

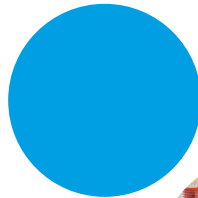


RAUM UND INKLUSION

NEUE KONZEPTE IM SCHULBAU



Meike Kricke
Kersten Reich
Lea Schanz
Jochem Schneider



BELTZ

KAPITEL I

RAUM UND INKLUSION – PÄDAGOGISCHE KONZEPTE UND RÄUMLICHE MODELLE

Mit den Maßgaben der Inklusion verändern sich auch die pädagogischen Raumanforderungen im Schulbau. Flächen- und Raumansätze, die bisher getrennt für allgemeinbildende und Förder-/Sonderschulen betrachtet wurden, müssen als konzeptionelle und räumliche Einheit behandelt werden. Das Forschungsvorhaben zeigt aktuelle Entwicklungslinien anhand von Fallbeispielen und Regelwerken. Darauf aufbauend werden Hinweise für zukunftsgerichtete räumliche Modelle einer inklusiven Pädagogik gegeben.

Durch Deutschlands Beitritt zur UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen im Jahr 2009 haben sich die Bundesländer verpflichtet, allen Schüler/-innen die Möglichkeit zur Teilnahme am Unterricht der allgemeinbildenden Schulen zu bieten. Die Anerkennung der UN-Konvention hat so auch die Rahmenbedingungen für die räumliche Organisation und Gestaltung von Bildungseinrichtungen verändert, weil sowohl die Raumbedarfe aufgrund der unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden differenzierter werden als auch die bisher unterschiedlichen Flächenbedarfe der verschiedenen Schulformen in einer inklusiven Regelschule Eingang finden müssen.

In vielen Ländern – insbesondere im englischen Sprachraum und in Skandinavien – spielt die Inklusion von Menschen mit Behinderungen schon sehr viel länger eine treibende Rolle. Dies verwundert nicht, denn in sehr vielen Ländern der Welt gibt es grundsätzlich eine gemeinsame Schule für alle, wobei die gemeinsame Lernzeit weit über die deutsche Grundschulzeit von vier Jahren hinausreicht. Ein Regelschulsystem für alle, das erst mit 15 oder 16 Jahren in unterschiedliche Bildungsgänge differenziert, hat es deutlich leichter, auch Aufgaben der Inklusion wahrzunehmen, da es die große Gruppe bildungsbenachteiligter Schüler/-innen ohnehin bereits schon länger im Regelschulsystem unterrichtet. In Deutschland dagegen wird früher als in anderen Ländern in der Welt nach der vierten Klasse in unterschiedliche Schulformen selektiert und zudem ein sehr ausdifferenziertes Sonderschulsystem betrieben, in dem nicht nur Kinder und Jugendliche mit Behinderungen, sondern auch Menschen mit Sprach-, Lern- und Verhaltensproblemen gesondert behandelt werden. Im Zuge einer gesetzlich verpflichtenden Aufgabe dieser Tradition steht das deutsche Erziehungs- und Bildungssystem – insbesondere die Regelschule in den verschiedenen weiterführenden Schulformen (Haupt-, Real-, Gesamtschule, Gymnasium und Förder- bzw. Sonderschulen) – vor großen Veränderungen. Sind in fast allen vergleichbaren Industrieländern Klassen mit heterogenen Lerngruppen einschließlich von Menschen mit besonderen Begabungen, Benachteiligungen und Behinderungen bereits seit Jahrzehnten gebildet worden, so stellt diese Neuorientierung für das deutsche mehrgliedrige Schulsystem eine ganz besondere Herausforderung dar (vgl. u.a. Löser 2013, 107; Reich 2012), weil einerseits das bisherige Schulsystem stark auf Selektion ausgelegt ist und andererseits schon länger hingenommen wird, dass die Bildungsbenachteiligung größerer Schüler/-innengruppen angesichts knapp scheinender Haushalte kaum zu stoppen ist. Selbst arbeitgebernahe Studien beklagen dies.

