

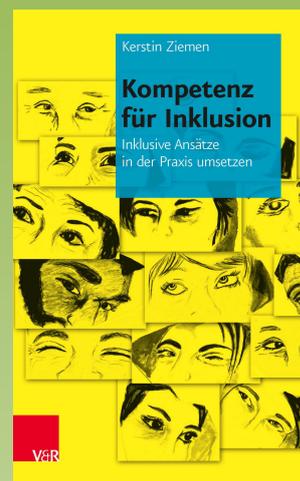
SCHOOL-SCOUT.DE

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus: *Kompetenz für Inklusion*

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de



Inhalt

Einleitung	7
I Kompetenz	15
Der kleine, aber feine Unterschied – Kompetenz und »Kapital«	15
»Behinderung« und Kompetenz	23
Kompetente Eltern	30
Kooperationen mit Eltern/Familien	42
II Inklusion – Exklusion	47
Erfahrungen und Umsetzung – das Beispiel Reutte	53
»Bilder«, Vorstellungen, Konstruktionen von »Behinderung«	58
Untersuchungsergebnisse	64
III Eine Schule für ALLE	79
Sich für Inklusion begeistern	79
Kompetenzen für schulische Inklusion	88
Fazit mit Blick auf Inklusion	125
Literatur	131

Einleitung

Das Thema Inklusion ist hoch aktuell. Lehrerinnen und Lehrer; Teams an Schulen; Schulleitungen; Schülämter; Ministerien ebenso wie all diejenigen, die sich mit der Bildung von Kindern und Jugendlichen befassen, sind davon betroffen.

»Inklusion startet nun doch später als geplant.« Mit dieser kurzen Information aus der Zeitung *Welt Kompakt* vom 27.12.2012 (S. 17) wird mitgeteilt, dass der »schrittweise Rechtsanspruch für behinderte Kinder (im Land Nordrhein-Westfalen, d.V.) auf ein Lernen mit nichtbehinderten Schülern erst ein Jahr später ... zum Schuljahr 2014/15 starten« soll. Die Gründe sind vielschichtig: Zum einen bremst ein Streit zwischen Kommunen und Land über die Finanzierung der Inklusion das Verfahren, zum anderen habe es »auf einen Referentenentwurf (der Landesregierung, d.V.) teils widersprechende Rückmeldungen von den Verbänden gegeben, sagt Schulministeriumssprecher Jörg Harms. Den einen geht es zu schnell, den anderen zu langsam« (vgl. ebd.). Das Problem ist nicht neu. Seit über 40 Jahren beabsichtigen bzw. fordern Eltern und Fachleute, die schulische Integration von Kinder und Jugendlichen mit Behinderung. Als Gegenargument werden immer wieder die fehlenden finanziellen und sächlichen Ressourcen ins Feld geführt. Georg Feuser konstatiert:

Politischer Wille und politische Entscheidungen müssen als gesellschaftliche verstanden werden. Sie humanwissenschaftlich zu »alibisieren« oder als zu teuer zurückzuweisen, sind Schutzbehauptungen zu Lasten der betroffenen Men-

schen. Es hat sich stets gezeigt, dass, was politisch gewollt wird, auch finanzierbar ist (z. B. die so genannte Wiedervereinigung oder die milliardenschweren Rettungsschirme). Was politisch nicht gewollt wird, wird mit fehlenden Finanzen und Sachzwängen begründet. (Feuser 2012, 496)

Georg Feuser plädiert dafür, stets auszuloten auf welcher Ebene die Diskussion geführt wird, ob auf politischer oder pädagogischer Ebene.

Die Pädagogik steht ... ständig in der Gefahr, Probleme gesellschaftlicher und politischer Natur, die sich ihr stellen, mit pädagogischen Mitteln lösen zu wollen, wofür sie selbstverständlich keine Instrumentarien hat, wenngleich sich durch die Kinder und Jugendlichen die gesellschaftlichen Probleme und Widersprüche in Feldern der Pädagogik in besonderer Weise artikulieren. (Feuser 2012, 493)

Inklusion als menschenrechtsbasierte Forderung zielt auf die Umsetzung der im März 2009 durch Deutschland ratifizierten UN-Behindertenrechtskonvention (BRK).

Neben vielen anderen Staaten hat sich auch Deutschland verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem (»at all levels«) aufzubauen.

