

Sonderdruck aus

Bettina Amrhein  
Myrle Dziak-Mahler (Hrsg.)

# Fachdidaktik inklusiv

Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien  
für den Umgang mit Vielfalt in der Schule

ISBN 978-3-8309-3017-4

© Waxmann Verlag GmbH, 2014

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten. Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Bestellung per Fax: 0251 26504-26 oder  
telefonisch: 0251 26504-0;  
per Internet unter [www.waxmann.com/buch3017](http://www.waxmann.com/buch3017) oder  
per E-Mail: [order@waxmann.com](mailto:order@waxmann.com)

## Inklusive Fachdidaktik

### Abstract

Mit der UN-Behindertenrechtskonvention hat sich Deutschland zu einem „inclusive education system at all levels“ verpflichtet (UN 2006, Article 24). Mit dieser rechtlichen Vorgabe stellt sich auf der Ebene der Schul- und Unterrichtsentwicklung die Frage nach pädagogisch-didaktischen Konzeptionen in inklusiven schulischen Settings. Kersten Reich und Bettina Amrhein heben vier Aspekte hervor, die für die Grundlegung einer noch zu entwickelnden inklusiven Didaktik wesentlich sind. (1) Sie beschreiben notwendige Standards einer chancengerechten Didaktik. (2) Sie zeigen auf, weshalb Beziehungen und Haltungen hierbei entscheidend sind. (3) Sie geben Rahmenbedingungen der Inklusion an, die hierbei erforderlich werden und (4) sie nähern sich einer möglichen Rolle sonderpädagogischer Förderung im inklusiven Unterricht an.

Eine inklusive Didaktik ist in Deutschland erst noch im Entstehen. Eine erste Version legt Reich (2014) mit einem Ansatz vor, der konsequent auf neueren konstruktivistischen Lehr- und Lerntheorien aufbaut. Dieser Ansatz ist stark am englischen Sprachraum und an internationalen Entwicklungen orientiert. Inklusive Didaktik wird hier meist unter den Stichwörtern *inclusive teaching* oder *inclusive education* entwickelt, wobei gegenüber der deutschen Situation vier markante Unterschiede in sehr vielen Ländern, die bereits in der Inklusion fortschrittlich im Sinne einer hohen Inklusionsquote arbeiten, auffallen:

- 1) Inklusive didaktische Ansätze sind in solchen Ländern überwiegend lerntheoretisch begründet und folgen hier neueren Ansätzen der pädagogischen Psychologie, die von der Methodologie her konstruktivistisch ausgerichtet sind (vgl. Ormrod, 2004, 2006; Slavin, 2006; Woolfolk, 2008). Die lerntheoretische Orientierung wird in der Ausbildung aller Erzieherinnen und Erzieher und Lehrkräfte von der KITA bis zur Hochschule breit genutzt und methodologisch in konstruktivistischer Orientierung vertreten.<sup>1</sup> Didaktik wird dabei nicht überwiegend inhaltlich aufgefasst, wie es in der deutschen Tradition bis heute vor allem auch in den Fachdidaktiken üblich ist, sondern deutlich breiter in Richtung auf gelingende Beziehungen, Kommunikation und Kooperation in einer partizipativen Gemeinschaft von Lernenden und Lehrenden theoretisch wie praktisch entwickelt.
- 2) Ein weltweit vorherrschender möglichst langer Schulbesuch aller Lernenden erfolgt nach klaren Standards, die einer Diskriminierung vorbeugen sollen. Solche Standards definieren eine chancengerechte Teilhabe, die unabhängig von ethnokulturellen Unterschieden, Geschlecht, Lebensorientierung, sozio-ökonomi-

---

<sup>1</sup> Dabei gibt es den Begriff Didaktik weniger, sondern in der Regel Begriffe wie Unterricht, Lernen (in verschiedenen Formen und Ansätzen), Lernumgebung, Erziehung usw.

schem Status und Behinderung sein sollen (vgl. Reich, 2012b). Vor dem Hintergrund der Menschenrechte wird der Inklusionsbegriff dabei breit aufgefasst und nicht nur auf die Bedürfnisse von Behinderten bezogen. Aus einer internationalen Sicht verstößt das deutsche Schulsystem gegen Inklusion bisher insbesondere durch kostenpflichtige Kindergärten und nicht hinreichend qualifizierte Erzieherinnen und Erzieher, eine frühe Selektion bereits nach der Grundschule, ein Sonderschulwesen, das Exklusionspraktiken festschreibt und sich als wenig effektiv für höhere Schulabschlüsse und gerechte Chancen erwiesen hat, insbesondere aber dadurch, dass der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg so stark wie in keinem anderen Industrieland wirkt.<sup>2</sup> Mit dem Beitritt zur UN-Behindertenrechtskonvention hat sich auch Deutschland verpflichtet, Inklusion in Zukunft insbesondere für Menschen mit Behinderung wie auch für die anderen benachteiligten Gruppen – also auch und vor allem aufgrund von Armut, Geschlecht (und sexueller Orientierung) sowie Migration – zu ermöglichen und in naher Zukunft gemeinsamen Unterricht für alle Heranwachsenden in heterogenen Gruppen anzubieten. Heterogenität im Schulsystem dient dabei dem Ziel, benachteiligten und behinderten Menschen besonders zu helfen, ohne dass dabei leistungsstarke Heranwachsende übergangen werden (vgl. z.B. Degener, 2009).

