

Kersten Reich

PÄDAGOGIK

# Inklusive Didaktik

Bausteine für eine inklusive Schule



Montag Stiftung  
Jugend und Gesellschaft

**BELTZ**

Reich · Inklusive Didaktik

*Aus der Reihe »Inklusive Pädagogik«*

Kersten Reich

# Inklusive Didaktik

Bausteine für eine inklusive Schule

**BELTZ**

*Kersten Reich* ist Professor für Internationale Lehr- und Lernforschung am Institut für Vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften der Universität Köln. Gemeinsam mit der Montag Stiftung gibt er im Beltz Verlag die Reihe »Inklusive Pädagogik« heraus.

Dieses Buch ist auch als Printausgabe erhältlich (ISBN: 978-3-407-25710-9).

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt.  
Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen  
bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.  
Hinweis zu § 52a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen  
ohne eine solche Einwilligung eingesannt und in ein Netzwerk  
eingestellt werden. Dies gilt auch für Intranets von Schulen  
und sonstigen Bildungseinrichtungen.

Lektorat: Caroline Eckmann

© 2014 Beltz Verlag · Weinheim und Basel  
[www.beltz.de](http://www.beltz.de)

Herstellung: Lore Amann  
Satz: text plus form, Dresden  
Umschlaggestaltung: Sarah Veith  
Umschlagabbildung: fotolia © Argonautis

E-Book

ISBN 978-3-407-29360-2

# Inhalt

<b>Vorwort</b>	9
Eine Internetseite als Hilfe	10
<b>1. Voraussetzungen und Standards einer inklusiven Schule</b>	11
1.1    Mythen überwinden, gute Strukturen schaffen	11
1.2    Demokratie und Inklusion bedingen einander	21
1.3    Inklusion in der Familie und Kommune	24
1.4    Standards und Verpflichtungen der Inklusion	29
1.4.1    Fünf Standards der Inklusion	31
1.4.2    Inklusion in der Schule: Welche allgemeinen Verpflichtungen sind notwendig?	37
<b>2. Eine Schule macht sich auf den Weg: erste Schritte</b>	41
2.1    Woran erkennt jemand von außen, ob die Schule inklusiv ist?	42
2.2    Die Arbeit mit dem Index für Inklusion	44
2.3    Die Arbeit mit dem kommunalen Index für Inklusion	46
2.4    Die Arbeit mit den Verpflichtungen und Standards	47
<b>3. Inklusive Didaktik ist konstruktivistische Didaktik</b>	48
<b>4. Bausteine einer inklusiven Didaktik</b>	59
4.1    Beziehungen und Teams	63
4.1.1    Eine inklusive Schule als Beziehungskultur und gute Beziehungen im inklusiven Unterricht	67
4.1.2    Lehrende und weiteres Personal mit besonderen Voraussetzungen	83
4.1.3    Welche Haltung muss ich als Lehrkraft mitbringen, wenn ich inklusiv arbeiten will?	88
4.1.4    Lehrende in multiprofessionellen Teams	91
4.1.5    Teamschule mit verbindlichen Teamstationen	93
4.1.6    Arbeitszeitmodell mit ganztägiger Anwesenheit	100
4.1.7    Das Prinzip der großen und kleinen Lehrer/innen	101
4.2    Demokratische und chancengerechte Schule	103
4.2.1    Heterogenität in Schule und Unterricht leben	104
4.2.2    Demokratie im Kleinen	113
4.2.3    Geschlechtergerechte Schule	117
4.2.4    Migration und Mehrsprachigkeit	118
4.2.5    Schule ohne Mobbing und Homophobie	126
4.2.6    Elternmitarbeit	130

4.2.7	Demokratische und soziale Projekte	132
4.3	Qualifizierende Schule	133
4.3.1	Eine Regelschule für alle	134
(1)	Die Notwendigkeit einer Schule für alle	134
(2)	Eine Schule von Klasse 1 bis 13	141
(3)	Durchlässigkeit	145
4.3.2	Inklusive Curricula und Fachdidaktiken	146
(1)	Curriculum-Werkstätten	151
(2)	Curriculum-Design	156
(3)	Notwendige Curriculum-Säulen	158
(4)	Vom linearen zum systemischen Curriculum	162
4.3.3	Lernziele und Kompetenzen	164
(1)	Von linearen zu systemischen Lernzielen	166
(2)	Handlungsziele und Kompetenzen	169
(3)	Explizite und implizite Ziele	173
(4)	Inklusive Handlungszielplanung	176
4.3.4	Beste Schulabschlüsse für möglichst viele	178
(1)	Ein kontinuierliches Qualifikationsmodell	179
(2)	Der Umgang mit zentralen Abschlüssen	181
4.4	Ganztag mit Rhythmisierung	184
4.4.1	Der gebundene Ganztag als Notwendigkeit	186
4.4.2	Rhythmisierung des Tages ohne Leerlauf	189
4.4.3	Entwicklungsmöglichkeiten nach Interessen	191
4.4.4	Rückzugsmöglichkeiten bei Bedarf	192
4.4.5	Gesunde und bewegte Schule	192
4.5	Förderliche Lernumgebung	194
4.5.1	Unterschiede sind gut und keine Störungen	195
4.5.2	Lernende sind unterschiedlich und in Teilen gleich	202
4.5.3	Von der Instruktion hin zu mehr Konstruktion	207
(1)	Mehrere Perspektiven und verschiedene Zugänge	208
(2)	Vielfältige und unterschiedliche Lernergebnisse	211
(3)	Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion	212
(4)	Aktives Lernen mit Eigenzeiten	216
(5)	Aufgaben und Materialien für alle und einige	218
4.5.4	Vom Klassenzimmer zur Lernlandschaft	219
4.5.5	Vom Classroom Management zur inklusiven Lernorganisation	226
4.5.6	Von isolierter Barrierefreiheit zu einem	
	umfassenden konstruktiv-universalen Design	235
	Kurzer Exkurs zum Hintergrund des Universal Designs	242
4.5.7	Von Durchschnittsqualifikationen zu Differenzierungen	244
4.5.8	Von einseitigen Rollen zum Rollentausch	246
4.5.9	Vom isolierten Lernen zum vernetzten Lernen	248
4.5.10	Aktive Mediennutzung	251

4.5.11	Struktur und Kreativität verbinden	253
4.6	Lernende mit Förderbedarf	255
4.6.1	Förderbedarf in einer Schule für alle	257
4.6.2	Menschen mit besonderem Förderbedarf	257
4.6.3	Diagnostik von Förderbedarf	262
4.6.4	Förderbedarf als Herausforderung	264
4.7	Differenzierte Beurteilung	267
4.7.1	Unterrichten und Beurteilen verbinden	270
4.7.2	Ein systemisches Beurteilungskonzept	272
	(1) Lernkontrollen und Kompetenzraster	273
	(2) Zielvereinbarungen und Standortbestimmungen	277
	(3) Feedback-Kultur	280
	(4) Chancen und Gefahren von Response to Intervention	284
4.7.3	Sinn und Unsinn von Noten	286
4.8	Eine geeignete Schularchitektur	288
4.8.1	Eine inklusive Schule planen und bauen	289
4.8.2	Eckpunkte eines inklusiven Schulbaus	290
4.8.3	Barrierefreiheit nach außen und innen	295
4.9	Eine Schule in der Lebenswelt	297
4.9.1	Eine Schule in der Kommune/im Stadtteil	297
4.9.2	Arbeitswelt: Schüler/innen/firmen und Genossenschaften	299
4.9.3	Profile wählen und entwickeln	300
	(1) Kulturelle Welt: ein Profil wählen	301
	(2) Soziale Welt: ein Engagement wählen	302
	(3) Lebenswelt: Projekte entwickeln	303
4.10	Beratung, Supervision und Evaluation	303
4.10.1	Kollegiale Beratung als Grundmodell	304
4.10.2	Kontinuierliche verpflichtende Weiterbildungen	308
4.10.3	Kontinuierliche Supervision von außen	309
4.10.4	Nutzung von Evaluationsinstrumenten	310
4.10.5	Jährliche Bilanzierung und Dokumentation des Erreichten	312
<b>5.</b>	<b>Methoden der inklusiven Didaktik</b>	314
5.1	Methoden in Lernkontexten	314
5.2	Methoden in Vielfalt: Methodenpool	324
<b>6.</b>	<b>Unterrichtsplanung in der inklusiven Didaktik</b>	325
6.1	Elementare Planung bei Instruktion mit Konstruktion	325
6.2	Inklusive Planung einer Lernlandschaft	332
6.3	Ganzheitliche Planung bei handlungsorientierten Themenlinien und Projekten	335
6.4	Werkstatt- und fachübergreifende Planungen	338
6.5	Inklusive Planung im Zusammenhang	339

<b>7. Unterrichtsqualität in der inklusiven Didaktik</b>	341
7.1    Was beobachten wir, um uns zu verbessern?	341
7.2    Was tun wir bei ungünstigen Ergebnissen?	355
7.3    Eine veränderte Ausbildung der Lehrer/innen	357
<b>8. Sisyphos und die Grenzen der Inklusion?</b>	362
<b>Verzeichnis der Schaubilder</b>	373
<b>Literatur</b>	375

# Vorwort

Veränderte gesellschaftliche Anforderungen an die Schule wie auch ein neues Lehr- und Lernkonzept verwandeln derzeit die Halbtagschule in eine Ganztagschule, die Regelschulen mit sehr selektiven Bildungsgängen nach und nach in inklusive Schulen. Der Wandel ist nicht abgeschlossen, die Erfolge sind ungewiss, weil viele beharrende Kräfte wirken. Die Reformen, wie sie im internationalen Vergleich längst üblich geworden sind, erscheinen für Deutschland noch verzögert, teilweise werden sie unter gegenwärtigen Bedingungen knapper Haushaltssachen auch für unmöglich gehalten.