Auch wenn Deutschland schon über 40 Jahre hinweg die integrative Idee verfolgt, Modelle entwickelt und Umsetzungsmöglichkeiten vor allem im schulischen Kontext erprobt hat, ist die integrative bzw. die mit Blick auf Inklusion ausgerichtete Schullandschaft noch kaum entwickelt.

In Deutschland und anderen deutschsprachigen Ländern (z. B. Österreich) setzten und setzen sich bis heute insbesondere die Eltern und Familien für eine Schule für ALLE Kinder und Jugendlichen ein. Sie fordern entsprechende Rahmenbedingungen zur Umsetzung der inklusiven Idee, vor allem

pädagogische Qualität, die den neuesten Erkenntnissen entspricht.

Georg Feuser sieht

das zentrale Problem der pädagogischen Bewältigung der Integration/Inklusion ... in der Lösung der damit verbundenen didaktischen Fragen und das zentrale Problem ihrer politischen Bewältigung in den Strukturen des bestehenden Bildungssystems, das ausschließlich selektions-, ausgrenzungs- und segregationspotent ist und der Inklusion diametral entgegengesetzt. (Feuser 2012, 493)

In diesem Buch wird vornehmlich die pädagogische bzw. didaktische Dimension berücksichtigt. Damit werden wesentliche, für pädagogische und didaktische Prozesse relevante Kompetenzen dargestellt.

Die Themen »Inklusion« und »Kompetenz« sind für mich persönlich von besonderer Bedeutung. Seit 1985 beschäftige ich mich intensiver mit der Umsetzung der integrativen Idee in Kindergarten und Schule. Zunächst war der vorschulische Bereich im Fokus. In Magdeburg (heutiges Sachsen-Anhalt) wurden seit diesem Zeitpunkt so genannte »Diagnostikgruppen« an Kindergärten bzw. Schulen (Vorschulen) eingerichtet. Kinder mit unterschiedlichen Diagnosen wurden in diese Gruppen aufgenommen und jeweils in Teams von zwei sonderpädagogisch ausgebildeten oder sonderpädagogisch weitergebildeten KindergärtnerInnen begleitet. FachberaterInnen für Kindergärten standen den Teams zur Seite und haben diese beraten. Darüber hinaus wurden die Kinder und ihre Familien von PsychologInnen begleitet. Diese suchten die Kinder in den Kindergärten auf, beobachteten sie dort und gaben den KindergärtnerInnen Empfehlungen.

Ziel war es, die Kinder (sobald als möglich) wieder in ihre ursprünglichen Gruppen zu »integrieren«, was jedoch nur in

den seltensten Fällen gelungen ist, da sich die Rahmenbedingungen in den ursprünglichen Gruppen nicht veränderten.

Auch heute zeigt sich, dass Integration bzw. Inklusion nur gelingen kann, wenn die Bedingungen so verändert werden, dass der Gruppe bzw. Klasse und jedem Einzelnen mit seinen Bedürfnissen, Interessen und Potenzialen entsprochen wird. Grundlegend dafür ist (das wird in diesem Buch in verschiedenen Kontexten deutlich) eine offene Haltung und die Überzeugung, dass jede/jeder mit ihren/seinen Möglichkeiten die Gruppe bzw. Klasse bereichern kann.

Eine offene, vorurteilsfreie (bzw. vorurteilsbewusste) Haltung einzunehmen, stellt sich jedoch oft als schwierig dar.

In seinem Buch *Fremdheit als Ressource* (2005) setzt sich Helmwart Hierdeis (Psychoanalytiker und Pädagoge) mit dem Phänomen der »Fremdheit« auseinander. Dabei bezieht er sich auf Alois Hahn und seine These:

Jeder Mensch ... kann seine Selbstbestimmung nur dann entwickeln und praktizieren, wenn er die Chance hat, anderen partiell fremd zu bleiben und sich damit ihrer Kontrolle teilweise zu entziehen. (Hierdeis mit Verweis auf Hahn 2005, 8).

