

Tobias Bernasconi
Ursula Böing
(Hrsg.)

Inklusive Schulen entwickeln

Impulse für die Praxis



k linkhardt

Bernasconi / Böing
Inklusive Schulen entwickeln

Tobias Bernasconi
Ursula Böing
(Hrsg.)

Inklusive Schulen entwickeln

Impulse für die Praxis

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2017

k

Wir danken dem Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse des Großherzogtums Luxemburg für die organisatorische Ausrichtung der Tagung und für die Unterstützung bei der Realisierung dieses Tagungsbandes.

Einen besonderen Dank richten wir, stellvertretend für alle Kolleginnen und Kollegen, die an der Organisation und Ausrichtung der Tagung beteiligt waren, an Frau Marianne Vouel, Direktorin der l'Éducation différenciée, die großen Anteil daran hat, dass dieser Band entstanden ist.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2017.a. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlagillustration: © Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse des Großherzogtums Luxemburg.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2017.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2201-5

Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2017

Inhaltsverzeichnis

Einleitung 7

Teil 1: Grundlegungen

Andreas Köpfer

Lernsituationen, Lernräume, Differenzierungsräume –
Didaktik als Echolot zwischen Inklusion und Exklusion 17

Tobias Bernasconi und Ursula Böing

Widersprüche und Ungewissheit –
Herausforderung für an Inklusion orientierte Schulen 31

Karin Terfloth

Lernanlässe zwischen Individualisierung und Gemeinsamkeit 47

Teil 2: Spezifische Perspektiven auf inklusive Praxis

Barbara Brokamp

Der Index für Inklusion als Ressource
und Instrument für inklusive Schul- und Teamentwicklungen 63

Jan Springob

Inklusion – wie kann es gelingen?
Unterstützung von Schulentwicklungsprozessen 79

Tobias Buchner

Personenzentriertes Planen als Ansatz für inklusive Bildung:
Grundlagen, Praktiken und Möglichkeitsfelder 89

Lena Schmidt

Zur Bedeutung von Kernvokabular in der frühen Sprachbildung –
Forschungsergebnisse und Einsatzmöglichkeiten in heterogenen Gruppen 103

Hendrik Reimers

Handlungsräume bei herausforderndem Verhalten
von Kindern und Jugendlichen 119

Sophia Falkenstörfer

Umgang mit Vielfalt – Kultursensibles Handeln in schulischen
Kontexten bei Menschen mit Migrationserfahrung (und Behinderung) 137

Tilo Reißig

Lesen und Schreiben in einem an Inklusion orientierten Unterricht 153

Anke Groß-Kunkel

Inklusion und Literaturunterricht –
Lesen aus soziokultureller Perspektive betrachtet 173

Walter Goschler

Inklusiver Mathematikunterricht anhand
mathematischer Lernumgebungen für das Grundschulalter 189

Tobias Bernasconi

Schülermitwirkung in an Inklusion orientierten Schulen 207

Kristina Willmanns

Schulische Unterstützung von Kindern und
Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) 217

**Teil 3: Inklusive Schulentwicklung an Luxemburger Schulen:
zwei Erfahrungsberichte**

Marc Hilger

Eis Schoul – Eine inklusive Ganztagschule in Luxemburg 237

Frank Groben

Schule ohne Schülerinnen und Schüler –
Das Institut pour Déficiants visuels auf dem Weg von
der Sonderschule zum subsidiären Schulpartner der Regelschule 249

Tobias Bernasconi und Ursula Böing

Einleitung

Der vorliegende Band ist als erweiterter Tagungsband des vom Ministère de l'Éducation nationale de l'Enfance et de la Jeunesse, Education différenciée (EDIFF) Luxemburg ausgerichteten Symposiums „Inklusive Schulen entwickeln – ein interdisziplinärer Dialog“ entstanden. Die durch die Bundesrepublik Deutschland und das Großherzogtum Luxemburg vorgenommene Ratifizierung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK), die einen Transformationsprozess in unterschiedlichen gesellschaftlichen Feldern erfordert, impliziert auch die Entwicklung hin zu einem inklusiven Bildungssystem.

