
Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN- Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen Klaus Klemm / Ulf Preuss-Lausitz Juni 2011

**Das Gutachten wurde erstellt im Auftrag des Ministeriums für
Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen.
Essen und Berlin Juni 2011
kl.klemm@t-online.de
preuss-lausitz@tu-berlin.de**

Guter inklusiver Unterricht und seine kurz- und langfristigen Wirkungen. Erfahrungen aus der Praxis und Erkenntnisse der Forschung

Unter Lehrkräften ohne integrative Praxiserfahrung wird häufig vermutet, dass die Verwirklichung der Inklusion für sie eine neue pädagogische Herausforderung darstelle, die ihre bisherigen methodisch-didaktischen Kompetenzen überschreite. Die allseits genannte „Pädagogik der Vielfalt“ sei eine viel zu allgemeine Formel, die für die konkrete Alltagspraxis, insbesondere im Fachunterricht, keine konkreten Schlüsse zuließe.

Diese Bedenken ernst zu nehmen, bedeutet vor allem, *umfassend Fortbildung sowohl für die Lehrkräfte aller Schulstufen und -formen mit allgemeiner Lehrbefähigung*

als auch für Sonderpädagogen zu der Frage anzubieten, was die bisherige integrationspädagogische Praxis, aber auch die allgemeine Unterrichtsforschung an Erkenntnissen über ‚guten‘ Unterricht erarbeitet hat. ‚Guter‘ Unterricht meint dabei, dass *alle* Schüler/innen einer Lerngruppe optimale Lernergebnisse in einem sozial befriedigenden Lernklima erreichen. Auch ist zu fragen, ob es mehr als Spekulationen über langfristige, die Schulzeit überdauernde Wirkungen des gemeinsamen Unterrichts insbesondere für Kinder mit Behinderungen gibt, vor allem im Vergleich zu Erfahrungen in der Sondersituation einer behinderungshomogenen

Förderschule oder behinderungshomogenen Sonderklasse.

1.3.1 Guter Unterricht aus Sicht der Unterrichts- und Integrationsforschung.

Nach 40 Jahren internationaler und nationaler empirischer Unterrichtsforschung wissen wir relativ gut, welche Kriterien guten Unterrichts sich generell herauskristallisiert

haben:

- Klare Strukturierung des Unterrichtsprozesses,
- Hoher Anteil echter Lernzeit,
- Lernförderliches Klassenklima, freundlich-anerkennder Lehrertil,
- Inhaltliche Klarheit,

- Sinnstiftendes Kommunizieren zwischen Lehrern und Schülern und zwischen den Schülern,
- Methodenvielfalt,
- Beachtung der individuellen Lernausgangslagen („individuelle Passung“): (vgl. Meyer 2003, Meyer/Meyer 2009, Helmke 2004, Jürgens/Standop 2010).

34

Diese Ergebnisse beziehen sich in der Regel auf einen nichtintegrativen Unterricht mit nur einer Lehrkraft. Erstaunlicherweise sind diese Kriterien jedoch kompatibel mit der Praxiserfahrung im gemeinsamen Unterricht und den Erkenntnissen der integrativen Begleitforschung, die allerdings darüber hinaus weitere Aspekte guten gemeinsamen Unterrichts herausgearbeitet haben (vgl. u.a. Podlesch 2003, Heyer 2009, Wocken 1998):

- Lernen mit allen Sinnen,
- Lernen durch Handeln,
- Häufiger Wechsel der Sozialformen,
- kommunikatives Lernen (Peer-Peer-Lernen),
- Lernen durch verstärkte Partizipation (Einführung von Wahlmöglichkeiten beim Anspruchsniveau, bei Teilthemen, Zeitdauer, Medien, Sozialformen, Präsentationsarten),
- Verantwortungsübergabe auch an ‚schwierige‘ Schüler/innen,
- Bei Teamarbeit Förderung *im* Raum, Realisierung des 4-Augen-Prinzips,
- Einführung von Zielvereinbarungen in Entwicklungsgesprächen generell und durch Förderpläne mit SEN-Schülern,
- Einführung transparenter Rechenschaftslegung bzw. Dokumentation des Erreichens von Zielvereinbarungen, die individuell in Lernbüchern / Portfolios festgehalten werden.