- 3) Inklusion kann nur in einem ganzheitlich aufgefassten Erziehungs- und Bildungssystem hinreichend gelingen, was eine konzeptionelle Orientierung über alle Formen (vom Kindergarten bis in die Hochschulen) und Lebensalter hinweg in möglichst einer Verantwortlichkeit (international sind hier meist die lokalen Kommunen zuständig) erforderlich macht. Der deutsche Föderalismus, insbesondere aber die Zersplitterung der Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten im Blick auf Schulen, führt dazu, dass zu wenig die Selbstverantwortung vor Ort, die Freiheit und Flexibilität der lokalen Schulen, die Unabhängigkeit und kritische Evaluation der Erfolge vor Ort im Zentrum stehen, sondern eine Bürokratie des *Geht-Nicht* bei gleichzeitiger Verknappung von Ressourcen vorherrschen.
- 4) Die Fachdidaktiken stehen vor der Herausforderung, Inklusion auch in den Schulfächern zu ermöglichen. Dabei stehen sie in einem Spannungsverhältnis, das in Deutschland besonders extrem ausfällt: Einerseits sind sie an den Inhalten und Methoden der Fachwissenschaften ausgerichtet, die traditionell in der deutschen Lehramtsausbildung dominieren und deren didaktischer Anteil im Vergleich zum Ausland deutlich geringer ausfällt. Andererseits sollen sie in allen Schulfächern Theorien und Praktiken entwickeln, die auf eine heterogene Schülerschaft passen, obwohl die fachbezogene wissenschaftliche Ausbildung sich eher am Nachabiturstoff und den schwierigen wissenschaftlichen Fragen orientiert, so dass die Lehrkräfte in hoher Eigenleistung eine Elementarisierung und Didaktisierung ihrer Fachkenntnisse persönlich anstreben müssen. Dies überfordert die Lehrkräfte nicht selten schon im herkömmlichen Unterricht, wird jedoch in der Inklusion zu einer besonderen Schwachstelle des Systems.

---

2 Dies sind wesentliche Kritikpunkte, wie sie im Bericht des UN-Sonderberichterstatters Vernor Muñoz bereits 2006 festgehalten wurden. Eine genaue und umfassende Analyse zu Chancengerechtigkeit findet sich in Reich (2013).

Vor diesem Hintergrund ist die Entwicklung von inklusiven Fachdidaktiken keine einfache Aufgabe. Es verwundert nicht, dass diese bisher besonders gut im eher überschaubaren Inhaltsbereich der Grundschule mit vielen fachübergreifenden Aspekten gelingt. Hier besteht bereits der heterogene Erprobungsraum einer Schule für alle ohne äußere Differenzierungen, wie es die Inklusion für alle Schulstufen erfordert. Nachfolgend wollen wir insbesondere vier Aspekte hervorheben, die für die Grundlegung einer inklusiven Didaktik und konkrete Umsetzungen wesentlich sind. (1) Wir beginnen mit den notwendigen Standards einer chancengerechten Didaktik. (2) Wir zeigen auf, weshalb Beziehungen und Haltungen hierbei entscheidend sind. (3) Wir geben Rahmenbedingungen der Inklusion an, die hierbei erforderlich werden. (4) Wir nähern uns einer möglichen Rolle sonderpädagogischer Förderung im inklusiven Unterricht an.

## 1. Inklusive Standards

Eine inklusive Fachdidaktik kann nicht isoliert operieren, sondern macht nur Sinn in einem ganzheitlich orientierten inklusiven Modell. Dieses ist grundsätzlich vom Willen getragen, die Chancengerechtigkeit im Erziehungs- und Bildungssystem zu erhöhen und Diskriminierungen zu vermeiden. Insbesondere die fünf Standards der Inklusion (ethnokulturelle Gerechtigkeit, Geschlechtergerechtigkeit, Antihomophobie, Gerechtigkeit für Menschen mit niedrigem sozio-ökonomischen Status und mit Behinderung) (vgl. dazu Reich, 2012b, 48ff.) sind dabei umfassend zu beachten. Die inklusive Schule geht auf Verpflichtungen im Blick auf die Standards der Inklusion ein, indem sie vor allem ein inklusives Leitbild partizipativ mit allen Beteiligten entwickelt, die Kommune mit einbezieht (vgl. Montag Stiftung, 2011), für die Aufnahme einer heterogenen Schülerschaft sorgt, die Lehrpläne und Unterrichtsinhalte entsprechend der unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler/innen aufbereitet, Wissen über Inklusion und Inklusionsprozesse an alle Beteiligten, insbesondere die Lehrkräfte, vermittelt, Hindernisse gegen die Durchsetzung von Chancengerechtigkeit in der Schule identifiziert und Pläne erstellt, um diese zu beseitigen. Sie verhält sich in der eigenen Personalentwicklung inklusiv, bezieht die Eltern umfassend mit ein, erkämpft möglichst gute Ressourcen und klagt Versäumnisse ein. Die inklusive Fachdidaktik steht dabei in der besonderen Rolle, sich einerseits mit den Fachwissenschaften und ihrem Hang zu immer größerer Spezialisierung und Verwissenschaftlichung, auch des Lehramtsstudiums, kritisch auseinanderzusetzen, andererseits hinreichend Lern- und Kommunikationstheorien, Verfahren pädagogisch-psychologischer Diagnostik, Modelle guter Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht, ebenso einzubeziehen wie Methoden der Differenzierung, Beratung und Beurteilung. Aus internationalen Erfahrungen mit effektiv durchgeführter Inklusion wissen wir, dass dies besonders dann gut gelingen kann, wenn die pädagogischen und psychologischen Grundlagen an die Seite der fachlichen treten und ihnen nicht durchgehend nachstehen.