Für Schulen bzw. Bildungseinrichtungen sind Veränderungen sowohl in Bezug auf die Struktur der sich wandelnden Institutionen und ihrer Aufgaben erforderlich, als auch mit Blick auf die Entwicklung professioneller Rollen und Zuständigkeiten. In diesen Prozess sind unterschiedlichste Akteurinnen und Akteure aus verschiedenen pädagogischen Tätigkeitsfeldern eingebunden, die sich mit neuen Herausforderungen konfrontiert sehen, neue Wege entwickeln (müssen) und so den Prozess der Veränderung des Bildungssystems mitgestalten. Anliegen des zweitägigen Symposiums war es, die verschiedenen Perspektiven zusammenzubringen und Dialoge zwischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, den pädagogisch verantwortlichen Schulkomitees, den Lehrkräften sowie weiteren pädagogisch Tätigen unterschiedlichster Professionen zu ermöglichen, und so gemeinsam Ideen für inklusive Schulentwicklung zu entwickeln.

Schulentwicklung kennzeichnet grundsätzlich „Prozesse einer zielgerichteten, systematischen Gestaltung und Verbesserung schulischer Qualität durch inner- und außerschulische Akteure“ (Badstieber 2017, 201). Lange Zeit stand dabei mehr die bildungspolitische Planung mit dem Ziel einer an die Bedarfe der Schülerinnen und Schüler ausgerichteten und gleichzeitig möglichst hochwertigen Beschulung im Vordergrund. In der jüngeren Vergangenheit hat sich aber ein grundlegender Wandel im Verständnis von Schulentwicklung vollzogen. Auf Grundlage der Erkenntnis, dass sich die jeweiligen Bedingungen einzelner Schulen sowie deren Umfeld grundlegend voneinander unterscheiden und demnach zentralisiert geplante Maßnahmen nicht ohne Weiteres auf die jeweiligen Einzelfälle zu übertragen sind, geht es mittlerweile bei Schulentwicklung vermehrt darum, den Blick auf das Selbstverständnis und die Ausgestaltung einzelner konkreter Schulen und ihrer pädagogischen Arbeit zu legen. Schulentwicklung bezeichnet demnach

vor allem die Verbesserung bzw. Weiterentwicklung einer Einzelschule (vgl. Schlee 2015). Das bedeutet auch, dass Veränderungen nicht allein von einer übergeordneten administrativen Ebene dirigiert und angestoßen werden, sondern vermehrt die in den Handlungsfeldern Tätigen Entwicklungsprozesse initiieren, begleiten und umsetzen. Dieses Verständnis von Schulentwicklung ist auch für inklusive Schulentwicklungsprozesse zentral, da sich insbesondere eine inklusive Schule nicht „von oben herab“ (Badstieber 2017, 202) verordnen lässt, sondern sich vielmehr durch ein gemeinsames Selbstverständnis und eine eigens definierte Zielformulierung einer Schule erst entwickeln kann. Gleichsam bilden die jeweiligen politischen Rahmenbedingungen und strukturellen Bedingungen den kontextuellen Rahmen, innerhalb dessen die Einzelschulen überhaupt Entwicklungsprozesse anstoßen können. Demnach spielen auch Verschränkungsprozesse zwischen der schuladministrativen Ebene sowie den Bedingungen der Einzelschulen vor Ort eine wichtige Rolle bei der Analyse, Planung und Initiierung von Veränderungsprozessen. Zudem erklärt dies auch, dass die derzeitigen strukturellen Rahmenbedingungen vieler Einzelschulen keine umfassenden Veränderungsprozesse ermöglichen (vgl. ebd.). Ferner verweist es auf den Umstand, dass, je nach dem herrschenden Verständnis von Inklusion, durchaus unterschiedliche Aufgaben und Umsetzungsvarianten angegangen und implementiert werden.

