



Rotherbaron:

Loch-Ness-Pädagogik

Wie die Inklusion mit "alternativen Fakten" torpediert wird

Glückliches Deutschland – du bist die Heimat Hunderttausender Bildungsexperten! Denn alle, die hierzulande mal eine Schule von innen gesehen haben, werden dadurch automatisch zu ausgewiesenen Fachleuten auf dem Gebiet der Pädagogik. Deshalb können sie ihren Landsleuten auch ganz genau erklären, warum sie es ohne Häschenschule und Aussonderung nie zur Pisa-Weltmeisterschaft bringen werden.

Freilich: Auch bei jenen, die sich professionell mit Schule und Bildung befassen, scheint es einige sehr gut isolierte Echoräume zu geben. Auch sie beglücken das Publikum in regelmäßigen Abständen mit Pamphleten, die mit Trump'schem Überlegenheitsgestus die Undurchführbarkeit der Inklusion behaupten.

Wissenschaftliche Studien, die das Gegenteil belegen? Eine pädagogische Praxis, die eine Verbesserung des Lernklimas für *alle* Lernenden durch die Inklusion bezeugt? Uninteressant! Alles Fake-Facts. Was zählt, sind allein die "alternativen Fakten", die man sich am pädagogischen Stammtisch zusammenbastelt.

Das Resultat ist eine Loch-Ness-Pädagogik, bei der die Existenz von Phänomenen behauptet wird, die in Wahrheit nichts als Seemanns- bzw. Lehrerstübchengarn sind. Leider haben aber selbst die abenteuerlichsten Behauptungen die Tendenz, für bare Münze genommen zu werden, wenn man sie nur oft genug wiederholt. Wer noch nie zur See gefahren ist, kann nicht beurteilen, ob an den Geschichten von schiffsverschlingenden Monstern am Ende nicht doch etwas dran ist. Ebenso sind diejenigen, die selbst nicht pädagogisch tätig sind, den Horrorerzählungen mancher PädagogInnen von der angeblich zersetzenden Wirkung der Inklusion hilflos ausgeliefert.

Deshalb sollen an dieser Stelle noch einmal die wichtigsten pädagogischen Ammenmärchen aufgelistet werden. Ich unterscheide dabei zwischen der Loch-Ness-Pädagogik im engeren Sinne, also dem pädagogischen Handeln auf der Basis von Phantasmen, und der sinnentstellenden Deutung von Tatsachen. Zu ersterem Bereich zähle ich insbesondere:

1. das Konstrukt der "Begabung". Das begriffsgeschichtlich auf das lateinische "ingenium" zurückgehende Begabungskonzept unterstellt, dass jeder Mensch mit bestimmten geistigen "Gaben" auf die Welt kommt, seine kognitive Leistungsfähigkeit also quasi schon bei seiner Geburt feststeht. Ähnlich wie das verwandte Genie-Konstrukt, das besondere geistige Fähigkeiten auf eine Art "Auserwähltheit" der Betreffenden zurückführt, war der Begabungsbegriff bereits in der frühen Neuzeit von "irrationalen" und "subjektivistischen" Elementen "durchsetzt" (vgl. Engels 1998, Sp. 415).

Diese Elemente prägen auch den heutigen Begabungsdiskurs. "Begabung" ist ein alltags-theoretisches "hypothetisches Konstrukt" (vgl. Heid/Fink 2004: 148 f.), das in der Weise eines Zirkelschlusses aus den gezeigten Leistungen eines Individuums abgeleitet wird. Mangelnde Leistungsfähigkeit wird so nicht zum Anlass für verstärkte Förderung genommen, sondern als Beweis für eine von der Natur vorgegebene fehlende kognitive Kompetenz hingestellt. In der Konsequenz legitimiert der Begabungsbegriff damit "gesellschaftliche Ungleichheit und verstellt den Blick auf die sozialen Bedingungen von Lernen und Leistung" (Höhne/Karcher 2013).

