

SCHOOL-SCOUT.DE



Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus:

Inklusion in Schule und Unterricht - ein Lehrerratgeber

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de



Vorwort	6
Inklusion in Schule und Unterricht	
Birgit Lütje-Klose, Phillip Neumann, Sören Thoms & Rolf Werning Inklusive Bildung und Sonderpädagogik – eine Einführung	9
Heinz-Elmar Tenorth Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung	59
Rolf Werning & Thomas Riecke-Baulecke Inklusive Schulentwicklung	78
Thomas Riecke-Baulecke & Achim Rix Qualität und Planung inklusiven Unterrichts	102
Birgit Lütje-Klose & Phillip Neumann Professionalisierung für eine inklusive Schule	129
Sonderpädagogische Grundlagen	
Achim Rix & Brigitte Nitschke-Junge Entwicklungsbereiche und Förderschwerpunkte	152
Clemens Hillenbrand Förderschwerpunkt Emotional-soziale Entwicklung	182
Rolf Werning Förderschwerpunkt Lernen	204
Birgit Lütje-Klose & Angela Holm Förderschwerpunkt Sprache	219

Diagnose, Förderplanung und Beratung

Friederike Zimmermann & Bernd Ebert Pädagogisch-psychologische Diagnostik und sonderpädagogische Gutachten	242
Bernd Ebert & Achim Rix Lernprozessbegleitende Diagnostik und Förderung	267
Telse Nagler & Marcus Hasselhorn Individuelle Voraussetzungen erfolgreichen Lernens: Entwicklungsveränderungen und diagnostische Möglichkeiten	299
Gundula Christensen & Katja Tews-Vogler Förderplanung und Beratung	321
Lea Schulz Digitale Medien im Bereich Inklusion	344

Vorwort

Alle Schülerinnen und Schüler möglichst optimal fördern und fordern – dieses Ziel ist seit vielen Jahren in den Schulgesetzen der Bundesländer verankert. Mit der UN-Konvention und der damit verbundenen Verpflichtung, jede Art von Diskriminierung abzubauen und möglichst umfassende Teilhabe für alle Menschen einschließlich derjenigen mit besonderen Unterstützungsbedarfen und Behinderungen zu ermöglichen, sind jedoch neue Fragen für die Theorie und Praxis aufgeworfen worden. Eine Konsequenz ist, dass alle Lehrkräfte über ein Basiswissen zum Thema *Inklusion und Sonderpädagogik* verfügen sollten. Worin aber besteht genau das Basiswissen, um erfolgreich Inklusion gestalten und den Bildungs- und Erziehungsauftrag gut umsetzen zu können?

Drei große Bereiche werden in diesem Band behandelt. Erstens: *Inklusion in Schule und Unterricht*. Es geht hier zunächst um eine Einführung in das Thema und zugleich um die Diskussion des Spannungsfelds von Universalisierung und Individualisierung. Grundfragen sowie praktische Leitideen werden in den Kapiteln zur inklusiven Schulentwicklung, zur Qualität und Planung inklusiven Unterrichts sowie zur Professionalisierung für eine inklusive Schule vorgestellt. Daran anschließend werden zweitens wesentliche Grundlagen der *Sonderpädagogik* thematisiert: Dazu gehören die Entwicklungsbereiche und Förderschwerpunkte im Überblick und vertiefend die Förderschwerpunkte Emotional-soziale Entwicklung, Lernen und Sprache. Der dritte Bereich umfasst *Diagnose, Förderplanung und Beratung*. Zunächst werden Grundlagen der pädagogisch-psychologischen Diagnostik und der Erstellung sonderpädagogischer Gutachten sowie der lernprozessbegleitenden Diagnostik und Förderung dargestellt. Darauf aufbauend werden die individuellen Voraussetzungen für erfolgreiches Lernen, die Entwicklungsveränderungen, diagnostischen Möglichkeiten und Beeinflussbarkeit diskutiert. Die Förderplanung und Beratung sowie die Nutzung digitaler Medien im Bereich *Inklusion* runden das Buch ab.

Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion und Sonderpädagogik bietet einen Extrakt aus der Vielfalt und Komplexität von Theorien, Modellen und Forschungsergebnissen mit dem Ziel, die Erkenntnisse so zu fokussieren, dass sie denk- und handlungsleitend für alle werdenden und ausgebildeten Lehrkräfte sein können. Zugleich gibt der Band einen Überblick über grundlegende Themen und Orientierungen für Lehrkräfte mit sonderpädagogischer Ausbildung. Die Vermittlung des Basiswissens ist originärer Auftrag der ersten Phase der Lehrerbildung. Dieses Wissen soll zugleich als Grundlage für die Reflexion der unterrichtlichen und schulischen Praxis in der zweiten Phase der Lehrerbildung, im Vorbereitungsdienst, dienen. Dieses Wissen wachzuhalten in der langjährigen Berufstätigkeit ausgebildeter Lehrkräfte und es zum Bezugspunkt für lebenslange Professionalisierungsprozesse zu machen, ist Aufgabe der Lehrerfort- und -weiterbildung, der dritten Phase der Lehrerbildung.

Wir hoffen, dass das Basiswissen Lehrerbildung Eingang findet in die verschiedenen Phasen der Lehrerbildung, allerdings in durchaus unterschiedlicher Weise: als zusammenfassendes und damit ergänzendes Lehrbuch in der ersten Phase, dem Studium, als Bezugspunkt in der Ausbildung und Prüfung im Vorbereitungsdienst und als Hintergrundmaterial in der Fort- und Weiterbildung.

Wir wünschen eine ertragreiche Lektüre und zahlreiche Anregungen zur Gestaltung und Reflexion der praktischen Arbeit.

Kiel im Februar 2018

Birgit Lütje-Klose, Thomas Riecke-Baulecke & Rolf Werning

Inklusive Bildung und Sonderpädagogik – eine Einführung

1 Konzeptualisierung von Inklusion und Sonderpädagogik

(Birgit Lütje-Klose)

1.1 Einleitung

Der Begriff der (schulischen) Inklusion steht in der menschenrechtlichen und bildungspolitischen Diskussion für die gemeinsame Erziehung und Bildung aller Schülerinnen und Schüler mit ihren unterschiedlichen Entwicklungsniveaus, Leistungsständen, sozialen, kulturellen oder sprachlichen Unterschieden in einer gemeinsamen Schule für alle. Inklusive Pädagogik geht davon aus, dass Differenzen kennzeichnend für Gruppen von Menschen (und damit auch alle Schulklassen) sind, sich daraus aber keine Hierarchisierungen und unterschiedlichen Bewertungen ergeben (Prenzel 2006, S. 183). Sie ist somit als eine *Pädagogik der Vielfalt* (ebd.) zu denken, im Rahmen derer die Unterschiede zwischen Individuen nicht etwa verleugnet, sondern wahrgenommen, akzeptiert und reflektiert werden, um im Unterricht und Schulleben daran anknüpfend angemessene Formen pädagogischen Handelns zu entwickeln (Sturm 2012). Im politischen und erziehungswissenschaftlichen Kontext meint Inklusion nicht weniger als die Vision und den Veränderungsprozess einer Gesellschaft und eines Bildungssystems, welche ohne Aussonderung auskommt und übergreifende Werte wie die gleichberechtigte soziale Teilhabe aller sowie den Respekt vor der Vielfalt menschlichen Lebens beinhaltet (Ainscow & Miles 2008). Ziel ist es, im schulischen Zusammenleben Diskriminierung durch ausgrenzende Strukturen und Prozesse zu minimieren und ein Maximum an sozialer Partizipation für alle zu erreichen (Werning & Lütje-Klose 2016).