Inklusion auch in Erziehung und Bildung ist jedoch nicht nur ein Menschenrecht, sondern zugleich auch ein rechtlich verbindlicher Auftrag, dem sich weder Bund noch Länder, weder die Kommunen noch dauerhaft Schulen entziehen können. In dem Buch »Inklusion und Bildungsgerechtigkeit« (Reich 2012b) habe ich deshalb die verpflichtende Seite der Inklusion als notwendigen Auftrag dargestellt und hierfür wichtige Schritte und Prozeduren angegeben. In diesem Buch werden Bausteine für eine inklusive Schule aufgezeigt, die eine inklusive Didaktik bilden.

Gegenüber einer herkömmlichen Darstellung einer Didaktik wird hier der Ansatz vertreten, dass bei der praktischen Umsetzung von Inklusion in gemeinsamen Unterricht und in eine inklusive Schule, nicht nur die engeren Aspekte der Unterrichtsvorbereitung, -planung, -durchführung und -auswertung wichtig sind, sondern ein systemisches Verständnis von Schule und Unterricht erforderlich ist. Für inklusiven Unterricht sind strukturelle Voraussetzungen notwendig, die nur noch im Zusammenhang mit der Schulentwicklung insgesamt bestimmt werden können. Dies sollen vor allem die Bausteine einer inklusiven Didaktik in Kapitel 4, die den größten Raum des Buches einnehmen, zeigen.

Der Begriff »Baustein« verweist auf den Bau einer inklusiven Schule. Dabei ist es wichtig, wenn das Gebäude nicht einstürzen soll, dass keine Steine fehlen. In diesem Sinne sind die zehn Bausteine, die Leitideen einer inklusiven Didaktik verkörpern, für mich unverzichtbare Bestandteile der inklusiven Schule.

Das Buch ist in acht Kapitel aufgeteilt. *Kapitel 1* fasst in Kurzform Voraussetzungen und Standards zusammen, wie sie in Reich (2012b) ausführlicher dargestellt werden. *Kapitel 2* beschreibt notwendige Schritte, die erforderlich scheinen, wenn eine Schule inklusiv werden will. *Kapitel 3* zeigt auf, dass der interaktionistische Konstruktivismus und die konstruktivistische Didaktik (vgl. Reich 2012a) einen wichtigen Hintergrund dieser Arbeit bilden. *Kapitel 4* erläutert notwendige Bausteine einer inklusiven Schule und eines inklusiven Unterrichts. *Kapitel 5* verweist auf das besondere methodische Setting, *Kapitel 6* auf die veränderte Planung in diesem Modell. In *Kapitel 7* wird erörtert, was guter Unterricht in der Inklusion bedeutet und wie sich dies beurteilen lässt. *Kapitel 8* ist Zusammenfassung und Ausblick. Bei der Komplexität des Themas habe ich versucht, in allen Kapiteln immer auch theoretische und prakti-

sche Begründungen miteinander zu verbinden. Gelegentliche Wiederholungen werden bewusst vorgenommen, um auf zusammenhängende Perspektiven aufmerksam zu machen.

Für Hinweise und Anregungen danke ich insbesondere meinem Team von »School is open« und vielen engagierten Menschen, die sich aktiv für eine neue, inklusive Schule in Köln und an anderen Orten als Leitbild für einen Veränderungsprozess in Richtung einer Verwirklichung von Inklusion nach den Standards aus Kapitel 1 einsetzen. Ihre zahlreichen Beiträge sind Teil des Konzeptes der Inklusiven Universitätsschule Köln geworden, das auch für mich immer wieder Anregung, Ansporn und Verpflichtung ist.<sup>1</sup>

Zahlreiche Ergebnisse dieser Diskussionen als auch eigene Forschungen werden in diesem Buch von mir bearbeitet und dargestellt. Dabei gehe ich in doppelter Absicht vor: Einerseits habe ich Aspekte gesammelt, die für jede inklusive Schule, die sich auf den Weg machen will, Inklusion in die Unterrichtspraxis umzusetzen, entscheidend sein werden, wenn der inklusive Weg nachhaltig erfolgreich gegangen werden soll. Andererseits sind dies auch jene Punkte, die die Inklusiven Universitätsschule Köln in ihrer Gründung und Durchführung beachten und umsetzen will. Als Leiter der wissenschaftlichen Begleitung dieser Gründung setze ich mich deshalb auch in eigener Praxis für die Realisierung und Erprobung der in diesem Buch vertretenen Ideen ein.

Eine besondere Hilfe gaben mir Karl-Heinz Imhäuser und die Montag Stiftungen sowie insbesondere Caroline Eckmann, die dieses Buch lektoriert hat. Ich bin beiden mit besonderem Dank verbunden.

Alle Übersetzungen englischer Originaltexte in diesem Buch sind von mir vorgenommen worden.

Aus Gründen der besseren Geschlechtergerechtigkeit wird auf die ausschließliche Verwendung der männlichen Sprachform verzichtet.

### Eine Internetseite als Hilfe

Im Internet gibt es zur »Inklusiven Didaktik« eine Material- und Linkseite, die entsprechend der Kapitel dieses Buches gegliedert ist. Auf dieser Seite finden sich zahlreiche weiterführende Anregungen, Beispiele und auch vertiefende Texte, die mangels Platz nicht in das Buch aufgenommen wurden, sich aber als hilfreich für den inklusiven Weg der Schule oder des Unterrichts erweisen können. Die Sammlung wird kontinuierlich erweitert.

Internetseite: <http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/inklusiv/index.html>

Benutzername: DidaktikerInnen

Passwort: InkluDidaktik

<sup>1</sup> Vgl. dazu die Internetseite der Inklusiven Universitätsschule Köln unter: <http://www.hf.uni-koeln.de/36037>.

# 1. Voraussetzungen und Standards einer inklusiven Schule

In diesem Kapitel werden Voraussetzungen und Standards einer inklusiven Schule behandelt. Zunächst will ich kurz Ausgangsbedingungen des gegenwärtigen Systems beschreiben und kritisch diskutieren. Am Ende des ersten Abschnitts soll es dann vor allem um die Überwindung bestimmter Mythen gehen, die immer wieder dazu führen, Inklusion zu verweigern. Dies sind aus meiner Sicht vor allem Mythen der Befragung, die zu sehr auf »natürliche« Veranlagungen fokussieren, Mythen eines Erfolgs vermeintlich homogener Lerngruppen und der damit verbundenen Exklusion, die eine frühe Aufteilung der Schüler/innen einschließlich Sonderschulen als effektiven Weg behaupten, Mythen darüber, dass Erziehung und Bildung in erster Linie kostengünstig sein sollen und sich mit herkömmlichen Kosten-Nutzen-Rechnungen messen lassen. Die Überwindung solcher Mythen bedeutet im Umkehrschluss, dass wir in der inklusiven Erziehung und Bildung gute Strukturen und Vorkehrungen benötigen, um inklusive Erziehungsziele tatsächlich nachhaltig erreichen zu können.

Demokratie und Inklusion bedingen einander, dies ist die These im zweiten Abschnitt. Inklusion ist nicht nur eine Bedingung für einen guten Unterricht, sondern sie spiegelt zugleich die Partizipationschancen in der Gesellschaft und demokratische Grund- und Menschenrechte. Deshalb, so wird im dritten Abschnitt argumentiert, ist Inklusion immer auch ein Thema für die Familie und die Kommune – überall, wo Menschen zusammen leben und arbeiten, kann und sollte man Inklusion in konsequenten Formen anstreben und zu erreichen versuchen.

Im vierten Abschnitt geht es zunächst um die Standards inklusiver Erziehung und Bildung, wie sie ausführlich in dem Buch »Inklusion und Bildungsgerechtigkeit« (Reich 2012b) eingeführt wurden. Dann werden die Verpflichtungen einer inklusiven Schule besprochen, die als Leitbild gemeinsam mit allen Beteiligten zu entwickeln wären. Sie bauen auf den Standards auf und können als Vorlage für den eigenen Verständigungsprozess genutzt werden (vgl. auch Kapitel 2).

## 1.1 Mythen überwinden, gute Strukturen schaffen

Menschliches Leben und Überleben ist notwendig auf Lernen angewiesen. Es ist nicht möglich, *nicht* zu lernen, denn selbst dann, wenn wir nicht aktiv zu lernen meinen, stehen wir in Wechselwirkung mit unserer Umwelt und anderen Menschen und machen dabei Wahrnehmungen und Erfahrungen, die wir für künftige Handlungen nutzen, in anderen Worten: Wir lernen etwas. Bei solchem Lernen sprechen wir jedoch meist eher von Erfahrungen, Erlebnissen, Ereignissen oder Entwicklungen. Lernen

im engeren Sinne hingegen nehmen wir alltagssprachlich dann an, wenn ein Mensch aktiv auf eine Verbesserung eigenen Wissens, von Qualifikationen (meist gemessen in Abschlüssen) oder Kompetenzen (wie verwandelt sich mein Wissen in Anwendungsmöglichkeiten?) und auf eine zielbezogene, bewusste und nachhaltige Verarbeitung seiner Erfahrungen und Erlebnisse aus ist. Dabei ist es allerdings wichtig, zu erkennen, dass solches Lernen im engeren Sinne immer auch auf Hilfen der Umwelt und auf Bezugspersonen angewiesen ist, denn ganz allein und nur für sich ist insbesondere das zielorientierte Lernen fast nie möglich oder erfolgreich. Qualifikationen müssen tatsächlich gezielt und stufenweise vorbereitet werden, wenn sie als Abschlüsse schulischen oder beruflichen Lernens dokumentiert und zertifiziert werden sollen. Kompetenzen bilden sich nur dann wirklich aus, wenn ich ein Wissen auch anwendungsbezogen in unterschiedlichen Situationen erproben kann.