Inklusion stellt vor dem Hintergrund eines weiten Inklusionsbegriffes, wie ihn die UNESCO vertritt, neue Anforderungen an Schulen. Sie betreffen vor allem eine Anerkennung der unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden auf der einen Seite und die ungleichen Chancen und Voraussetzungen, die sie im Leben und in der Erziehung

AUSGANGSLAGE

und Bildung haben, auf der anderen Seite. Die erweiterte Vielfalt der unterschiedlichen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen als auch der erforderliche Bedarf an Unterstützung und Förderung bei Benachteiligungen spiegelt sich in neuen Lernarrangements, die auch veränderte Raumkonzepte erfordern. Da es in Deutschland an einer langen Tradition einer Integration der heterogenen Schüler/-innenschaft in die Regelschulen fehlt, bedarf es gegenwärtig einer möglichst genauen Analyse, um zu konkreten Aussagen über ein geeignetes Verhältnis von inklusiver Pädagogik und nachhaltigen, konsistenten Raumstrukturen in einer Zeit des Wandels zu kommen.

Pädagogisch bedeutet dieser Wandel eine starke Veränderung der bisherigen Rolle von Schule und Lehrkräften. Die Forderung nach Inklusion erweitert die sowieso schon komplexen Anforderungen an Schulen in Deutschland nochmals. Gesetzlich ist die Lage eindeutig. Im „Allgemeinen Kommentar“ zur Erläuterung der UN-Behindertenrechtskonvention, die seit 2009 in Deutschland gesetzliche Grundlage ist, heißt es z.B.: „Inklusion beinhaltet den Prozess einer systemischen Reform, die einen Wandel und Veränderungen in Bezug auf den Inhalt, die Lehrmethoden, Ansätze, Strukturen und Strategien im Bildungsbereich verkörpert, um Barrieren mit dem Ziel zu überwinden, allen Lernenden einer entsprechenden Altersgruppe eine auf Chancengleichheit und Teilhabe beruhende Lernerfahrung und Umgebung zu teil werden zu lassen, die ihren Anforderungen und Vorlieben am besten entspricht. Lernende mit Behinderungen in allgemeine Klassen ohne begleitende strukturelle Reformen, zum Beispiel in Bezug auf Organisation, Lehrpläne und Lehr- und Lernmethoden unterzubringen, stellt keine Inklusion dar. Darüber hinaus garantiert Integration nicht automatisch den Übergang von Segregation zu Inklusion.“ (Vereinte Nationen 2016, 5) Und radikal als Kritik an gegliederten Schulsystemen heißt es sogar: „Nach Artikel 4 Absatz 2 müssen die Vertragsstaaten hinsichtlich der wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte unter Ausschöpfung ihrer verfügbaren Mittel und erforderlichenfalls im Rahmen der internationalen Zusammenarbeit Maßnahmen treffen, um nach und nach die volle Verwirklichung dieser Rechte zu erreichen ... Dies ist nicht mit der Unterhaltung von zwei Bildungssystemen vereinbar: einem allgemeinen Bildungssystem und einem Sonderbildungssystem/auf Segregation beruhenden Bildungssystem.“ (Ebd., 18) Diese gesetzlichen Forderungen sind in Deutschland in der gegenwärtigen Umsetzung noch weit von ihrer Verwirklichung entfernt. Sowohl aufgrund der erhöhten Kosten für die inklusiven Maßnahmen als auch wegen fehlender inklusiver Traditionen und einer langfristig anzulegenden Umgestaltung der Ausbildung der Lehrkräfte und des weiteren Personals wird gegenwärtig vielfach eine Unsicherheit gegenüber der Inklusion erlebt, die als „Systemfrage“ zwischen Regel- und Förderschule erscheint. Gleichzeitig gibt es viele einzelne Schulen, die sich auf den Weg gemacht haben, um beispielhaft zu zeigen, wie Inklusion dennoch gut gelingen kann – pädagogisch und räumlich.

Räumlich steht dabei, so scheint es uns, vor allem die Variabilität im Mittelpunkt: Wir brauchen in Zukunft Konzepte für anpassbare, adaptiv gestaltbare Lernumgebungen. Sie müssen in der Lage sein, ganz unterschiedliche Nutzungsanforderungen zu erfüllen, um den Begabungen und Bedürfnissen aller Kinder und Jugendlichen Rechnung zu tragen – und das auf eine möglichst dynamische Weise, die auch spontane Wechsel angesichts der unterschiedlichen individuellen Bedürfnisse und einer Vielfalt von Fördermaßnahmen zulässt. Von dieser Entwicklung profitieren dabei alle Schüler/-innen, denn erfolgreiches und nachhaltiges Lernen braucht vielfältige und individuell wählbare Zugänge und unterschiedliche Lernformate. Die räumlichen