## 2. Inklusive Fachdidaktik benötigt Beziehungen und Haltungen als Ausgangspunkt von Inklusion<sup>3</sup>

Die inklusive Didaktik ist immer auch eine Beziehungsdidaktik (vgl. dazu Reich, 2012a). Sie geht von der Einsicht aus, dass Lehrende in ihren Beziehungen mit den Lernenden, wie auch die Lernenden in ihren Beziehungen untereinander, hauptsächlich zum Erfolg einer gelingenden Schule beitragen. Von positiven Beziehungen, die den Selbstwert, die Selbstbestimmung und -verantwortung stärken, hängt es immer wieder entscheidend ab, wie erfolgreich Lernende in der Schule agieren und sich entwickeln. Diese empirisch umfassend erforschte These (vgl. Hattie, 2012, S. 22ff.) sollte auch in einer inklusiven Fachdidaktik fokussiert werden. Der Unterrichtserfolg ist in starkem Maße von den Haltungen und Erwartungen der Lehrkräfte abhängig. Besonders wichtig ist es hier, dass sie gezielt auf den Fortschritt aller Lernenden im Unterricht achten, dabei die Effekte ihres Unterrichts stets beobachten und erheben, um Mängel sofort zu beseitigen (vgl. ebd., S. 23). Erfolgreiche Lehrende führen grundsätzlich gute Beziehungen mit den Lernenden und dem Lehrteam. Sie sind engagiert, achten auf die emotionale Qualität von Beziehungen und das Lernklima, haben aber auch ein gutes Verständnis von den Lerngegenständen, die sie anschaulich und in ihren wichtigen Punkten zielorientiert und strukturiert vermitteln (ebd., S. 24ff.). In der inklusiven Fachdidaktik sind solche Erfordernisse immer idealtypisch konstruiert, aber sie zeigen ein Leitbild an, an dem sich sowohl Studien- als auch Personalauswahl künftig stärker orientieren müssen. Berühmt ist die deutsche Fachausbildung in den wissenschaftlichen Fächern, die auf die Schulfächer abgebildet werden. Aber fachwissenschaftliche Kenntnisse, die in den Schulfächern zum Einsatz kommen, werden in Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern deutlich überschätzt. Sie sind von geringerer Bedeutung, als vielfach angenommen wird.

„Trotz der scheinbaren Plausibilität der Behauptung gibt es keine breit begründeten Beweise, um sie zu verteidigen. Wenn es eine große Anzahl und einen konsistenten Belegbereich von Studien gäbe, die die Kraft der Bedeutung des Fachwissens und pädagogischen Wissens im Blick auf die daraus folgenden Lernergebnisse der Schüler/innen nachwiese, dann wären diese Belege stets zitiert und nicht schwer zu erreichen.“ (Hattie, 2009, S. 113)

Es gibt Untersuchungen, wie die von Ahn und Choi (2004), die z.B. herausfanden, dass es nur einen sehr geringen Zusammenhang zwischen mathematischer Fachkenntnis und Lernerfolgen von Schülerinnen und Schülern bei Lehrenden in Relation zu diesen Kenntnissen gibt. Damit wird deutlich, dass ein bevorzugter Weg über das Fachwissen nicht erfolgreich sein kann, wenn Schule gelingen soll. Dies gilt auch für ein spezialisiertes pädagogisches Fachwissen. Eine inklusive Fachdidaktik benötigt hingegen ein wirksames Handlungswissen, für das insbesondere drei Aspekte maßgebend zu sein scheinen:

---

3 Der nachfolgende Textteil entnimmt Argumentationen aus Reich (2014, Kapitel 4.1).

- 1) Lehrkräfte müssen in der Inklusion ihre eigenen Erfahrungen mit Schule aus ihrer Schulzeit ablegen und überwinden, weil sie überwiegend exklusive Praktiken erlebt haben. Sie müssen aktiv an einem neuen, inklusiven Welt- und Menschenbild arbeiten, das ihnen eine fördernde Haltung ermöglicht, die für alle Lernenden persönliche Exzellenz anstrebt, und für den gemeinsamen Unterricht ein hinreichendes Bewusstsein für Differenzierungen ermöglicht.
- 2) Lehrkräfte verlieren ihren autonomen Status als Hauptbezugsperson in der Klasse und werden notwendig zu Teammitgliedern. Sie sind in der Lage, sich in multi-professionellen Teams einzubringen und Unterricht gemeinsam mit anderen vorzubereiten, differenziert zu planen, durchzuführen und zu evaluieren. Es ist empirisch umfangreich nachgewiesen, dass die Lernenden in Teams deutlich bessere Ergebnisse erzielen (vgl. Hattie, 2012, S. 186f.).
- 3) Lehrkräfte müssen Widersprüche zwischen Fachwissen mit hohem stofflichem Druck im Unterricht und pädagogischer Grundlegung des Handelns positiv bewältigen. Vom Fachwissen her scheinen alle Schülerinnen und Schüler gleich behandelt werden zu können, von ihren Voraussetzungen und Bedürfnissen her aber sind sie unterschiedlich. Nur Lehrkräfte, die umfassend gelernt haben, wie sie für eine heterogene Lerngruppe relevanten Stoff differenzierend und für alle Lernenden effektiv vermitteln können, werden in der Lage sein, inklusive Anforderungen wirksam und hinreichend gerecht zu bewältigen.

### **3. Rahmenbedingungen einer inklusiven Didaktik**

Inklusion benötigt inklusionsförderliche Strukturen, wenn sie gelingen soll. Aus der Sicht der inklusiven Didaktik (vgl. z.B. Peterson & Hittie, 2010; Reich, 2014) gehören dazu z.B. folgende Aspekte:

- Eine inklusive Schule ist eine Schule, die Diversität schätzt und Heterogenität bei den Schülerinnen und Schülern erwartet und als Chance zu persönlichen Entwicklungen sieht. Die Schule sollte auch versuchen, sich in der Kommune/dem Stadtteil mit der vorhandenen Diversität zu beschäftigen bzw. Brücken in die äußere Lebenswelt zu schlagen. Als chancengerechte Schule sieht sie sich auch als demokratische Schule, in der mittels Klassenrat und parlamentarischen Formen alle an Entscheidungsprozessen partizipativ in einer Demokratie im Kleinen beteiligt werden. Eine inklusive Schule fordert in einer Gesellschaft, die stark exkludierend ist, Ungehorsam heraus, den wir nutzen sollten, eine Schule für alle zu gestalten (vgl. Stähling & Wenders, 2011).
- Die Schule entwickelt sich als Teamschule in positiven sozial-emotionalen Beziehungen und ermöglicht im Ganzttag umfassende Erziehungs- und Bildungsprozesse auch jenseits (ungünstiger) häuslicher Verhältnisse.
- Die inklusive Schule versucht die Unterrichtsräume so umzugestalten, dass ein Lernen in sehr unterschiedlichen Sozial- und Aktionsformen möglich wird. Je

nach Lage der Dinge sollten dazu Raumgrenzen aufgelöst, Räume zusammengelegt, Zwischenräume genutzt werden (vgl. Beispiele in Montag Stiftung, 2012).

