

Ohne Angst verschieden sein und gemeinsam verschieden lernen

Ein Konzept für gemeinsames Lernen an der Sekundarschule Rüthen

Der folgenden Darstellung liegt zugrunde

- das Selbstverständnis des Schulträgers, der Bildungsgerechtigkeit und Chancengerechtigkeit ermöglichen will, der „ein gerechtes, kommunikatives, soziales und demokratisches Miteinander in einer diversen Kultur“ anstrebt (Reich 2012, S. 40) und sich der UN-Behindertenrechtskonvention verpflichtet weiß,
- das Selbstverständnis und die Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer - besonders der designierten Schulleiterin -, die eingestellt werden sollen und die vorher an Hauptschulen, Verbundschulen und Gymnasien unterrichtet haben und den segregierenden Charakter des Schulsystems mildern wollen,
- die Auswertung der einschlägigen Literatur und die Verknüpfung der Erkenntnisse mit dem vielfältigen Erfahrungsfundus der Lehrer(innen), um das Rad der Schulentwicklung nicht ganz neu zu erfinden.

Grundsätze

Die Gründung der Schule erfolgt mit der Absicht, allen Grundschulern der Region, die nicht das örtliche Friedrich-Spee-Gymnasium besuchen wollen, ein ortsnahes Angebot einer anderen weiterführenden Schule zu bieten. Der Wunsch der Bevölkerung zielte vor dem Hintergrund des NRW-Schulkonsenses ab auf eine teilintegrierte Sekundarschule. Das Selbstverständnis des Schulträgers, eine „Schule für alle“ anzubieten, schließt demnach den Ausschluss irgendeines Schülers vollkommen aus.

Heterogenität im Sinne einer Vielfalt von Interessen, Motivationen, Kompetenzen und Lernmöglichkeiten, aber auch von Geschlecht, sozialen Milieus, Religionen und ethnischer Herkunft, war schon immer ein Faktum in jedem Klassenraum und findet durch inklusive Pädagogik nur eine Erweiterung. Insofern kann man Andreas Hinz nur folgen, der sie in der Allgemeinen Pädagogik verortet sehen will (Hinz 2009). Wir sehen Heterogenität als Bereicherung an und damit als Chance für fachliches und soziales Lernen. Mit Hinz (Hinz 2012) verfolgen wir die Zielperspektive, jegliche gesellschaftliche Marginalisierung zu vermeiden und allen Schüler(inne)n die Chance auf Teilhabe zu eröffnen in Gesellschaft, Kultur und Wirtschaft – und zwar durch eine wohnortnahe Beschulung gemeinsam mit den Freunden. Mit der Vermittlung von Werten wie Gleichheit, Partizipation, Solidarität, Gewaltfreiheit, Vertrauen und Mitgefühl, aber auch dadurch, dass wir den Schüler(inne)n das Erleben von Freude und Glück ermöglichen, kann unsere optimistische Grundhaltung gekennzeichnet werden. Die empirische Bildungsforschung stützt uns mit der Erkenntnis, dass durch integrative Beschulung mehr Bildungsgerechtigkeit und soziale Partizipation erreicht werden kann (Demmer-Dieckmann/Preuss-Lausitz 2008). Nicht erst seit den PISA-

Studien wissen wir auch für Deutschland, dass segregierende Schulstrukturen soziale Benachteiligungen eher verstärken.