Inklusive Schulentwicklung bezeichnet folglich eine Fülle an Aufgaben und Herausforderungen sowohl auf schulstruktureller und -organisatorischer Ebene, als auch mit Blick auf die Akteurinnen und Akteure in den jeweiligen Handlungsfeldern. Es existiert demnach nicht ‚die inklusive Schulentwicklung‘ als eine Art Programm, sondern sie stellt einen Prozess dar, in dem Schulen daran arbeiten, dem übergeordneten Ziel der UN-BRK – der Nicht-Diskriminierung und der Ermöglichung von Teilhabe – näher zu kommen. Ausgehend von der Idee einer Schule, die keinen Menschen ausschließt und bemüht ist, allen „Personen die Möglichkeit der vollen sozialen Teilhabe am gemeinsamen Leben zu geben“ (Werning 2012, 49) geht es darum, Faktoren, die über Inklusion und Exklusion entscheiden nicht länger an einzelnen Schülerinnen und Schülern festzumachen, sondern an der Institution Schule. Entsprechend geht es nicht darum, zu beurteilen, wie leistungsfähig ein Kind oder Jugendlicher ist, damit sie oder er „integrierbar“ wird, sondern um die übergeordnete Frage, wie Schulen organisiert und gestaltet sind, damit sie Teilhabe ermöglichen können. Die besondere Herausforderung stellt dabei der Umstand dar, dass Konzepte für Schule und Unterricht „bei laufendem Betrieb“ (Carle 2017, 137) entwickelt werden müssen. Dabei spielen – wie grundsätzlich in Schulentwicklungsprozessen – Aspekte von Unterrichtsentwicklung, Veränderungen und Anpassungen von Organisationsstrukturen, die Vernetzung mit dem sozialen und familiären außerschulischen Umfeld aber auch der Aufbau von Wissen und Haltungen und damit verbundene Entwicklungen der Lehrkräfte eine wichtige Rolle (vgl. Werning 2012, 58). Zusätzlich sind Einflussfaktoren

auf politisch-rechtlicher Ebene zu beachten und in die Planung, Durchführung und Analyse von Entwicklungsprozessen mit einzubeziehen. Es ergibt sich, dass es nicht optimale Bedingungen für eine inklusive Schule geben kann, auf die zuerst gewartet werden muss, sondern, dass auf jeder Ebene Entwicklungsprozesse und Akzentuierungen der praktischen Arbeit vorgenommen werden können.

Als zentraler Bezugspunkt für inklusive Schulentwicklungsprozesse wird in der Regel der Artikel 24 der UN-BRK genannt, welcher Kindern und Jugendlichen mit Behinderung den Zugang zu inklusivem Unterricht garantiert und gleichsam dazu auffordert, angemessene Vorkehrungen zur Sicherung des individuellen Bildungserfolges zu treffen (vgl. BGBL 2008, 1436f.). In der UN-BRK werden demnach sowohl das Recht auf Bildung angesprochen, als auch das Recht auf individuelle Unterstützung, welches durch Kontextfaktoren bedingt ist. Entsprechend geht es in der praktischen Ausgestaltung von Veränderungsprozessen oftmals darum, Teilhabe *für* Kinder und Jugendliche mit Behinderung zu ermöglichen. Diese Fokussierung auf einen bestimmten Personenkreis führt in Theorie und Praxis zu Fragen wie:

- Welche (Lern-)Inhalte sind *auch* für Schülerinnen und Schüler mit Behinderung geeignet?
- Welche Lernsituationen ermöglichen *auch* für Schülerinnen und Schüler mit Behinderung Lernchancen? Oder
- Wie müssen sich Schulen strukturell und organisatorisch verändern, damit *auch* Schülerinnen und Schüler mit Behinderung teilhaben können.

Diese Fragen bergen in sich jedoch bereits den Missstand, dass hier inklusives Potential entlang bereits festgelegter institutioneller, gesellschaftlicher oder auch inhaltlicher Bedingungen beurteilt wird. Ausgangspunkt solcher Überlegungen ist das bestehende System, in das eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit einem bestimmten Merkmal integriert werden soll. Werden Chancen und Risiken, Vor- und Nachteile, Möglichkeiten und Grenzen einzelner Aspekte mit Blick auf bestimmte Gruppen von Personen bzw. durch Gegenüberstellung unterschiedlicher Personengruppen analysiert, unterläuft und reduziert das den zentralen Grundgedanken von Inklusion und verfehlt damit bereits im Ausgangspunkt die Zielstellung (vgl. Dannenbeck & Dorrance 2016). Inklusion bzw. inklusive Schulentwicklung mit Blick auf einen bestimmten Personenkreis zu denken, widerspricht damit bereits im Kern einem Inklusionsverständnis im Sinne eines menschenrechtlich basierten Anspruchs auf voraussetzungslose Teilhabe, unabhängig von personenbezogenen Merkmalen. Inklusion bezieht sich ja keinesfalls nur auf Kinder und Jugendliche mit Behinderung, sondern richtet den Blick auf alle gesellschaftlichen Gruppen, die Diskriminierungserfahrungen ausgesetzt sind (vgl. Bernasconi & Böing 2016). Entsprechend kann sich auch inklusive Schulentwicklung nicht nur auf Kinder und Jugendliche mit einer Behinderung beziehen, sondern muss sich Fragen stellen, wie Diskriminierung und