In den aktuellen Debatten bestehen allerdings unterschiedliche Lesarten und Deutungen des Begriffs nebeneinander: So ist ein *enger Inklusionsbegriff*, der die spezifischen Bedingungen und Unterstützungsbedarfe von Menschen mit Behinderungen und Schülerinnen und Schülern mit besonderen Förderbedarfen besonders betont, von einem *weiten Inklusionsbegriff* mit Blick auf *alle* Schülerinnen und Schüler zu unterscheiden (ebd., Hinz 2002, 2009 u. a.). Kiuppis (2014) führt auf Grundlage seiner Analyse internationaler Dokumente der UN, WHO

und UNESCO (zsf. Lindmeier & Lütje-Klose 2015) ergänzend dazu noch eine dritte Lesart ein: ein auf *alle Lernenden, aber besonders auf vulnerable Gruppen bezogenes Adressatenverständnis* inklusiver Pädagogik („Education for all, and especially for some“), das sich mit einer besonderen Aufmerksamkeit und mehr Ressourcen für benachteiligte und marginalisierte Gruppen verbindet.

Die Berücksichtigung von Schülerinnen und Schülern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf ist dementsprechend ein wesentlicher, aber keineswegs der einzige, Fokus inklusiver Pädagogik (vgl. Kap. 1.1.2). Benachteiligende Lebens- und Lernentwicklungsbedingungen können neben individuellen Beeinträchtigungen z. B. auch aufgrund unterschiedlicher weiterer Faktoren wie sozioökonomischer Benachteiligungen, sprachlich-kultureller Unterschiede, elterlicher Erkrankungen, Trennungserfahrungen, Migrations- und Fluchterfahrungen und aus vielen anderen Gründen auftreten, die nicht mit Behinderungen verknüpft sein müssen.

Die erziehungswissenschaftliche Teildisziplin der Sonderpädagogik allerdings, aus deren Perspektive in diesem Band maßgeblich argumentiert wird, richtet ihren Blick vor allem auf die Gruppe von Menschen mit Behinderungen und Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarfen, die weltweit und auch in Deutschland nach wie vor zu den am deutlichsten von Ausgrenzung und Diskriminierung betroffenen Gruppen gehören (vgl. World Report on Disabilities, WHO 2011; Zick et al. 2012, 2016). Zudem gibt es nur für diese Gruppe im Schulsystem nach wie vor eine besondere Schulform, die Förderschulen. Weiterhin finden wir bei den von Behinderungen und sonderpädagogischen Förderbedarfen betroffenen Kindern und Jugendlichen ausgeprägte Zusammenhänge mit weiteren benachteiligenden Bedingungen vor, die auf intersektionale Verflechtungen mit anderen Differenzlinien (Migrationshintergrund, Mehrsprachigkeit, Alter, Geschlecht, soziale Benachteiligungen u. a.) hinweisen (Schildmann 2004, 2012; Neumann et al. 2017, Lütje-Klose et al. 2018 u. a.).

In diesem Einführungskapitel wird zunächst auf die Entstehung des Inklusionsbegriffs und ausgewählte konzeptionelle Ansätze inklusiver Pädagogik eingegangen. Daran schließt sich eine kurze begriffliche Einführung in die Sonderpädagogik als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin und eine Diskussion der Begriffe *Normalität*, *Behinderung* und *sonderpädagogischer Förderbedarf* an. Eine Übersicht über den Forschungsstand schließt das Kapitel ab.

