



Leseprobe aus: Reich, Inklusive Didaktik in der Praxis, ISBN 978-3-407-29030-4
© 2017 Beltz Verlag, Weinheim Basel
<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-29030-4>

Vorwort

Die »Inklusive Didaktik« (Reich 2014), auf der dieser Praxisband aufbaut, hat mittlerweile eine breite Aufnahme auch in der schulischen Praxis erfahren. Insbesondere die konkreten Vorschläge und Beispiele in den zehn Bausteinen können helfen, die Bemühungen vieler Schulen bei der Verbesserung des inklusiven Lernens mit Vorstellungen sowohl aus der Wissenschaft, insbesondere aus der Lehr- und Lernforschung, als auch aus der neuen Schularchitektur abzugleichen und kritisch zu sichten. In einer Arbeitsgruppe, organisiert von der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, haben wir zahlreiche Schulen, die für ihre inklusiven Bemühungen sowohl im pädagogischen Konzept als auch in seiner räumlichen Umsetzung¹ bekannt geworden sind, eingeladen, sich mit der »Inklusiven Didaktik« auseinanderzusetzen. Da sich die »Inklusive Didaktik« immer auch auf deutsche Schulpreisträgerschulen und Schulen, die besonders aktiv um Inklusion bemüht sind, bezogen und hieraus viele Impulse empfangen hat, ist es naheliegend, solche Schulen einzuladen, sich im Spiegel der zehn Bausteine vorzustellen und zu zeigen, welche unterschiedlichen Wege in der Praxis gefunden werden, um eine inklusive Schule neu zu erfinden und zu gestalten.

In diesem Band kommen neun Schulen mit ihren außergewöhnlichen Konzepten zu Wort, wobei ich betonen möchte, dass es zugleich Schulen sind, die auch in dieser oder etwas veränderter Form an anderen Orten entstehen könnten.² Und genau dies ist das Ziel dieses Bandes: Wir wollen zeigen, wie Inklusion auf den Weg gebracht werden und gelingen kann. Zugleich wird sichtbar, dass es dafür nicht nur einen Weg gibt, sondern zahlreiche Möglichkeiten, was der Vielfalt und besonderen Struktur in Deutschland entspricht.

Betrachten wir kurz die Auswahl an Schulen, die sich hier präsentieren. Wir haben Wert darauf gelegt, jene Schulformen hier darzustellen, die im gegliederten Schulsystem als Regelschulen gesetzlich verpflichtet sind, Inklusion umzusetzen. Das sind zunächst und vorrangig die Grundschulen. Sie haben genuin heterogene Lerngruppen, die als notwendige Voraussetzung gelingender Inklusion gelten. Aber was kommt nach der Grundschule? Vergleichen wir Deutschland mit internationalen Schulen weltweit, dann fällt auf, dass bei uns die Grundschulzeit viel zu kurz ist und eine sehr frühe

1 Vgl. dazu insbesondere den Band »Schulen planen und bauen« (Montag Stiftungen 2012, komplett überarbeitete Neuauflage März 2017).

2 In einem Forschungsprojekt gefördert vom BMBF haben wir einen Teil dieser Schulen und weitere im In- und Ausland auch auf den Zusammenhang von Inklusion und Raum untersucht. Die Ergebnisse dieser Studie von Kricke/Reich/Schanz/Schneider (2017) zeigen insbesondere auf, welche räumlichen Umsetzungen inklusive pädagogische Konzepte benötigen und in welchen unterschiedlichen Formen von Klassenraum plus, Lernclustern und Lernlandschaften dies realisiert werden kann.

Aufteilung meist schon nach der 4. Klasse erfolgt. Deutlich günstiger ist es, wenn alle Kinder und Jugendlichen bis zur 10. Klasse eine Schule besuchen. Einem solchen Anspruch entsprechen am ehesten Gesamtschulen, die deshalb in Deutschland im Sekundarbereich eine führende Rolle in der Inklusion eingenommen haben. Andererseits liegt in vielen Kommunen die Übergangsquote in das Gymnasium nach der Grundschule bereits bei über 50 Prozent. Deshalb war es uns wichtig, auch Gymnasien aufzunehmen, die sich – wenngleich vorsichtiger und langsamer als Gesamtschulen – auf den Weg in die Inklusion gemacht haben.