Hierdeis arbeitet heraus, dass der »Blick auf Fremdheit« durchaus Chancen und Vorteile (vgl. ebd.) bietet und eine Auseinandersetzung mit den eigenen Haltungen und Einstellungen anderen Menschen gegenüber möglich macht. Dabei nimmt er den Bezug zur »Interkulturalität«. Hierdeis schreibt:

Menschen anderer Ethnien und Kulturen sind heute sichtbarer als früher, und wo sie uns nicht persönlich vor Augen treten, werden sie uns medial präsentiert. In jedem Fall rufen sie subjektive, kollektive und politische Reaktionen hervor. Themen aber, von denen ein Entscheidungs- und Handlungsdruck ausgeht, erfahren im Bewusstsein und im Diskurs leicht eine

Reduzierung der Komplexität, weil die Suche nach raschen Lösungen den Blick verengt. So wird gemeinhin die Tatsache, dass die Zuschreibung von Fremdheit etwas mit den Zuschreibenden selbst zu tun hat, gerne übersehen. (ebd.)

Es erfolgt dann eine intensive Auseinandersetzung mit dem Begriff »Fremdheit« bzw. dem »Fremden«, wobei Hierdeis herausstellt, dass das »Fremde« mit »Gefühlen, Bedürfnissen und Beweggründen« (ebd., 45) zu tun hat, mit »Bedeutungen versehen ist und zur Auslegung auffordert« (vgl. ebd.). Ich kann Fremdes verinnerlichen, es kann zum Eigenen werden, ebenso kann ich mich davon abgrenzen und darüber mich selbst »konstituieren« (vgl. ebd., 48 f.). Er konstatiert:

Insofern geht mir Fremdes immer nahe. Ich bin auf Fremde angewiesen, ohne das Fremde gibt es mich nicht. Andererseits ist es ... etwas, zu dem mein Selbst nur schwer in eine Balance zu bringen ist. (ebd., 49)

Trotz dieser Ambivalenz arbeitet Hierdeis die Chancen und Vorteile heraus, die nicht immer sofort bewusst sind. So resümiert er:

Fremdheit entpuppt sich ... in ihren vielfältigen Gestalten als unabdingbar für die Konstituierung des Selbst, für die Ordnung seiner ›Welt‹, für sein Lernen, seine Bildung und seine humane Entwicklung überhaupt. Sie regt die Neugier an, stellt die Identitäten von Individuen, Gesellschaften und Kulturen auf den Prüfstand, provoziert Neudefinitionen, befreit aus subjektiver Befangenheit, ... bewahrt vor subjektiver Erstarrung und kultureller Entropie, ... erzwingt neue Verständigungsformen, erweitert Denken, Fühlen und Handlungsmöglichkeiten, legt kreativere Lebensentwürfe nahe, ... und sichert individuelle wie gesellschaftliche Freiheitsräume.

Kurz: Fremdheit ist eine unverzichtbare, nicht auszuschöpfende Ressource. (ebd. 125)

Diese Erkenntnisse sind für die Entwicklungen mit Blick auf Inklusion generell entscheidend. Die schulischen Akteure werden mit dem Phänomen des »Fremden« bzw. mit Fremdheitswahrnehmungen konfrontiert, die, wenn sie als Bereicherung angesehen werden, der eigenen Entwicklung zuträglich sind.

Erfahrungen zeigen, dass es Lehrpersonen, Teams und Schulen, die die anstehenden Entwicklungen generell als eigenen Lernprozess bewerten, bei dem sie die Chance nutzen können, sich selbst und ihre Perspektive zu verändern, besser gelingt, eine offene Haltung einzunehmen. Zumeist haben sie auch weniger Befürchtungen, die anstehenden Prozesse nicht bewältigen zu können.

Dieses Buch bezieht sich maßgeblich auf den schulischen Bereich; gleichwohl tangiert Inklusion alle Lebensbereiche und Lebensphasen, alle gesellschaftlichen Felder und Orte der Begegnung zwischen Menschen. Prinzipiell stellt die Umsetzung von Inklusion eine der größten humanen Aufgaben der Gesellschaft dar.

Ich werde hier jedoch die pädagogische bzw. didaktische Ebene beschreiben. So bleiben die Kompetenzen auf den Mikrokosmos »Schule/Unterricht« beschränkt, wohlwissend, dass das Schulsystem durch andere Felder beeinflusst wird, wie beispielsweise Politik, Recht, Kultur etc. Die Diskussion über die Verhältnisse zwischen den einzelnen Feldern und die sich daraus ergebenden Widersprüche wird an dieser Stelle nicht geführt.

Ich werde darüber hinaus nicht von »inklusive Schule« oder »inklusivem Unterricht« sprechen, sondern von »Unterricht oder Schule mit Blick auf Inklusion«.