- 2. das Konstrukt des "Intelligenzquotienten".** In der Verwendung als Selektionsinstrument ist das Begabungskonstrukt eng an die Durchführung von Intelligenztests gekoppelt. Das von William Stern entwickelte Verfahren zur Berechnung des Intelligenzquotienten wurde dabei zunächst vom US-amerikanischen Militär aufgegriffen, das es im Ersten Weltkrieg für die Bestimmung von Leistungsfähigkeit und Einsatzmöglichkeiten der Rekruten nutzte. Von hier aus fanden die Intelligenztests auf breiter Front Eingang in die Bildungseinrichtungen, wo sie eine Grundlage für die Festlegung von Bildungswegen und Berufschancen bildeten.

Diese Entwicklung wurde von William Stern selbst stark kritisiert. Für ihn stellte es ein "Bildungsmanko" und ein Zeichen von niedriger Intelligenz dar, wenn man annähme, dass "Anstreichenkönnen Denkenkönnen beweise" (vgl. Tschenne 2012).

Noch fundamentaler ist Pierre Bourdieus Kritik an Intelligenztests. Für ihn stellen diese "eine legitimierte und wissenschaftlich ausgewiesene soziale Diskriminierung" dar (Bourdieu 1980, S. 254 f.). Ihre Nutzung in der Schule erklärt er damit, "dass dank der Schulpflicht Schüler in das Schulsystem kamen, mit denen dieses Schulsystem nichts anzufangen wusste" (ebd.), so dass nach Möglichkeiten gesucht wurde, diese Schüler in einem schein-objektiven Verfahren aus der Schule herauszudrängen.

- 3. das Konstrukt der "Lernbehinderung".** Überall auf der Welt kennt die Pädagogik Phänomene wie Lernschwierigkeiten, Lernprobleme, Lernstörungen, Lernblockaden oder Lernbeeinträchtigungen. Aber "Lernbehinderungen"? Das gibt es nur in Deutschland. Dies wirft die Frage auf, ob es bei den Deutschen etwa ein spezielles "Dummen-Gen" gibt, ob sie an spezifisch deutschen Erbkrankheiten leiden oder ob etwa die Dummheit in Deutschland so ungeheure Ausmaße annimmt, dass sie zu manifesten Behinderungen führt. Und: Wie ist die deutsche Besonderheit zu erklären, dass hier Phänomene wie soziale Benachteiligung und Migration, die an Förderschulen überdurchschnittlich häufig zu beobachten sind, offenbar Behinderungen auslösen?

Wer auf all das keine Antwort weiß, wird zu der Überzeugung gelangen, dass es sich bei der "Lernbehinderung" um einen Komplementärbegriff zum Begabungskonstrukt handelt. In beiden Fällen werden die Betroffenen auf einen einmal diagnostizierten Lernstand festgelegt und an ihrer Entwicklung gehindert. "Lernbehinderung" ist demzufolge nur dann ein sinnvoller Begriff, wenn er aktivisch verstanden wird, also in dem Sinn, dass ein Kind durch bestimmte Stigmatisierungsprozesse in seiner geistigen Entwicklung behindert wird.

- 4. das Konstrukt des "Inklusionskindes".** Der Begriff des "Inklusionskindes" ist in Anlehnung an die Begriffe "Förder-" bzw. "Integrationskind" entstanden. Schon diese Ausdrücke konterkarierten das formal mit ihnen bezeichnete Ziel, indem sie diejenigen, die in die Schulgemeinschaft integriert werden sollten, mit einem Stigma belegten und so faktisch der Integration im Wege standen. Dies gilt analog auch für den Ausdruck "Inklusionskind".

In diesem Fall kommt jedoch noch hinzu, dass mit dem Begriff der Inklusion entstellt wird, indem diese stillschweigend mit "Integration" gleichgesetzt wird. Der Inklusionsgedanke aber zielt gerade nicht darauf ab, dass einzelnen Kindern bei guter Führung ihre minimale Andersartigkeit nachgesehen und die Teilhabe an der Gemeinschaft der anderen Lernenden gewährt wird. Die Inklusion bezeichnet vielmehr einen grundlegenden Paradigmenwechsel, bei dem nicht mehr zuerst eine abstrakte Lernzielnorm auf-

gestellt wird, an welche die Kinder sich anzupassen haben, sondern an der Persönlichkeit des einzelnen Kindes angesetzt wird.