Das Lernen im weiteren Sinne findet immer statt, ob wir wollen oder nicht. Wir haben Wahrnehmungen und handeln in Situationen, die für unsere Erfahrungen, den Aufbau unseres Bewusstseins, unsere Hirnfunktionen ebenso wie unsere emotionalen Einstellungen, unser Kommunikationsverhalten und die Ausbildung von Haltungen prägend und leitend sind. Oft denken wir hierüber nicht nach und merken erst später, dass sich durch solches Lernen unsere Entwicklung in bestimmte Richtungen geformt hat. So mag derjenige, der ein großes Zeitfenster mit Computerspielen verbringt, dies in erster Linie als Unterhaltung und Spaß am Spiel sehen, aber nachhaltig werden damit auch bestimmte Fertigkeiten wie Reaktionsschnelligkeit oder Aufmerksamkeit geschult, wohingegen andere, wie das Erfassen komplexer abstrakter Sachverhalte, vernachlässigt werden und besser beim Lesen erworben werden könnten. Die sogenannte Freizeit ist für das Lernen keine freie Zeit, sondern immer ein Handlungsfenster, das wir der Verarbeitung von Wahrnehmungen und dem Aufbau von Denk- und Verhaltensmustern widmen, die sich auch auf unser Lernen im engeren Sinne auswirken. So wie eine bewusste und zielbezogene Erziehung nur einen kleinen Teil unserer Erziehung im weiteren Sinne, unserer Sozialisation, ausmacht, so gilt auch für das Lernen, dass das, was bewusst intendiert wird, nur die Spitze eines Eisberges bildet, den wir als unser Lernen im weiteren Sinne uns vorstellen können.

Dem engeren Lernen gehen immer bestimmte Ziele voraus, die eine Kultur, eine Menschen- und Bezugsgruppe, ein fachlicher oder beruflicher Horizont, ein persönliches Entwicklungsziel oder andere Aspekte hervorbringen. Dabei sind in der gesellschaftlichen Entwicklung bis in unsere Zeit die Anforderungen insbesondere an das geistige, emotionale, soziale und körperliche Lernen sehr stark angewachsen. Gewiss, auch frühere Zeiten hatten jeweils ihre Lernschwerpunkte, die nach den Aufgaben und Anforderungen der Kulturen auch durchaus unterschiedlich ausfielen, aber mit der Entwicklung in die flüssige Moderne der Gegenwart<sup>1</sup> ist es zu drei Bedingungen des Lernens gekommen, die es heute besonders anspruchsvoll, aber auch riskant machen:

---

1 Die Bedingungen der flüssigen Moderne als Herausforderungen an alle Menschen beschreibt sehr anschaulich und fundiert Zygmunt Bauman (z. B. 2000–2007). Vgl. auch Reich (2013).

1) *Zeitliche Zunahme*: Lernen wird neben dem Alltag in Familie und Freizeit zeitlich immer länger auf Kindergärten, Schulen und Hochschulen oder in die berufliche Ausbildung verlagert, um so bestimmte Standards für alle zu vermitteln und vergleichbar zu gestalten.

*Gefahr und Vorkehrung*: Die Erhöhung des Zeitdrucks wirkt auf unterschiedliche Menschen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen sehr verschieden ein. Was die einen sehr gut noch in der gegebenen Zeit schaffen, das wird für andere zur unmöglichlichen Herausforderung und sie erleben Druck und entwickeln Ängste. Erst wenn die Eigenzeit der Lerner/innen hinreichend beachtet wird, kann ein Lernsystem gerecht für alle verfahren.

2) *Stoffliche Zunahme*: Mit der Zunahme der Arbeitsteilung und der Differenzierung des Wissens ist der mögliche Lernstoff so groß geworden, dass er nur noch exemplarisch und in Basiskompetenzen in einem Schul- oder Ausbildungssystem vermittelt werden kann. Sofern vor allem Fachwissenschaften über Schulfächer und ihren Stoff entscheiden, wird der Stoff unendlich vermehrt und die Fächer werden gegeneinander um Vorteile ringen, die zum Nachteil einer breiten Ausbildung werden.

*Gefahr und Vorkehrung*: Je mehr einzelne Wissensgebiete dominant gegen andere sich in diesem System durchsetzen, umso stärker wird mögliche Vielfalt auf beabsichtigte Einfalt und zu große Spezialisierung zurückgesetzt. Dagegen bedarf es einer fachübergreifenden Ausbildung von Kompetenzen (Wissen und Anwendungsbeispiele), die relevante Arbeits- und Problemfelder gegenwärtiger Kulturen beinhalten, wie z. B. Wasser, Kleidung, Ernährung, Gesundheit, Wohnen und Lebenschancen, Energie und Umwelt, Globalisierung, Kommunikation und Konfliktbewältigung, Demokratie und Macht, Regierung und Ethik, Mobilität, Transport, Chancengerechtigkeit, Solidarität, Grundwissen aus den Natur-, Geistes- und Kulturwissenschaften, Anwendungen in Bereichen der Kunst, Musik, Medien, Literatur usw.<sup>2</sup> In dieser Vielfalt wird es immer wichtiger, realistische Standards der Erziehung und Bildung zu setzen, die nicht bloß Bedürfnisse bestimmter Fächer befriedigen, sondern auch den Erfordernissen der Lebens- und Berufswelt standhalten.

3) *Bedeutungszunahme*: Lernen hat mit der Entwicklung der Technologien, des Wissens und der Gesellschaft in der flüssigen Moderne einen starken Bedeutungszuwachs erfahren. In der Kultur werden Lernen und der Lernerfolg durchgehend dramatisiert, obwohl der Lernerfolg in einer schwierigen Lebensphase erreicht werden soll, die für etliche Lerner/innen zusätzliche Hürden der Selbstfindung, innerer Krisen, die typisch für das Jugendalter sind und Loslösung aus dem Elternhaus bedeuten. Je stärker die Lernwege klassifiziert, zertifiziert und an vergleichenden Aufrückungen bürokratisiert werden, desto höher wird ihre künstlich verallgemeinernde Bedeutung und desto schwieriger die individuelle Abweichung. Je stärker diese Bedeutung gesell-

---

2 Vgl. dazu auch Booth in Reich (2012b, S. 199 f.).

schaftlich dramatisiert wird,<sup>3</sup> desto höher ist die Anzahl jener, die hierbei auf der Strecke bleiben, weil sie im Moment nicht hinreichend in dieses System passen.

*Gefahr und Vorkehrung:* Bürokratien sind für Ausnahmen, Abweichungen, Eigenzeiten und individuelle Entwicklungsverläufe immer ungünstig. Inklusion aller Lerner/innen müsste bedeuten, dass auch die Unterschiede und Abweichungen möglich bleiben, indem sich das Individuum nicht an ein starres System anpassen muss, sondern das System flexibel genug ist, Abweichungen zu tolerieren, Fehler zu verzeihen und dennoch an die Entwicklungschancen aller zu glauben und sie hierbei zu unterstützen. Unsicherheit und Wagnis gehören notwendig zu komplexen Systemen dazu.<sup>4</sup> Eine große Gefahr eines Erziehungs- und Schulsystems ist es, wenn die Mutmaßung unterstützt wird, dass diejenigen, die es in der gegebenen Zeit im Rangvergleich gegen andere nicht auf höchste Plätze schaffen, es im Leben auch nicht schaffen werden, sich zu entfalten oder gegen andere in einer dramatisierten Konkurrenzgesellschaft durchzusetzen. Hier wird verkannt, dass es eben gerade das Erziehungs- und Bildungssystem selbst mit ist, das solche Prognosen leider immer erst zu einer »Wahrheit« werden lässt und eine oft übertriebene Konkurrenz mit anstachelt, ohne hinreichend die Vielfalt und Unterschiedlichkeit zu unterstützen.

In der Gegenwart dominieren insbesondere im deutschen Erziehungs- und Schulsystem noch eher die Gefahren. Es fällt schwer, die Vorkehrungen gegen bestehende Gewohnheiten durchzusetzen und dabei vor allem inklusiv vorzugehen. Insbesondere die Kapitalisierung des Lernens führt mit dazu, dass sich einige zusätzliche Gefahren ergeben haben, die es besonders jenen schwer machen, die von ungünstigen Startbedingungen ausgehen müssen.<sup>5</sup> Gleichwohl erkennen immer mehr Menschen, dass eine gute, hinreichend breite und handlungsorientierte Erziehung und Bildung, die Menschen auf sich schnell wandelnde Anforderungen in allen Lebens- und Arbeitsbereichen vorbereitet, in der Betonung eines lebenslangen Lernens auf eine vorkehrende Förderung aller setzen muss. Im Laufe der letzten Jahrzehnte ist immer deutlicher geworden, dass beispielsweise erfolgreiches Sprachenlernen, der Erwerb von Kulturtechniken, das Erreichen möglichst qualifizierter Schulabschlüsse, aber vor allem auch ein erlebter Lernerfolg mit Spaß und Freude am Lernen nicht nur für den Bildungs-, sondern den gesamten Lebensweg im Sinne nachhaltiger Wirkung auf die

---

3 Eine Form der Dramatisierung ist z. B. die Überschätzung des Numerus Clausus, wobei erreichte Noten über langfristige Karrieren entscheiden sollen. Die Aussagekraft von Noten wird maßlos übertrieben.

4 Ungewissheit ist für pädagogische Prozesse im gegenwärtigen Kulturkontext ohnehin immer anzunehmen, so sehr Bürokratien sie abzuwehren versuchen. Vgl. z. B. Helsper u. a. (2003). Auch in den medizinischen Zuschreibungen, etwa bei der Feststellung bestimmter Krankheiten oder Behinderungen, verbleibt ein großes Maß an Unsicherheit in den Festlegungen. Siehe dazu z. B. Han u. a. (2011).