Planungen müssen machbare Antworten auf die herausfordernde pädagogische Prämisse geben, dass jedes Kind und jeder Jugendliche „einen Lern-, Lebens-, Bewegungs- und Entfaltungsraum“ vorfinden sollte, der eine möglichst gute individuelle Persönlichkeitsentwicklung gewährleistet (vgl. Stadt Köln 2009, 3). Dies gilt auch für die Lehrkräfte und das weitere Personal, das durch die Räume eine Unterstützung ihrer Arbeit und keine zusätzlichen Barrieren benötigt. Angesichts dieser Aufweitung der traditionellen Nutzungsanforderungen sind räumliche Konzepte, die dem Primat „eine Nutzung = ein Raum“ folgen, nicht mehr zukunftsfähig. Die Herausforderung liegt vielmehr darin, eine Vielzahl von Aktivitäten in einem adaptiven räumlichen Konzept zu ermöglichen, das gleichzeitig nicht in die Gesichtlosigkeit einer „Multi-funktionsraumästhetik“ abgeleitet. Die heute vielfach pauschal eingeforderte „Flexibilität“ gilt es daher funktional und räumlich zu präzisieren (vgl. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft 2017).

Während sich in den letzten Jahren die pädagogischen Konzepte für den Lern- und Lebensort Schule weitreichend verändert haben, folgen viele räumliche Ansätze im Schulbau unverändert der Idee „Unterricht = Klasse = Klassenzimmer“. Auch wenn sich der planerische Mainstream langsam verschiebt, die gängigen Musterraumprogramme Anpassungen erfahren und die Chancen von veränderten Organisationsmodellen breit diskutiert werden – einem grundlegenden Wandel im Schulbau steht trotz dieser interessanten Ansätze vielerorts eine breite Verunsicherung und fehlende praktische Erfahrung gegenüber (vgl. dazu grundlegend Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft 2017). Im Zweifel wird dann immer wieder pragmatisch auf scheinbar Bewährtes zurückgegriffen – nicht selten verbunden mit dem Hinweis, nicht jeder pädagogischen „Modewelle“ folgen zu wollen. So besteht die Gefahr, dass in einem zentralen Bereich öffentlicher Investitionen – circa ein Viertel aller kommunalen Investitionen werden in den nächsten Jahren in die Sanierung und Weiterentwicklung der Bildungsinfrastruktur gehen (siehe u.a. KfW-Kommunalpanel 2016, 2017) – vielerorts überkommene Konzepte reproduziert und so dringend erforderliche Innovationen versäumt werden. In einigen großen Städten mit ihren millionenschweren Investitionsprogrammen und einigen besonders engagierten Gemeinden zeigen sich glücklicherweise inzwischen deutliche Anzeichen für ein Umdenken – Hinweise, dass im Schulbau doch ein Paradigmenwechsel gelingen kann.¹

Das Forschungsvorhaben „Raum und Inklusion“ greift vor diesem Hintergrund bewährte Ansätze zur Strukturierung von Lernräumen im Schulhausbau auf und systematisiert sie im Hinblick auf die besonderen Erfordernisse eines gemeinsamen Unterrichts. Dabei orientiert sich unsere Forschungsgruppe an Erkenntnissen der internationalen Lehr- und Lernforschung, die auch für den deutschsprachigen Raum im Blick auf Inklusion wegweisende Forschungsergebnisse vorgelegt hat.²

¹ Siehe u. a. Schulbauleitlinien Darmstadt Dieburg (2013), Planungsrahmen für pädagogische Raumkonzepte, Stadt Köln (2016); Berlin baut Bildung (2017); Das Münchner Lernhaus, Landeshauptstadt München (2015); Musterflächenprogramm Hamburg (2016).

² Vgl. dazu insbesondere Booth & Ainscow (2011), Reich (2012; 2014), UNESCO (2005).

