagogischen Diagnostik

Die pädagogische Diagnostik spielt im gemeinsamen Lernen eine sehr wichtige Rolle. Einerseits hilft sie, eine Standortbestimmung des Lernens für alle Lernenden durchzuführen, um die spezifischen Voraussetzungen und besonderen Lernbedürfnisse abzuklären, die dabei als erforderlich erscheinen. Andererseits übt sie damit eine heikle Aufgabe aus, die schnell einen stigmatisierenden Effekt ausübt, wenn nur besondere Gruppen von besonderen Bedarfen durch die Diagnostik gebildet werden, die einen Teil der Menschen als problematisch oder aus der vermeintlichen Normalität herausfallend konstruiert.

In diesem Handbuch gibt es eine Vielzahl von Darstellungen, die genau dieses Spannungsfeld aufzeigen: Auf der einen Seite wird die pädagogische Diagnostik jener Lernenden, die Schwierigkeiten im Erziehungs- und Bildungssystem haben, in vielen

Beiträgen aus den Erfahrungen und der Arbeit der Sonderpädagogik heraus begründet. Andererseits hat eben diese Sonderpädagogik bisher in exkludierenden Systemen gearbeitet und sich zu wenig dem gemeinsamen Lernen gewidmet. Für die pädagogische Diagnostik bedeutet dies, selbst den Weg von der Exklusion hin zur Inklusion stärker als früher zu vollziehen.

Insoweit erscheinen hier auch Beiträge, die in Teilen aus dem Fokus und den Erfahrungen der Sonderpädagogik und bestimmter Förderschulen argumentieren, wenngleich es eine wesentliche Intention dieses Buches ist, genau diese Sichtweise aus alleiniger sonderpädagogischer Perspektive aufzugeben und radikal zu erweitern. Diesen Perspektivwechsel kritisch und mit Bezug zu den neuen Praktiken des gemeinsamen Lernens zu reflektieren und durchzuführen, wird eine der zentralen Aufgaben der pädagogischen inklusiven Diagnostik in naher Zukunft sein müssen. Etliche Beiträge zeigen auch in diesem Handbuch, dass erste Schritte dazu bewusst geworden sind und die Herausforderungen der Inklusion angenommen werden.

Literatur

- Bauman, Z. (2000): *Liquid Modernity*. Cambridge.
- Booth, T./Ainscow, M./Kingston, D. (2007): *Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder)*. Frankfurt a. M.
- Booth, T./Ainscow, M. (2011): *Index for Inclusion*. Bristol.
- Crouch, C. (2008): *Postdemokratie*. Frankfurt a. M.
- Crouch, C. (2011): *Das befremdliche Überleben des Neoliberalismus*. Frankfurt a. M.
- Degener, T. (2009): Die UN-Behindertenrechtskonvention als Inklusionsmotor. In: *RdJB H. 2*, 200–219.
- Eckhart, M./Haeberlin, U./Sahli Lozano, C./Blanc, P. (2011): *Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter*. Bern.
- Gould, S. J. (1989): *Der Daumen des Panda. Betrachtungen zur Naturgeschichte*. Frankfurt a. M.
- Haeberlin, U./Bless, G./Moser, U./Klaghofer, R. (2003): *Die Integration Lernbehinderter. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. Bern.
- Hall, S./Gieben, B. (Eds.) (1992): *Formations of Modernity*. Oxford.
- Hattie, J. (2009): *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London.
- Hattie, J. (2012): *Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning*. London.
- Hollenweger, J./Lienhard, P. (2007): *Schulische Standortgespräche. Ein Verfahren zur Förderplanung und Zuweisung von sonderpädagogischen Massnahmen*. Zürich.
- Hollenweger, J. (2010): Standardisiertes Abklärungsverfahren: Grundlagen und Überlegungen zur Anwendung in der Praxis. *Psychologie und Erziehung* 36, H. 2, 35–42.
- Hollenweger, J. (2012): Partizipative Erkundungen. Diagnostik als Voraussetzung für Bildungsprozesse. In: *Pädagogische Impulse* 45, H. 3, 10–20.
- Klemm, K. (2009): *Sonderweg Förderschulen: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven* (www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_29959_29960_2.pdf).
- Lomborg, B. (Ed.) (2004): *Global Crises, Global Solutions*. Cambridge.
- Luder, R./Kunz, A./Diezi-Duplain, P./Gschwend, R. (2011): *Sonderpädagogische Förderung gemeinsam planen: Grundlagen, Modelle und Instrumente für die Praxis*. Baltmannsweiler.
- Montag Stiftung (Hrsg.) (2011): *Inklusion vor Ort. Der kommunale Index für Inklusion*. Berlin

- Montag Stiftungen (Hrsg.) (2012): Schulen planen und bauen. Berlin.
- Munoz, V. (2007): United Nations, General Assembly: Implementation of General Assembly Resolution 60/251 of 15 March 2006 entitled »Human Rights Council«. Report of the Special Rapporteur on the right to education, Vernor Muñoz. Addendum Mission to Germany (13-21 February 2006) A/HRC/4/29/Add.3. (www.netzwerk-bildungsfreiheit.de/pdf/Munoz_Mission_on_Germany.pdf.)
- Ormrod, J. E. (20044): Human Learning. Columbus, Ohio.
- Ormrod, J. E. (20065): Educational Psychology. Developing Learners. Upper Saddle River, New Jersey.
- Prenzel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Opladen.
- Reich, K. (2012a): Konstruktivistische Didaktik. Weinheim/Basel.
- Reich, K. (2012b): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Weinheim/Basel.
- Reich, K. (2013): Chancengerechtigkeit und Kapitalformen. Wiesbaden.
- Reich, K. (2014): Inklusive Didaktik. Weinheim/Basel.
- Schnell, I./Sander, A./Federolf, C. (Hrsg.) (2011): Zur Effizienz von Schulen für Lernbehinderte. Forschungsergebnisse aus vier Jahrzehnten. Bad Heilbrunn.
- Slavin, R. E. (20068): Educational Psychology. Theory and Practice. Boston.
- UN-Behindertenrechtskonvention (2006) (www.institut-fuer-menschenrechte.de/?id=467).
- Wilkinson, R./Pickett, K. (2010): The Spirit Level. Why Equality is Better for Everyone. London.
- Woolfolk, A. (200810): Pädagogische Psychologie. München.