5 Vgl. dazu z. B. Hutmacher u. a. (2001), Ditton u. a. (2005), Doda (2005). Eine umfassende Analyse siehe Reich (2013).

Chancen in der Arbeitswelt wie im privaten Leben entscheidend sind. Für mich ist es vor diesem Hintergrund zunehmend unverständlich, dass es zugleich einen unproduktiven Streit insbesondere in der Bildungspolitik darüber gibt, auf welch alt »bewährten« Wegen wir vorgehen sollen und wie wir besonders günstig beste Ergebnisse erreichen. Deutschland sticht bei solchem Streit aus der Vielfalt der Versuche durch sehr eigene, aber leider nicht durch beste und hinreichend erfolgreiche Strategien hervor. Einige wichtige Eckpunkte der Kritik aus der Sicht der OECD seien kurz genannt (vgl. Munoz 2007):

- In den internationalen Schulleistungsvergleichen schneidet Deutschland im Gegensatz zu seinen eigenen Erwartungen nur durchschnittlich und oft unterdurchschnittlich ab;<sup>6</sup>
- in keinem anderen Industrieland der Welt wird so früh und entschieden selektiert wie in Deutschland, das heißt die Schüler/innen werden bereits ab dem zehnten Lebensjahr voneinander auf unterschiedliche Bildungswege aufgeteilt, ohne dass dies jedoch zu hinreichend nachweisbaren Effekten einer Besserstellung in den erreichten Leistungen gegenüber anderen Ländern, die diese Aufteilung sehr viel später vornehmen, führt;<sup>7</sup>
- insbesondere Kinder und Jugendliche aus sozial benachteiligten Familien haben in Deutschland wie in keinem anderen Industrieland so schlechte Chancen, durch Bildung aufzusteigen (vgl. Reich 2013, Kapitel 6);
- in der inklusiven Erziehung ist Deutschland weit hinter den skandinavischen Ländern oder Australien, Kanada, Neuseeland und anderen zurück und hat zu wenig Vorkehrungen dafür getroffen, insbesondere Menschen mit Behinderungen gemeinsam im Regelunterricht zu beschulen, wie es die UN-Behindertenrechtskonvention vorschreibt (vgl. Reich 2012b);
- zu langsam setzt sich ein umfassender und hinreichend lernfördernd durchgeführter, gebundener Ganztagsunterricht durch, um die Chancen berufstätiger Eltern und ihrer Kinder zu verbessern;
- Kindergärten sind nach wie vor kostenpflichtig und zu wenig als Fördereinrichtungen mit qualifiziertem Personal im vorschulischen Bereich organisiert und verpflichtend gemacht.

Diese aktuelle Situation spiegelt angesichts der Unterschiedlichkeit der konkreten Bildungsregelungen für Deutschland auch wider, wie schwierig Reformprozesse in einem föderal organisierten Verbund sind, weil Reformen, die alle betreffen, nur in

---

6 Eine einführende Übersicht, die ständig aktualisiert wird, findet sich unter <http://de.wikipedia.org/wiki/PISA-Studien>.

7 Zu den gesellschaftlichen Folgen im Vergleich zu anderen Ländern vgl. z.B. OECD (2010, 2012), zum grundsätzlich ungerechten Problem der Selektion mit zehn Jahren vgl. Schnepf (2002).

komplizierten Abstimmungsprozeduren erreicht werden können.<sup>8</sup> In der Politik ist hier zurzeit kein hinreichend durchsetzungsfähiger Reformwille mit umfassenden Visionen erkennbar. Dies erstaunt, denn die internationale Kritik an Deutschland findet ihre Begründung aus erfolgreichen Modellen, die sich anderen Orten durchgesetzt haben, und die auch der Politik bekannten Chancen einer Verbesserung sollten nicht einfach aus Gründen der Gewohnheit oder notorisch niedriger Bildungsausgaben im Vergleich zu anderen ignoriert werden. Auch aus der Wissenschaft, den Gewerkschaften und anderen gesellschaftlichen Interessengruppen – auch der Wirtschaft (vgl. Wössmann 2007, 2009) – gibt es viele begründete Forderungen nach einer Verbesserung des Erziehungs- und Bildungssystems, die derzeit nicht hinreichend umgesetzt werden. Daher stellt sich die Frage, was eigentlich der Hintergrund des Reformunwilsens ist.<sup>9</sup>

Reformen erscheinen als besonders schwierig – so meine These –, weil Fragen der Erziehung und Bildung immer an bestehende, vor allem bildungsbürgerliche Besitzstände geknüpft sind, die zur Absicherung eigener Vorteile für diejenigen dienen, die sich bereits einen besseren Platz in der Gesellschaft erkämpft haben. Angesichts der Bildungsexpansion der letzten Jahrzehnte sind dies durchaus größere Bevölkerungsgruppen, die als Wähler/innen in ihren Interessen bedient werden wollen. Unter dieser Besitzverteidigung, in der sich die erreichten höheren Schul- und Berufsabschlüsse tendenziell in den Leistungen der Kinder dieser Gruppe spiegeln, müssen insbesondere untere Schichten, bildungsbeneidete Familien, Menschen mit Migrationshintergrund und insgesamt Menschen, die als Minderheiten weniger Einfluss auf die gesellschaftliche Entwicklung haben, leiden. Hinzu kommt als weitere wichtige These, dass in Deutschland nur eine geringe Bereitschaft im sehr selektiven Schulsystem vorhanden ist, eine soziale und alle Menschen fördernde Chancengerechtigkeit effektiv umzusetzen. In dem System wird aus Gewohnheit weniger auf staatliche Vorkehrungen als vielmehr auf eine individuelle Hilfe zur Selbsthilfe vertraut, was bildungsnahe und besitzende Familien durchweg bevorzugt (eine ausführliche Analyse hierzu findet sich in Reich 2013).

Allerdings ist die Gesellschaft heute sehr stark im Wandel und diejenigen, die zuvor Randgruppen waren, werden sowohl als Gruppe, die aufgrund von Angebot und Nachfrage für den Arbeitsmarkt – angesichts zu weniger junger Menschen – gewonnen werden müssen, als auch als kostspielige Sozialfälle, die sich die Gesellschaft auf Dauer bei Überalterung nicht auch noch leisten kann, immer bedeutsamer. Hierbei wirkt insbesondere die Migration als Spannungsverhältnis, weil sie einerseits heute das Risiko zeigt, im System sich nicht erfolgreich genug behaupten zu können, aber

8 Die Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (2007) zeigt in einem Ländervergleich zwischen Deutschland und Kanada, dass der Länderföderalismus oft auch nur ein Entschuldigungsformular für Nicht-Handeln darstellt, denn selbst in einem föderalen System kann bei entsprechender inklusiver Haltung eine gelingende Reform je vor Ort stattfinden.

9 Auch international wird neuerdings vermehrt diskutiert, weshalb eine Erhöhung der Chancengleichheit Vorteile für alle bringt, vgl. Wilkinson/Pickett (2010).

andererseits das System auf Dauer Migration notwendig benötigt, um im demografischen Wandel überleben zu können. In den deutschen Großstädten haben oft mehr als 50 Prozent der Schüler/innen bereits einen Migrationshintergrund, wenn sie die Schule besuchen. Und auch Menschen mit Behinderung, in Deutschland traditionell ausgegrenzt und bereits aus dem Straßenbild ausgeschlossen, rufen deutlicher als je zuvor nach gerechter Teilhabe. Was hat sich verändert?

Die Gesellschaft erlebt – positiv gesehen – heute ihre zunehmende Diversität als eine Chance, die sie nicht mehr fürchtet, sondern als Möglichkeit für ein Leben in Vielfalt sehen kann. Denn mit der zunehmenden Globalisierung der Welt hat sich ein neues Bewusstsein für die Chancen von Diversität ergeben, was auch für das Lehren und Lernen nicht ohne Folgen bleibt. Dabei werden insbesondere folgende alte Mythen nach und nach aufgegeben:

- *Begabung gibt alles vor:* Früher schien dem Menschen eine Begabung angeboren zu sein, die als unhinterfragter Grund für eine gelingende oder misslingende Bildung genommen wurde. Man sagte gerne, dass jemand aufgrund seiner Begabung Erfolg habe oder seine Begabung mangels Fleiß nicht nutze. Dabei übersah man, dass die Menschen in ihren Fähigkeiten in etlichen Bereichen zwar unterschiedlich sind, aber kaum je ihre eigenen Möglichkeiten ausschöpfen. Die menschlichen Fähigkeiten sind, wenn sie entsprechend gefördert werden, bei jedem Menschen viel größer als das Begabungsvorurteil, das immer nur Grenzen der Möglichkeiten betont und auf Defizite statt Chancen fokussiert. Die Schlussfolgerung lautet heute: *Begabung kann bei jedem Menschen entfaltet werden, aber dies gelingt nur durch Förderungen mit hinreichenden Unterstützungen!*
- *Homogene Lerngruppen sind besser:* Erfolgreich scheint, wenn wir die Menschen nach gleichen Interessen und Fähigkeiten möglichst früh voneinander trennen, um sie auf die richtige Spur in möglichst einheitlichen Gruppen zu setzen, in der sie dann andere überholen oder zurückbleiben. Das deutsche Schulsystem mit seinen drei Gliedern und den vierten sonderpädagogischen Sackgassen am unteren Ende repräsentiert diese Ideologie. Es ist eine sehr problematische Ideologie, denn der Erfolg der Homogenität bleibt vor allem aus zwei Gründen aus:
  - (1) Selbst die aufgetrennten Gruppen sind gar nicht homogen, wie die Lehrenden der verschiedenen Schulformen immer wieder klagen. Vereinheitlichung ist in einer Gesellschaft der Vielfalt nicht mehr die angemessene Lösung.
  - (2) Deutschland hat nicht bessere, sondern schlechtere Schulleistungsergebnisse im internationalen Vergleich erzielt (bei Vergleichstests ebenso wie bei einer niedrigeren Abiturientenquote und den Schulversagern). Die international empirisch abgesicherte Schlussfolgerung für besseres Lernen lautet ohnehin: *Heterogene Lerngruppen sind der Schlüssel zum Erfolg, aber dazu müssen auch qualitative Anstrengungen unternommen und hinreichend notwendige Kosten getragen werden.*