- Inklusive Fachdidaktik hat das Ziel, alle Lernenden zu höchster persönlicher Exzellenz und zu bestmöglichen Abschlüssen (auch Empfehlungen für weiterführende Schulen) zu bringen.
- Eine förderliche Lernumgebung wird didaktisch geplant, gestaltet und in ihren Wirkungen kontinuierlich evaluiert.
- Der Unterricht wird didaktisch inklusiv aufbereitet, was nur mittels einer inklusiven Didaktik gelingen kann. Eine solche Didaktik (vgl. Reich, 2014) löst den Gleichschritt und gleiche Ziel- und Rangvorstellungen auf der Basis durchschnittlicher Vergleiche von Schülerinnen und Schülern auf und individualisiert nach den diagnostisch ermittelten und reflektierten Unterschieden und Interessen der Lernenden. Ausgangspunkt sind Basisqualifikationen für alle in der bestehenden heterogenen Lerngruppe, die individuell erweitert werden.
- Die Beurteilung wird auf Zielvereinbarungen umgestellt, in denen die Voraussetzungen der Lernenden eingehen, individuelle Ziele vereinbart und kontrolliert werden, kontinuierliches Feedback über Lernfortschritte festgehalten und dokumentiert werden (vgl. Reich, 2012a, S. 297ff.). Ein solches Verfahren kann auch für die Feststellung von Förderbedarf genutzt werden.
- Inklusion bedarf der durchgehenden Evaluation und einer Supervision und Beratung durch externe Expertinnen und Experten, um das Erreichte zu dokumentieren und kontinuierliche Verbesserungsprozesse zu initiieren.

#### 4. Rolle der sonderpädagogischen Förderung

Obwohl wir uns bei der Suche nach Leitlinien für eine inklusive Fachdidaktik an einem internationalen begrifflichen Verständnis von Inklusion orientieren, welches nicht auf die eine Heterogenitätsdimension der sogenannten „Behinderung“ fokussiert ist, nimmt die Frage nach der Rolle der sonderpädagogischen Förderung im inklusiven Unterricht, nicht zuletzt auch aufgrund der vielfältigen bildungspolitischen Aktivitäten rund um die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Land, eine sehr zentrale Rolle ein. Daher soll diese Dimension im Rahmen unseres Textes etwas mehr Raum bekommen.

##### *Grundfragen der Ausrichtung sonderpädagogischer Förderung*

Zahlreiche Autorinnen und Autoren beschäftigen sich aktuell mit der Frage, wie eine zeitgemäße sonderpädagogische Förderung aussehen kann, die sich mit den Standards inklusiver Bildung (Reich, 2012b) in Übereinstimmung bringen ließe. Allgemein kann durch die inklusiven Bildungsreformen im Land von einer starken Verunsicherung im sonderpädagogischen Selbstverständnis gesprochen werden. Christian Lindmeier spricht in einem Aufsatz von zwei widerstreitenden Paradigmen – das der besonderen Lern- und Entwicklungserfordernisse und das der Teilhabe

und Inklusion als Menschenrecht (Lindmeier, 2012). Dabei besteht u.a. das grundsätzliche Dilemma der Sonderpädagogik in den aktuellen inklusiven Bildungsreformen darin, dass Konzepte einer inklusiven Pädagogik eine äußerst kritische Position zu allen administrativen Prozessen von Etikettierung einnehmen, denn sie halten sie für einen Ausdruck von Diskriminierung, der die Teilhabe am öffentlichen Leben mindert. So lehnt eine inklusive Pädagogik neben individuellen Curricula auch Begriffe wie Lernstörung und geistige Behinderung ab und strebt ein *schooling without labels* an (Campbell & Trotter, 2007). Unter Berücksichtigung der Verschiedenheit der Lernenden strebt inklusive Pädagogik die Bekämpfung diskriminierender Haltungen, die Schaffung wertschätzender Gemeinschaften, die Verwirklichung einer Pädagogik für alle ebenso wie die Verbesserung der Qualität und Effektivität der Pädagogik für den Mainstream der Lernenden an (Lindmeier, 2012, S. 38).

Andreas Hinz übte in Anlehnung an die deutlich früher geführte Diskussion um inklusive Bildung im angloamerikanischen Sprachraum schon 2002 Kritik an den sogenannten Förderplänen. Da diese in der Praxis häufig exklusiv von Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrern geschrieben würden, sei nach seiner Ansicht davon auszugehen, dass diese letztlich doch eher von Defiziten ausgingen, auf einer eher linearen Vorstellung von kleinschrittigem Lernen basierten, die Verteilung von Aktivität und Passivität zwischen Förderern und Geförderten einseitig festlegten und somit den Prozess des gemeinsamen Lernens eher behinderten, indem sie sehr stark personenzentriert seien. Unter diesen Gesichtspunkten seien sie eher kontraproduktiv für Inklusion (Hinz, 2002). Hier wollen wir anfügen, dass sich an vielen Standorten die Arbeit mit den Förderplänen in den letzten 10 Jahren stark weiterentwickelt hat und oft nicht mehr allein durch die Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung erstellt wird.

Die Kritik am Paradigma der besonderen Lern- und Entwicklungsförderung verweist auf ein Grundproblem des personenbezogenen bildungspolitischen Legitimationsbegriffs „sonderpädagogischer Förderbedarf“, da dieser nicht ausreichend berücksichtigt, dass die sogenannte Behinderung in der internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) der WHO als ein Merkmal einer Handlungssituation aufgefasst wird und nicht mehr als ein Merkmal einer Person (Lindmeier, 2012). Auch machen Forschungsergebnisse aus dem englischsprachigen Raum deutlich, dass sich das Bilden sogenannter pseudo-homogener Lerngruppen (in unterschiedlichen Schulformen) nachteilig auf die Lernleistung auswirken kann. So konnte nachgewiesen werden, dass oft eine als *ability labelling* bekannte Praxis die Sicht der Lehrkräfte auf Schülerinnen und Schüler formt und ihre Erwartungen an die Lernleistungen dieser Kinder limitiert. Die Lehrkräfte stimmen dann ihren Unterricht auf diese reduzierten Erwartungshaltungen ab und gingen unterschiedlich mit Kindern um, die sie als *bright, average or less able* titulierten (Riecke-Baulecke, 2012; Borns, 2012; Dubs, 2012; Klein, 2012). Die Schülerinnen und Schüler lernten dann, sich diesen Erwartungen entsprechend zu verhalten (Faber, 2012; Klein, 2012; Breinl, 2012).