Nehmen wir das Bild einer heterogenen Lerngruppe, dann macht ein drei- oder viergliedriges Schulsystem wenig Sinn. International zeigen Schulen deshalb auch ein einheitliches Bild (wie unsere Grundschule über eine längere Zeit), um in heterogenen Lerngruppen allen Schüler/innen Chancen auf eine Entwicklung zu geben. Für eine solche Entwicklung sind vier Schuljahre zu kurz. Aber die Heterogenität sollte auch nach der Grundschule nicht aufhören, weshalb Gesamtschulen am ehesten dafür in Frage kommen, einen guten Übergang – solange dieser durch die deutsche Schulpolitik gesetzt ist – zu organisieren. Bundesweit haben die Eltern dies auch erkannt, denn Hauptschulen werden immer mehr zu Restschulen und auch die Realschulen kämpfen ums Überleben. Die Sonderschulen schließlich, vielerorts Förderschulen genannt, helfen zwar, geschützte Räume für benachteiligte und behinderte Menschen zu schaffen, aber eben auch großenteils Bildungsverlierer zu produzieren. Der Anspruch nach der UN-Behindertenrechtskonvention, die seit 2009 auch in Deutschland gilt, gewährt den Eltern das Recht, ihr Kind auch bei einer diagnostizierten Behinderung an einer Regelschule anzumelden. Deshalb bedeutet die Umstellung auf Inklusion in den nächsten Jahren sicherlich, die gesetzten Übergänge von der Grundschule in die Sekundarstufe auf Gesamtschulen und Gymnasien zu erleichtern und zu erweitern, die Förderschulen in gleichem Maße abzubauen.³ Gleichwohl bedeutet dies nicht, wie manche befürchten, die gesamte Sonderpädagogik oder alle Förderbereiche abzuschaffen. Deshalb haben wir die Darstellung des Landesförderzentrums Sehen aufgenommen, um zu zeigen, wie sonderpädagogische Expertise notwendig in ein inklusives System zu integrieren bleibt.

Die folgenden Schulen stellen sich in diesem Band nach den Kriterien vor, die in Kapitel 1 als zehn Bausteine inklusiver Didaktik aufgezeigt werden.

1. Die Helios-Schule – Inklusive Universitätsschule der Stadt Köln

Die Schule besteht seit dem Jahr 2015 und wurde als Ganztagsbetrieb von Klasse 1 bis 13 konzipiert. Sie hat mehrere Besonderheiten: Sie ist eine konsequente Teamschule mit Lernlandschaften, in denen Selbstlernphasen, Projekte und Werkstätten mit Arbeitsgemeinschaften nach Interesse und Neigung für eine heterogene Lerngruppe zu-

³ Wie schwer dieser Abbau vonstättengeht, zeigt eine Studie von Klemm (2015), die nachweist, dass die Inklusionsquote in Regelschulen zwar stark gestiegen ist, im gleichen Zeitraum aber auch die Exklusion vieler Schüler/innen durch Sonderschulüberweisungen zugenommen hat.

sammenwirken. Zugleich ist sie eine lehrramtsausbildende Schule, in der Studierende ihr Praxissemester verbringen. Ihr Vorteil ist, dass sie konsequent nach den Bausteinen inklusiver Didaktik konzipiert wurde und als Neubau auch räumlich das umsetzen kann, was pädagogisch gewünscht wird. Zugleich ist sie in ihrer Entstehung und Gestaltung ein Beispiel für demokratische Mitwirkungsprozesse. Sie zeigt besonders auf, wie wichtig die Ausbildung künftiger Lehrkräfte in einem inklusiven Modell ist und dass diese Ausbildung nicht länger zufälligen Praxiserfahrungen im Studium ausgesetzt sein sollte.

2. Die Rosemaarschule – Inklusive Ganztagsgrundschule in Köln

Diese Jenaplan-Schule hat eine lange reformpädagogische Tradition und ist seit den 1980er Jahren in der Inklusion aktiv – zunächst in der Integration und dann im Wandel. Besonders wichtig ist der Schule ein aktives, handlungsorientiertes Lernen im Ganztags, der herkömmliche Stundentakt wird aufgegeben, Ziffernnoten durch ein sehr gutes verbales Feedback ersetzt. Die Schule hat einen jahrgangsübergreifenden Unterricht und organisiert Tandemklassen, wobei ein Team für die Kinder zuständig ist. Die Schule ist sehr erfahren in der Inklusion und hat die Konzepte, die sich als praktisch erfolgreich herausstellten, konsequent ausgebaut. Für den Übergang in die Sekundarstufe gibt es eine Kooperation mit der Gesamtschule in Köln-Holweide.