1.2 Entstehung und unterschiedliche Lesarten des Inklusionsbegriffs

Der Begriff *Inklusion* stammt aus dem Lateinischen und wird übersetzt mit „Einschluss, enthalten sein“. Im pädagogischen Diskurs wird mit Inklusion die Zugehörigkeit von Menschen mit Behinderungen oder anderen Merkmalen des Anders-Seins zur Gesellschaft und allen ihren Institutionen angesprochen. In der öffentlichen Diskussion hat der Begriff *Inklusion*, wie Katzenbach (2015) anmerkt, eine national ebenso wie international beispiellose Karriere hinter sich. Während er bis vor wenigen Jahren maßgeblich im Kontext der Soziologie be-

kannt war und unmittelbar mit der Systemtheorie Luhmanns verknüpft wurde, so ist Inklusion inzwischen zu einem politischen und medienöffentlichen Schlagwort geworden. So kritisiert Hinz (2015, S. 68), dass Inklusion in der Folge der UN-Konvention zu einem „unscharfen bis konturlosen Modebegriff“ geworden sei. Damit bestehe die Gefahr, dass „damit die inhaltliche Klarheit dessen immer mehr schwindet, was Inklusion eigentlich meint“ (ebd., S. 69). Artiles & Dyson (2009, S. 43) sprechen von einem „slippery concept“, das je nach Verwendungszusammenhang unterschiedlich ausgedeutet und in einem engeren oder weiteren Verständnis verwendet wird.

Mit Feuser kann dabei die Verwendung des Inklusionsbegriffs in einem soziologischen, einem politischen und einem erziehungswissenschaftlichen Diskurs unterschieden werden (Feuser 2010, S. 18).

Die soziologische Perspektive

Aus soziologischer Perspektive ist Inklusion als relational auf den Begriff der Exklusion bezogener Terminus zu verstehen (Luhmann 1994, Urban 2009, Budde & Hummrich 2015, Powell 2011). Bildungssysteme zeichnen sich als soziale Systeme durch spezifische Merkmale aus (Werning & Lütje-Klose 2016). Dazu gehört die Konstruktion von Grenzen: z. B. gelten für eine Schulkasse, ein Jahrgangsteam, eine Peergroup Ein- und Ausschlusskriterien, die etwa für einen leistungsschwachen Schüler zur Zuweisung zu einer Fördergruppe bzw. Klassenwiederholung oder für eine Schülerin mit Verhaltensauffälligkeiten zum Ausschluss aus der Klassengemeinschaft führen können. Fragen der Mitgliedschaft werden kommunikativ ausgehandelt. Daher haben die sozialen Kontexte und die dort etablierten kommunikativen Strukturen großen Einfluss auf die möglichen Erkenntnis- und Lernprozesse sowie auf die Partizipationsmöglichkeiten der Einzelnen. Dies ist für die inklusive Pädagogik in hohem Maße relevant, geht es doch um die Beschreibung von Ermöglichungsbedingungen der Partizipation aller Mitglieder einer institutionellen Gruppe – ihrer Inklusion – bzw. deren Verunmöglichung – ihrer Exklusion. Entsprechend finden sich systemtheoretische Bezüge in diesem soziologischen Sinne vielfach auch in der inklusiven Pädagogik (z. B. Budde et al. 2017; Reiser 2006; Urban 2009; Seitz 2008; Sturm 2015; Werning 1996, 2006; Werning & Lütje-Klose 2016 u. a.). In der rekonstruktiven Inklusionsforschung geht es vor diesem Hintergrund maßgeblich um die Erforschung von inkludierenden und exkludierenden *Prozessen* im Unterricht, in der multiprofessionellen Kooperation usw. (vgl. zsf. Lütje-Klose 2017).

Die politische Perspektive

Aus politischer Perspektive sind die internationalen Entwicklungen hin zur Forderung einer „Education for all“ (UNESCO 1994, 2005, 2009) in den Blick zu nehmen. Der Inklusionsbegriff wurde im anglo-amerikanischen Raum ab den frühen 1990er-Jahren eingeführt, und zwar in Abgrenzung zu den Konzepten des „mainstreaming“ und der „integration“ (Lütje-Klose 1997, Hinz 1998). Mit „main-

streaming“ war dabei die Eingliederung von Menschen mit Behinderungen in reguläre Klassenzimmer mit dem Ziel der Förderung durch weitestmögliche Anpassung der Individuen an die (weitgehend unveränderten) Standards und Arbeitsweisen der Regelschule gemeint. Im Unterschied dazu wurde mit Inklusion ein individualisierender Blick und eine Veränderung der Bedingungen im Unterricht und Klassenraum intendiert, sodass die spezifischen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten der Einzelnen angemessen berücksichtigt werden können. Mit dem Begriffswechsel wurde zugleich die Begrenzung auf die Differenzlinie „Behinderung“ kritisiert und eine Erweiterung auf verschiedene Differenzlinien stark gemacht:

[...] the aim of inclusive education is to *eliminate social exclusion* resulting from attitudes and responses to diversity in race, social class, ethnicity, religion, gender and ability.

(UNESCO 2008, S. 5; Hervorh. Verf.)

Maßgeblich für das anglo-amerikanische Konzept der *inclusion* bzw. *inclusive education* war und ist die *Betonung einer bürgerrechtlichen Perspektive*. Diese gesellschaftstheoretische Sichtweise des Inklusionsbegriffs ist gekennzeichnet durch drei zentrale Eckpfeiler:

- das *Diversity-Konzept* unter besonderer Berücksichtigung der Faktoren *race, class and gender*;
- die Idee des *teaching for social justice* als Instrument gegen soziale Benachteiligung und
- die Bürgerrechtsbewegung der *citizenship education* für alle (vgl. Hinz 2009, S. 171).

In Kontinuität zu anderen Bürgerrechtsbewegungen, wie *Black Power* und der Frauenrechtsbewegung, wurden von der *Independent Living Bewegung* die Ansprüche von Menschen mit Behinderungen auf gleichberechtigte Teilhabe an allen gesellschaftlichen Lebensbereichen stark gemacht. Die wissenschaftliche Antwort auf die Sonderpädagogik, der ein Stellvertreterhandeln gegenüber ihrer Klientel vorgeworfen wurde, war die Entstehung der *Disability Studies* (Baglieri & Shapiro 2012, Waldschmidt 2012 u. a.).

In diesem bürgerrechtlichen Sinne meint Inklusion die Berücksichtigung und Anerkennung der individuellen Unterschiede aller Kinder und Jugendlichen, ohne dass eine Aussonderung in besondere Institutionen erfolgt. Im Rahmen des *Salamanca Statement* von 1994 formulierte eine international zusammengesetzte Gruppe von Forscherinnen und Forschern ebenso wie Bildungspolitikern und -politikern auf der Ebene der UNESCO, UNICEF, der Weltgesundheitsorganisation und der Weltbank diesen Anspruch auf gleichberechtigte Bildungschancen für alle. Dies wurde verbunden mit der Überzeugung, dass die „am wenigsten einschränkende Lernumgebung“ – „least restrictive environment“ – für Schülerinnen und Schüler mit „special educational

needs” im allgemeinen Bildungssystem und nicht etwa in spezialisierten Förderschulen zu finden sei.

Der Begriff *Inclusive Education* wurde daran anschließend mit dem *Salamanca Statement* 1994 in die internationale erziehungswissenschaftliche Diskussion eingeführt (Campbell 2002), aber erst mit der Verabschiedung der *UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (UN-BRK 2006) und ihrer Ratifizierung in Deutschland (Inkrafttreten 2009) breit öffentlich thematisiert.