Marginalisierung im Rahmen der Schule verhindert werden können. Inklusion beschreibt dabei nicht das Ziel einer Entwicklung, dessen Ende sozusagen die Nicht-Existenz von Exklusion darstellt. Vielmehr muss Inklusion, so sie umfassend gedacht wird, immer auch in einen Zusammenhang zu Exklusion gebracht werden (vgl. Dederich 2006, 11). Das Verhältnis der beiden Begriffe wird dabei grafisch oft simplifizierend in Form „unterschiedlich gefärbter Kreise aus kleinen Punkten als chronologische Abfolge dargestellt, so als ob – historisch – auf eine Phase der Exklusion, eine Phase der Separation und der Integration gefolgt wäre und diese Phasen aktuell in einen – idealen – Zustand der Inklusion münden“ (Bernasconi & Böing 2016, 272). Diese Sichtweise widerspricht jedoch einem wissenschaftlichen Verständnis von Inklusion, in dem Inklusion und Exklusion als Spannungsfeld betrachtet werden, „als ›zwei Seiten einer Medaille‹, bei dem das eine ohne das andere nicht denkbar ist“ (vgl. ebd., siehe auch Bernasconi & Böing in diesem Band).

Entsprechend ist es im Kontext inklusiver Schulentwicklung nicht möglich zu beschreiben, wann ein Thema, ein Gegenstand oder ein bestimmter Aspekt im Rahmen der jeweiligen praktischen Umsetzung zu „Inklusion“ führt. Inklusion, gedacht als Instrument zur Reflexion, Analyse und Prozessbestimmung mit dem Ziel der Verminderung von Diskriminierung und Marginalisierung, fragt vielmehr danach, welche Rahmenbedingungen, Ausformungen und Gestaltungen eines Gegenstandes dazu führen, dass ein Thema bzw. eine Organisationsform oder ein Kontextfaktor inklusiv oder exklusiv in praktische Handlungsfeldern wirkt.

In diesem Zusammenhang scheint ein Theorie-Praxis-Dilemma auf, welches sich durch den Umstand ergibt, dass Benachteiligung aufgrund von einer möglichen Behinderung überwunden werden soll. Theoretiker wie auch praktisch Tätige arbeiten ja bereits auf der Grundlage eines Bildes von ‚Behinderung‘ bzw. Vorwissen, Wissensproduktion und Gegenstandskonstitution sind „zirkulär miteinander verschränkt“ (Dederich 2013, 26). Anders gesagt, um sich mit einer Benachteiligung durch eine mögliche Behinderung und deren Überwindung zu beschäftigen ist zuvorderst ein Bild von Behinderung notwendig. Dederich (ebd.) formuliert dieses Dilemma mit Blick auf die Heil- und Sonderpädagogik zentral. Das Grundproblem besteht dabei darin, „dass ihr zentraler Gegenstand nicht unabhängig von ihrem theoretischen und praktischen Zugriff existiert, sondern durch diesen Zugriff benannt, klassifiziert, gedeutet und durch performative Einwirkung geformt wird“ (ebd.). Mit Blick auf Fragen inklusiver Schulentwicklung besteht somit das Dilemma, dass einerseits der diskriminierende Begriff der Behinderung vermieden werden sollte, um damit einhergehender Stigmatisierung und Marginalisierung entgegenzuwirken, andererseits wirken implizite Bilder von Behinderung in theoretischen Diskursen und auch praktischen Handlungsfeldern. Das heißt, dass je nach individuellem Wissen, Erfahrungen und Einstellungen unterschiedliche Ideen und Vorstellungen von Inklusion bzw. inklusiver