Zum Unterricht

Auch wenn die Gestaltung eines gemeinsamen Schullebens nicht vernachlässigt werden darf, kommt der Entwicklung eines effektiven Unterrichtes zentrale Bedeutung zu. Ein rein linear fortschreitender Unterricht, der sich zu dem an einem fiktiven Durchschnittsschüler richtet, wird angesichts der Heterogenität der Schülerschaft - auch am Gymnasium (s. Scholz 2012) - dem Bedarf grundsätzlich nicht gerecht. Angesagt ist daher immer eine vielfältige Binnendifferenzierung und Kooperation der Schüler – auch bei äußeren Differenzierungen, wie sie in der teilintegrierten Sekundarschule vorgesehen sind. Die Binnendifferenzierung eröffnet grundsätzlich eine Differenzierung des Lernens u.a. durch unterschiedliche Lernwege, Aufgabenformate/Bearbeitungsweisen und Lerntempi für alle Schüler bzw. Schülergruppen je nach ihren Möglichkeiten. Dies schließt nicht nur für inklusive Klassen zieldifferente Differenzierungen ein, die Elementarkompetenzen sichern, aber auch ein Enrichment-Programm ermöglichen. Im Zentrum eines individuellen Förderungssystems steht nach Hillenbrand (2014) jeder Einzelne: Durch universelle Unterstützung werden viele Schüler angesprochen, durch gezielte selektive Unterstützung werden einige erreicht, durch indizierte individuelle Spezial-Settings werden wenige oder sogar nur ein Schüler gefördert. Es geht also um die Wahrnehmung der Individualität und der daraus abzuleitenden Potentiale, die durch Impulse angeregt werden müssen – also um Beachtung der individuell unterschiedlichen Lernausgangslagen. Dies versucht Wembers durch sein 5-Ebenen-Modell zu erreichen: mit der Basisstufe, die Aufgaben gemäß Bildungsstandard und Rahmenlehrplan vorhält sowie jeweils 2 Ausdifferenzierungen durch Erweiterungsstufen bzw. durch Unterstützungsstufen (Wember 2013) – mit dem Vorteil, auch ausgeprägte Begabungen und besondere Interessenslagen im Blick zu haben.

Vorgesehen ist eine Leistungsrückmeldung nicht nur in Noten, sondern auch über Lernentwicklungsberichte. Angestrebt wird ein positives Selbstkonzept, „etwa durch individuelle Bezugsnormierungen, ein regelmäßiges individuelles Feedback“ (Lütje-Klose 2012). Leistungsbewertungen müssen demnach nicht nur die Ergebnisse beachten, sondern auch die individuellen Anstrengungen und Lernfortschritte. So eröffnen sie immer auch eine Perspektive für den weiteren Lernprozess.

In teilweiser Anlehnung an Freinet und Dewey hat Kersten Reich die „Notwendigkeit der Selbsttätigkeit“ der Schüler(innen) herausgestellt und mit seiner systemisch-konstruktivistischen Pädagogik den Blick geschärft für die Bedeutung der offenen Chancen für alle Schüler(innen) auf ein eigenes Weltbild. (Reich 2010, bes. S. 217-234). Sein Postulat, dass je alternativer die Lösungen erscheinen, desto erfolgreicher offene Methoden genutzt werden können, überzeugt, wenn notwendige Strukturierungsimpulse beachtet bleiben. Die

empirische Forschung (u.a. Meyer, Helmcke, Hattie) hat zahlreiche Kriterien guten Unterrichts identifiziert, die auch schon vielfach praktiziert werden. Diese haben auch weiterhin zentrale Bedeutung für das gemeinsame Lernen, doch bedürfen sie einer spezifischen Erweiterung (s. die Zusammenstellung bei Klemm/Preuss-Lausitz 2011, S. 34ff) besonders durch reformpädagogische Elemente (Preuss-Lausitz 2014).

Unsere Favorisierung kooperativer Lernformen bedarf der frühzeitigen Entwicklung einer kooperativen Arbeitsdisziplin, wie sie an den örtlichen Grundschulen schon überwiegend erfolgt. Die vielfältigen diesbezüglichen Unterrichtssettings, die häufig auf den Dreischritt „Think - Pair - Share“ abheben, sind - gestützt durch organisatorische Maßnahmen im Klassenzimmer - als wichtige Grundlage im Rahmen individueller Förderung anzusehen. Lütje-Kluse (2012) bewertet „stark strukturierte Formen des Kooperativen Lernens“ als „Königsweg` inklusiven Unterrichts“, da sich Schüler gegenseitig unterstützen. Der Lernprozess muss immer als Balance zwischen Eigentätigkeit und sozialem Austausch angelegt sein und Mitentscheidungsangebote beinhalten. Die teils sehr anspruchsvollen und hilfreichen Modelle der Aufgabenverteilung bei Doppelseinsatz von Lehrer(inne)n, die Wember (2013) entwickelt, beachten u.E. zu wenig die Chancen, die in Arrangements der Schülerkooperation liegen. Insofern entsprechen unsere Erfahrungen eher den von Feyerer (2014) skizzierten Gelingensfaktoren inklusiver Bildung.