Mit der Ratifizierung durch inzwischen 172 Staaten wird diese politische Position zu einem rechtsverbindlichen Auftrag an die Staaten, ihre Bildungssysteme so zu verändern, dass sie den Zugang zum allgemeinen Bildungssystem für alle Schülerinnen und Schüler ermöglichen und in allgemeinen Schulen individuell angepasste Unterstützungsangebote bei besonderen Bedarfen anbieten (Wrase 2015). Im Sinne der Konvention ist es die Aufgabe des Gemeinwesens, dafür zu sorgen, dass die durch die Behinderung entstehenden Nachteile ausgeglichen werden und durch den gleichberechtigten Zugang zu allen gesellschaftlich relevanten Institutionen einschließlich der Bildungsinstitutionen die weitest mögliche soziale Teilhabe erreicht werden kann. Artikel 24 der Konvention, der das Recht auf Bildung thematisiert, enthält die völkerrechtlich verbindliche Selbstverpflichtung zur Verwirklichung eines inklusiven Erziehungs- und Bildungssystems. Die UN-Konvention sieht in Art. 24 Abs. 2 vor, dass „Menschen mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden“ und „gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben“. In der englischen Originalfassung heißt es wörtlich¹:

Article 24 – Education

1. States Parties recognize the right of persons with disabilities to education. With a view to realizing this right without discrimination and on the basis of equal opportunity, States Parties shall ensure an inclusive education system at all levels and lifelong learning directed to:

- (a) The full development of human potential and sense of dignity and self-worth, and the strengthening of respect for human rights, fundamental freedoms and human diversity;
- (b) The development by persons with disabilities of their personality, talents and creativity, as well as their mental and physical abilities, to their fullest potential;
- (c) Enabling persons with disabilities to participate effectively in a free society.

2. In realizing this right, States Parties shall ensure that:

- (a) Persons with disabilities are not excluded from the general education system on the basis of disability, and that children with disabilities are not excluded from free and compulsory primary education, or from secondary education, on the basis of disability;

1 <http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf> (zuletzt aufgerufen 15.02.2017)

- (b) Persons with disabilities can access an inclusive, quality and free primary education and secondary education on an equal basis with others in the communities in which they live;
- (c) Reasonable accommodation of the individual's requirements is provided;
- (d) Persons with disabilities receive the support required, within the general education system, to facilitate their effective education;
- (e) Effective individualized support measures are provided in environments that maximize academic and social development, consistent with the goal of full inclusion

In der deutschen Übersetzung der Konvention wurde – wie auch bereits bei der *Salamanca-Erklärung* von 1994 – der englische Begriff *inclusive* durch das deutsche *integrativ* übersetzt, was angesichts der Diskussion um die konzeptionellen Unterschiede (s. u.) fachlich wie rechtlich nicht unproblematisch ist. Mehrere Rechtsgutachten haben inzwischen deutlich gemacht, dass die englische Originalversion rechtsgültig ist und somit tatsächlich ein *inklusives* Bildungssystem gefordert wird (Aichele 2010, Wrase 2017)². In Absatz 2 des Artikels 24 wird klar gestellt, dass im Sinne der Behindertenrechtskonvention *alle* Kinder und Jugendlichen ein Recht auf eine inklusive, qualitativ hochwertige und kostenfreie Erziehung und Bildung haben, und zwar innerhalb des allgemeinen Bildungssystems.

Dabei ist zu betonen, dass die UN-BRK keineswegs Sonderrechte für Menschen mit Behinderungen formuliert, sondern „lediglich“ die Umsetzung der allgemeinen Menschenrechte für diese von Marginalisierung und Ausgrenzung am eklatantesten betroffene Gruppe von Menschen konkretisiert und ihre Umsetzung anmahnt sowie in einem internationalen Monitoring-Prozess überwacht (Powell et al. 2016). Dementsprechend ist auf institutioneller Ebene die Schaffung „angemessener Vorkehrungen“ vorgesehen, um die Belange aller Kinder und Jugendlichen berücksichtigen zu können.³

Der Veränderungsauftrag der UN-BRK bezieht sich auf alle Bildungssysteme einschließlich der Hochschule, und auch auf die Bildungsforschung: Die Rede ist von “full and effective participation on all levels of the education system”. Dabei sind folgende Grundsätze zu berücksichtigen: availability, accessibility, accepta-

2 Im Juni 2016 wurde von der österreichischen Bundesregierung eine korrigierte Übersetzung verabschiedet, die 105. Kundmachung: Korrektur der deutschsprachigen Übersetzung des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie des Fakultativprotokolls zum Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“ (Bundesgesetzblatt 105 für die Republik Österreich, 2016, ausgegeben am 15. Juni 2016). Diese entspricht der von Betroffenenverbänden aus Deutschland, Österreich, der Schweiz und Luxemburg gemeinsam vereinbarten sogenannten „Schattenübersetzung“ (<http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/?id=467>).