Eine inklusive Schule ist damit nicht eine Einrichtung, an der besonders viele "förderbedürftige" Kinder aufgenommen werden, sondern eine Schule, an der alle Kinder entsprechend ihren je eigenen Voraussetzungen und Lernbedürfnissen gefördert werden. Der Begriff "Inklusionskind" ist folglich eine Tautologie, die ähnlich wie etwa "Menschheitsmensch" eine Selbstverständlichkeit bezeichnet. Allenfalls könnte man ihn im Sinne der heranwachsenden Mitglieder einer Gesellschaft, welche ihre menschenrechtsbasierte Verfassung auch konsequent auf Kinder bezieht und diesen ebenso wie den Erwachsenen das Recht auf Teilhabe und die Entfaltung ihrer Persönlichkeit zugesteht, verwenden.

Unter den "alternativen Fakten", mit denen die Inklusion torpediert wird, sind besonders folgenswer:

- 1. die Mär von der Unbezahlbarkeit der Inklusion.** Die Finanzen sind ein Lieblingsargument der Inklusionsverweigerer. Dabei wird die Inklusion interessanterweise gleichzeitig als unbezahlbar und als Sparmodell hingestellt. Die Argumentation geht so: Durch die Schließung von Sondereinrichtungen spart der Staat Geld, das er aber nicht uneingeschränkt auf die Regelschulen überträgt. Anstatt für ihre inklusionsbedingten Zusatzaufgaben mehr Geld zu erhalten, haben diese daher mit denselben Mitteln mehr zu leisten. Richtig ist, dass die Finanzminister aller Länder immer froh sind, wenn sie irgendwo Einsparmöglichkeiten entdecken. Dies darf jedoch kein Grund sein, Kindern das Menschenrecht auf soziale Teilhabe vorzuenthalten. Schließlich lässt sich über Bildungsorganisationen aller Art ja auch Druck auf die Politik ausüben, um die Sparfüchse in den Regierungen zu bremsen.

Hinzu kommt, dass die Idee der inklusiven Schule auch mit mehr organisatorischen Freiräumen einhergeht. Vielerorts haben Schulen neuerdings eigene Budgets, mit denen sie selbst Schwerpunkte bei der pädagogischen Arbeit setzen können. Bei nicht wenigen Schulleitungen setzt die neu gewonnene Autonomie zudem kreatives Potenzial in der Beschaffung finanzieller Mittel frei und führt zur Bewerbung um regionale oder auch europäische Fördermittel, die oft viel üppiger ausfallen als die knapp bemessenen Zuwendungen der Schulträger.

Schließlich ist die Inklusion aber auch gar nicht so kostenaufwändig, wie immer wieder behauptet wird. Es muss keineswegs hinter jedem Kind mit Lernproblemen eine Armada von Förderspezialisten stehen. Vieles lässt sich auch durch das soziale Miteinander in der Klasse, durch die erhöhte intrinsische Motivation der Lernenden in einem an ihren Bedürfnissen ausgerichteten Unterricht, durch einen effektiven Einsatz der vorhandenen Ressourcen und einen an die neue Situation angepassten Unterrichtsstil regulieren.

- 2. die Mär von der Überforderung der Lehrkräfte durch die Inklusion.** Oft verweisen Inklusionsgegner auch darauf, dass die Schulen mit der Inklusion schlicht überfordert seien; denn die gewöhnlichen Lehrkräfte seien dafür ja gar nicht ausgebildet. Im Hintergrund steht hier das Ideal der verbeamteten Lehrkraft, die Dienst nach Vorschrift macht und keineswegs mit zusätzlichen, nicht zu Beginn der Dienstzeit vereinbarten Aufgaben belastet werden darf.

Insbesondere die Fachlehrkräfte ziehen sich zudem gerne auf ihre theoretischen Kompetenzen zurück und sehen es als Zumutung an, wenn ihnen originär pädagogische Kompe-

tenzen abverlangt werden. Dies verweist zum einen auf Defizite in der Ausbildung von Lehrkräften, wo insbesondere im Bereich der Sekundarschulen mehr Gewicht auf die Fachdidaktik und das pädagogische Umfeld gelegt werden muss – also auf die Vermittlung von Wissen, aber auch auf Dinge wie Schulleben und die vielfältigen Aspekte der pädagogischen Psychologie.