Schon 1993 schlug Uditsky den umgekehrten Weg vor. Statt individuelle Curricula in individuellen Förderplänen festzulegen, wird ein gemeinsames Curriculum

für alle entwickelt, das unter verschiedenen Aspekten in Teilbereichen individualisiert werden muss, damit alle Beteiligten sinnvoll mit und an ihm lernen können – aufgrund von spezifischen Kommunikationswegen, Erstsprachen, kulturellen Hintergründen etc. (Uditsky, 1993). Wenn wir dieser Idee eines zunächst für alle gültigen Curriculums folgen, welches dann erst vor dem Hintergrund individueller Entwicklungslagen von Lehrkräften flexibel und differenziert entwickelt wird, stellt sich die Frage, inwieweit sich eine mögliche neue Rolle sonderpädagogischer Förderung im inklusiven Unterricht definieren ließe.

Auch hier hat Andreas Hinz bereits vor 10 Jahren auf eine mögliche Richtung sonderpädagogischer Förderung aufmerksam gemacht, wenn er vorschlägt, dass Inklusion nicht den Inklusionspädagogen oder die Inklusionspädagogin braucht, sondern eher verschiedene pädagogische Professionen (Schul-, Sonder-, Sozialpädagogik) mit ihren spezifischen – allerdings im Hinblick auf das gemeinsame Lernen in heterogenen Gruppen deutlich veränderten – Blickwinkeln (Hinz, 2002). Hinter diesem Vorschlag verbirgt sich die Überzeugung, dass erst die vorhandenen Spannungsfelder aus verschiedenen Perspektiven einen weiten Blick auf inter- und intraindividuelle Verschiedenheiten und Unterschiede ermöglicht (Largo, 2010). Schon vor zehn Jahren machte er damit den Vorschlag, dass eine veränderte, integrationsunterstützende Sonderpädagogik auch in einem inklusiven Umfeld gebraucht wird – als gemeinsam beratende und als gemeinsam unterrichtende Berufsrolle, die einen klar zugewiesenen und hinreichenden Zeitrahmen benötigt.

In einer kürzlich erschienenen Studie zu *Inclusion in Canada* (2013) hat Andreas Köpfer die Berufsrolle des *Methods & Resource Teams* näher untersucht. Er kommt zu dem Ergebnis, dass diese Rolle eine vollständige Neudefinition der sonderpädagogischen Rolle erfordert und nicht als bloße Neubesetzung verstanden werden kann (ebd.). Damit sie nicht in den Aufbau bloß „additiver Strukturen“ (Hinz, 2006, S. 156) mündet, ist es notwendig, dass sie sich vom Spektrum allein sonderpädagogischer Zuständigkeiten löst. Sie fungiert besser als Reflexionsfläche für didaktisch-methodische Fragestellungen von Lehrpersonen sowie als koordinative und kommunikative Rolle zur Kreation einer *Professional Learning Community* im Sinne inklusiver Schulorganisation (Köpfer, 2013, S. 232ff.). Als Fazit hält er fest, dass sich die kanadische inklusive Schulpraxis<sup>4</sup> weder durch eine allumfassende inklusive Didaktik auszeichnet, noch ein hohes Maß an offenen Unterrichtsformen aufweist, „sondern letztlich eine Balance aus individuellen und gemeinschaftlichen Lernphasen, sowie offenen und geschlossenen Unterrichtsformen implementiert hat, die auf Basis einer pragmatisch-flexiblen Classroom Practice umgesetzt wird“ (ebd.). Ein Hauptcharakteristikum der dort beobachteten Unterrichtspraxis stellte die personelle Unterstützungsstruktur für die Lehrpersonen dar. Dabei wird ein enger Zusammenhang gesehen zwischen der Herausforderung der Unterrichtung einer heterogenen Schülerschaft und dem Maß an benötigter Unterstützung für die Lehrperson, um dieser Aufgabe gerecht zu werden (Köpfer, 2013, S. 229).

---

4 Hier bezieht er sich nur auf die drei von ihm untersuchten Provinzen New Brunswick, Prince Edward Island und Quebec.

Bei dieser Einschätzung ist allerdings zu beachten, dass im angloamerikanischen Sprachraum ohnehin eher die inklusive Handlungsfrage diskutiert wird und anstelle einer Didaktik umfassend Grundlagen der pädagogischen Psychologie genutzt werden. Für Deutschland hingegen erscheint im Sinne der bisherigen allgemeinen Didaktik die Forderung nach einer besonderen inklusiven Didaktik (Reich, 2014) durchaus als sinnvoll. Der Verweis auf das kanadische Schulsystem soll auch nicht mit der Schlussfolgerung verbunden werden, die Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung in einem inklusiven Unterricht zu reinen Unterstützerinnen und Unterstützern der Regelschullehrkraft zu machen. Ein solcher Vorschlag würde Untersuchungsergebnisse zur *Teacher Assistance* ignorieren, die nachweisen konnten, dass durch die Präsenz und das Einwirken eines *Teaching Assistants* unterdurchschnittlicher akademischer Fortschritt leicht entstehen könnte (Blatchford et al., 2011).