INKLUSIONSVERSTÄNDNIS

Zur Erläuterung des in diesem Forschungsvorhaben zugrundeliegenden Inklusionsverständnisses sollen zunächst Grundbegriffe, Aufgaben und Standards von Inklusion geklärt werden. In der Diskussion um den Begriff Inklusion lassen sich eine Vielzahl von Definitionsversuchen finden. Kozleski, Artiles & Waitoller (2011, 3) fassen z.B. die enorme Spannweite unterschiedlicher Bedeutungszuschreibungen des Begriffes im pädagogischen Kontext wie folgt zusammen: „Inklusive Erziehung hat so Unterschiedliches bedeutet wie die Integration von Schüler/-innen mit Behinderungen als anwesend in allgemeinen Klassenräumen bis hin zu einer Transformation der Lehrpläne, Klassenräume und Erziehungstheorien und sogar des gesamten Erziehungs- und Bildungssystems.“³ Eine – in Deutschland – häufig zu findende Unterscheidung basiert auf dem Verständnis, dass es sich bei der Inklusion allein um die Integration von Menschen mit Behinderungen in Schulen oder anderen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens handelt. Vor diesem Hintergrund steht die Inklusion in der Gefahr, als Barrierefreiheit oder als bloß „technisches Problem“ (vgl. Slee & Weiner 2011) verkürzt zu werden. Dagegen steht ein weites Verständnis von Inklusion, das wir auch in unserer Forschungsstudie zugrunde gelegt haben (vgl. z.B. UNESCO 2005; Booth & Ainscow 2011; Reich 2012). Dieses weite und international anerkannte Verständnis schließt nicht nur das gesellschaftliche Zusammenleben oder Zusammenarbeiten von Menschen mit oder ohne Behinderung ein, sondern erweitert die Inklusion auch auf andere benachteiligte, diskriminierte oder von fehlender Teilhabe betroffene Menschengruppen. Dabei definiert Reich (2012, 37) den Anspruch an Inklusion folgendermaßen:

„Inklusion ist umfassender als das, was man früher mit Integration zu erreichen meinte. Sie ist ein gesellschaftlicher Anspruch, der besagt, dass die Gesellschaft ihrerseits Leistungen erbringen muss, die geeignet sind, Diskriminierungen von Menschen jeder Art und auf allen Ebenen abzubauen, um eine möglichst chancengerechte Entwicklung aller Menschen zu ermöglichen.“

In Anlehnung an Booth und Ainscow (2011, 9) bedeutet Inklusion, die Partizipation aller Beteiligten in Institutionen, Unternehmen oder Organisationen zu vergrößern. Alle Einrichtungen sind aufgefordert, die unterschiedlichen Hintergründe und Voraussetzungen, Interessen, Erfahrungen, das Wissen und die Fähigkeiten aller Akteur/-innen verantwortlich zu respektieren und eine hohe Chancengerechtigkeit herzustellen.

Ein weites Inklusionsverständnis umfasst vor allem folgende Zielvorstellungen für unterschiedliche Menschengruppen (Reich 2012, 49):

(1) Ethnokulturelle Gerechtigkeit ausüben und Antirassismus stärken.
Aufgrund der hohen Migrationsbewegungen in der heutigen globalen Welt hat die Diversität der Gesellschaft und damit auch die Heterogenität von Lerngruppen sehr stark zugenommen. Es bedarf gezielter Maßnahmen, dass hierdurch keine Diskriminierungen und Benachteiligungen entstehen.

3 Alle englischsprachigen Zitate wurden von den Verfasser/-innen übersetzt.

(2) Geschlechtergerechtigkeit herstellen und Sexismus ausschließen. Die Emanzipationsbewegungen der Frauen haben deutlich gemacht, dass die Gleichheit vor dem Gesetz noch lange keine Gleichstellung in der gesellschaftlichen Praxis bedeutet. Hier sind Maßnahmen erforderlich, um Ungleichheiten zu beseitigen und gezielte Förder- und Veränderungsmaßnahmen bei tradierten ungerechten Praktiken einzusetzen.

(3) Diversität in den sozialen Lebensformen zulassen und Diskriminierungen in den sexuellen Orientierungen verhindern. Es gibt viele Menschen, die sehr unterschiedliche religiöse, kulturelle, soziale, auch sexuelle Vorstellungen in der Gestaltung ihres Lebens haben. Eine demokratische Kultur muss auf der Basis gegenseitiger Toleranz und eines hohen Respekts vor- und füreinander Sorge dafür tragen, dass solche Diversität möglich ist und niemand diskriminiert wird.

(4) Sozio-ökonomische Chancengerechtigkeit erweitern. Armut und hier insbesondere Kinderarmut ist zu dem stärksten Faktor von Benachteiligungen in der Gegenwart geworden. In vielen deutschen Städten sind bereits mehr als 30 Prozent der Kinder und Jugendlichen hiervon betroffen. Es sind Maßnahmen notwendig, damit die soziale Herkunft nicht der entscheidende Maßstab für Bildungserfolge bleibt, wie es gegenwärtig in Deutschland der Fall ist.

(5) Chancengerechtigkeit von Menschen mit Behinderungen herstellen. Behinderungen machen in der Gruppe jüngerer Menschen zwar nur eine Quote von unter zwei Prozent aus, wirken hier aber besonders benachteiligend. Zudem führen Zuschreibungen bei mangelnden Sprachkenntnissen, Lernschwierigkeiten und Verhaltensproblemen dazu, dass einer sehr großen Gruppe von jungen Menschen (je nach Bundesland unterschiedlich bis über 11 Prozent) eine ‚Behinderung‘ zugeschrieben wird. Es sind Maßnahmen zu ergreifen, gezielte Hilfen und Förderungen einzusetzen, um hier größere Chancengerechtigkeit herzustellen.