Schulentwicklung bestehen, da für das Verständnis von Inklusion die jeweilige Auseinandersetzung mit dem Thema Grundlage der aufgebauten Wissensstände und auch die damit verbundene Haltung ist. Entsprechend ergeben sich unterschiedliche Akzentuierungen und Varianten von inklusivem Denken, die nicht immer einfach gegenübergestellt oder voneinander abgegrenzt werden können und die sogar durchaus zueinander in Widerspruch stehen und dennoch in den jeweiligen Argumentationen plausibel sein können.

Diesem Dilemma kann sich auch dieser Band nicht gänzlich entziehen, insbesondere, wenn einzelnen Konzepte oder Umsetzungsbeispiele auf ihre Möglichkeiten im Rahmen inklusiver Schulentwicklungsprozesse beurteilt werden. In den einzelnen Beiträgen dieses Bandes blicken die Autorinnen und Autoren auf Grundlage *ihres* Verständnisses von Inklusion – welches zwar durchweg eine gemeinsame Linie besitzt, jedoch in einzelnen Punkten auch different sein kann – und ihrer jeweiligen Fachexpertise entsprechend auf Aspekte inklusiver Schulentwicklung. Daraus ergeben sich Ideen zur Gestaltung von an Inklusion orientierten Schulen, die zum einen kritisch zur Diskussion gestellt werden und Ideen zur theoretischen Bestimmung und zur praktischen Umsetzung liefern, andererseits aber auch auf die individuellen Vorstellungen rückwirken (siehe Abb. 1).

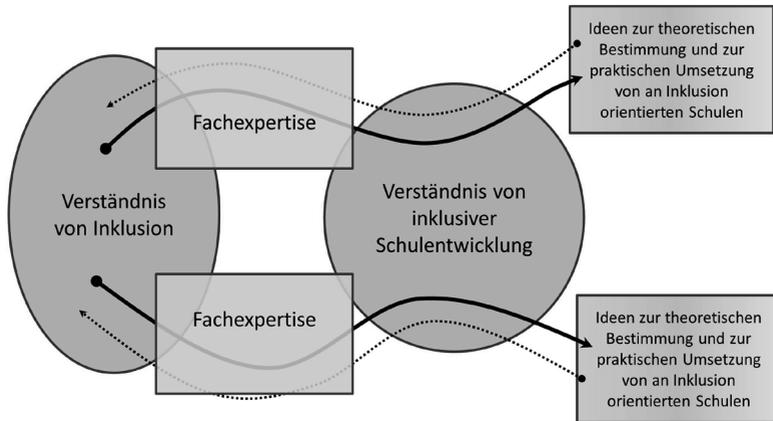


Abb. 1: Zusammenhang von Inklusionsverständnis, Fachexpertise und generierten Umsetzungs-ideen im Rahmen inklusiver Schulentwicklung

Der Intention des Symposiums folgend, Dialoge zu inklusiver Schulentwicklung zu ermöglichen und damit diesen bereits begonnenen Prozess zu gestalten, geben die einzelnen Beiträge damit keine Handlungsanweisung für die Gestaltung von inklusiver Schulentwicklung im Sinne einer rezepthaften Anleitung, sondern wer-

fen theoretische und praktische Fragen auf, geben Anlass zur Reflexion von praktischem Tun oder stellen Potentiale einzelner Ansätze oder Fachdisziplinen dar.

Der vorliegende Band gliedert sich in einen ersten Teil, in dem drei grundlegende Beiträge zunächst den Rahmen inklusiver Schulentwicklung skizzieren. Im Anschluss werden spezifische Perspektiven auf inklusive Praxis aus unterschiedlichen Fachdisziplinen dargestellt. Zwei abschließende Erfahrungsberichte aus Schulen des Großherzogtums Luxemburg ergänzen die wissenschaftlichen Beiträge, in dem sie konkrete inklusive Schulentwicklungsprozesse vor Ort sichtbar machen.