Wocken hat frühzeitig, in Auseinandersetzung mit Feuser (1994), darauf aufmerksam gemacht, ‚gemeinsamer Unterricht‘ bedeute nicht, dass alle durchweg zur gleichen Zeit am gleichen Gegenstand und miteinander lernen müssten – und alles andere als Scheitern anzusehen sei. Vielmehr gebe es eine breite Palette der Gleichzeitigkeit und der Unterschiede, also sowohl gemeinsames Lernen am gleichen

Gegenstand als auch bloß koexistente Situationen, etwa mit gelegentlichen Blickkontakten, Bemerkungen und auch einmal gegenseitigen Hilfen, wie auch zahlreiche andere mögliche und durchaus sinnvolle Konstellationen (vgl. Wocken 1998). Dieser Hinweis scheint wichtig, um bei manchen Lehrkräften die Sorge vor Überforderung abzubauen.

In allen Diskussionen über ‚guten Unterricht‘ taucht immer wieder die Frage auf, ob die hier genannten Kriterien ausreichen bei *Störungen durch ‚schwierige‘ Schüler/innen*. Durch die empirische Forschung über gemeinsamen Unterricht mit

35
solchen Kindern haben sich die obigen Kriterien bestätigt; es ergeben sich aber ergänzende Aspekte. Lernförderlich ist:

- Zügiger Stundenbeginn mit gemeinsam erarbeiteten Ritualen,
- Schnelle, *nonverbale* Reaktion auf Störungen,
- Die Einführung einfacher, gemeinsam erarbeiteter Regeln bei Störungen und Beleidigungen,²⁹ aber auch für ‚Belohnungen‘,
- Die Einbeziehung der Freunde und der Klasse bei Verhaltensabsprachen mit einzelnen Schülerinnen und Schülern,

- Eine sanfte Steuerung der Partner- und Gruppenzusammensetzung innerhalb des Unterrichts zur Vermeidung von ‚sozialdarwinistischen‘ Trends,
- Vermeidung zu vieler bzw. zu diffuser Wahlmöglichkeiten und die Beratung einzelner Schüler/innen, die Orientierungsprobleme haben,
- Und auch unter diesem Aspekt: Teamarbeit im Raum (*4-Augen-Prinzip*) ist störungsreduzierender und zugleich effektiver für alle Schüler/innen als die regelmäßige Bildung von Kleingruppen im Gruppenraum bzw. auf dem Flur (vgl. dazu Nolting 2002, Preuss-Lausitz 2004, 2005, Textor 2007, 219).

Die zentrale Herausforderung sowohl in der Fortbildung als auch in der unterrichtlichen

Praxis ist es, dieses Buch-Wissen in konkretem, alltäglichem Handeln so zu verankern, dass es als Orientierungswissen im Hintergrund des Unterrichts wirkt. Fortbildungskonzepte, die anhand dieser Merkposten gegenseitiges Hospitieren,

Tandem-Lernen und Fallgeschichten über konkrete Unterrichts- und Sozialsituationen

in die systematischere Reflexion einbeziehen, scheinen nicht nur eher akzeptiert, sondern auch längerfristig wirksamer zu sein.

Dieser umfangreiche Katalog von Kriterien guten und zugleich gemeinsamen Unterrichts

darf jedoch nicht als Rezeptologie verstanden werden. Vielmehr sind dies gut abgesicherte Hinweise für lernwirksamen und zugleich sozial befriedigenden Unterricht, die als Planungs- und (Selbst-)Beobachtungskriterien dienen können. Wenn in der Öffentlichkeit gefragt wird, was eigentlich guten gemeinsamen (inkluisiven)

Unterricht kennzeichnet, kann mit diesen Merkmalen geantwortet werden.

²⁹ Dieser Aspekt entstammt den Konzepten der Gewaltprävention und zugleich besonders wichtig für die Schaffung eines respektvollen Klassenklimas; er bezieht sich sowohl auf verletzende Äußerungen

von Kindern und Jugendlichen untereinander als auch auf die – subjektiv wahrgenommene

– verbale Abwertung durch Lehrkräfte. Vgl. Preuss-Lausitz 2006.