Aus schulischer Sicht stellt Inklusion viele neue Anforderungen. In Anlehnung an Booth & Ainscow (2011) bedeutet Inklusion dabei, die Partizipation aller Kinder, Jugendlicher und Erwachsenen zu vergrößern. Schulen sind verpflichtet, die Diversität bezüglich der Hintergründe, der Interessen, der Erfahrungen, des Wissens und der Fähigkeiten aller Beteiligten verantwortlich, respektvoll und chancengerecht zu gestalten (vgl. ebd., 9). Die Vielfalt von Kindern und Jugendlichen und ihre unterschiedlichen Bedürfnisse spiegeln sich in neuen Lernformen und Lernformaten. Inklusion benötigt Lernumgebungen, die in der Lage sind, ganz unterschiedliche Nutzungsanforderungen zu erfüllen und den Begabungen und Bedürfnissen aller Kinder und Jugendlichen Rechnung tragen. Dazu gehören zwar immer noch die klassischen Wissensvermittlungen durch Instruktionen, aber sie werden mehr und mehr durch eine Verstärkung von Selbstlernphasen, Projekten mit fachübergreifenden Themen oder fachähnlichen Schwerpunkten, Arbeitsgemeinschaften nach Interessen und Neigungen ergänzt und ersetzt. Diese neuen Lernformate eignen sich auch aus Sicht der aktuellen Lernforschung, um ein lebenslanges Lernen für unterschiedliche Lernvoraussetzungen als Förderung einer persönlichen Exzellenz vorzubereiten und die Lernergebnisse anwendungsrelevant und handlungsorientiert als nachhaltige Kompetenzen auszubilden.

INKLUSIONSVERSTÄNDNIS

Vor diesem Hintergrund eines weiten, an internationale Standards angelehnten Inklusionsverständnisses werden für die Pädagogik in dem vorliegenden Forschungsvorhaben die in der „Inklusiven Didaktik“ (Reich 2014) entwickelten Bausteine als Basis des Fragedesigns aufgenommen. Diese Grundannahmen haben sich, wie die Beispiele erfolgreicher deutscher Schulen in Reich (2017) zeigen, auch in der Praxis umfassend bewährt. Sie sind vergleichbar zu den Ansätzen des Universal Designs für inklusive Schulentwicklung, wie sie von der UNESCO vorgeschlagen werden (vgl. dazu Reich 2014, 226 ff.). Konkret orientiert sich unser Verständnis daher an den folgenden zehn Bausteinen, aus denen wir auch räumliche Kriterien für einen erfolgreichen Schulbau in einer ersten Annäherung ableiten wollen. Es handelt sich hierbei um Ausgangshypothesen unseres Forschungsprojektes, die wir in unsere empirische Forschungsstudie aufgenommen haben:

1. Beziehungen und Teams

Das Berufsprofil der Lehrkräfte verändert sich in der Inklusion. Die Zukunft gehört stärker der Teamarbeit in heterogenen und oft mehrere Klassen übergreifenden Lerngruppen, die ein multiprofessionelles Team erforderlich und möglich machen. Eine Beziehungsdidaktik, in der Beziehungen mit den Lernenden und den Lehrenden geplant, durchgeführt und evaluiert werden, wird immer unverzichtbarer. Lehrkräfte in einem solchen System benötigen Engagement, sie achten auf das Lernklima und sind mit Blick auf die Lerngegenstände kompetent, um diese anschaulich und in ihren wichtigen Punkten zielorientiert und strukturiert vermitteln zu können (vgl. Empfehlungen der Expertenkommission Lehrerbildung 2012). Über die fachwissenschaftlichen Kenntnisse der Lehrkräfte hinaus gilt es, die Anforderungsprofile deutlich stärker auf die tatsächliche Berufstätigkeit je nach Jahrgangsstufe hin abzustimmen. Dazu gehören z.B. Fähigkeiten, unübersichtlichen Stoff zu elementarisieren und exemplarisch zu vermitteln sowie Lehr- und Lernmaterialien bezogen auf Lehrplananforderungen zu erstellen und kontinuierlich weiterzuentwickeln. Diagnostische Kompetenzen und Umgang mit der Breite von Förderbedarfen, Feedback- und Beratungskompetenzen für unterschiedliche Lerninteressen und Lernbedarfe sind genauso erforderlich wie Kompetenzen als Führungskraft mit gutem Organisations- und Zeitmanagement. Räumlich verlangen diese neuen Anforderungen nach veränderten Organisationsmodellen mit zusätzlichen Flächen zum herkömmlichen Unterrichtsbereich, z.B. um Einzel-, Partner- und Gruppenphasen flexibel zu organisieren, Projekte in unterschiedlicher Form zu realisieren, Ergebnisse des Lernens unterschiedlich darzustellen, Ausstellungen und Aufführungen durchzuführen, Lernmaterialien zu lagern etc. Auch ein geeigneter Teambereich für alle Teammitglieder, am besten möglichst nah an den Lernenden, wird notwendig.