Zum anderen deutet die Beharrung auf der *fachlichen* Kompetenz jedoch auch auf die Präferenz eines ganz bestimmten Unterrichtsstils hin: nämlich eines gleichschrittigen Unterrichts, bei dem die Lehrenden ihr geistiges Manna auf die Köpfe der Lernenden herniederregnen lassen. Öffnen sich die Köpfe nicht für dieses Manna, so werden die Betroffenen ausgesondert und/oder der Spezialbehandlung durch Sonderlehrkräfte zugeführt, die allein über das nötige Handwerkszeug verfügen, die mannaresistenten Köpfe zu öffnen.

- 3. die Mär von der gleichmacherischen Wirkung einer Schule für alle.** Mit Vorliebe malen Inklusionsverweigerer das Schreckensszenario einer gleichmacherischen Einheitsschule aus. Dies ist insofern paradox, als es doch in Wahrheit das von ihnen verteidigte Schul- und Unterrichtsmodell ist, das eine gleichmacherische Wirkung entfaltet. Denn etwas Gleichmacherischeres als der gleichschrittige Unterricht, der von allen Lernenden zur selben Zeit dieselben Lernleistungen einfordert, ist doch kaum vorstellbar. Aufzuklären ist dieses Paradoxon nur durch den sozialen Vorteil, der sich dem Bildungsbürgertum dadurch bietet: Wenn Lernende, die nicht zu ihren Kreisen gehören, einem solchen Unterricht nicht folgen können, so lässt sich die faktisch sozial begründete Aussonderung der Betroffenen mit deren angeblich fehlender geistiger Kompetenz legitimieren. Die fehlende Bereitschaft von Lehrkräften und Bildungsbürgern, etwas an diesem Unterrichtsmodell zu ändern, ist ein zentrales Hemmnis auf dem Weg zu einer inklusiven Schule. Natürlich erfordert eine Schule, die nicht von einer einheitlichen Lernzielnorm ausgeht, sondern alle Lernenden entsprechend ihren jeweiligen Kompetenzen fördern möchte, einen anderen, differenzierenden und individualisierenden Unterricht. Modelle, die dies ermöglichen, werden schon seit Jahrzehnten entwickelt (siehe Literaturhinweise). Die Umstellung hierauf ist anfangs natürlich mit zusätzlichem Arbeitsaufwand verbunden. Einmal etabliert, ist ein so organisierter Unterricht, in dem die Lehrenden eher Lernpartner als Vortragsredner sind, aber für alle Seiten befriedigender, weil das Lernen dann kein Zwang mehr ist, sondern aus innerem Antrieb heraus erfolgt.
- 4. die Mär von der Unverzichtbarkeit der Sondereinrichtungen.** Ein Argument, das immer wieder zur Legitimation eines separierenden Schulsystems herangezogen wird, ist die angebliche Notwendigkeit homogener Lerngruppen. Dabei hat schon Peter Petersen mit den jahrgangsübergreifenden Lerngruppen, einem zentralen Bestandteil seines 1927 vorgelegten Plans zur Schulerneuerung, demonstriert, dass heterogene Lerngruppen das überlegene Modell sind. Sie ermöglichen zum einen, indem sie Vielfalt abbilden, eher das soziale Lernen. Zum anderen lernen Kinder aber sehr stark voneinander, was in heterogenen Lerngruppen naturgemäß eher möglich ist. Hinzu kommt, dass Andersartigkeit von Kindern oft ganz anders wahrgenommen wird als von Erwachsenen. Wo Lehrkräfte Probleme sehen, gehen Kinder einfach aufeinander zu und stärken sich so gegenseitig in ihren Lernprozessen. Gerade für Kinder mit vermeintlichen "Lernbeeinträchtigungen" ist dies von unschätzbarem Vorteil, weil das Beispiel und die Hilfe der anderen ihnen viel besser dazu verhelfen, ihre Lernprobleme zu überwinden, als es eine Sondereinrichtung je könnte.