Im Zusammenhang dieses Buches steht die Frage im Raum, wie sich in einer inklusiven Fachdidaktik das herstellen lässt, was mit Verweis auf Andreas Hinz weiter oben als die Kooperation der Professionen bezeichnet wurde. Ganz allgemein wollen wir hier betonen, dass die sonderpädagogische Expertise für die Umsetzung der inklusiven Schule zwar ein wichtiger Ausgangspunkt ist, sich aber im Sinne der Standards der Inklusion und vor allem inklusiver positiver Erfahrungen auf internationaler Ebene deutlich zu verändern hätte. Die von vielen befürchtete Abschaffung der Sonderpädagogik halten wir für übertrieben, aber eine Neuausrichtung nach erfolgreichen inklusiven Modellen zugleich für notwendig. Als Herausforderung gibt es vor allem drei Aspekte:

- 1) Die Sicherung einer inklusiven Lehramtsausbildung für alle Lehrerinnen und Lehrer aller Schulformen.
- 2) Grundlagenforschung und Beratungsangebote für alle in den inklusiven Standards genannten Bereiche.
- 3) Vermeidung einer Reduzierung der Sonderpädagogik nur auf Lehrerbildung, weil das Aufgabenfeld über die Schule hinausreicht.

Heinrich, Urban & Werning (2013) unterscheiden in ihrer Expertise zwei grundlegend differente Muster der Implementierung inklusiver Prozesse:

Eine erste Grundform basiert auf einer Rekonstruktion der vormals in Sonderinstitutionen lokalisierten Sonderpädagogik in der allgemeinen Schule. Inklusion definiert sich hier primär über eine Zugehörigkeit auch von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu der jeweiligen allgemeinen Schule. In der praktischen Umsetzung dieser Form gemeinsamen Lernens kommt es jedoch häufig nicht zur Auflösung der getrennten Zuständigkeitsbereiche von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung.

Die zweite Grundform der Realisierung einer inklusiven Schule basiert hingegen primär auf einer Integration von Prozessen sonderpädagogischer Förderung in einen Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler, „der didaktisch so aufgebaut ist, dass er einen effektiven Kompetenzerwerb bei heterogenen Lerngruppen ermöglicht“ (Heinrich et al., 2013, S. 81). Diese zweite Grundform nutzt sonderpädagogische Ressourcen primär im Kontext von Teamstrukturen und bezogen auf Unter-

richtsprozesse und pädagogische Interventionen, die sich im Interaktionssetting der Lerngruppe vollziehen.

Die Autoren machen auch deutlich, dass der aktuelle Stand der empirischen Forschung zeigt, dass es nicht den einen richtigen Weg bzw. das eine richtige Organisationsmodell der Förderung aller Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der inklusiven Schule gibt und merken an, dass dies zukünftig sehr sorgfältig untersucht werden muss. Die Frage besteht allerdings auch, warum die deutschen Verhältnisse gegenüber denen des erfolgreichen Auslands so konservativ im Blick auf die Möglichkeiten der Inklusion ausgelegt sind. Die Autoren betonen immerhin auch, dass inklusive Bildung, wenn sie als zentrales Ziel die Partizipation aller in einer demokratischen Gesellschaft verfolgt, das zweite Modell bevorzugen muss. Sie stützen sich dabei u.a. auf John Hattie (2009, 2012), der in seiner Meta-Analyse zeigen konnte, dass ein Mainstreaming-Setting (eine Schule für alle) für Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Formen sonderpädagogischen Förderbedarfs im Hinblick auf unterschiedliche Fächer und Kompetenzbereiche und in verschiedenen Klassenstufen jeweils bessere Lernerfolge als das Vergleichssetting zeigen kann (Heinrich et al., 2013, S. 81).

Ein weiteres Beispiel für diese zweite Grundform der Realisierung einer inklusiven Schule findet sich bei L. Florian und K. Black-Hawkins (Florian & Black-Hawkins, 2010). Sie machen einen interessanten Vorschlag, den sie „The inclusive pedagogical approach“ nennen und grenzen diesen bewusst von einem „individualised approach to inclusion“ ab. Unter ihrem inklusiven Ansatz verstehen Florian und Black-Hawkins eine Praxis der Unterrichtsentwicklung, die sich gegen die stigmatisierende Einteilung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne zusätzlichen Unterstützungsbedarf wendet. Diesem Ansatz steht aus Sicht der beiden Wissenschaftler der „additional needs approach to inclusive practice“ kontrastiv gegenüber, der in etwa mit dem vergleichbar ist, was Heinrich, Urban & Werning als die erste Grundform (Rekonstruktion der vormals in Sonderinstitutionen lokalisierten Sonderpädagogik in der allgemeinen Schule) bezeichnen. L. Florian und K. Black-Hawkins beschreiben in ihrer Arbeit, dass diesem „individualised approach to inclusion“ oft ein Denken in Gaußscher Normalverteilung mit der klassischen Glockenkurve zugrunde liegt. Solche Rangverteilungen in vorgeordneten Rangvergleichen sind mit zahlreichen Fehlern verbunden, weil sie auf der Basis scheinbarer Gleichheit legitimiert sind und die unterschiedlichen Voraussetzungen der Betroffenen überhaupt nicht berücksichtigen. Im schulischen Kontext sind solche Rangzuweisungen national wie international noch weit verbreitet (Florian & Black-Hawkins, 2010), weil sie besonders geeignet erscheinen, Aufrückungen und Zulassungen großer Menschengruppen unabhängig von Fragen der Chancengerechtigkeit zu organisieren (vgl. dazu ausführlich Reich, 2013). Inklusive Pädagogik im schulischen Kontext bedeutet jedoch, sich als Team bzw. als ganze Schule bewusst gegen eine solche vereinfachende Rangzuweisung nach Glockenkurven von wenigen guten und schlechten und vielen Schülerinnen und Schülern in der Mitte zu entscheiden, um zu verhindern, dass durch reduzierte Erwartungshaltungen der Lehrkräfte mögliche Potentiale ungenutzt bleiben (Grüne-Rosenbohm, 2012; Fendler & Muzaffar, 2008; Bos et al., 2010; Hart, 2004).

### *Wichtige Umsetzungsfragen und Hindernisse*

Wie lässt sich die Rolle der sonderpädagogischen Förderung im Rahmen der Nutzung sonderpädagogischer Ressourcen im Kontext von Teamstrukturen und bezogen auf gemeinsame Unterrichtsprozesse konkreter beschreiben?