3. Die Primus-Schule Berg Fidel in Münster

Die Schule hat in ihren außergewöhnlichen inklusiven Bemühungen klare Strukturen in einem jahrgangsübergreifenden Setting geschaffen und bietet eine haltgebende und freudige Umgebung mit ausgeprägten Phasen selbstwirksamen und sozialen Lernens. Sie hat in der Inklusion jahrzehntelang Erfahrungen sammeln und weitergeben können. Die Grundschule wird im Rahmen des Primus-Schulversuches des Landes NRW seit 2014 zu einer Langformschule bis zum Schulabschluss ausgebaut.

4. Die Georg-Christoph-Lichtenberg-Gesamtschule in Göttingen-Geismar

Die Gesamtschule startete 1975 mit einer Teamstruktur in allen Jahrgängen. Sie gilt als Zukunftsmodell, das seit 1995 auch Integration und heute Inklusion in breitem Maße fördert. Der Erfolg zeigt sich in einer Teamschule, wobei die Teamarbeit für Lernende wie Lehrende gleichermaßen gilt. Die Schule achtet insbesondere auf eine inklusive Haltung und hat beachtliche Lernerfolge für die heterogene Schülerschaft aufzuweisen.

5. Die Max-Brauer-Gesamtschule in Hamburg

Die Gesamtschule startete 1979 und wurde insbesondere durch ihre Lernformate des Selbstlernens (»Lernbüro«), der Projekte und Werkstätten nach Interessen und Neigungen bekannt. Der Erfolg der Schule zeigt sich in einer Teamschule, wobei die Teamarbeit für Lernende wie Lehrende gleichermaßen gilt. Von Beginn an orientierte sich die Schule

an der Heterogenität der Lernenden. Die Entwicklung zur Neuen Max-Brauer-Schule hat wichtige Impulse für die gegenwärtige inklusive Didaktik gegeben.

6. Die Neue Schule Wolfsburg (Grund- und Gesamtschule)

Die Neue Schule Wolfsburg ist eine staatlich anerkannte Privatschule, die sich als Ganztagschule von der Klasse 1 bis 13 seit 2009 im Aufbau befindet. Das pädagogische Konzept, das von einer international besetzten Expert/innenkommission entwickelt wurde, beruht auf wichtigen Erkenntnissen der neuen Lehr- und Lernforschung, die auch der »Inklusiven Didaktik« zugrunde liegen. In dem Konzept der Schule spielen Internationalität, Naturwissenschaften und Technik, Wirtschaft, Kunst und Kultur sowie die Begabungsförderung aller Lernenden eine besondere Rolle.

7. Das Geschwister-Scholl-Gymnasium in Pulheim

Das Geschwister-Scholl-Gymnasium hat sich seit 2012 auf den Weg gemacht, die Inklusion auch im Gymnasium zu verwirklichen. Als öffentliche Schule zeigt der Wandel hin zur Inklusion, wie durch eine höhere Individualisierung des Unterrichts allen Lernenden geholfen werden kann, ihre Kompetenzen zu erweitern. Insbesondere das Bilden einer heterogenen Lerngruppe unter Einschluss von Schüler/innen mit Förderbedarfen zeigt sich als ein geeigneter, wenn auch nicht immer widerspruchsfreier Weg, die Inklusion in einer Schulform zu realisieren, die von ihrem ursprünglichen Auftrag her eher exklusiv gedacht ist.

8. Das Albrecht-Ernst-Gymnasium in Oettingen

Das Albrecht-Ernst-Gymnasium hat seit 15 Jahren sein Konzept hin auf eine lernförderliche Umgebung für alle Lernenden erweitert. Die Schule will hierbei den neueren Erkenntnissen der Lehr- und Lernforschung wie auch der Gehirnforschung entsprechen. Damit einher ging eine Sanierung und Erweiterung der Schulräume hin zu einer neuen räumlichen Lernumgebung. Die Schule liegt in einem ländlichen Bereich und der Inklusionsbedarf ist kaum von Migration geprägt. Sie ist auch keine ausgewiesene Inklusionsschule, bringt aber viele Merkmale einer inklusiven Didaktik bereits zur Geltung und kann daher zeigen, wie leicht eine Aufnahme von Schüler/innen mit Förderbedarfen sein könnte.

9. Das Landesförderzentrum Sehen (LFS) in Schleswig

Das LFS ist eine besondere Einrichtung, die im sonderpädagogischen Schwerpunkt »Sehen« zeigt, wie eine Vernetzung mit der Regelschule gelingen kann. Hierzu bedarf es einer gezielten Unterstützung und Begleitung, da die Regelschule selbst bei einer Ausstattung mit Sonderpädagog/innen nicht in der Lage ist, besondere Förderbedarfe ohne zusätzliche Hilfe und Expertise hinreichend inklusiv umzusetzen. Das Modell des LFS zeigt, wie eine Unterstützung bei besonderen Förderbedarfen aussehen kann.