Die »Augenpaare-Collage« auf dem Cover dieses Bandes steht für »Inklusion« an sich und soll Verschiedenheit, Indi-

vidualität und den Blick auf den Prozess aus unterschiedlichen Perspektiven kenntlich machen. Dabei trägt jede einzelne Sichtweise entscheidend zur Sichtweise aller bei.

Zu den grundlegenden Begriffen »Kompetenz« und »Inklusion« werden Forschungsbefunde vorgestellt und diskutiert.

In einem ersten Kapitel wird der Begriff der »Kompetenz« erläutert. Die bisherige Forschung zu den Kompetenzen von Eltern von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung verweist vor allem darauf, dass die Kompetenzen auf verschiedenen Ebenen anerkannt werden können, besser noch: müssen. Zugleich wird jedoch deutlich, dass diese im Kontext der zumeist erfahrenen »sozialen Regelverletzungen« bzw. der sich entwickelnden Widersprüche und der Gesamtsituation der Familien zu erklären sind. Die Kompetenzen von Eltern sind sowohl für die allgemeine Beratung in der Schule zu berücksichtigen als auch für die konkrete didaktische bzw. diagnostische Arbeit.

In einem zweiten Kapitel erfolgt die Auseinandersetzung mit den Begriffen »Inklusion« und »Exklusion«. Zugleich werden gelingende Entwicklungen (am Beispiel Reutte/Österreich) vorgestellt.

Darüber hinaus zeigen Forschungsbefunde zu Bildern, Vorstellungen und Konstruktionen von »Behinderung« wie manifest das zumeist negativ konnotierte Bild von »Behinderung« ist.

Wenn Haltung und Einstellung sowohl zu Inklusion als Prozess als auch zur Unterschiedlichkeit der Kinder und Jugendlichen (und auch deren Familien) die Grundlage für gelingende Prozesse mit Blick auf Inklusion bildet, ist schließlich auch die Diskussion darüber zu führen, wie sich manifeste negativ konnotierte Bilder erschüttern, irritieren oder verändern lassen.

Das dritte Kapitel bezieht sich auf integrative/inklusive Prozesse in schulischen Kontexten. Die erforderlichen Kompetenzen, insbesondere die auf didaktische und diagnosti-

sche Prozesse ausgerichtet, werden vorgestellt und diskutiert. Verschiedene didaktische Modelle geben Anregungen für die Analyse, Reflexion, aber auch die Organisation von Unterricht.

In einem Fazit werden die Erkenntnisse zusammengefasst. Den Blick auf Inklusion zu richten, heißt u. a.:

- Vielfalt als Chance und
- Fremdheit als Ressource anzuerkennen;
- sich gemeinsam mit anderen auf den Weg zu machen und
- sich selbst als Akteur des Prozesses zu sehen;
- sensibel für Teilhabechancen und -möglichkeiten sowie zugleich für Exklusionsrisiken und -praktiken zu sein;
- Widersprüche zu erkennen und ggf.
- die eigene Perspektive zu ändern.

I Kompetenz

Der kleine, aber feine Unterschied – Kompetenz und »Kapital«

Seit längerer Zeit spielt der Begriff der »Kompetenz« in der Pädagogik eine zentrale Rolle. Die Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen rücken dabei in pädagogischen und didaktischen Prozessen in den Vordergrund. Lehrpersonen müssen sehr gut beobachten können, um herauszufinden, was die Kinder oder Jugendlichen können bzw. welche Voraussetzungen und Erfahrungen sie bereits gesammelt haben und in den pädagogischen Prozess einbringen.

Aber nicht nur das: Auch Eltern und Bezugspersonen werden im Rahmen der Kooperation mit Fachleuten mit ihren Kompetenzen wahrgenommen. Ihnen kommt eine Expertenrolle vor allem für ihre eigene Situation und die ihres Kindes zu. Hier sind die Lehrpersonen gefordert, die Kompetenzen der Eltern anzuerkennen und in die pädagogische Arbeit einzubeziehen.

Bereits mit meiner im Jahr 2001 abgeschlossenen Habilitation habe ich mich mit dem Phänomen der »Kompetenz« auseinandergesetzt. Da das 2002 erschienene Buch »Das bislang ungeklärte Phänomen der Kompetenz – Kompetenzen von Eltern behinderter Kinder« (AFRA-Verlag, Butzbach-Griedel 2002) vergriffen ist, werde ich diese hier aufnehmen und im Weiteren dann mit Blick auf Inklusion diskutieren.