Voraussetzung für erfolgreiches Lehrerhandeln ist eine Transparenz und Besprechung der Unterrichtsziele und Arbeitsschritte sowie der Einsatz unterschiedlicher Methoden und Materialien. Eine regelmäßige Hilfestellung und Lernentwicklungsberatung mit verbindlichen Förderkonzepten und Möglichkeiten der Selbstdiagnose runden die individuelle Förderung ab. Die Schüler übernehmen verstärkt Verantwortung für ihren Lernerfolg auf Grundlage eines verstärkt sich selbst erschließenden Lernens (vgl. Künsting 2013). Begünstigt wird dies u.a. durch „Schatzsuche statt Fehleranalyse“ (Scholz 2012), d.h. für uns als Zielperspektive durch die schon praktizierte Förderung von Stärken und eben nicht nur Schwächenbeseitigung.

Voraussetzung für einen wirksamen Unterricht ist immer auch dessen präventive Gestaltung durch ein gutes Classroom Management, was sich als besonders förderlich für die soziale und emotionale Entwicklung der Schüler erwiesen hat (s. die 11 einschlägigen Prinzipien bei Hillenbrand 2012).

Dem Verein „mittendrin“ gelingt mit seiner Publikation „Eine Schule für alle“ eine vielfältige alltagstaugliche Hilfestellung für inklusiv arbeitende Schulen im Sekundarstufenbereich und ihre Lehrer(innen), die auch zahlreiche (fach)unterrichtsspezifische Erfahrungen komprimiert vermittelt (mittendrin e.V. 2012): Ein Kompendium von Anregungen mit Anstoßcharakter für die Praxis.

Zu den Lehrer(inne)n

Die mit der Schulgründung einhergehende Auswahl von Lehrer(inne)n ermöglicht, diese auch unter dem Blickwinkel einer spezifischen Qualifikation für das Profil einer inklusiven Schule zu treffen, was als „ein Schlüssel zum Erfolg“ (Reich 2012, S. 116) gesehen wird.

An vielen Universitäten gehört inklusionspädagogisches Grundwissen erst neuerdings zur Lehrerausbildung. Noch auf Jahre werden daher Lehrer(innen) eingestellt werden, denen spezifische Kenntnisse fehlen. Damit der Weg zu einer inklusiven Schule und Gesellschaft nicht zu lange dauert (s. die Polemik von Dollase 2013), kommt der Lehrerfortbildung extreme hohe Bedeutung zu, da der Aufbau von qualifizierten regionalen Stützsystemen auf sich warten lassen wird. Die erweiterte Heterogenität an neuen inklusiven Schulen muss aber auf Lehrerseite zügig durch eine Erhöhung der Kompetenzen aufgefangen werden. Zentral wird sein, dass Lehrer(innen) verstärkt erfassen, dass das Unterrichtsgeschehen nicht zu personalisieren ist, sondern sie zu einer situationspezifischen, d.h. eher systemischen Betrachtung kommen müssen. Die fünf Module der begleitenden „Fortbildung für Schulen auf dem Wege zur Inklusion“ (RdErl. vom 23.9.2013, BASS 20 – 22 Nr. 8) gilt es zu nutzen. Über Abstimmungsgespräche mit den Moderator(inn)en für Inklusion werden die spezifischen Bedarfe eines Kollegiums ermittelt werden können. Zugleich ist mit dem Fortbildungsangebot der BezReg Arnsberg für Sekundarstufenschulen eine spezifische Ausrichtung gegeben. Zentral wird sein für eine effektive innerschulische und außerschulische Fortbildung, dass es gelingt, „aktivierende und selbsterfahrungsbezogene Anteile ein(zu)schließen“ (Reich 2012, S. 119) und vielfältige handlungsrelevante Perspektiven zu entwickeln, die nicht zu früh mit der Realität konfrontiert werden. Die derzeitigen regelmäßigen Treffen von Mitgliedern des Trägervereins mit dem zusammengestellten Lehrerteam, die von der designierten Schulleiterin organisiert werden, werden genutzt für Selbstvergewisserungs- und Planungsprozesse, um einen optimalen Start im Schuljahr 2014/15 zu ermöglichen. Es zeigt sich, dass diese „Zukunftswerkstatt“ nicht von einer gemeinsamen Schulgeschichte im Sinne traditioneller Abläufe eingeschränkt wird. Vielfältige Anregungen erwarten wir zu erhalten auch durch verabredete Hospitationen an schon inklusiv unterrichtenden Schulen.