Nehmen wir alle Beiträge in diesem Band zusammen, dann wird sichtbar, dass es für die Inklusion selbst bei gutem Willen und hohem Engagement der Beteiligten einige Erfordernisse oder Hindernisse gibt, die immer mit in die Betrachtung gezogen werden müssen und die in den einzelnen Präsentationen immer wieder genannt und problematisiert werden:

- *Strukturfrage*: Das deutsche Schulsystem ist von seiner Tradition stark auf Exklusion und Zuweisung in bestimmte Schulformen mit vermeintlicher Leistungshomogenität ausgelegt, sodass es Schwierigkeiten in der Umstellung auf die Heterogenität einer Lerngruppe in einer Schule für alle gibt, in der die Lernenden miteinander lernen und voneinander profitieren sollen. Während international die Inklusion in den meisten Ländern leichter zu realisieren ist, weil es zumindest eine gemeinsame Schule etwa bis zur 8. oder sogar 10. Klasse gibt, erfolgt die Trennung in Deutschland bereits nach der 4. Klasse. Die höheren Schulformen sind kaum auf Heterogenität ausgelegt, und wer in ihnen bestehen will, sollte nach traditioneller Sicht gar keinen Förderbedarf haben. Doch sowohl hinsichtlich der Unterschiedlichkeit aller Lernenden, auch der vermeintlich Begabten, als auch vor dem Hintergrund der Bildungsexpansion erweist sich dieses Bild als unrealistisch und pädagogisch als falsch: Lerner/innen aller Begabungen benötigen Förderungen, es bedarf im Lernen einer hohen Individualisierung und einer intensiven Begleitung, um chancengerecht erzogen und gebildet zu werden. Da der Schulerfolg in Deutschland so stark von der sozialen Herkunft abhängt wie in keinem anderen Industrieland, zeigt sich in der Strukturfrage ein außerordentlicher Nachholbedarf. Die Schulen mit dem meisten Potenzial für Inklusion sind daher Grund- und Gesamtschulen, die vom Ansatz her eine Heterogenität der Lernenden ermöglichen. Die Bildungsexpansion zeigt aber auch, dass die Gymnasien sich öffnen müssen, da in vielen Kommunen mittlerweile mehr als 50 Prozent des Jahrgangs auf das Gymnasium wechseln, was die Bildungsaspiration vieler Elternhäuser spiegelt und das elitäre Muster in Frage stellt.
- *Ganztag*: Eine qualitätsvolle inklusive Schule benötigt den ganzen Tag, um die Schulzeit hinreichend zu rhythmisieren und ein attraktives und abwechslungsreiches Angebot zu unterbreiten. Vielfach finanziert jedoch der Staat nur einen Teiltag oder die Gruppe der Lernenden ist in Ganz- und Halbtage geteilt. Wenn der Nachmittag nicht auch für das Lernen zur Verfügung steht, dann scheitert die Inklusion an einem Mangel an differenzierter Lernzeit.
- *Heterogenität der Lerngruppe*: Heterogenität besteht nicht nur in der Inklusion der prozentual kleinen Gruppe von Menschen mit Behinderungen, sondern auch in der Inklusion der recht großen Gruppe mit Benachteiligungen, seien es Armut, Migrationshintergrund, Hautfarbe, Geschlecht, sexuelle Orientierung und anderes mehr. Entscheidend für eine gelingende Inklusion ist die tatsächliche Heterogenität, die idealtypisch gedacht, repräsentativ zur Bevölkerung ist. Eine wirklich heterogene Schule benötigt daher Lernende aus allen Bevölkerungsgruppen mit unterschiedlichen Begabungen. In guten oder schlechten Wohnlagen erweist sich dies sehr schnell als Problem einer einseitigen und ungerechten Ausrichtung, die eine Schule

übermäßig bevorteilen oder benachteiligen kann. Hier bedarf es auch kommunaler Anstrengungen, um einen Ausgleich zu erzielen.