Der Begriff der »Kompetenz« ist aus dem (pädagogischen) Wortschatz nicht mehr wegzudenken. Kompetenz scheint zu meist – ähnlich einem »Merkmal« oder einer »Eigenschaft« – einer Person, einer Gruppe von Personen oder einer Institution anzuhängen und als »Gütesiegel« zu fungieren. Mit zugesprochenen Kompetenzen wird stets »hohe Qualität« bzw. eine besondere Leistung quittiert. Hoch springen, Geige spielen, komplizierte mathematische Aufgaben lösen zu können sind Beispiele für Kompetenzen, die an die entsprechenden Fähigkeiten von Personen gebunden sind.

Der Begriff der Kompetenz wird oftmals synonym zu Begriffen, wie »Fähigkeit«, »Stärke« und »Ressource« gebraucht. Das ist Anlass genug, hier genauer nachzuforschen, worin ggf. Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten zwischen den Begriffen bestehen.

Vor allem aus fachlicher Sicht ist es erforderlich, die verwendeten Begriffe genau zu kennen und sie bewusst zu gebrauchen. Der Soziologe Pierre Bourdieu (1930–2009) macht darauf aufmerksam, indem er schreibt:

Man muß die Begriffe ernst nehmen, sie kontrollieren und vor allem im Forschungsprozess kontrolliert, überwacht, mit ihnen arbeiten. Nur so lassen sie sich nach und nach verbessern. (Bourdieu 1993, 115)

Wissenschaft zeichnet sich durch Prägnanz und Verdichtung von Erkenntnissen aus. Dominantes Ziel muss begriffliche Klarheit sein. Dies verspricht innerdisziplinär und interdisziplinär Vorteile für die Verständigung. Dennoch, je gewöhnlicher ein Begriff erscheint, umso selbstverständlicher wird davon ausgegangen, dass die Bedeutung von allen Beteiligten geteilt wird.

Der russische Psychologe Lev Semjonowitsch Wygotskij (zugleich Wygotski) macht die Notwendigkeit deutlich, sich mit Begriffen auseinanderzusetzen. Er schreibt:

Jeder Begriff bildet gewissermaßen Bereitschaften, Dispositionen zu bestimmten Bewegungen des Denkens. Im Bewusstsein ist daher jeder Begriff als eine Figur auf dem Grund der ihm entsprechenden Beziehungen der Allgemeinheit dargestellt. Aus diesem Grund wählen wir die für unser Denken notwendige Richtung. (Wygotski 1964, S. 237)

Zunächst werde ich der Frage nachgehen, wo der Begriff der »Kompetenz« seine Ursprünge hat.

Der aus dem Lateinischen stammende Begriff *competentia* wird im klassischen Latein nur in der ursprünglichen Bedeutung von »Zusammentreffen« (z. B. bei der Konstellation von Gestirnen) verwendet (vgl. Ritter u. Gründer 1976, 918). Der Kompetenzbegriff im römischen, gemeinen und kanonischen Recht bezeichnet seit dem 13. Jh. »die jemandem zustehenden Einkünfte, den notwendigen Lebensunterhalt, besonders den Notbedarf eines Klerikers« (ebd., S. 917). Im 19. Jh. ist der Begriff in der deutschen Militärsprache bzw. in militärrechtlichen Bestimmungen zu finden. Er bezeichnet all das, was

Teilen oder Angehörigen des Heeres und der Marine an Geld, Naturalien, Unterkunft, Bekleidung usw. gewährt werden muß. Die verschiedenen Kompetenzen, wie etwa »Löhnungs-Kompetenz«, »Feld-Kompetenz«, »Marsch-Kompetenz« wurden im Haushalt des Heeres geregelt. (ebd., S. 919)

Damit kennzeichnet »Kompetenz« etwas, »was einer zur Nothdurft« (ebd.) hat oder braucht.

Im öffentlichen Recht schließlich gebrauchten die römischen Gelehrten den Begriff nicht als Substantiv *competentia*, sondern nur als Adjektiv *competens*, was so viel heißt wie: »zuständig, befugt, rechtmäßig, ordentlich zu sein«. Dieses Adjektiv wurde auf einen Einzelnen (in der Regel einen Beamten) bezogen und kennzeichnete ihn persönlich als »geeignet bzw. zuständig«.