In Fällen schwererer geistiger oder körperlicher Beeinträchtigung werden natürlich zusätzliche personelle und materielle Ressourcen notwendig sein. Die natürliche Neugier von Kindern auf andere wird jedoch auch in diesen Fällen das zumindest zeitweise gemeinsame Lernen gegenüber einer vollständigen Separation als nicht nur humanere, sondern im Interesse optimaler Lernfortschritte auch effektivere Variante erscheinen lassen.

Schon Heinrich Stötzner, der 1864 mit seiner Schrift über "Schulen für schwachbefähigte Kinder" die moderne Hilfsschule begründete, verband die Forderung nach dieser mit dem Gedanken einer Entlastung der Volksschule. Diese habe "andere Aufgaben zu lösen, als sich mit geistig Schwachen und Stumpfsinnigen herumzumühen. Diese hindern und hemmen nur" (Stötzner 1864: 36). Gleichzeitig erweckte er jedoch den Anschein, mit der Aussonderung der "Schwachbefähigte[n]" diesen selbst etwas Gutes zu tun, da sie als "die Letzten in der Klasse" nur dem Spott ihrer Altersgenossen ausgesetzt seien (ebd.: 35 f.).

Denkt man diese Argumentation zu Ende, so müsste man auch eigene Schulen für Mobbing-Opfer, für zu dicke und zu dünne Kinder, für Kinder, die sich keine Markenkleidung leisten können, für depressive und rothaarige, für kleinwüchsige Kinder und für Kinder "mit Migrationshintergrund" einrichten. Denn sie alle stehen zweifellos in der Gefahr, von anderen verspottet zu werden. Natürlich könnte man stattdessen auch versuchen, die Mobber und Hänseler zu einem anderen Verhalten anzuregen. Aber die Deutschen sind nun einmal wahre Meister der Aussonderung, sie haben Ghettos und Sondereinrichtungen aller Art schon immer geliebt. Und so überlässt man die Schule eher den Mobbern, die alles Andersartige lächerlich machen und ins soziale Abseits drängen.

Als Krönung wird diese Form der Separation dann, wie bei Stötzner, auch noch als fürsorglicher Akt hingestellt. Wie bedenklich dies ist, wird deutlich, wenn man sich die erstaunliche Kontinuität der Argumentation Stötzners zur späteren Rolle der Hilfsschule im Nationalsozialismus vor Augen führt. So forderte damals die 'Reichsfachschaft V Sonderschulen im NS-Lehrerbund', Kinder, "die den Bildungsprozess der Volksschule dauernd hemmen", ebenso wie Kinder, die "die Formung der Klassengemeinschaft hindern oder ihr gefährlich sind", gleichermaßen auf die Hilfsschule zu überweisen (vgl. Krampf 1936: 180).

Die "Sammelbeckenfunktion" für die "auf dem Gebiete des Gefühls- und Willenslebens Abar-tigen", die der Hilfsschule auf diese Weise zukam (vgl. Myschker 1989: 171), war für die Betroffenen auch deshalb fatal, weil "psychopathische Konstitutionen" aller Art (ebd.: 184) im Rahmen der nationalsozialistischen Volkskörperideologie wie Krankheitskeime behandelt wurden, die man entsprechend 'auszumerzen' gedachte. Die Überweisung auf die Hilfsschule wurde so zur Entscheidungshilfe für nationalsozialistische Behörden, um bei den so genannten 'Erbgesundheitsgerichten' Sterilisations- oder gar Euthanasiemaßnahmen einzuleiten (vgl. Brill 2011; Hänsel 2012).