3 In Bezug auf die Ausschöpfung der verfügbaren Mittel kann man sich – wenn man die deutschen Anstrengungen zur Umsetzung der UN-Konvention betrachtet – durchaus streiten. Auch wenn die Ausgaben pro Schülerin/Schüler laut aktuellem OECD-Bericht in Deutschland in den letzten zehn Jahren durch den Rückgang der Schülerzahlen leicht gestiegen sind, bleibt Deutschland mit seinen Bildungsausgaben insgesamt mit einem Anteil 4,2 % am Bruttoinlandsprodukt hinter dem OECD-Durchschnitt von 4,8 % noch deutlich zurück (OECD 2016). Ob tatsächlich die verfügbaren Mittel zur Schaffung angemessener Vorkehrungen ausgeschöpft werden, kann insofern bezweifelt werden. Angesichts eines in fast allen Bundesländern zu konstatierenden, deutlichen Mangels an Lehrkräften (nicht nur) für sonderpädagogische Förderung ist allerdings kurzfristig kaum Abhilfe zu schaffen.

Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose

ist Professorin für schulische Inklusion und sonderpädagogische Professionalität an der *Universität Bielefeld*. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen der inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung, der multiprofessionellen Kooperation und der Pädagogik bei Sprach- und Lernbeeinträchtigungen. Sie ist u. a. Mitglied in der Expertenkommission zur Evaluation der Bremer Schulreform und im Editorial Board des *European Journal for Special Need Education*.

Dr. habil. Thomas Riecke-Baulecke

ist seit 2019 Präsident des Zentrums für Schulqualität und Lehrerbildung in Baden-Württemberg. Zuvor hat er das Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein geleitet sowie die weiterbildenden Masterstudiengänge Schulmanagement und Qualitätsentwicklung und Leitung frühkindlicher Bildungseinrichtungen etabliert.

Prof. Dr. Rolf Werning

ist Professor für inklusive Schulentwicklung und Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen an der *Leibniz-Universität* in Hannover. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich inklusive Bildung, Lehrerbildung, Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen und Beratung. Er war Mitglied in Expertenkommissionen zur Lehrerbildung in Nordrhein-Westfalen, Berlin und Baden-Württemberg und ist Mitautor der Expertise zur Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften zur Realisierung inklusiver Bildung für das *Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung* (DIPF).

Inklusion in Schule und Unterricht ist ein Schwerpunktthema, das die bildungspolitischen Debatten in den letzten Jahren befeuert und die Perspektiven auf Bildung, Erziehung und Unterricht grundlegend verändert hat. Doch welche Konzepte und Modelle stehen hinter dem Begriff „Inklusion“? Und wie lassen sich die wissenschaftlichen Befunde in nachhaltige und erfolgreiche Praxislösungen umsetzen?

Der Band fokussiert auf Modelle und Aufgabenbereiche, die für eine inklusive Unterrichts- und Schulentwicklung relevant sind. Renommierete Inklusionsexperten vernetzen Theorie und Praxis, um eine kooperative Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams initiieren und weiterentwickeln zu können.

Das Buch richtet sich an Lehramtsstudierende, Referendare, Lehrkräfte, Studien- bzw. Seminarleiter, Fortbildner, Fachkonferenzleiter, Schulleitungen und alle, die sich einen Überblick über die gesamte schulische Bildungskette verschaffen möchten.

SCHOOL-SCOUT.DE



Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus:

Inklusion in Schule und Unterricht - ein Lehrerratgeber

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de