2. Demokratie und Partizipation

In Deutschland ist der Schulerfolg sehr stark von der sozialen Herkunft abhängig und erzeugt eine große Chancenungleichheit. Mit Blick auf die Leistungsergebnisse des Lernens in heterogenen Lerngruppen in einheitlich organisierten Schulsystemen ist weltweit festzustellen, dass kooperative und produktiv anregende Formen des Lernens empirisch gesehen erfolgreicher sind (vgl. Hattie 2009). Insbesondere eine übertriebene reine Wissensorientierung des Lernens in der Ausrichtung auf dominante Fachkenntnisse und die Bildung von formalen Rangvergleichen der Lernenden erweisen sich als weniger sinnvoll, wenn alle gefördert werden sollen. Von Bedeutung ist eine lernsichere Umgebung, in der erreichbare Basisqualifikationen für alle

der Ausgangspunkt im Lernen sind, von dem aus dann individuell unterschiedliche Leistungssteigerungen möglich werden. Eine inklusive Schule entwickelt eine lernwirksame Mischung aus kooperativen, selbstlernbezogenen, projektorientierten und instruktiven Maßnahmen. Sie geht dabei möglichst genau auf die individuellen Bedürfnisse ein, ohne die kooperativen Möglichkeiten zu verschenken oder die soziale und demokratische Erziehung und Bildung zu vernachlässigen. Räumlich bedeutet dies, dass Lernorte vielfältig nutzbar sein und einen schnellen Wechsel der Lernformen ermöglichen müssen.

3. Chancengerechte Qualifikation

Eine inklusive Schule zeigt ihren Erfolg darin, dass alle Lernenden möglichst hohe Schulabschlüsse erreichen. Sie hat zugleich die besondere Aufgabe, den Selbstwert und die Selbstregulation der Lernenden so zu stärken, dass sie hohe Maßstäbe an sich selbst setzen. Aufgabe der Schule ist es, dass diese Maßstäbe stets realistisch zu bewältigen sind. Didaktisch gesehen benötigen Lernende mehrere Perspektiven, unterschiedliche Lernzugänge und vielfältige Lernergebnisse, um dieses Ziel zu erreichen. Eine inklusive Didaktik sollte deshalb die folgenden vier Lernformate berücksichtigen: (1) Individuelles Lernen in Selbstregulation und mit kontinuierlichem Feedback (durch Peers wie Lehrkräfte) findet mittels Wochenplan, Lernmaterial, Lernaufgaben, Kompetenzrastern und Checklisten statt. (2) Im Projektunterricht werden fächerübergreifende Projekte nach Themenlinien (und auch Wünschen der Lernenden) realisiert, wobei auch das soziale Lernen vermittelt wird. (3) In Werkstätten (Wahlbereichen nach Interessen und Neigungen) gibt es Differenzierungsformen nach Lerngruppen. (4) Instruktionen mit Einzel-, Partner- und Gruppenarbeiten ergänzen diese Formate, können aber auch in den drei anderen Formaten enthalten sein. Frontalunterricht wird damit auf ein Minimum reduziert (vgl. u.a. die Praxismodelle hervorragender deutscher Schulen in Reich 2017). Um der Vielfalt der Lernsituationen gerecht zu werden, müssen jenseits des herkömmlichen Organisationsmodells aus Klassenräumen und Fachräumen neue, flexible und aneignungsfähige räumliche Strukturmodelle entwickelt werden.