- *Inklusive Haltung*: Auch wenn die meisten Beschäftigten im Schulsystem die Menschenrechte achten wollen und verteidigen, fällt es vielen schwer, die Inklusionsrechte als einen Teil der Menschenrechte zu begreifen und aktiv für sie einzutreten. Dies liegt zumeist an den erwarteten und erworbenen Besitzrechten, die mit der eigenen Stellung als Lehrkraft mit bestimmter Ausbildung und Zuweisung an eine Schulform verbunden sind. Inklusion verändert radikal das Schulsystem, indem es individuelle Rechte auch benachteiligter Menschen einklagbar macht, was für etliche Verstörungen sorgen kann. Je weniger Lehrkräfte und andere Personen im Schuldienst jedoch eine inklusiv positive Haltung einnehmen, desto stärker ist die Umsetzung der Inklusion gefährdet: Aus »das will ich nicht« wird dann schnell »das kann ich nicht«, aus »das weiß ich nicht« wird nicht notwendig »das will ich wissen«, aus »da fühl ich mich herausgefordert« wird nicht selten ein »ich bin überfordert«. Inklusion ist eine Haltung, die nicht einfach verordnet oder instruiert werden kann. Sie kann nur dialogisch miteinander entstehen.
- *Lernformate und Beurteilung*: Inklusive Erziehung und Bildung gehen einher mit einer Individualisierung des Lernens, wie sie ohnehin für die Gegenwart typisch ist. Alle erfolgreichen Schulen in der Inklusion setzen in unterschiedlichen Anteilen neben der herkömmlichen Instruktion Selbstlernaufgaben mit einem differenzierten Lernmaterial und Aufgabenstellungen ein, die an die Vorkenntnisse der Lernenden angepasst sind. Sie fördern das soziale Lernen durch Gruppenarbeiten und Projekte, die auch fachübergreifende Themen aufgreifen und ein Denken und Argumentieren in komplexen Zusammenhängen ermöglichen, und sie unterbreiten Angebote nach Interesse und Neigungen, um Vertiefungen zu gestatten und die Schüler/innen für die Schule zu motivieren. Dabei erweisen sich reine Noten als zu trivial und nicht hinreichend zielfördernd. Ein gutes Feedback-Konzept und verbale Beurteilungen mit regelmäßigen Rückmeldungen auch unter Einbezug der Eltern sind ein Mindestmaß in der Inklusion wie im Lernen überhaupt.
- *Personal*: Da Deutschland in den Bildungsausgaben deutlich hinter anderen Industrieländern liegt, verwundert es nicht, wenn die Politik immer wieder behauptet, dass eine sehr gute Betreuung der Schüler/innen »unbezahlbar« sei. In der Praxis der Schulen – auch der sehr erfolgreichen in diesem Band – heißt dies, dass sie sehr erfinderisch sein müssen, um eine ausreichende Betreuungsrelation hinzubekommen. Wenn eine Schule pro Klasse zu viele Schüler/innen mit Förderbedarf hat und dabei nur bestimmte Stunden mit Sonderpädagogiklehrkräften angerechnet bekommt, dann ist Inklusion zum Scheitern verurteilt. Günstig wäre hier wie in Skandinavien eine Quote von 20 Prozent Zusatz für alle Schüler/innen ohne ausgewiesenen Förderbedarf, weil erziehungswidriges Verhalten und andere Störungen heute so verbreitet sind, dass mit mehr Personal auf die Erziehungs- und Bildungsaufgaben reagiert werden muss. Das deutsche Sparmodell orientiert sich an Vorgaben aus den 1960er Jahren, deren Aussagekraft schon lange nicht mehr gelten kann.

- *Teamteaching*: Viele Länder setzen zwei Lehrkräfte oder eine Lehrkraft und eine andere qualifizierte Fachkraft pro inklusiver Klasse ein, um den Aufgaben der Inklusion gerecht zu werden. Vielfach werden auch Lerncluster gebildet, um zwei bis sechs Klassen räumlich in einer Einheit zusammenzuführen, die neben den Klassenräumen gemeinsame Räume haben. Die Lehrkräfte und das weitere Personal arbeiten dann im Teamteaching, indem sie den Unterricht gemeinsam vorbereiten, planen, in Teilen gemeinsam durchführen, evaluieren. Insbesondere mit Blick auf die Erstellung individualisierten Lernmaterials und differenzierter Lernaufgaben und deren Auswertung sind einzelne Lehrkräfte überfordert. In der Inklusion gibt ein größeres Team zugleich Sicherheit im Vorgehen und Entlastung in der langfristigen Vorbereitung.
- *Räume*: Der herkömmliche Klassenraum ist für die Inklusion zu wenig. Es gibt entweder einen Klassenraum Plus mit einem oder mehreren Nebenräumen, um Unterricht zu differenzieren, mehrere Personen in der Betreuung zu beteiligen, unterschiedlichen Lernbedürfnissen der Lernenden nachzukommen. Oder es gibt Lerncluster, das heißt die Zusammenlegung mehrerer Klassen mit einem gemeinsamen offenen Lernbereich, in dem z.B. Selbstlernaufgaben bearbeitet oder Projekte auch größerer Gruppen durchgeführt werden können. Dabei wird ein Team aus Lehrkräften und weiterem Personal gebildet, das die Lerngruppe kontinuierlich betreut. Oder es gibt die Auflösung von Klassen überhaupt, indem zwei bis vier Klassen in eine Lernlandschaft gehen, in der eine Teamstation mit einem multiprofessionellen Team alles begleitet. Je nach Ausgangslage kann die Schule ihren individuellen Weg in der Umwandlung ihrer Lernräume finden, und die in diesem Band dargestellten Schulen zeigen, wie unterschiedlich dies gelingen kann (vgl. dazu auch Kricke/Reich/Schanz/Schneider 2017).