Lehrerinnen und Lehrer mit sonderpädagogischen Spezialkenntnissen und Fähigkeiten bereichern beim regelmäßigen Team-Teaching - besonders in den schriftlichen Fächern, wenn die wünschenswerte permanente Doppelbesetzung nicht erreichbar ist - das Unterrichtsgeschehen. Dies bedeutet aber keine Delegation einer Allein-Verantwortung für einzelne Schüler, was eher als Stigmatisierung wahrgenommen würde (Seitz 2011). Die partielle Übernahme von Sonderaufgaben wird daher eher selten angemessen sein. Beide Lehrer(innen) sind für alle Schüler zuständig, um nicht die Förderschule ins Klassenzimmer zu holen. Auf diverse Co-Teaching-Strategien verweist Lütke-Klose 2014. Die Lehrerinnen und Lehrer mit besonderen Förderkenntnissen müssen darüber hinaus aufgrund ihrer spezifi-

schen Erfahrungen wichtige Beratungsaufgaben im Lehrerteam der jeweiligen Klasse wahrnehmen. Nur so kann die Professionalität und der hohe Standard der Förderschulen gewahrt werden.

Die Übergangsregelungen im Gefolge des 9. Schulrechtsänderungsgesetzes vom 5.11.2013 sehen für den Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen ein zusätzliches regionales Stellenbudget vor. Entsprechend der zugesagten Gleichbehandlung privater Schulen gegenüber öffentlichen Schulen gehen wir davon aus, über den Grundbedarf hinaus auf dem Wege der Zuweisung Sonderpädagogische Unterstützung zu erhalten, die nach Maßgabe §§ 105 ff. SchG refinanziert werden kann. Für unsere im ersten Gründungsjahr vier angemeldeten Schüler(innen) gehen wir als neue Schule von mindestens einer halben Lehrerstelle aus, die im 2. Jahr auf mindestens eine volle Stelle erhöht werden muss.

Vorbereitende Planungen

Der „Index für Inklusion“ wertet vielfältige spezifische Erfahrungen aus, systematisiert diese auf der Basisdimension „inklusive Kulturen schaffen“ und den daraus teilweise ableitbaren Dimensionen „inklusive Strukturen etablieren“ und „inklusive Praktiken entwickeln“. Durch die Operationalisierung dieser Dimensionen zu Indikatoren und sogar zahlreichen aussagekräftigen Fragen, die konstruktiv tendenziös formuliert sind, gelingt eine praktikable alltagstaugliche Entfaltung fast aller gewünschten relevanten Aspekte von Inklusion. Dieser überzeugende Materialfundus kann als Steinbruch (oder sprachlich schöner als „Buffet“) genutzt werden für die Arbeit aller am Schulleben einer inklusiven Schule Beteiligten – und zwar als Erleichterung für Selbstevaluationen und Planungsvorhaben. (Booth/Ainscow 2003, die geplanten Erweiterungen in der englisch-sprachigen Neuauflage des Index sind einzusehen bei Reich 2012, S. 180ff). Mit weiteren Akzentuierungen für Lehrer, die in der Sekundarstufe I unterrichten, warten neuerdings Dechow u.a. (2013) auf, die mit 20 spezifischen Schritten und entsprechenden nützlichen Checklisten ermöglichen, dass Inklusion kein „Abenteuer“ - so Hilbert Meyer im Vorwort - wird.

Beachtung von empfohlenen Rahmenbedingungen (Klemm/Preuss-Lausitz 2011) für die vorgesehene Aufnahme von Schüler(inne)n mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf nach § 19(2) SchG in den Bereichen Lernen (LE), Sprache (SQ) und emotionale und soziale Entwicklung (ESE)

Die vorgesehene Rhythmisierung in der Regel 67,5 Minuten-Einheiten entspricht dem mehrjährigen Erfahrungshorizont der eingestellten Lehrer(innen), eröffnet verstärkt die nachhaltige Nutzung kooperativer Lernformen, ermöglicht eher ganzheitliches Lernen, lässt eine hinreichende Integration von Übungs- und Anwendungsphasen zu.

Die als Ganztags geführte Schule erleichtert so Freiräume für Förderbänder, Projektunterricht, Freiarbeit, Wochenplan.