Die Entwicklung multiprofessioneller Teamarbeit in inklusiven Settings scheint auf der Grundlage heutiger Erkenntnisse eine zentrale Gelingensbedingung für diesen Transformationsprozess sonderpädagogischer Förderung im Regelschulsystem zu sein. Dabei wissen wir auch, dass es im komplexen Kontext inklusiver Bildungsreformen eher nicht ausreicht, wenn Einzelne ihr Können verbessern (Amrhein & Badstieber, 2013). Um langfristig der Umsetzung der inklusiven Bildungsreformen eine Richtung geben zu können, wird es ganz entscheidend darauf ankommen, wie der Wissenstransfer ins Kollegium hineinorganisiert wird. Hier geht es vor allem um die Frage, wie beide Professionen von Lehrerinnen und Lehrern und Sonderpädagoginnen und -pädagogen, denn als solche werden sie zur Zeit noch ausgebildet, zu einer gemeinsamen Unterrichtsverantwortung kommen. Dabei geht es nicht darum, zukünftig zum Allrounder oder wie Andreas Hinz es ausdrückt zu *dem* Inklusionspädagogen oder zu *der* Inklusionspädagogin zu werden, sondern es ist die Aufgabe einer geschickten Steuerung, hier den Aufbau neuer Kooperationsbeziehungen unterschiedlicher Professionen zu ermöglichen.

Zahlreiche Best-Practice-Beispiele zeigen (Amrhein & Badstieber, 2013), dass dies dann gelingen kann, wenn schulische Unterrichtskonzepte verbindlich mit einer inklusiven Grundhaltung verbunden werden, die sich an der Definition von Inklusion der UNESCO (Mittendrin, 2012) orientiert und nicht Gefahr läuft, inklusive Pädagogik als Kontinuum bisheriger Heil- oder Sonderpädagogik zu konstruieren (UNESCO, 2005). Dies erzwingt allerdings eine umfassend veränderte Schul- und Unterrichtskultur in der Regelschule (UNESCO, 2005; Avenarius, 2012).

Eine Schlussfolgerung aus den hier zusammengetragenen Erkenntnissen ist, dass die Rolle der sonderpädagogischen Förderung im inklusiven Unterricht neu zu definieren ist. Dabei könnte die Vorstellung handlungsleitend sein, dass es sich im Rahmen einer notwendigen Reform nicht um das Bilden einer einfachen Schnittmenge zwischen alten integrativen und neuen inklusiven Ansätzen handelt, sondern eher um die Modellierung eines ganz neuen Umgangs mit Vielfalt im Kontext schulischer Förderung sowohl auf einer fachübergreifenden Ebene als auch auf der Ebene des Fachunterrichts.

Davis und Florian kommen in ihrem Survey „Teaching Strategies and Approaches for Pupils with Special Educational Needs: A Scoping Study“ zu dem Ergebnis, dass es keine spezifische sonderpädagogische Didaktik gibt, sonderpädagogisches Wissen aber als ein zentrales Moment von Didaktik betrachtet werden muss. Folgt man dieser Sicht, stellt sich die Frage wie folgt: Wie lässt sich das sonderpädagogische Wissen in ein didaktisches Konzept für inklusiven Fachunterricht transformieren? Umgekehrt gilt aber auch, dass aus der Sicht der bisherigen Didaktik Ansätze zu entwickeln sind, die sich als inklusive Didaktik verstehen. Reich (2014) versucht beide Ansätze zu verbinden und macht in seiner Arbeit deutlich, dass die inklusive

Didaktik nur gelingen kann, wenn sie in einer inklusiv gestalteten Schule mit entsprechenden Verpflichtungen realisiert wird. Hier ist insbesondere zu fordern, dass der Staat hierbei Ressourcen bereitstellt, die international vergleichbar nach Personal- und Sachausstattung gehalten sind.

Die zu lösende Aufgabe auf dem Weg zu einer inklusiven Fachdidaktik besteht aber auch darin, aus den einzelnen Fachdidaktiken heraus die Rolle der Sonderpädagogik bzw. einer inklusiven Didaktik im jeweiligen Fachunterricht neu zu definieren. Hier eröffnet sich ein dringendes Forschungs- und Ausbildungsfeld, denn über die Verknüpfung von fachlichem, fachdidaktischem, inklusiv didaktischem und sonderpädagogischem Wissen für die Umsetzung eines Unterrichts in inklusiven Lerngruppen liegen für den deutschen Sprachraum noch zu wenige Forschungsergebnisse oder umfassende und in die Breite entwickelte Praxismodelle vor. Erschwerend kommt in der aktuellen Situation hinzu, dass die Konzepte aktuell von Lehrkräften bei laufendem Betrieb und unter oft sehr schwieriger Versorgungslage entwickelt werden müssen, da die Anforderungen an den Umgang mit Vielfalt im Unterricht ungeachtet der noch zu entwickelnden (fach-)didaktischen Konzepte in den Klassen immer weiter zunimmt, obwohl weder eine hinreichende Qualifikation vor Ort, ein guter Personalschlüssel oder umfassend ausgebildete multiprofessionelle Teams vorhanden sind. Die Tatsache, dass die überwiegende Mehrheit der handelnden Kolleginnen und Kollegen im traditionellen exkludierenden Paradigma der besonderen Lern- und Entwicklungsförderung professionalisiert wurden, erschwert ohnehin die Umsetzung inklusiver Bemühungen. Zudem haben bisher Lehrkräfte noch wenig Gelegenheit, sich mit dem Paradigmenwechsel in der Heil- und Sonderpädagogik in Richtung Inklusion vertraut zu machen. In dieser unsicheren und vielfach auch paradoxen Unterrichtsentwicklungssituation liegt es nicht zuletzt an dem geschickten Operieren von Schulleitungen, hier gemeinsam mit dem Kollegium nach richtungsweisenden Konzepten zu suchen (Amrhein, 2013b).