Eine besondere Hilfe bei diesem Buch gaben mir neben den beteiligten Autorinnen und Autoren Karl-Heinz Imhäuser und die Montag Stiftungen sowie Caroline Eckmann, die das Buch lektorierte. Ich bin beiden mit besonderem Dank verbunden. Aus Gründen der Geschlechtergerechtigkeit wird auf die ausschließliche Verwendung der männlichen Sprachform verzichtet.

Auf der Seite der Universität zu Köln (www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/inklusion/index.html) gibt es Vorträge zu einem Teil der hier vorgestellten Schulen, die einen vertiefenden Einblick in die Konzepte geben. Zugleich werden auch kritische Fragen aus dem Publikum beantwortet.

Kersten Reich

10 Bausteine einer inklusiven Schulentwicklung und Didaktik

Eine inklusive Schule sollte in der Regel eine Schule von der Klasse 1 bis 10/13 sein, deren Konzept und Durchführung von einem klaren inklusiven Leitbild beherrscht wird: Inklusion ist die chancengerechte Teilhabe aller an Bildungsprozessen, unabhängig von ihrer Herkunft, Hautfarbe, ihres Geschlechts, ihres sozialen und ökonomischen Status, ihrer Behinderung, Religion oder anderer Besonderheiten. Ein solches Leitbild ist umfassender als das, was man früher mit Integration erreichen wollte. Dieses Leitbild drückt aus, dass alle Beteiligten an einer inklusiven Schule Leistungen erbringen und ein Verhalten leben wollen, das Diskriminierungen von Menschen jeder Art und auf allen Ebenen abbauen hilft, um im Kontext der sehr ambivalenten und unterschiedlichen Lebensverhältnisse der Gegenwart die Lernchancen aller Schüler/innen möglichst optimal zu fördern (vgl. Reich 2012 b). Dabei sollen die Individuen nicht in ein Durchschnittsmuster »integriert« werden – im gleichen Zeittakt, mit gleichen Zielen und Methoden, mit gleichen Erwartungen selbst bei unterschiedlichen Voraussetzungen –, sondern eine persönliche Exzellenz nach eigenen Befähigungen bei unterschiedlichen Lernvoraussetzungen erreichen können.

Inklusion in der deutschen Schule stößt auf etliche Schwierigkeiten. Im internationalen Vergleich lösen es die meisten Industrieländer besser, die inklusiven Bedarfe zu erfüllen und mehr Chancengerechtigkeit zu bieten. Nach wie vor ist Deutschland Schlusslicht, wenn es um die Entkopplung von sozialer Herkunft und Bildungserfolg geht. Woran liegt das vorrangig? Die Bildungs- und Lernforschung nennt immer wieder die folgenden Punkte:¹

- Die Gliederung des Schulsystems mit ihrer grundlegend selektiven und exkludierenden Ausrichtung schafft schon strukturell Benachteiligungen, sodass alle Strategien, ihnen hinreichend entgegenwirken zu können, stets beschränkt bleiben. Erfolgreich sind dagegen einheitliche Schulsysteme bis mindestens zur 8. oder noch besser bis zur 10. Klasse für alle. Dabei sind in Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern zusätzlich eine zu niedrige Abiturientenquote und zu viele Lernende ohne Abschluss als strukturelle Defizite erkennbar.

1 Vgl. dazu beispielsweise UNESCO (2014), Empfehlungen des Beirats (2013), BMBF (2012), Becker/Lauterbach (2010), Brügelmann u.a. (2006), Bude/Willisch (2006), Fürstenau/Gomolla (2011), Munoz (2007), Reich (2012 b, 2013, 2014), Wössmann (2007, 2009), Zeitschrift Pädagogik, Heft 4/2007 zu Selektionen und Übergängen im Schulsystem; vgl. dazu auch www.bildungsserver.de/Linktipps-zum-Thema-Selektion-und-Uebergaenge-im-Bildungssystem-Zeitschrift-fuer-Paedagogik-Heft-4-2007-5391.html.