Nicht nur im Schuljahr 2014/15 werden wir „die gesamten personellen und sonderpädagogischen Ressourcen für Förderschwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache als Einheit“ betrachten, aber nicht nur, „weil ihre Adressaten eine hohe Überschneidung im Bereich der familiären und sozialen Herkunft haben“ (Klemm/Preuss-Lausitz 2011). Um u.a. die Klassenzusammensetzung zielgerichtet vornehmen zu können, haben wir mit allen aufzunehmenden Kindern und ihren Erziehungsberechtigten jeweils mindestens 30-minütige Beratungsgespräche durchgeführt. Da u.a. kein ausgeprägter Förderbedarf erkannt wurde, haben wir uns entschieden, jeder Klasse zwei Schüler(innen) mit besonderen Unterstützungsnotwendigkeiten auf Grundlage der gewünschten Sozialkontakte zuzuordnen.

Die vorgesehenen zwei Klassen werden mit Laptop/Beamer ausgestattet, Gruppentische sind verbindlich. Zwischen den beiden Klassenräumen steht - in unmittelbarer Nähe - ein weiterer Raum für die Nutzung durch Kleingruppen zur Verfügung – unabhängig von den zahlreichen Fach- und Computerräumen.

Derzeit werden hochgradig differenzierte Lehr- und Lernmittel ausgesucht, die den Ansprüchen an eine regelmäßige Binnendifferenzierung entsprechen und Arbeitsmöglichkeiten von jeder Lernausgangslage ermöglichen. Nicht alle Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufe I entsprechen schon dem von Wember (2013) vorgestellten Mathematik-Buch für die Jg. 1 in der Primarstufe. Da die vorgesehene staatliche Lehrmittelpauschale bei Gründung nicht ausreichen wird, hat sich der Förderverein bereit erklärt, weitere Anschaffungen zu finanzieren.

Eine Sozialpädagogin, die staatlich nicht refinanziert und über den Förderverein bezahlt wird, wird mit 10 Stunden/Woche eingestellt. Sie ist nicht nur für Schüler(innen) mit sozialen Entwicklungsproblemen zuständig, sondern sie wird beim Konfliktmanagement und bei Elterngesprächen zu Rate gezogen werden, aber vor allem präventiv eingesetzt werden.

Regelmäßige Konferenzen - bes. am sog. Konferenztage - vom Klassenteam und vom Jahrgangsteam werden die Teamarbeit strukturieren helfen, reflexive Prozesse zu den Fördermaßnahmen anstoßen und den notwendigen Austausch institutionalisieren. Konferenzen mit Schüler-, Eltern-, Trägervereinsvertretung, Lehrer(innen), Sozialpädagogin, Sekretärin und Hausmeister gewährleisten Transparenz und Mitwirkungsmöglichkeiten bei der Schulentwicklung.

Die Unterstützung der Bildung und der Arbeit von Klassenrat und Schülerparlament ist eine elementare Selbstverständlichkeit und verstärkt die Wahrnehmung demokratischer Rechte auch außerhalb der Schule.

Vielfältige Außenkontakte: Stadtverwaltung mit diversen Ämtern, Handwerks- und Industriebetriebe, Jugend-Treff, Sportvereinen mit verschiedenen Abteilungen, dienen der Zusammenarbeit und festigen den Status der Schule und die Anerkennung der in ihr gelebten Werte. Die Nutzung diverser örtlicher und regionaler Beratungsstellen ist unerlässlich.

Die von einigen Lehrer(inne)n schon etablierten individuellen Lernberichte mit ihren Entwicklungsplänen, die mit Kindern und Eltern erarbeitet und regelmäßig überprüft werden, werden aufgrund der positiven Erfahrungen verpflichtend (s. dazu Albers 2014).

Das erfahrungsgesättigte Schulkonzept zur Inklusion, das Christina Lang für eine Grundschule aufzeigt, lässt sich mit Modifikationen auf Sekundarschulen übertragen (Lang 2013). Folgende elementare Bedingungen und Möglichkeiten, die Lang auflistet, werden von einem Teil unserer Lehrer schon praktiziert und werden verbindlich festgelegt: offene Unterrichtsformen, Nutzung eines Lernstudios, Dokumentation der Lernentwicklung, Förderkonferenzen, Beratungsgespräche der Lehrer, Information der Eltern, Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern; für die Schüler: individualisierte Arbeitspläne, Teilnahme an außerschulischen Maßnahmen, Teilnahme an Arbeitsgemeinschaften, Unterstützung durch Eltern. Mit dem Ganztag ergeben sich weitere Förderoptionen.