## Literatur

- Ahn, S. & Choi, J. (2004). *Teachers' Subject Matter Knowledge as a Teacher Qualification: A Synthesis of the Quantitative Literature on Students' Achievement*. Paper presented at the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Amrhein, B. & Badstieber, B. (Hrsg.) (2013a). *Lehrerfortbildung zu Inklusion – Eine Trendanalyse. Eine Expertise von Bettina Amrhein und Benjamin Badstieber im Auftrag der Bertelsmann Stiftung*. In Druck: Bertelsmann.
- Amrhein, B. (2013b). Professionalisierung von Schulleitungen für Inklusion. *PraxisWissen Schulleitung* (PWSL). In Druck: Wolters Kluwer.
- Avenarius, Hermann (2012). Auf dem Weg zur inklusiven Schule? *Schulverwaltung, Nordrhein-Westfalen*, 66–69.
- Blatchford, P., Russell, A. & Webster, R. (Hrsg.) (2011). *Reassessing the Impact of Teaching Assistants. How Research Challenges Practice and Policy*. Routledge.
- Borns, E. M. & Pillich-Krogoll, A. (2012). Eigenverantwortliche Schule. Einführung einer mittleren Führungsebene. *Schulmanagement Online*, 12–15.

- Bos, W., Müller, S. & Stubbe, T. C. (2010). Abgehängte Bildungsinstitutionen. Hauptschulen und Förderschulen. In G. Quenzel (Hrsg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (S. 375–397). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breinl, W. (2012). Kooperative Leitung. *Schulmanagement Online*, 21–23.
- Campbell, C. & Trotter, J. (2007). 'Invisible' young people: The paradox of participation in research. *Vulnerable Children and Youth Studies*, 2, 32–39.
- Davis, P. & Florian, L. (2004). *Teaching Strategies and Approaches for Pupils with Special Educational Needs: A Scoping Study*. DfES Publications.
- Degener, T. (2009). Die UN-Behindertenrechtskonvention als Inklusionsmotor. *RdJB 2/2009*, 200–219. *Empfehlungen des Beirats (2013): Inklusive Schule Berlin*. Berlin (Senatsverwaltung). Verfügbar unter: [http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungspolitik/inklusive-schule/beiratsempfehlungen\\_endfassung.pdf](http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungspolitik/inklusive-schule/beiratsempfehlungen_endfassung.pdf).
- Dubs, R. (2012). Projektmanagement. Gelingensbedingungen. *Schulmanagement Online* (1), 16–17.
- Faber, A. (2012). Governance in der Schulpolitik. *Schulverwaltung. Nordrhein-Westfalen* (11), 295–297.
- Fendler, L. & Muzaffar, I. (2008). The History of the Bell Curve: Sorting and the Idea of Normal. *Educational Theory*, 58 (1), 63–82.
- Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2010). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37 (5), 813–828.
- Grüne-Rosenbohm, R. (2012). Schulen entwickeln – aber systematisch. Ein aktuelles Unterstützungssystem für Schulen im Rahmen der Fortbildungsinitiative NRW. *Schulverwaltung. Nordrhein-Westfalen* (11), 290–291.
- Hart, S. (2004). *Learning without limits. 1. publ.* Maidenhead: Open University Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. London and New York: Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible Learning for Teachers*. London and New York: Routledge.
- Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69–133). Münster: Waxmann.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53 (9), 354–361.
- Hinz, A. (2006). Kanada – ein ‚Nordstern‘ in Sachen Inklusion. In A. Platte, S. Seitz & K. Terfloth (Hrsg.), *Inklusive Bildungsprozesse* (S. 149–158). Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klein, H. E. & Stettes, O. (2012). Führungsstrukturen ohne geteilte Normen bringen wenig. Die Vor- und Nachteile verschiedener Organisationsformen. *Schulmanagement Online* (1), 18–20.
- Köpfer, A. (2013). *Inclusion in Canada – Analyse inklusiver Unterrichtsprozesse, Unterstützungsstrukturen und Rollen am Beispiel kanadischer Schulen in den Provinzen New Brunswick, Prince Edward Island und Quebec*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Largo, R. H. & Beglinger, M. (2010). *Schülerjahre: Wie Kinder besser lernen*. München: Piper.
- Lindmeier, C. (2012). Heilpädagogik als Pädagogik der Teilhabe und Inklusion. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 1, 25–44.
- McCartan, C., Schubotz, D. & Murphy, J. (2012). The self-conscious researchers. Post-modern perspectives of participatory research with young people. *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 13 (1), 18 S.

- Mittendrin (2012). *Eine Schule für alle. Inklusion umsetzen in der Sekundarstufe. [Geeignet für die Klassen 5–13]*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Montag Stiftung (Hrsg.) (2011). *Inklusion vor Ort. Der kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch*. Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge.
- Montag Stiftung (Hrsg.) (2012). *Schulen planen und bauen*. Berlin: Jovis.
- Ormrod, J.E. (2004<sup>4</sup>). *Human Learning*. Columbus, Ohio: Pearson.
- Ormrod, J.E. (2006<sup>5</sup>). *Educational Psychology. Developing Learners*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson.
- Peterson, J.M. & Hattie, M.M. (2010). *Inclusive Teaching. The Journey Towards Effective Schools for All Learners*. Boston: Pearson.
- Reich, K. (2010<sup>6</sup>). *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Reich, K. (2012<sup>5a</sup>). *Konstruktivistische Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Reich, K. (2012b). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit*. Weinheim: Beltz.
- Reich, K. (Hrsg.) (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Weinheim: Beltz.
- Reich, K. (2013). *Chancengerechtigkeit und Kapitalformen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Riecke-Baulecke, T. (2012). Leitungs- und Kooperationsstrukturen. Merkmale erfolgreicher Schulen. *Schulmanagement Online*, 8–11.
- Slavin, R. E. (2006<sup>8</sup>). *Educational Psychology. Theory and Practice*. Boston: Pearson.
- Stähling, R. & Wenders, B. (2011<sup>2</sup>). *Ungehorsam im Schuldienst. Der praktische Weg einer Schule für alle*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Uditsky, B. (1993). From integration to inclusion: The Canadian experience. In R. Slee (Hrsg.), *The politics of integration*. Brisbane, Queensland: Falmer Press.
- UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.
- Woolfolk, A. (2008<sup>10</sup>). *Pädagogische Psychologie*. München: Pearson.