4. Ganztag

Eine inklusive Schule muss aus Sicht der Lernforschung eine gebundene Ganztagschule sein, um die Vielfalt der inklusiven Arbeit im Tagesablauf zu bewältigen. Mit einem umfassenden Konzept der Ganztagsbetreuung mit Bewegung, gesundem Essen und vielfältigen sozialen und anderen Aktivitäten wird der Lerntag abwechslungsreich und lernfördernd gestaltet. Eine inklusive Schule realisiert ein im Tages- und Wochenablauf rhythmisiertes Programm von einerseits Unterricht und andererseits auch offener Kinder- und Jugendarbeit. Eine Halbtagsstruktur mit Wissensvermittlung am Vormittag und Betreuung am Nachmittag reicht hierzu nicht aus. Notwendig ist hingegen ein Profil mit unterschiedlichen Lernphasen (u.a. Phase des Ankommens, Phase des instruierten Unterrichts und des Selbstlernens, Phase zur Interessen- und Neigungsbildung, Projektphase, Vertiefungsphase, Pausen- und Erholungsphase, Gleitphase bei Beenden des Schultages etc.). Die ansonsten zu stark verdichtete Lernzeit kann in einem solchen Ganztag entschleunigt und für unterschiedliche Lernende auch differenziert eingesetzt werden. Dies bedeutet organisatorisch und räumlich, dass sich Unterrichts- und Ganztagsbereiche in der Nutzung überlagern und unmittelbar miteinander verschränkt zu betrachten sind.

INKLUSIONSVERSTÄNDNIS

5. Förderliche Lernumgebung

Die Pädagogik spricht über eine „förderliche Lernumgebung“, wenn Wahlmöglichkeiten bestehen, nach individuellen Kompetenzstufen, Neigungen und Interessen differenziert werden kann und alle Lernenden dennoch gleichermaßen nach ihren Voraussetzungen und Potentialen gefördert werden können. Aus Sicht der empirischen Lernforschung kontrolliert eine erfolgreiche Schule neben der Vielfalt an Perspektiven, Zugängen und Ergebnissen vor allem, welche tatsächlichen Lern- und Entwicklungsschritte gemacht werden und gibt hierüber ein umfassendes Feedback (vgl. Hattie 2009). Auch wenn die Aspekte darüber, was eine förderliche Lernumgebung im Detail auszeichnet, durchaus vielfältig und teilweise je nach Interessenlagen widersprüchlich sind, lassen sich dennoch gemeinsame positive Einflussfaktoren ausmachen, z.B.:

- aktive Lernformen mit einer Erhöhung der Selbstregulation bei gleichzeitiger guter Unterrichtsorganisation und kontinuierlichem Feedback der Lernhandlungen durch Lehrkräfte;
- eine inklusive Lernorganisation mit einem durchgehenden und umfassenden barrierefreien Design von den Materialien bis hin in die räumliche Gestaltung;
- ein durchgängiges und effektives Peer-to-Peer-Lernen, das vor allem rein reproduktive Wissensaneignungen überwindet und vernetztes Lernen ermöglicht;
- ein ästhetisch anregendes Lernumfeld mit geeigneten Räumen, das den dynamischen Wechsel zwischen den Lernformen ermöglicht und unterstützt;
- individuelle Wahlmöglichkeiten in der Schule für die unterschiedlichen Bedürfnisse des gemeinsamen und individuellen Lernens.

Die Möblierung muss passgenau und in gleichem Maße durch die Nutzer/-innen leicht veränderbar sein. Im Sinne „intelligenter Schalloptionen“ – dies meint das Zusammenschalten von aneinander angrenzenden Flächen – ist zwischen den verschiedenen Lernbereichen eine gezielte Transparenz zu berücksichtigen. Es bedarf ausreichender Lager- und Aufbewahrungssysteme.

6. Förderbedarf ohne Stigmatisierung

In einer inklusiven Schule betrifft ein zugeschriebener Förderbedarf nicht nur Menschen mit Behinderung, sondern breite gesellschaftliche Gruppen von Benachteiligung, Aus- oder Abgrenzung, Diskriminierung, insbesondere arme Menschen, Menschen mit Migrationshintergrund und aus dem Mainstream herausfallende Gruppen wie z.B. auch Hochbegabte. Der Begriff Förderung hat in Deutschland oft einen schlechten Ruf, weil er mit der Einweisung in sonderpädagogische Spezialschulen verbunden wird. In einer inklusiven Schule wird der Begriff sofort zum Stigma, wenn er nur für bestimmte Gruppen oder Personen reserviert wird. Deshalb ist es sinnvoll, in einer inklusiven Schule den Förderbedarf für alle Schüler/-innen festzustellen und Fördermaßnahmen sowohl individuell als auch gruppenbezogen bereit zu halten, ohne die Nutzer/-innen dabei zu stigmatisieren. Die Förderungen sollen für die Lernenden, die Lehrenden, die Eltern und weitere Förderkräfte transparent ermittelt, verfolgt und kontinuierlich erhoben und überprüft werden, um tatsächliche Lern- und Verhaltensfortschritte zum Maßstab eines erfolgreichen Lernens werden zu lassen. Dies bedingt ein effektives Zusammenarbeiten insbesondere von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/-innen und auf Dauer eine umfassende Ausbildung aller