- *Exklusion ist erfolgreich und sinnvoll:* Wenn ich beispielsweise Menschen mit Behinderung von der Regelschule ausnehme oder Menschen mit Migrationshintergrund nicht umfassend fördere, dann scheine ich sie in entsprechend eingerichteten Sonderschulen mit qualifiziertem Personal auch besser ausbilden zu können. Realität ist jedoch, dass sie nicht besser, sondern nachhaltig schlechter ausgebildet werden, weil ihnen die Anreize einer stimulierenden Lerngruppe und ein anregender, fördernder Unterricht fehlen.<sup>10</sup> Etliche Länder zeigen schon heute, dass durch umfassende Inklusion auch für bisher benachteiligte Menschen neue und größere Chancen entstehen können. Umgekehrt gilt, dass Heranwachsende mit zugeschriebenem Förderbedarf auch oft nachhaltig von ihren Lehrpersonen unterschätzt werden. Angesichts der Menschenrechte und einer stets anstrebbenden Menschenwürde als Basis einer demokratischen Kultur erscheint Exklusion nicht nur als ein mittlerweile kaum Erfolge versprechender Weg, sondern auch als ein menschlich und politisch falscher. Die Schlussfolgerung der internationalen Verpflichtungen für Menschenrechte lautet daher: *Das Recht auf inklusive Erziehung ist ein Menschenrecht, das in demokratischen Ländern einklagbar ist!*<sup>11</sup>
- *Für die Bildung wird ohnehin schon zu viel ausgegeben:* Die Erziehungs- und Bildungskosten sind sowohl auf staatlicher Seite wie in den Familien in den letzten Jahrzehnten ständig gestiegen. Aber zugleich sind insbesondere auch die wirtschaftlichen Leistungen angewachsen. Deshalb werden die Bildungsausgaben international auch in Relation zum wirtschaftlichen Wachstum insgesamt bestimmt. Dabei zeigt sich, dass einige Länder mehr, andere weniger investieren. Deutschland schneidet bei den Bildungsausgaben in Relation zu seiner Wirtschaftskraft seit langer Zeit sehr schlecht ab.<sup>12</sup> Bildungsökonomien befürchten daher bereits, dass dies langfristig enorme Folgekosten produzieren wird, weil die nachfolgende Gesellschaft zu wenig auf den weiteren wissenschaftlich-technischen Fortschritt vorbereitet wird und zu viele Bildungsverlierer produziert werden. Hinzu kommen auch zu praxisfern ausgebildete Menschen, die zu wenig auf die Herausforderungen des Lebens vorbereitet sind.<sup>13</sup> Die Folgerung lautet: *Für die Bildung muss mehr in nachhaltigen und zukunftsorientierten Formen ausgegeben werden! Solche Ausgaben rechnen sich auf lange Sicht, weil sie soziale Folgekosten mindern und auch Staatseinnahmen durch höhere Arbeitsproduktivität erhöhen können. Insgesamt dienen solche Ausgaben aber vor allem der Sicherung eines menschenwürdigen Lebens mit möglichst gerechten Chancen und damit der Entwicklung einer demokratischen Kultur.*

10 Vgl. zu den problematischen Ergebnissen des Versagens von Sonderschulen z. B. Haeberlin u. a. (2003), Schnell u. a. (2011), Eckhart u. a. (2011).

11 Vgl. dazu auch die Regeln für staatliche Vorkehrungen in Reich (2012b).

12 Hinzu kommt hier noch, dass die Bildungsausgaben sehr oft in der Bürokratie statt in den Schulen landen. Vgl. Rollwagen (2004).

13 Vgl. dazu insbesondere Becker/Lauterbach (2010), Bude/Willisch (2006).

- *Die Lehrer/innen sind schuld:* Ein Schulsystem, das wie das deutsche sehr viele Schulversager produziert, oft zu wenig Spaß beim Lernen vermittelt, viel Stoff in wenig Zeit in die Köpfe trägt und dabei wenig effektiv durch hohe Vergessensraten und zu wenig kompetenzorientierte Anwendung und einen insgesamt zu geringen Lebens- wie Berufsweltbezug operiert – ein solches Schulsystem kann kaum erwarten, dass die Lehrenden im Land sehr geschätzt werden. Qualifizierte Schulsysteme, wie etwa das Finnische, haben es – obwohl auch sie keine Wunder erreichen – geschafft, dass ihre Lehrer/innen gesellschaftlich besonders angesehen sind. Dies kann gelingen, wenn man sie gezielt auswählt, qualifiziert und in ihrer beruflichen Entwicklung fördert und evaluiert. Durch bloße Appelle wird sich das Verhalten der Lehrer/innen in keinem System ändern. Die Schlussfolgerung lautet vielmehr: *Lehrende müssen umfassend qualifiziert werden und der Staat muss nachhaltige Vorkehrungen treffen, das Ansehen des Lehrberufes durch besondere Auswahlverfahren erhöhen und die Wirksamkeit der Lehrenden im Blick auf positive Erziehungs- und Bildungseffekte untersuchen!*

Der Weg, die Mythen zu überwinden, bedeutet vor allem, sich einzustehen, dass es sehr wenig hilft, immer nur Entschuldigungen für ein schlechtes System zu finden oder nach einzelnen Schuldigen zu suchen. Wir benötigen eine positive, von allen im Erziehungs- und Bildungssystem vorbildlich entwickelte Haltung, die zwar nicht alles Wünschenswerte auf einen Schlag wird durchsetzen können, die sich jedoch nachhaltig auf den Weg macht, das Lehren und Lernen kontinuierlich zum Wohle der demokratischen und individuellen Entwicklung *positiv* zu entwickeln. Dabei helfen vor allem inklusive Erziehungsziele, wie sie in etlichen Ländern schon erfolgreich vertreten und umgesetzt werden. Diese Ziele lassen sich im politischen Kampf um ein besseres Erziehungs- und Bildungssystem vor allem dann erreichen, wenn wir uns auf folgende kohärent aufeinander abzustimmenden Maßnahmen einigen und uns für diese gegen die eigenen Mythen aus der Vergangenheit stark machen und einsetzen:

- (1) Anschluss an ein weltweit praktiziertes Schulsystem mit möglichst später Trennung der selektiven Schulzweige oder Aufrückungen, um allen Lernenden die Chancen möglichst langen gemeinsamen Unterrichts zu gewähren, ohne dabei die Verschiedenheit der Lernenden und ihre unterschiedlichen Voraussetzungen zu vernachlässigen. Förderung bedeutet in einem solchen System gegenseitige Hilfe, die Anerkennung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen, die Notwendigkeit eines gemeinsamen sozialen Lernens und gestufter Kompetenzen nach Basisqualifikationen für alle und erweiterten Qualifikationen für viele wie besonderen Differenzierungen für wenige. Für Lernende erfolgreichen Unterricht kann es nicht von der Stange oder als Massenware geben, sondern inklusiver Unterricht bedeutet, verantwortlich Partei für eine Erhöhung der Chancen aller Lernenden in jedem Einzelfall zu ergreifen. Politisch bedeutet dies, dass wir langfristig auch für eine radikale Schulreform in Deutschland eintreten, um uns nicht länger mit dem föderal verordneten und chaotisch organisierten Mittelmaß zu

begnügen. Chaotisch meint hier insbesondere, dass es oft schwieriger ist, in Deutschland mit Kindern ohne schulische Benachteiligung umzuziehen, als ins Ausland zu wechseln.

- (2) Eine solche auf Chancengerechtigkeit fokussierte Erziehung und Bildung schließt Qualifikationen auf Seiten der Lehrenden wie auch der Erziehenden (auch der Eltern) ein. Insbesondere die Lehrenden müssen eine inklusive Haltung verkörpern und vertreten, die helfen kann, inklusive Ziele und ein gerechtes Erziehungs- und Bildungssystem zu verwirklichen, mit den Eltern aktiv und kooperativ zusammenzuarbeiten und diesen zu helfen, ihre Erziehungsaufgabe effektiv wahrzunehmen. Dies schließt eine Auswahl geeigneter Lehrpersonen<sup>14</sup> ebenso ein wie eine umfassende Qualifizierung.<sup>15</sup> Politisch bedeutet dieses Reformziel, eine einheitliche Lehrer/innen/bildung zu erkämpfen, die auf hohe Qualität bei Auswahl und Durchführung wie auch in den relevanten Inhalten und Methoden setzt, dabei Theorie und Praxis vom ersten Tag an verzahnt und durchgehend die Wirksamkeit der Ausbildung umfassend analysiert und an veränderte Bedürfnisse der Gesellschaft und Kultur anpasst.
- (3) Schulen sind Zwangsorte, die alle besuchen müssen und die auf der Seite ihrer materiellen und ideellen Ausstattung ausdrücken und zeigen, wie viel Geld und Fantasie, wie viel Geist und Vorstellungskraft eine Kultur für ihren Nachwuchs ausgeben will. Je niedriger die Ausgaben, desto niedriger scheinen auch die Erwartungen zu sein, auch wenn in politischen Sonntagsreden oft das genaue Gegenteil versprochen wird. Vergleichen wir die Schulgebäude mit den Sparkassen in einer Kommune, dann wird sichtbar, welchen Wert wir auf unser Erspartes legen. Die heranwachsende Generation, dies wird leicht übersehen, wird auf lange Sicht die Gewinne oder Verluste der Zukunft bedingen, aber nach wie vor führt eine Politik der Kurzfristigkeit dazu, die Bildungsausgaben zu vernachlässigen. Politisch muss nicht nur ein gutes Schulsystem mit qualifiziertem Personal gefordert werden, sondern auch ein nachhaltig ausgestattetes System jenseits der Armut an Räumen, Design, Materialien oder Ausstattungen.

---

14 In Finnland durch ein Auswahlverfahren geregelt. Ein solches Verfahren ist immer zu empfehlen, da es die Qualität der Lehrenden deutlich verbessern hilft.

15 Eine solche Qualifizierung bedeutet, vor allem grundlegende Kompetenzen in der Didaktik, Kommunikation, Kooperation, Diagnostik, Förderung usw. auszubilden, damit Fachinhalte gut und geeignet vermittelt werden können. Das Studium von 4/5 Fachstudium zu 1/5 Grundlagen (= Deutschland) sollte wie in Finnland auf 4/5 Grundlagenstudium umgedreht werden. Fachliche Einbußen wird es dadurch nicht geben, da im Hochschulstudium der wissenschaftlichen Fächer meist nur Nachabiturstoff vermittelt wird und die Qualität des Fachstudiums für die relevanten Schulfächer in den Ländern, in denen stärker anwendungsbezogen die Lernbelange der Schüler/innen im Blickfeld bleiben, durchweg als besser bezeichnet werden kann.