Die Betrachtung des Begriffes im Spiegel verschiedener Wissenschaften, wie z. B. der Biologie, Immunologie oder Zoologie, erbringt, neben den oben angeführten Bedeutungen von Befugnis und Berechtigung, die Erweiterung auf das »Erwerben« oder den »Verlust« von Kompetenzen. Angenommen werden kann, dass spätestens damit die noch heute gebräuchliche Bedeutung von »Kompetenz« im Sinne eines Merkmals oder einer Eigenschaft, die man erwerben oder verlieren kann, einhergegangen sein muss.

Aus psychologischer Sicht (vgl. Vorweg/Schröder 1980, 126 ff.) ist Kompetenz als Verhältnis zwischen den Anforderungen an eine Person und den verfügbaren Funktionspotenzen (der Handlungsregulation) definiert. Stehen Menschen vor bestimmten Anforderungen, können sie Fähigkeiten entwickeln, die deutlich höher sind, als die bislang Verfügbaren.

Über die bislang dargestellten Erklärungsansätze hinaus ist m. E. insbesondere die soziologische Sicht Pierre Bourdieus interessant. Die von ihm entwickelte Kapitaltheorie macht weitere Facetten des Kompetenzbegriffes deutlich.

Der Begriff des »Kapitals« wird bei Bourdieu – abgesehen von ökonomischem Kapital (z. B. Geld, Güter) – auf kulturelle und soziale Aspekte bezogen.

Kapital ist akkumulierte Arbeit, entweder in Form von Materie oder in verinnerlichter »inkorporierter« Form. (Bourdieu 1983, 183)

Bourdieu unterscheidet zwischen ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital.

Das ökonomische Kapital ist unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar, ... das kulturelle Kapital ist unter bestimmten Voraussetzungen in ökonomisches Kapital konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in Form von

schulischen Titeln; das soziale Kapital, das Kapital an sozialen Verpflichtungen und Beziehungen, ist unter bestimmten Voraussetzungen ebenfalls in ökonomisches Kapital konvertierbar ... (ebd., 185)

D. h., jede/jeder von uns verfügt über ökonomisches, kulturelles und soziales »Kapital« und setzt dieses je nach Erfordernis ein. Insbesondere gehe ich im Folgenden auf das »kulturelle« und »soziale« Kapital ein.

»Kulturelles Kapital« bezeichnet Bourdieu auch als »Informationskapital« (ebd.), welches wiederum in drei Formen existiert (vgl. auch Ziemer 2002, 86): »inkorporiert, objektiviert und institutionalisiert« (Bourdieu 1983, 185). So kann diese Kapitalsorte in objektiviertem Zustand in Form von Literatur, Kunstwerken, technischen Geräten ... vorliegen. Die Aneignung erfolgt über inkorporiertes Kapital, z. B. über die »Verfügung über kulturelle Fähigkeiten, die den Genuss eines Gemäldes oder den Gebrauch einer Maschine erst ermöglichen« (Bourdieu 1983, 188). Jedes Bild, das ein Kind malt; jede Geschichte, die es schreibt; jedes Bauwerk, welches es erstellt, ist ein Ausdruck »objektivierten kulturellen Kapitals«.

»Kulturelles Kapital« wird angeeignet bzw. inkorporiert, d. h., kulturelles Wissen, Fähig- und Fertigkeiten sind an eine Person gebunden bzw. mit einer Person verbunden. Prozesse des Lernens führen zu inkorporiertem Kapital in Form von Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Können. Die Inkorporierung von Kapital kostet Lehr- und Lernzeit, die »vom Investor selbst investiert werden« (Bourdieu 1983, 186) muss.

Kinder kommen mit unterschiedlich inkorporiertem Kapital in die Schule. Dies ist abhängig von ihrer bisherigen Geschichte, der Sozialisation, von bisherigen Erfahrungen und Erlebnissen, von dem Zugang zu »Feldern« und sozialen Räumen (z. B. ist auch die Schule solch ein Feld). Wie wir heute wissen, muss den unterschiedlichen Voraussetzungen, mit denen Kin-

SCHOOL-SCOUT.DE

Unterrichtsmaterialien in digitaler und in gedruckter Form

Auszug aus: *Kompetenz für Inklusion*

Das komplette Material finden Sie hier:

School-Scout.de