So kann gemeinsam angstfrei verschieden gelernt werden. So wird Schule für alle Schüler(innen) zu einem ihre Entwicklung vielfältig fördernden Lernort.

Literatur

- Albers, Timm, Partizipative Förderplanung. Kinder und Familien als Mitgestalter von individuellen Förderplänen, in: Fördern, Friedrich Jahresheft XXXII 2014, S. 116-118
- Bönsch, Manfred, Gemeinsam verschieden lernen, NDS 1-2014, S. 14f
- Booth, Tony/Ainscow, Mel, Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln, übersetzt, für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Ines Boban/ Andreas Hinz, Halle-Wittenberg 2003
- Dechow, Gundula/Reents, Konstanze/Tews-Vogler, Katja, Inklusion Schritt für Schritt. Chance für Schule und Unterricht, Berlin 2013
- Demmer-Dieckmann, Irene/Lausitz, Ulf, Gemeinsam lernen kommt allen zugute, in: blz Dezember 2008, S. 9f
- Dollase, Rainer, Wie wird die schönste pädagogische Vision Wirklichkeit? Grenzen und Möglichkeiten der Inklusion, in: SchVw NRW 5/2013, S.
- Feyerer, Ewald, Was die Effektivität inklusiven Unterrichts befördert, in: Schulverwaltung spezial, 16. Jg. 3.2014, S. 24-26
- Hillenbrand, Clemens, Inklusive Bildung. Plädoyer für einen Perspektivenwechsel, in: Pädagogik 12/2012, S. 44-46
- Hillenbrand, Clemens, Lernen vielfältig gestalten – Auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungssystem, in: Grundschule aktuell, Heft 125, Februar 2014, S. 7-10
- Hinz, Andreas, Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende?!, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 5/2009, S. 172-179

- Hinz, Andreas, Inklusion – die Herausforderung für jede Grundschule, in: Grundschule aktuell, Heft 117, Februar 2012, S. 3-6
- Klemm, Klaus/Preuss-Lausitz, Ulf, Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen, Essen u.a. 2011
- Künsting, Josef, Selbstreguliertes Lernen im Unterricht – Erst fördern, dann fordern, in: Pädagogische Rundschau Heft 2, 67. Jg. 2013, S. 173-192
- Lang, Christina, Vielfalt und Unterschiedlichkeit im Schulalltag. Die Kettelerschule in Bonn stellt ihr Schulkonzept zur Inklusion vor, in: SchVw NRW 12/2013, S.336-338
- Lütje-Klose, Birgit, Inklusion - Unterricht als gemeinsame Gestaltungsaufgabe, in: Schule NRW 06/12, S. 291-294
- Lütke-Klose, Birgit, Kooperation in multiprofessionellen Teams. Fördern als gemeinsame Aufgabe in inklusiven Schulen, in: Fördern, Friedrich Jahresheft XXXII 2014, S.26-29
- Mittendrin e.V. (Hrsg), Eine Schule für alle. Inklusion umsetzen in der Sekundarstufe, Mühlheim 2012
- Preuss-Lausitz, Ulf, Guter inklusiver Unterricht und seine kurz- und langfristigen Wirkungen, in: Schulverwaltung spezial, 16. Jg. 3.2014, S. 4-7
- Reich, Kersten, Systemisch-konstruktivistische Pädagogik, 6. Auflage, Weinheim u.a. 2010
- Reich, Kersten (Hrsg.), Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule, Weinheim u.a. 2012
- Scholz, Ingvalde, Das heterogene Klassenzimmer. Differenziert unterrichten, Göttingen 2012
- Seitz, Simone, Was Inklusion für die Qualifizierung von Lehrkräften bedeutet. Gewinn für LehrerInnen und SchülerInnen, in: Journal für LehrerInnenbildung 4/2011, S. 50-54
- Wember, Franz B., Herausforderung Inklusion: Ein präventiv orientiertes Modell schulischen Lernens und vier zentrale Bedingungen inklusiver Unterrichtsentwicklung, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 2013, S. 380-388