Lehrkräfte im Blick auf inklusive Bedarfe. Durch das erweiterte Spektrum beim Förderbedarf entstehen räumliche Anforderungen, die in die schulischen Flächen einzuordnen sind: Flächen für Ruhe und Rückzug, für Beratungen und Besprechungen, aber gegebenenfalls auch für Bewegung, Therapien, Pflegebäder etc.

7. Neues Beurteilungssystem

Eine inklusive Schule kann weder ihren Unterrichtsstoff noch ihre Noten nach dem Muster eines One-Size-Fits-All vergeben. Wegen der Heterogenität der Schüler/-innen bedarf es individueller Zielvereinbarungen beim Lernen. Lern- und Verhaltensleistungen im Unterricht sind zeitnah und unmittelbar zurückzumelden. Zudem müssen Zielvereinbarungen und Rückmeldegespräche mit Lehrkräften und Eltern regelmäßig und verlässlich stattfinden. Dabei werden vor allem verbale Beurteilungen erstellt und schriftliche Vereinbarungen für die Zukunft festgehalten. Bei Bedarf und schulrechtlicher Pflicht können solche Beurteilungen auch in klassische Noten verwandelt werden, was aber eine Reduzierung und Vereinfachung bedeutet und die Kontexte der erbrachten Leistungen relativ stark vernachlässigt. Insbesondere zu große Klassen oder Stammgruppen und eine Konzentration von Förderbedarfen auf bestimmte Gruppen sind Risikofaktoren, die das Gelingen einer guten Lernbegleitung zum Scheitern bringen können. Ein neuartig konzipiertes Leistungssystem mit vielen Lernmaterialien, zu präsentierenden Lernergebnissen, für experimentelles und kreatives Ausprobieren und eine Vielzahl von Tätigkeiten benötigt allerdings auch hinreichende Flächen und Raumkonstellationen, um das leistungs- und verhaltensbezogene Feedback durchzuführen und Beratungen sowie Gespräche auch in geschützten Bereichen durchzuführen.

8. Neue Schularchitektur

Der Raumbedarf, Art und Ausstattung an Räumen ergibt sich aus den pädagogischen Aktivitäten einer inklusiven Schule (vgl. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft 2017), wie wir auch in diesem Forschungsvorhaben argumentieren. Grundsätzlich soll eine inklusive Schule als ein Lebens- und Arbeitsbereich konzipiert werden, der Lernenden wie Lehrenden Raumperspektiven mit unterschiedlichen Aktions-, Sozial- und Rückzugsflächen bietet, um den sehr unterschiedlichen Bedürfnissen der Lernenden zu entsprechen. Hierzu machen wir in den folgenden Kapiteln genauere Aussagen.

9. Öffnung in die Lebenswelt

Aktivitäten, die auf eine Erhöhung der Teilhabe gerichtet sind, bedürfen einer umfassenden Vernetzung mit ihrer Umgebung, wenn sie ihren Erfolg nicht nur in der Schule, sondern auch im realen Leben erreichen sollen. Mit dem Ganzttag wird die Schule zum Lern- und Lebensraum. So, wie es wichtig sein kann, Menschen von außen in die Schule hinein zu holen – als Expert/-innen, Mitlerner/-innen, als Kritiker/-innen der bisher erzielten Ergebnisse, als Nutzer/-innen von Angeboten vielfältiger Art – so ist es umgekehrt genauso wichtig, die Schule als Teil einer Bildungslandschaft mit ihren räumlichen und ausstattungsmaßige Ressourcen gezielt für das kommunale Umfeld zu öffnen. Dabei spielt die Zusammenarbeit mit Trägern anderer Bildungs- und Betreuungseinrichtungen eine genauso wichtige Rolle wie Schüler/-innenfirmen oder -genossenschaften. Eine inklusive Schule sollte zudem eine Schule mit besonderem Profil in ihrem lokalen Raum sein. Dies schließt kulturelle Angebote (Theater-, Musik-, Sportschule etc.) ebenso ein wie soziale Profile mit einem Engagement vom Ehrenamt bis hin in die kulturelle oder politische Arbeit und Aufklärung. Der