Es mag sein, dass auch im "Dritten Reich" selbst solche Meldeakte, die den Tod der Schutzbefohlenen zur Folge haben konnten, im Selbstverständnis der handelnden PädagogInnen in der Überzeugung erfolgten, das Richtige zu tun. Womöglich hatten sie in der damaligen Zeit tatsächlich das Gefühl, "zum Besten der Kinder", die ja ansonsten nur sinnlos zu leiden hätten, zu handeln, und "zum Wohle des Volkes", das so viel "unreines Blut" einfach nicht vertragen könne. Dies macht es aber nur umso erschreckender, dass ausgerechnet in Deutschland in manchen bildungsbürgerlichen Kreisen mit geradezu religiöser Inbrunst an der separierenden Praxis unseres Bildungssystems festgehalten wird.

Anhang:

Zitierte Literatur	6
Weitere Essays zum Thema auf rotherbaron.com (jeweils mit zusätzlichen Literaturhinweisen)	7
Weiterführende Websites zum Thema 'Inklusion'	7
Unterrichtsmodelle für die inklusive Schule:	7
Filmklassiker zur Inklusion und zu alternativen Lernformen	8

Zitierte Literatur

- Bourdieu, Pierre: Der Rassismus der Intelligenz. In: Ders.: Soziologische Fragen (frz. 1980), S. 252 – 256. Frankfurt/Main 1993: Suhrkamp.
- Brill, Werner: Pädagogik der Abgrenzung. Die Implementierung der Rassenhygiene im Nationalsozialismus durch die Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn 2011: Klinkhardt.
- Engels, Johannes: Ingenium. In: Ueding, Gerd (Hg.): Historisches Wörterbuch der Rhetorik, Bd. 4, Sp. 382 – 417. Tübingen 1998: Niemeyer.
- Hänsel, Dagmar: [Quellen zur NS-Zeit in der Geschichte der Sonderpädagogik](#). In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012), S. 242 – 261 (mit ausführlichem Literaturverzeichnis).
- Heid, Helmut / Fink, Gabi: Begabung. In: Benner, Dietrich / Oelkers, Jürgen (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik, S. 146 – 151. Weinheim und Basel 2004: Beltz.
- Höhne, Thomas / Karcher, Martin: [Begabung](#). In: Glossar Oekonomisierung von Bildung (GLOEB). Online-Publikation (2013).
- Krampf, Alfred: Hilfsschule im neuen Staat. Frankfurt/Main 1936: Diesterweg.
- Myschker, Norbert: Zur Geschichte der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In: Goetze, Herbert / Neukäter, Heinz (Hgg.): Pädagogik bei Verhaltensstörungen, S. 155 – 190. Berlin 1989: Edition Marhold im Wissenschaftsverlag Spiess (Handbuch der Sonderpädagogik, hg. von Heinz Bach u.a., Bd. 6).
- Petersen, Peter: Der kleine Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule (1927). Weinheim und Basel, 64., neu durchges. Aufl. 2011: Beltz.
- Stötzner, Heinrich Ernst: Schulen für schwachbefähigte Kinder. Erster Entwurf zur Begründung derselben (1864). In: Möckel, Andreas (Hg.): Sonderpädagogische Grundprobleme, Reader zu Kurseinheit 3: Geschichte der Sonderpädagogik, unter besonderer Berücksichtigung der Schule für Lernbehinderte, Teil 2, S. 35 – 44. Hagen 1979: Fernuniversität Hagen.
- Tenorth, Heinz-Elmar: Begabung. Eine Kontroverse zwischen Wissenschaft und Politik. In: Lemmermöhle, Doris / Hasselhorn, Marcus (Hg.): Bildung – Lernen. Humanistische Ideale,

gesellschaftliche Notwendigkeiten, wissenschaftliche Erkenntnisse, S. 117 – 145. Göttingen 2007: Wallstein.

Tschenne, Martin: [Zahlenspiel mit der Intelligenz](#). Kalenderblatt des Deutschlandfunks vom 19.04.2012.

Weitere Essays zum Thema auf rotherbaron.com (jeweils mit zusätzlichen Literaturhinweisen)

[Linker Konservatismus](#) (detailliertere Auseinandersetzung mit den Argumenten der Inklusionsgegner)

[G 8? G 9? Plädoyer für G 0](#) (Leitideen für eine neue Lernkultur)

Weiterführende Websites zum Thema 'Inklusion'

Grundlagenliteratur zur Inklusion: "[Literaturliste Inklusion](#)" der Universität Bielefeld.