- Insbesondere eine frühe Selektionspraxis nach der 4. Klasse und ein Aussonderungssystem nach unten bis hin in Sonderschulen erweist sich als willkürlich, wenig förderlich insbesondere für sozial benachteiligte Lernende, und ist jeglichen Beweis eines erfolgreichen Bildungssystems im Vergleich zu den international üblichen Vorgehensweisen schuldig geblieben. Es wird nur bewahrt, weil es die Besitzstände privilegierter Bildungsschichten verteidigt.
- Ein effektives und durchgehend vom Kindergarten und der Vorschule bis zur Klasse 1 bis 10/13 bezahltes Ganztagsystem ist eine Grundvoraussetzung für eine notwendige und hinreichende ganztägige inklusive Förderung und Anregung. Der deutsche Ganztag mit teils offenen, unverbindlichen Angeboten und teils gänzlich fehlenden Möglichkeiten sowie die Kosten für die Eltern stehen dem entgegen.
- Die Praxis der Notengebung in Rangvergleichen schon auf frühen Jahrgangsstufen macht es schwer, heterogene Lerngruppen durchgehend lernförderlich zu bilden und dabei gerecht und sinnvoll zu beurteilen.
- Es fehlt immer noch eine verbindliche Lehramtsausbildung mit inklusiven Lehrinhalten in allen Bundesländern, wie es z.B. in Finnland und anderen Ländern obligatorisch ist. Eine inklusive Lehramtsausbildung ist in den Bundesländern nur angedacht, teilweise wird sie ansatzweise umgesetzt, aber weder von den Stundenansätzen noch von den Curricula her werden internationale Standards zur inklusiven Ausbildung nach Umfang, Breite und Tiefe erreicht.
- Fortbildungskonzepte und weitreichende Fortbildungen zur Inklusion bleiben noch zu randständig, um den praktizierenden Lehrkräften umfassend inklusive Kompetenzen zu vermitteln.
- Große Unterschiede in der förderalen und kommunalen Struktur sind vorhanden. In Einzelmodellen wird zwar gezeigt, wie Inklusion hinreichend zu realisieren wäre,² aber es fällt zugleich auf, dass eine übergreifende Konzeption noch fehlt und die Verantwortung meist an die Praxis vor Ort abgegeben wird. Die Übertragbarkeit von solitären Modellen und ausgezeichneten Preisträgerinstitutionen, wie wir sie in diesem Band zeigen, ist oft nicht hinreichend strukturell gefördert. 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 in den Fachwissenschaften) wird es abgelehnt oder für 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. Dabei geht oft von Schulen selbst der

2 Vgl. dazu z.B. den Bildungsbericht Arnsberg unter www.arnsberg.de/bildung/bildungsbericht/bildungsbericht-2015-2016.php.

Impuls aus, wie ein solcher Weg gelingen kann. Die Beispiele in diesem Band ermutigen dazu.

Eine inklusive Schule folgt in ihren inklusiven Einsichten und Leitbildern bestimmten Grundlagen, wie sie in den zehn Bausteinen der »Inklusiven Didaktik« nach Reich (2014) zusammengefasst sind. Auch wenn es mittlerweile sehr unterschiedliche und gute inklusive Leitbilder in großer Vielfalt gibt, so sind diese zehn Bausteine eine übersichtliche und hilfreiche Zusammenfassung, die insbesondere aus praktischen Erfahrungen gewonnen und mit wissenschaftlichen Begründungen in Einklang gebracht wurde. Diese zehn Bausteine sind für eine inklusive Schulentwicklung und das gemeinsame Lernen grundlegend. Die Bausteine zeigen Ideen, Konzepte, Leitlinien und Regeln auf, wie Inklusion gelingen kann. Sie beschreiben dabei auch notwendige Ressourcen und Veränderungen in den Haltungen, die aufweisen, dass es Inklusion nicht im Selbstlauf geben kann und wird. Die in diesem Band gezeigten Beispiele stammen von Schulen, die sich schon länger auf den Weg gemacht haben, das Ziel der Inklusion im gemeinsamen Lernen aus Überzeugung zu vertreten und umfassend praktisch umzusetzen. Alle Beiträge dieses Praxisbandes teilen die nachfolgend kurz skizzierten Annahmen in den Bausteinen, auch wenn in den Beiträgen der einzelnen Schulen besondere Schwerpunkte und eigene Profile sichtbar werden.