## 1.2 Demokratie und Inklusion bedingen einander

Nach John Dewey erkenne ich demokratische Strukturen insbesondere daran, dass die Menschen in einer Gruppe unterschiedlich sein können und unterschiedliche Interessen und Wünsche sowie Lebenswege mit- und auch gegeneinander leben und verwirklichen können, ohne dadurch die toleranten Normen und Werte dieser Gruppe (Gemeinschaft) insgesamt infrage stellen zu müssen. Dieser Aspekt zielt auf Gemeinschaften ab, wie sie z. B. auch in Schulen für bestimmte Zeit entstehen. 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 (vgl. dazu Reich 2005).

Im »Capabilities Approach« nach Nussbaum/Sen wird ein Versuch gemacht, demokratische Grund- und Menschenrechte zu definieren, um eine Richtung anzugeben, auf die hin sich unsere Praktiken bei der Verwirklichung von Menschenwürde und Chancengerechtigkeit entwickeln sollten. Hierbei ist die Rede von menschlichen »Vermögen« im Sinne von Potenzialen und Fähigkeiten, was den Vorteil hat, dass diese nicht wie Rechte an bestimmte Kulturen und Staaten gebunden sein müssen, sondern allgemein auszudrücken helfen, was Menschen in der Gegenwart machen und wie sie sein wollen. Die Liste eines solchen »Vermögens« besteht aus zehn zentralen Bereichen (vgl. Reich 2013, Kapitel 7, Nussbaum 2009, S. 23 ff.), die hier gegenüber Nussbaum systematisch erweitert und mit einem inklusiven Anspruch verbunden werden. Ein inklusiver pädagogischer Anspruch fordert folgende »Ermöglichungen«:

- (1) Es muss möglich sein, ein menschliches Leben von normaler Länge unter lebenswerten Umständen, das heißt jenseits von Armut und Benachteiligung, zu führen und hierbei nach den Standards der ethnokulturellen Gerechtigkeit, Geschlechtergerechtigkeit, der freien Wahl der Lebensweise und sexuellen Orientierung ohne Diskriminierung, der umfassenden Unterstützung bei sozioökonomischer Benachteiligung oder durch Behinderung behandelt und gefördert zu werden.<sup>16</sup>
- (2) Es ist gesellschaftliche Vorsorge zu betreiben, um in Gesundheit, hinreichender Ernährung und Schutz leben zu können, was ein zugängliches Gesundheitssystem für alle und ein besonderes Fördersystem für Menschen mit Beeinträchtigungen einschließt.<sup>17</sup>

---

16 Zu den Standards der Inklusion, die hierbei genannt werden, vgl. in ausführlicher Begründung Reich (2012b).

17 Bei der Feststellung gesundheitlicher Förderbedarfe sollten die Standards der WHO (2011) benutzt werden, weil so auch eine internationale Vergleichbarkeit erreicht werden kann.

- (3) Es muss gewährleistet sein, sich frei und sicher bewegen zu können, insbesondere vor Gewalt und sexuellen Übergriffen geschützt zu sein und ein sexuell befriedigendes Leben mit freier Wahl einer Nachkommenschaft zu gestalten.
- (4) Es ist eine kulturelle Vorsorge zu schaffen, damit Menschen ihre Sinne, Imaginationen, Denken und Verstand menschlich und ohne Beschränkungen nutzen können, das heißt dass alle insbesondere hinreichend kultiviert und gebildet erzogen werden und eigene Wahlen und Bevorzugungen kulturell und ästhetisch frei durchführen können. Hierbei sind sowohl die unterrichteten Fächer kulturell breit genug auszulegen als auch unfaire exkludierende Hürden in den grundlegenden Bildungsabschlüssen zu beseitigen. Zudem sind faire Auswahl- und Einstellungspraktiken zu entwickeln.
- (5) Insbesondere die Erziehungs- und Bildungssysteme müssen den Menschen helfen, emotionale Verbundenheit gegenüber anderen entwickeln zu können und nicht durch Angst im Umgang miteinander geprägt zu werden. Solidarität als Erziehungs- und Bildungsziel ist sehr viel deutlicher als bisher auszuprägen und eine egoistische Lernkultur ist unter allen Umständen zu vermeiden.
- (6) Das Spannungsverhältnis von praktischer Vernunft und kritischer Reflexion der eigenen Lebensplanung gegenüber und den tatsächlichen Chancen auf den kapitalistischen Arbeitsmärkten und in den Lebensverhältnissen darf nie nur ein-dimensional gegen die Individuen aufgelöst werden, sondern muss auch hinreichende Förderungen und Chancen auf Verwirklichungen in den realen Märkten mit sich bringen. Staatliche Regulationen können und müssen helfen, dass die Chancen nicht nur den Märkten und willkürlichen Strategien der Besserstellung weniger Menschen dienen. Sie müssen zugleich dafür Sorge tragen, dass die Märkte hinreichend Anreize erhalten, möglichst viele Menschen nach ihren Wahlen zu beschäftigen und angemessen zu entlohnern (vgl. Reich 2013, S. 389).
- (7) Menschen sollten in allen Situationen, insbesondere aber im Erziehungs- und Schulsystem, umfassend in die Lage versetzt werden, Beziehungen zu anderen in menschlicher Verbundenheit zu pflegen und die Bedürfnisse anderer respektieren zu können, das heißt sich auf soziale Interaktionen tolerant, offen und partnerschaftlich einzulassen, einen Selbstwert auszubilden, der sich der Menschenwürde auch anderer verschreibt, um Diskriminierungen in allen Formen zu vermeiden.
- (8) Menschen sollten andere Spezies nicht quälen und vernichten und die Umwelt hinreichend nachhaltig auch für nachfolgende Generationen achten und schützen.
- (9) Menschen sollten menschenwürdig leben, das heißt insbesondere in der Lage sein, sich in Freiheit und ungezwungen zu verwirklichen, im Leben und insbesondere in der Erziehung und Bildung miteinander und nicht übereinander zu lachen, zu spielen, sich zu erholen.
- (10) Menschen sollten ihre Lebensweise grundsätzlich selbstverantwortlich und solidarisch gestalten können, das heißt einerseits politisch gleich, frei und offen partizipieren zu können, andererseits Rechte auf Eigentum an Boden und Waren auf

gleicher Basis mit anderen zu achten, das Recht auf die Suche nach einer Arbeit ebenso wie bürgerliche Rechte zu besitzen, dabei aber auch Vorkehrungen der Gesellschaft zu erfahren, die dauerhafte Arbeits- und Besitzlosigkeit verhindern. Mindestlöhne und Mindesteinkommen wie soziale und gesundheitliche Fürsorge sind wesentlich, um als Mensch zu agieren und die Solidarität der Gesellschaft dann zu erfahren, wenn der Wille zur Arbeit und Teilnahme am Leben besteht. Menschen müssen grundsätzlich in der Lage sein, ihre praktische Vernunft und soziale Interaktionen in bedeutsamen Beziehungen in gegenseitiger An-erkennung politisch, wirtschaftlich und sozial zu gestalten.

Auch wenn diese Forderungen selbstverständlich für die Ansprüche einer Demokratie erscheinen, so sind sie nach wie vor ein Kampfplatz bei der Verteilung des erwirtschafteten Reichtums einer Gesellschaft. Insbesondere die Phase des Neoliberalismus, in der man die kapitalistischen Märkte sich selbst überlassen hat, eine Phase, die immer noch anhält, führt zu einer Auseinanderentwicklung gesellschaftlicher Gruppen – auch in den im Grunde wohlhabenden Industrieländern – nach arm und reich. Heute sind Regeln und gesellschaftliche Verpflichtungen erforderlich, um zu großen Polarisierungen der Gesellschaft und damit auch Gefährdungen der Demokratie zu verhindern (vgl. Reich 2013).

Das Mitwirken in einer Gruppe, in Verständigungsgemeinschaften einer ansonsten diversen Kultur und Gesellschaft, setzt eine Teilhabe und Teilnahme aller Menschen voraus, die in diesen sozialen Gruppen leben und auf sie angewiesen sind, die sich zwischen unterschiedlichen Gruppen orientieren, um sich für bevorzugte Teilnahmen und Lebensweisen frei zu entscheiden. Dabei gibt es immer ein Spannungsfeld zwischen den Teilnahmebedingungen einer Gemeinschaft oder Gruppe mit bestimmten Normen und Werten und den eigenen, subjektiven Freiheitsansprüchen nach Selbstverwirklichung und Abweichung von bestimmten Normen und Werten. Eine inklusive Gesellschaft gestattet es in großem Maße, dieses Spannungsfeld auszuhalten und in möglichst offenen und toleranten Lebensformen zu gestalten.

Gleichwohl kann es nur gelingen, solche Offenheit und Toleranz lebenspraktisch zu realisieren, wenn bestimmte Vorkehrungen in demokratischer Hinsicht getroffen werden. Inklusion gelingt nur, wenn bestimmte Verpflichtungen dabei eingehalten werden, um diese tatsächlich zu bewirken (ausführlich Reich 2012b):

- Vom Kindergarten bis zu den Schul- und Hochschulabschlüssen ist es möglich, dass alle Lerner/innen in heterogenen Gruppen sich in ihrer Unterschiedlichkeit erleben, dabei Formen des konstruktiven Umgangs miteinander praktizieren und chancengerecht miteinander umgehen.
- Standards und inklusive Verpflichtungen sichern dabei, was in diesen Lernformen für alle notwendige Qualifikationen sind und wo und wie darüber hinaus differenzierend im Nutzen für alle verfahren werden kann.
- Es gibt ein nachhaltiges Überprüfungssystem, das die Effektivität der inklusiven Standards und Verpflichtungen sichert, nach außen darstellt und dokumentiert,

um in einem kontinuierlichen Verbesserungsprozess die Chancen für alle zu erhöhen.

- Es gibt hinreichend Wahlmöglichkeiten und Eigenzeiten für alle Lernenden, um individuelle Entwicklungen zu fördern, zu unterstützen und zu motivieren.
- Das soziale Lernen in der Lerngruppe und zwischen verschiedenen Lerngruppen, auch über die Schule und Kommune hinaus, wird besonders entfaltet, um in einer Demokratie im Kleinen einen Sinn für die Demokratie im Großen zu entwickeln und um vom Beobachtenden der Demokratie zu einem aktiven Teilnehmenden zu werden.