Reimann, Lisa: [Inklusionsfakten.de](#). Mythen und Fakten rund um das Thema Inklusion. [detaillierte Auflistung von Vorurteilen über inklusive Bildung, die jeweils durch den Verweis auf entsprechende wissenschaftliche Studien entkräftet werden]

Saarländisches Landesinstitut für Pädagogik und Medien: [Links zur Inklusion](#); u.a. mit Links zu inklusiv arbeitenden Schulen; vgl. hierzu auch:

Hoffmann, Ilka: [Inklusion in der Praxis](#): Die Erweiterte Realschule Freisen im Saarland. In: *Die Demokratische Schule* (DDS), Oktober 2011 [Beschreibung des Transformationsprozesses an einer inklusiv arbeitenden Regelschule].

Unterrichtsmodelle für die inklusive Schule:

Brunner, Ilse / Häcker, Thomas / Winter Felix (Hg.): Handbuch Portfolioarbeit. Seelze 2006: Friedrich.

Claussen, Claus: Unterrichten mit Wochenplänen. Kinder zur Selbständigkeit begleiten. Weinheim und Basel 1997: Beltz.

Erlberg, Günter: Organisation von Wochenplanarbeit. In: Jürgens (1994), S. 77 – 85.

Feuser, Georg: Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: Hildeschiedt, Schnell, Irmtraud (Hg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle, S. 19 – 35. Weinheim und München 1998: Juventa.

Hänsel, Dagmar (Hg.): Projektunterricht. Beltz-Handbuch (1997). Weinheim und Basel, 2., neu ausgestattete Aufl. 1999: Beltz.

Jürgens, Eiko: Offener Unterricht: Einige Anmerkungen zur aktuellen Diskussion und zur Praxis. In: Ders. (1994), S. 19 – 38.

Ders. (Hg.): Erprobte Wochenplan- und Freiarbeits-Ideen in der Sekundarstufe I. Praxisberichte über effektives Lernen im Offenen Unterricht. Heinsberg 1994: Agentur Dieck.

Ders. / Ramisch-Kornmann, Brigitte: Lernen in Projekten – oder: Veränderungen der Welt als Gegenstand und Impuls subjektorientierten Unterrichts. In: Geiling, Ute (Hg.): Pädagogik, die Kinder stark macht, S. 91 – 100. Opladen 2000: Leske + Budrich.

Morgenthau, Lena: Was ist offener Unterricht? Wochenplan und Freie Arbeit organisieren. Mülheim an der Ruhr 2003: Verlag an der Ruhr.
Peschel, Falko: Offener Unterricht – Idee, Realität, Perspektive. Baltmannsweiler 2002: Schneider Verlag Hohengehren.

Filmklassiker zur Inklusion und zu alternativen Lernformen

Berg Fidel. Eine Schule für alle (2011).
Interview mit der Regisseurin Hella Wenders.
Website der Grundschule Berg Fidel.

Klassenleben (2005): Trailer, Interview mit dem Regisseur (Hubertus Siegert) u.a.
Website der Berliner **Fläming-Grundschule**, an welcher der Film gedreht worden ist.

Treibhäuser der Zukunft. Wie in Deutschland Schulen gelingen (2004); verlinkt u.a. auf Interviews mit dem Regisseur (Reinhard Kahl); Film ist auch online abrufbar.
Websites von Schulen, an denen der Film u.a. gedreht worden ist:
Bodensee-Schule St. Martin, Bildungszentrum, Friedrichshafen,
Jenaplan-Schule, Staatliche Gemeinschaftsschule, Jena
Klosterschule, Ganztagsgymnasium und Kulturschule, Hamburg

© Rotherbaron (Dieter Hoffmann)

Bild: Gemeinsames Lernen (2012). Fotograf: Dominik Schmitz/LVR-ZMB (Zentrum für Medien und Bildung). Aus der Filmreihe: Auf dem Weg zur inklusiven Schule. Quelle: http://www.medien-und-bildung.lvr.de/de/produktion/projekte_2/nachtaufnahmen_foto_/inklusion_6/standardseite_16.html