Andreas Köpfer diskutiert Lernräume im Kontext inklusiver Schulentwicklung und nimmt dabei sog. Differenzierungsräume exemplarisch unter der Fragestellung, wie Lernräume eine bildungsgerechte Bearbeitung der Heterogenität der Schülerschaft und gemeinsame Lernsituationen ermöglichen können, in den Blick. Auf Grundlage empirischer Ergebnisse werden Schlussfolgerungen und Ideen für die praktische Gestaltung von Lernräumen in an Inklusion orientierten Schulen beschrieben.

Tobias Bernasconi und *Ursula Böing* stellen grundlegende Widersprüche der aktuellen Diskussion um Inklusion im Bildungssystem dar und beschreiben Umgangsmöglichkeiten mit Ungewissheiten und Widersprüchlichkeiten, damit diese – als positive Impulse inklusiver Schulentwicklung – wirksam werden.

Karin Terfloth fokussiert in ihrem Beitrag die didaktische Ebene inklusiver Schulentwicklung und führt aus, wie eine Balance zwischen individualisierten und gemeinsamen Lernsituationen in inklusionsorientierten Lernsettings realisiert werden kann. Dabei wird sowohl die gemeinsame Verantwortung von Lehrperson und Lernenden für die Gestaltung der Lernsituationen als auch das Spannungsfeld zwischen Instruktion und Offenheit in kooperativen Lernsituationen diskutiert.

Barbara Brokamp beschreibt, wie Schulen, ausgehend von einem menschenrechtsorientierten Verständnis von Inklusion, Veränderungsprozesse mithilfe des Index für Inklusion und einer zusätzlichen begleitenden Unterstützung beginnend, gestalten und umsetzen können.

Jan Springob beschreibt unter Rückgriff auf eigene praktische Erfahrungen mit inklusiver Schulentwicklung am Gymnasium vier wesentliche ‚Trittsteine‘ inklusiver Schulentwicklung. Dabei werden die Aspekte Ganztagsangebot, Beratungskonzept, Teamarbeit und Unterrichtsentwicklung in den Blick genommen. Darüber hinaus argumentiert er für die Fokussierung von Aspekten, die die pädagogische Haltung und die Organisations- und Personalentwicklung betreffen sowie für ein effektives Ressourcenmanagement.

Tobias Buchner setzt sich in seinem Beitrag mit den Anwendungsmöglichkeiten von personenzentriertem Planen im Kontext von inklusiver Bildung auseinander. Dabei werden verschiedene Tools und Modelle aus dem personenzentrierten Denken und Planen dargestellt und in ihrem Potential für inklusive Schulentwicklungsprozesse erläutert.

Lena Schmidt skizziert Forschungsergebnisse zum Kern- und Randvokabular aus dem Fachbereich der Unterstützten Kommunikation und Ideen zur Übertragung der Erkenntnisse auf Kommunikationshilfen. Im Anschluss wird das Potential dieser wissenschaftsbasierten Vokabularauswahl für die frühe Sprachbildung in heterogenen Gruppen beschrieben und so ein Ansatz vorgestellt, der die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen unabhängig von der individuellen Kommunikationsform und den jeweiligen Spracherwerbsbedingungen unterstützt.

Hendrik Reimers entwickelt mittels einer konstruktivistischen Perspektive ein subjektzentriertes Verständnis von Diagnostik, Förderung und Begleitung. Mit Blick auf sogenanntes herausforderndes Verhalten wird eine funktionale Betrachtungsweise, die vor allem die Frage nach der subjektiven Sinnhaftigkeit eines gezeigten Verhaltens verfolgt, thematisiert. Darauf aufbauend werden Möglichkeiten zur Prävention und zum Umgang von Situationen, in denen Lehrpersonen mit herausfordernden Verhaltensweisen konfrontiert sind sowohl mit Blick auf die Institution, als auch auf die Gruppe skizziert.

Sophia Falkenstörfer erörtert den Umgang mit den Heterogenitätsdimensionen Migration (und Behinderung). Ausgehend von der Differenzkategorie Migration werden Herausforderungen und Möglichkeiten beschrieben die zum einen die Funktion der Kulturvermittlung übernehmen und andererseits dabei helfen können, bestehende Barrieren abzubauen.