### 1.3 Inklusion in der Familie und Kommune

Die Voraussetzungen in Familien sind sehr unterschiedlich. Deshalb macht es keinen Sinn, für alle Lerner/innen gleiche Bedingungen oder gleiche familiäre Förderungen anzunehmen. Es gehört vielmehr zu den dringenden Aufgaben der Lehrenden, sich bei der Bildung von Lerngruppen unverzüglich Informationen über alle Lernenden im Blick auf ihre besonderen Vorkenntnisse, hindernde oder fördernde Lebensverhältnisse, Erziehungs- und Lernbedingungen zu verschaffen. Je nach Kommune und Einzugsgebiet gibt es auch sehr unterschiedliche Verteilungen nicht nur nach Einkommen, sondern auch nach Berufstätigkeiten der Eltern, Arbeitslosigkeit, Migrationshintergrund, Anteilen von Alleinerziehenden und Schlüsselkindern, Patchwork-Familien, Anteile besserer oder schlechterer Wohnlagen, vorhandenen Besitzständen und mit ihnen verbundene Erwartungen und Chancen. Lehrende sollten auch umfassende Kenntnisse darüber haben, wie sich die Situation von Familien in der jüngeren Vergangenheit verändert hat:

- Familien haben sich in den letzten Jahrzehnten immer stärker von traditionellen Rollenbildern verabschiedet. Zwar sind sie immer noch der hauptsächliche Ort, an dem Heranwachsende in ihrer Erziehung und Sozialisation gebunden sind, aber die dabei eingenommenen Rollen haben sich in Richtung sehr unterschiedlicher Lösungen von der klassischen Eltern-Kind-Familie (eine Heirat) immer mehr in Richtung durchmischter Familien (mehrere Heiraten oder Lebensgemeinschaften mit Kindern unterschiedlicher Partner/innen) oder Alleinerziehung eines Elternteils verschoben. Zugleich hat die Berufstätigkeit beider Elternteile deutlich zugenommen. Auch wenn die Daten hier je nach Einzugsgebiet stark variieren, so müssen sich Lehrende hierüber Auskunft durch eine Interpretation vorliegender statistischer Daten und mittels direkter Kontakte mit den Familien verschaffen, um ein realistisches Bild ihrer unterschiedlichen Schüler/innen zu gewinnen. Dies wird vor allem helfen, ganztägige Schulmodelle zu unterstützen und Hausaufgaben, die Familienunterstützung verlangen, zu vermeiden, denn Lehrende werden erkennen können, wie wichtig der verantwortliche Teil von Schule und Ausbildung heute aufgrund der sehr unterschiedlichen

Leistungsmöglichkeiten der Familien geworden ist. Es kann und sollte nicht durchgehend erwartet werden, dass Familien ihre Kinder bei Hausaufgaben oder in ihrer Entwicklung immer hinreichend unterstützen können.<sup>18</sup>

- Familien stehen unter einem erhöhten Individualisierungsdruck. Eine erfolgreiche Familie zeigt sich dort, wo der Konsum gelingt. Konsumchancen regeln den sozialen Status immer stärker. Der erreichbare Konsum definiert aber auch die Schranken zwischen denen, die haben und jenen, die nichts oder zu wenig haben, zwischen den Gewinnern und Verlierern, den Helden oder Opfern der flüssigen Moderne. In Kurzform heißt dies bei Bauman: »Divided, we shop« (Bauman 2000, S. 89). Einer solchen Trivialisierung von Unterschieden aber können gerade Erziehung und Bildung widerstehen, wenn sie alle Lerner/innen zu Gewinnern im Lernen machen können: »Together, we learn!«
- Mit der Erhöhung der individuellen Freiheitsgrade geht aber nicht immer gleichermaßen eine Vergrößerung der sozialen Sicherheit einher. Selbst in den eher prekären Lebensverhältnissen, die sich aus einem niedrigen Einkommen, Berufstätigkeiten in Teilzeit und Niedriglohnsektoren und schwachen Bildungsabschlüssen ergeben, wird den Familien und Individuen immer mehr Verantwortung für die Organisation des eigenen Lebens, der eigenen Karriere und leider auch der eigenen Bewältigung der prekären Situation zugeschoben. Lernen kann zwar nicht der alleinige Ort sein, solche prekären Verhältnisse unmittelbar zu beseitigen, aber es muss ein Ort sein, nicht auch noch diese Verhältnisse bloß abzubilden oder zu verstärken.
- Ein Zwang, die eigene individuelle und Familienbiografie zu entwickeln, gilt nicht nur im Arbeitsbereich, sondern in allen sozialen Beziehungen, insbesondere in den Partnerschaften. Individualisierung ist dabei zu einem komplizierten und komplexen Spiel geworden.<sup>19</sup> Dabei zeigt sich ein flüssiger Charakter menschlicher Angelegenheiten. Für diese sind hohe Konsumerwartungen bei gleichzeitiger Ambivalenz typisch. So ist z. B. der Banker ein Prototyp für beruflichen Erfolg und hohes Einkommen geworden, gleichzeitig aber auch ein Symbol für die Finanzkrise, für gierige Selbstbedienung und das Versagen eines leistungsgerechten Systems. Der Tourist z. B. steht als Prototyp für eine neue Freiheit der Individuen, für erhöhte Mobilität, für flexible Formen des Konsums, für die Aneignung und zeitweise Umdeutung des Fremden und unterschiedlicher Kulturen nach dem Muster von Inbesitznahme und Verlassen, die zwar auf individuelle Selbstverwirklichung zielen, aber kaum Rücksicht auf die Beziehungen im Reiseland und die Folgen des Aufenthaltes für andere nehmen. In der Schule gilt

---

18 In einer Langzeitstudie konnte z. B. gezeigt werden, wie wichtig eine nachhaltige Unterstützung in der Familie ist, wenn die Chancen von Heranwachsenden auch aus armen und schwierigen Verhältnissen gelingen sollen. Hier investierte Kosten zahlen sich gesellschaftlich hochgradig aus (zur Perry-Studie vgl. Barnett u. a. 2005, Schweinhart 2003).

19 Eine Komplexität, die Bauman (1996) mit den Metaphern des Flaneurs, Touristen, Spielers und Vagabunden illustriert.

eine ähnliche Ambivalenz: So wird von den Schüler/innen Eigenständigkeit und Selbstverantwortung auch dann erwartet, wenn sie von ihrer familiären Herkunft solche Strategien kaum kennen und damit die Erwartungen nur enttäuschen können. Deshalb lautet der Grundsatz einer inklusiven Schule: Die Schule muss lernen, allen Lernenden auch unabhängig von ihrer Herkunft immer das zunächst zu vermitteln und erfahrbar werden zu lassen, was von ihnen abhängig von ihren familiären Voraussetzungen eigentlich nicht erwartet wird.

- In all diesen Bewegungen geben die Menschen die Bindung an Traditionen und die Unterwerfung unter Autoritäten stärker als in früheren Zeiten auf, sie müssen im Gegenzug deshalb ständig nach Beispielen, Rat und Lenkung durch andere rufen, obwohl sie nach den politischen Maßstäben einer Demokratie durchgehend denken sollen, sich selbst dabei zu bestimmen. In jedem Fall »wissen« die Individuen, dass ihr Scheitern an ihnen selbst liegen wird, weil dies ihr wesentlicher Freiheitsgewinn zu sein scheint. Und diese Haltung wirkt sich insbesondere auf die Lernenden aus, die als schlechter gestellte Schüler/innen meist auch schon »wissen«, dass sie es nicht anders »verdienen«.<sup>20</sup> Auch hier steuert eine inklusive Erziehungseinrichtung gegen: Sie sieht sich auf dem Weg eines unvollkommenen Wissens, aber im ständigen Streben, die Lage und die Chancen aller Beteiligten zu verbessern und zu erhöhen, ohne auf zu einfache Ratgebersichten zurückzufallen, die der Praxis dann kaum standhalten können.

Lehrende sind aufgerufen, die familiären Bedingungen und die Besonderheiten des kommunalen Umfeldes nicht zu ignorieren, sondern sich ihnen aktiv zu stellen. Wenn eine inklusive Schule Chancen für alle eröffnen will, dann müssen Zielvereinbarungen für alle Lernenden vor dem Hintergrund ihrer Ausgangslagen und nicht aufgrund idealtypischer Modelle gleicher Entwicklung gebildet werden (vgl. dazu die zehn Bau- steine in Kapitel 4).

Das Verhältnis von Lehrenden und Familien schließt ein, dass möglichst Vorurteile aus der eigenen Herkunft und Vorurteilsbildung abgebaut und ein offenes und miteinander verantwortliches Verhältnis aufgebaut werden. Hierbei ist es wichtig, dass Lehrende grundsätzlich die Risiken und Chancen von Familien kennen und reflektieren. Dies kann in multiprofessionellen Teams bei realistischen Klassengrößen leichter gelingen, als wenn eine Lehrerin 30 Lernende zu betreuen hat (vgl. Kapitel 4.1.4).