Baustein 1: Beziehungen und Teams

In der beruflichen Welt ist Teamarbeit heute eine wesentliche Voraussetzung für erfolgreiches Arbeiten, in der Schule bleibt sie noch viel zu oft eine Ausnahme. Erst nach und nach verändert sich das Berufsprofil der Lehrkräfte von der autonomen Einzelkämpferin, die allein ein Klassenzimmer regiert, hin zu einer Teamarbeit in heterogenen Lerngruppen. In der Inklusion wird in erfolgreichen Schulen dabei immer mehr erkennbar, dass mehrere Klassen in einem Lerncluster mit einem gemeinsamen Arbeitsbereich zusammengelegt werden können, um zu einer hinreichenden Binnendifferenzierung im gemeinsamen Lernen zu gelangen. Hier gibt es zunehmend Lernlandschaften, die eine Struktur mit Klassenzimmern gänzlich auflösen und ein multiprofessionelles Team erforderlich machen. In solchen neuen Lernumgebungen praktizieren die Lehrkräfte Teamteaching (vgl. Kricke/Reich 2016) und achten besonders auf die Beziehungen und das Lernklima. Sie haben aber auch ein gutes Verständnis von den Lerngegenständen, die sie anschaulich, kompetenzorientiert und strukturiert vermitteln (vgl. Empfehlungen 2012, 24 ff.). Das Qualifikationsprofil der Lehrkräfte schließt Kompetenzen ein, die nicht immer gleich durch die vorausgehende Ausbildung vorliegen, aber im gemeinsamen Teamteaching erarbeitet und gestaltet werden (vgl. Reich 2014, 65–103):

- eine gute Beziehungsarbeit mit den Lernenden und im Team; dies schließt die Entwicklung von Selbstwert, Selbstbewusstsein, Selbstbestimmung und soziale Achtsamkeit mit ein;

- kommunikative und kooperative Kompetenzen, die das Lernen fördern und verbessern; dies schließt gegenseitigen Respekt, Toleranz, die Achtung vor den Gefühlen anderer, die Vermeidung jeglicher Diskriminierungen ein;
- die umfassende Einführung demokratischer Kompetenzen zur Teilhabe aller; dies schließt Kompetenzen ein, Probleme zu lösen und nicht bloß Problemlösungen anderer (z. B. der Lehrkräfte) zu übernehmen;
- die Entwicklung einer Didaktik, um unübersichtlichen Stoff zu elementarisieren und exemplarisch zu vermitteln; dies schließt das Setzen realistischer und erreichbarer Ziele für alle ein;
- eine umfassende Bereitschaft und Fähigkeit, Lehr- und Lernmaterialien nicht nur bezogen auf Lehrplananforderungen, sondern auch mit Blick auf die unterschiedlichen Lernbedürfnisse der Lernenden zu erstellen und kontinuierlich weiterzuentwickeln; dies schließt die Bereitschaft ein, das Lernen kompetenzorientiert nach Kompetenzstufen zu organisieren und hierfür geeignete Lernformate wie das Selbstlernen, Projekte, Werkstätten nach Interessen und Neigungen einzusetzen;
- die Entwicklung diagnostischer Kompetenzen und einen offenen Umgang mit der Breite von Förderbedarfen; dies schließt die Einsicht ein, dass Beurteilungen von Menschen stets heikle normative Konstruktionen sind;
- die Förderung einer Feedback- und Beratungskompetenz für unterschiedliche Lerninteressen und Lernbedarfe und dabei die Fähigkeit zur kollegialen Beratung; dies schließt die Bereitschaft ein, Teamarbeit als eine kontinuierliche Weiterbildung aufzufassen;
- die Einnahme einer Vielfalt von Rollen als Vorbild, Ermöglicher/in, Förder/in, Entwickler/in, Gestalter/in, Bewerter/in, als Vortragende, Vormachende, Mitspieler/in etc., wobei eine inklusive Haltung durchgehend eine Offenheit für Diversität, ein Interesse an Arbeit in Heterogenität, eine Bereitschaft zu kreativen Lösungen ausdrückt; Kompetenzen im Team und als Führungskraft mit gutem Organisations- und Zeitmanagement;
- um die Beziehungs- und Teamarbeit organisatorisch zu regeln, gibt es grundsätzlich eine Teamarbeit. Multiprofessionelle Teams sind in der Inklusion günstig. Aber Teamarbeit heißt nicht, dass die Rollen in einem Co-Teaching bloß aufgeteilt werden, etwa hier Regelschullehrkraft und da Sonderpädagogin;
- eine gemeinsame Vorbereitung, Planung, Durchführung und Evaluation ist notwendig. Hierfür sind eine ganztägige Anwesenheit aller Lehrkräfte an der Schule und ein Arbeitsplatz im Lerncluster oder in der Lernlandschaft der Schüler/innen nicht nur erwünscht, sondern auf Dauer notwendig.