Tilo Reißig fokussiert den Prozess des Schriftspracherwerbs und stellt die Voraussetzungen, welche Schrift an Menschen stellt, als verbindendes Moment in den Vordergrund. Nach einer kritischen Analyse bestehender Konzepte zum Schriftspracherwerb, argumentiert er, dass die Silbe als natürliche Zugriffseinheit allen Lernenden beim Erwerb von Lesen und Schreiben helfen kann. Die Überlegungen dienen dabei als Grundlage für unterrichtliche Planungen und werfen gleichzeitig Fragen an die bestehende Praxis auf.

Anke Groß-Kunkel beschreibt Grundzüge der sozialen Literacy-Theorie und überträgt diese auf Möglichkeiten inklusiver Leseprojekte. Als praktisches Beispiel werden die LEA Leseklubs vorgestellt und anschließend Möglichkeiten erörtert, wie sich das Konzept und die Umsetzung für die Schule adaptieren lässt.

Walter Goschler orientiert seine Überlegungen zum Mathematikunterricht an der Zielvorstellung eines Unterrichts, der die jeweiligen unterschiedlichen Unterrichts-, Erziehungs- und Bildungsbedürfnisse aller Schülerinnen und Schüler berücksichtigt und gemeinschaftsstiftendes gemeinsames Handeln ermöglicht. Praktisch konkretisiert wird dies anhand von mathematischen Lernumgebungen für das Grundschulalter auf Grundlage verschiedener mathematischer Muster, welche mittels des Pascalschen Dreiecke verdeutlicht werden.

Tobias Bernasconi stellt unterschiedliche Ebenen von Schülermitwirkung und Schülermitbestimmung auf theoretischer Basis dar. Darauf aufbauend werden

beispielhaft Möglichkeiten aufgezeigt, wie Schülerinnen und Schüler an der sie betreffenden individuellen Förderplanung beteiligt werden können.

Kristina Willmanns stellt den TEACCH-Ansatz vor, der mit Blick auf Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen entwickelt wurde. In dem Beitrag werden die theoretischen Grundlagen und die methodischen Elemente des TEACCH Ansatzes beschrieben und Möglichkeiten und Grenzen der Umsetzung im schulischen Kontext diskutiert.

Marc Hilger wirft einen Blick auf ein innovatives Schulprojekt in Luxemburg und stellt den inklusiven Schulentwicklungsprozess der Eis Schoul und die wesentlichen Prinzipien und Praktiken dieser Schule vor.

Frank Groben zeigt auf, wie das Institut pour Déficients visuels den Weg von einer Sonderschule zum subsidiären Schulpartner der Regelschule gegangen ist.

Literatur

- Badstieber, Benjamin (2017): Schulentwicklung. In: Ziemer, Kerstin (Hrsg.): Lexikon Inklusion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 201-203.
- Bernasconi, Tobias & Böing, Ursula (2016): Schwere Behinderung und Inklusion?! Skizzen einer nicht ausgrenzenden Pädagogik. In: Behindertenpädagogik 55 (3), 270-284.
- BGBL (2008): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bundesgesetzblatt Teil II, Nr. 35, 1419-1457.
- Carle, Ursula (2017): Inklusive Schulentwicklung. In: Ziemer, Kerstin (Hrsg.): Lexikon Inklusion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 136-138.
- Dannenbeck, Clemens & Dorrance, Carmen (2016): Inkludiert wird man nicht – inkludiert ist man (oder auch nicht). Inklusion als Strukturmerkmal und kritischer Maßstab. In: Bernasconi, Tobias & Böing, Ursula (Hrsg.): Schwere Behinderung und Inklusion. Facetten einer nicht ausgrenzenden Pädagogik. Oberhausen: Athena, 23-36.
- Dederich, Markus (2006): Exklusion. In: Dederich, Markus; Greving, Heinrich, Mürner, Christian; & Rödler, Peter (Hrsg.): Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik Gießen: Psychosozial Verlag, 11-27.
- Dederich, Markus (2013): Philosophie in der Heil- und Sonderpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer
- Schlee, Jörg (2015): Schulentwicklung gescheitert. Die falschen Versprechen der Bildungsreformer. Stuttgart: Kohlhammer.
- Werning, Rolf (2012): Inklusive Schulentwicklung. In: Moser, Vera (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer, 49-61.