Zunächst ist insbesondere der sozioökonomische Status ein wesentlicher Indikator für Chancen und Risiken. Wir wissen aus der empirischen Forschung sehr genau,

---

20 Umgekehrt denken Lehrende sehr oft auch, dass sie wüssten, wie ihre Schüler/innen »sind«. So ist bekannt, dass Schüler/innen mit der Zuschreibung »behindert« weniger als aggressiv wahrgenommen werden, aber zugleich sinkt die Erwartung an ihr Vermögen, sich zu entwickeln, auch drastisch ab (vgl. z. B. Clark 1997). Umgekehrt mutmaßen Lehrende, dass Schüler/innen, die sich nicht hinreichend anstrengen, auch nicht hinreichend leistungsfähig seien (vgl. z. B. Matteucci 2007).

dass der sozioökonomische Status den Bildungserfolg in vielerlei Weisen beeinflusst und bestimmt. In allen Industrieländern ist zu beobachten, dass ein niedriger sozioökonomischer Status die Bildungschancen erheblich verringert. In Deutschland wirkt dies wie in keinem anderen Industrieland der Welt in negativer Weise, was hier eine besondere Verantwortung auf Gegensteuerung setzt. Dabei treten folgende Faktoren besonders hervor:

- Grundlegende Bedürfnisse wie Ernährung, Gesundheit und Wohnverhältnisse werden in Familien mit sehr niedrigem sozioökonomischem Status oft nur unzureichend befriedigt. Bildungseinrichtungen und Kommunen müssen hier Vorrangnahmen treffen, um die Partizipationschancen von Heranwachsenden gesellschaftlich zu wahren. Eine inklusive Bildungseinrichtung ist notwendig ganztägig. Und sie muss aktiv mit der sozialen Arbeit und dem Jugendamt, dem Gesundheitsamt vor Ort oder Hilfseinrichtungen zusammenarbeiten, um hinreichend Hilfen vernetzt und nachhaltig anbieten zu können.
- Die innerfamiliären Bildungschancen im Sinne von Anregung, Kultivierung und Förderung sind bei niedrigem sozioökonomischem Status meist sehr gering, dagegen ist eine vernachlässigende oder übertrieben autoritäre Erziehung oft sehr hoch. Je nach sozioökonomischer Schicht und damit verbundener Bildungsbenachteiligung oder Bildungsnähe wird mehr oder weniger mit den Kindern und Jugendlichen gesprochen, diskutiert oder argumentiert. Hier liegen wesentliche Wurzeln für das schulische Lese- und Schreibverständnis, das in Leistungsvergleichen herangezogen wird.<sup>21</sup> Eine inklusive Bildungseinrichtung muss deshalb im Kontakt mit der Familie und vermittelt über die soziale Arbeit jede Chance ergreifen, die Erziehungssituation zu verbessern. Insbesondere eine frühe Sprachförderung ist ausschlaggebend, um die Chancen von Kindern nicht von vornherein zu verhindern.<sup>22</sup>
- Armut ist ein insgesamt schwieriges und komplexes Problemfeld (vgl. Butterwegge 2011). Sie führt auch oft zu vermehrten Wohnortwechseln, instabilen Familienbeziehungen, trifft sehr oft Alleinerziehende und verunsichert bereits auf der materiellen Ebene von Kleidung, Wohnung und alltäglichen Besitztümern die Heranwachsenden. Ein ständig währendes Gefühl des Nichtmithalten-Könnens, des Versagens oder auch existenzieller Unsicherheiten prägt dann das

---

21 Für amerikanische Familien wird der Verlust der »Worte« bei Bardige (2005) herausgearbeitet. Zur *Literacy* (Lese- und Schreibkompetenz im weiten Sinne) in Familien vgl. auch für die USA Holloway (2004). Wössmann (2004) zeigt die Chancengleichheit im Ländervergleich zwischen Europa und den USA auf, die durch schlechte *Literacy* entstehen. In Deutschland sind die Werte für eine große Gruppe der Schüler/innen und jungen Erwachsenen besonders ungünstig.

22 Die deutsche Schule ist in einer mehrsprachigen Gesellschaft stark durch einen monolingualen Habitus geprägt (vgl. Gogolin 1994). Heute gibt es zahlreiche Sprachförderungsprogramme insbesondere zu Deutsch als Zweitsprache, die zwingend von allen Lehrenden in der Aus- oder Fortbildung erlernt werden müssen. Vgl. weiterführend Kapitel 4.2.4.

Selbstbild und den Selbstwert. Eine inklusive Bildungseinrichtung kann die Armut der Familien zwar nicht beseitigen, aber sie kann auf der menschlichen und lernenden Seite einen Reichtum erzeugen helfen, der Chancen an der Teilhabe erhöht. Dazu gehört, dass inklusive Bildungseinrichtungen Bibliotheken und Selbstlernzentren unterhalten, damit die Bücher und Lernmittel, die zu Hause fehlen, für alle Lernenden vorgehalten werden können. Auch Schulkleidung könnte ein positiver Weg sein, den Wettstreit um die für viele nicht bezahlbare Markenbekleidung zu beenden.

- Es kann nicht grundlegend unterstellt werden, dass alle Familien immer die besten Absichten für ihre Kinder hegen. In armen Verhältnissen kommt es nicht selten zu Kinderarbeit oder anderen Diskriminierungen, die große Nachteile für die Entwicklung beinhalten. Auch wenn es nicht immer einfach ist, hier positiv im Sinne einer chancengerechten Entwicklung der Kinder auf Familien einzuwirken, so kann ein kontinuierlicher Kontakt und Dialog meist mehr bewirken als es zunächst erscheinen mag. Hierbei ist vor allem zu beachten, dass Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status ihren Kindern in der Bildung sehr oft nur sehr wenig zutrauen und selten höhere Bildungsabschlüsse anstreben. Die Lehrenden sind hier besonders gefordert, das Bild über mögliche Bildungsabschlüsse und ihre Risiken wie Chancen zu erweitern.<sup>23</sup>
- Ein höherer sozioökonomischer Status löst auch nicht alle Probleme. Im Gegen teil, oft bedingt der höhere Status einen mangelhaften Umgang mit Heterogenität und eine fehlende Solidarität aus einem Besitzstandsenken heraus. Zudem ist insbesondere zu beobachten, dass viele Familien aus Sorge vor den Unsicherheiten zukünftiger Arbeit und eines hinreichenden Einkommens sehr viel direkten oder indirekten Druck auf die Heranwachsenden ausüben, damit diese nicht im Erziehungs- und Bildungssystem versagen. Genau dieser Druck aber ist oft weniger einer Hilfe als eine Gefahr, weil Bildungsabschlüsse unter diesem Druck nicht von allen nach den vorhandenen Möglichkeiten erreicht werden können. Umgekehrt führt aber auch nicht selten eine Überheblichkeit des bereits erreichten Status dazu, dem eigenen Nachwuchs zu wenig Anreize zu einer selbstwirk samen Lebensentfaltung zu bieten.

Alle die genannten Faktoren variieren erheblich in und zwischen Familien. Die statistischen Effekte zeigen nur eine große Zahl von Fällen an, die im Einzelfall ganz anders ausfallen mögen. Deshalb ist es für die Arbeit mit der Familie und in der Kommune notwendig, sich immer ein persönliches und nicht nur ein allgemeines Bild zu machen. Eine inklusive Didaktik ist hier immer auch Einzelfalldidaktik. Und besondere Vorsicht ist bei sprachlichen Zuschreibungen geboten, denn wenn wir verallge-

---

23 Ein Recht der Kinder auf eine eigenständige gesellschaftlich anerkannte Rechtsposition kann ihre Lage erheblich verbessern helfen. Vgl. dazu z. B. einführend Liebel (2009); das Kinderrecht in Schweden kann als derzeit beispielgebend gelten, es schließt sowohl ein Gewaltverbot gegen Kinder als auch ein Gebot für ein Recht auf Kunst und Kulturteilhabe ein.

meinernd sagen, dass Familien mit niedrigem sozioökonomischen Status immer schlechtere Bedingungen als andere Familien aufweisen, dann wird diese Aussage durch viele Familien, bei denen dieser Effekt nicht eintritt, widerlegt werden. Solche Familien würden wir mit unserer Aussage diskriminieren. Umgekehrt ist auch zu berücksichtigen, dass viele besser gestellte Familien in ihrer Bildungssorge Delegationen auf ihre Kinder projizieren (vgl. Stierlin 1982), die Ängste schüren und die Wünsche der Kinder unterdrücken (vgl. einführend dazu auch Hemminger 1988). Und wir dürfen auch nicht vergessen, dass Lehrende selbst Teil des Systems sind: Von ihnen und dem Erziehungs- und Bildungssystem hängt es ganz entscheidend mit ab, inwiefern Chancen noch gerecht verteilt und gelebt werden können (vgl. Kauchak/Eggen 2011, S. 79).

Inklusion in der Schule gelingt am besten in der Verbindung mit der »Inklusion vor Ort« (Montag Stiftung 2011). Auf der Basis von Fragen versucht der »Kommunale Index für Inklusion« herauszufinden, wie in der Kommune als Wohn- und Lebensort Inklusion bereits verankert ist und gelebt werden kann oder wo insbesondere Bedarf an Veränderungen besteht. Ein solches Programm ist auch für Erziehungs- und Bildungseinrichtungen wesentlich. Im Blick auf Wohnen und Versorgung, Wohlbefinden und Gemeinschaft, Mobilität und Transport, Barrierefreiheit, Umwelt und Energie, Arbeit und Beschäftigung, Kultur und Freizeit sowie Beteiligung und Mitsprache wird zusätzlich zu den engeren Erziehungs- und Bildungsfragen, die wir mit dem Index für Inklusion<sup>24</sup> erfassen können, offenbar, welches inklusive Umfeld benötigt wird, um auch eine inklusive Didaktik in inklusiven Einrichtungen zu verwirklichen. Der kommunale Index lässt sich wunderbar nutzen, um in Projekten auch der Schule eine Verbindung zur Kommune herzustellen und sich aktiv im Umfeld zu orientieren (vgl. Kapitel 2). Nur wenn alle Akteure im Feld sich in Richtung auf Inklusion bewegen, so die These, werden auch sich gegenseitig verstärkende und die Inklusion umfassend befördernde Handlungen erfolgreich möglich sein. Zudem besteht in diesem Feld Rechenschafts- und Dokumentationspflicht über die inklusiven Maßnahmen, die die Kommunen und das Land unternommen haben, um die Rechtsansprüche zu erfüllen (vgl. dazu Reich 2012b mit entsprechenden Vorschlägen).

## 1.4 Standards und Verpflichtungen der Inklusion

Die zunehmende Diversität der Gesellschaft, die durch Migration, Globalisierung, unterschiedliche soziale und kulturelle Lebensformen charakterisiert ist, zeigt heute einen beschleunigten Wandel mit der Kapitalisierung vieler Lebensbereiche, eine um-

---

24 Vgl. dazu Booth u. a. (2007, 2011), Ainscow u. a. (2006). Online unter <http://www.montag-stiftungen.de/jugend-und-gesellschaft/jugend-gesellschaft-projekte/index-fuer-inklusion/index-fuer-inklusion0.html>.