

*Birgit Lütje-Klose, Marie-Therese Langer,
Björn Serke, Melanie Urban*

Einleitung: Inklusion in Bildungsinstitutionen – eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik

Der vorliegende Tagungsband dokumentiert die Ergebnisse der 46. Arbeitstagung der Dozentinnen und Dozenten für Sonderpädagogik in den deutschsprachigen Ländern, die vom 27. bis 28. September 2010 in Bielefeld stattfand. Der gewählte Themenschwerpunkt *Inklusion in Bildungsinstitutionen – eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* steht im Kontext der Diskussion um die Inklusion von Menschen mit Behinderungen, die durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention besondere Aktualität gewonnen hat. An der sonderpädagogischen Arbeitstagung nahmen mehr als 80 Vertreterinnen und Vertreter der Sonderpädagogik aus Deutschland, Österreich und der Schweiz sowie aus Schweden und der Türkei und zudem erstmals auch 15 KollegInnen aus der Schulpädagogik und verschiedenen Fachdidaktiken teil, um ihre aktuellen Forschungsergebnisse und Projekte zum Themenkomplex der Inklusion vorzustellen, ihre Positionen zum Thema auszutauschen und zu diskutieren.

Der Begriff der Inklusion steht im Sinne von Porter (1997), Hinz (2009) und Wocken (2010) für eine Berücksichtigung der individuellen Unterschiede aller Menschen, ohne dass eine Kategorisierung und Zuordnung zu einer bestimmten Gruppe stattfindet und eine Aussonderung in besonderer Institutionen erfolgt. Dies bezieht sich nicht nur auf die Differenzkategorie „Behinderung“, sondern auf unterschiedliche Aspekte von Heterogenität wie Geschlecht, soziale Lebenslage, ethnische Zugehörigkeit usw. Inklusion ist damit nicht in erster Linie eine Angelegenheit der Sonderpädagogik, sondern auf wissenschaftlicher Ebene der Schulpädagogik bzw. auf der Ebene der Umsetzung der Regelschule. Sonderpädagogische Förderung kann dabei als eines unter verschiedenen möglichen Unterstützungssystemen (z.B. Jugendhilfe, Familienhilfe, Schulpsychologen, Beratungsstellen) einbezogen werden (vgl. Lütje-Klose 2010). Alle Bildungsinstitutionen, von der Frühförderung über den Elementarbereich, den Primar- und Sekundarbereich der Schule bis

VERLAG JULIUS KLINKHARDT, BAD HEILBRUNN 2011

hin zu Formen unterstützter Beschäftigung, von familienunterstützenden Einrichtungen bis hin zu betreutem oder selbstständigem Wohnen, von der Ausbildung von Lehrkräften im Regelbereich wie in der Sonderpädagogik bis hin zu außerschulisch tätigen PädagogInnen, stehen in der Folge der 2009 ratifizierten UN-Charta (UN-BRK 2009) vor der Aufgabe, sich in inklusive Systeme umzustrukturieren (vgl. Münch 2010). Diese Anforderung stellt auch die Heil- und Sonderpädagogik vor disziplinspezifische ebenso wie professionsbezogene Herausforderungen, die die Unterstützung von Menschen mit Behinderungen über die gesamte Lebensspanne ebenso wie die Ausbildung von Heil- und SonderpädagogInnen betreffen.

Theoretische Fragen und praktische Implikationen der Integration und Inklusion werden in der deutschsprachigen Heil- und Sonderpädagogik bereits seit vielen Jahren diskutiert, bislang allerdings nur begrenzt im Dialog mit der Allgemeinen Schul- oder Sozialpädagogik. Die Zielperspektive der sozialen Partizipation steht auf der Agenda, mit ihrer Umsetzung verbinden sich gleichwohl erhebliche Herausforderungen für die Disziplin, die im deutschsprachigen Raum durch eine Tradition der Separation geprägt ist. Die Inklusionsbewegung, die als Bürgerrechtsbewegung im anglo-amerikanischen Bereich unter anderem aus der „regular education initiative“ hervorgegangen ist, wendet sich zum Teil vehement gegen eine „Sonderpädagogisierung“ der Allgemeinen (Schul-)Pädagogik (vgl. Lütje-Klose 1997). Auf der anderen Seite bestehen in einer Zeit der zunehmenden Standardisierung und Leistungsorientierung zum Teil Vorbehalte von VertreterInnen der Heil- und Sonderpädagogik gegenüber der Inklusionsfähigkeit des Allgemeinen Bildungssystems. Der Dialog zwischen den verschiedenen pädagogischen Disziplinen ist zugleich aber eine Grundbedingung für die Umsetzung des Rechts auf Bildung und soziale Partizipation in allen Lebensbereichen auch für Menschen mit Behinderungen.

Aber auch innerhalb der sonderpädagogischen Disziplin gibt es unterschiedliche Positionen, etwa im Hinblick auf die Frage, ob die sonderpädagogische Professionalität sich zukünftig im Sinne Reisers (1998) in höherem Maße spezialisieren und auf Beratungsaufgaben fokussieren sollte oder ob eine Ausweitung der Generalistenrolle und die gemeinsame Übernahme der Verantwortung für alle Kinder mit den RegelschulpädagogInnen die Perspektive der Zukunft darstellt. Auch dieses Spannungsfeld professioneller Auftrags- und Zuständigkeitsprofile wird in den Tagungsbeiträgen thematisiert.

Der Tagungsband legt seinen Schwerpunkt vor diesem Hintergrund auf mögliche Beiträge der Heil- und Sonderpädagogik zur (Weiter-)Entwicklung einer inklusiven Pädagogik in verschiedenen pädagogischen Handlungsfel-

dern. Er strebt darüber hinaus einen kritisch-konstruktiven Diskurs des Verhältnisses zwischen der Allgemeinen Schul- bzw. Sozialpädagogik und Sonderpädagogik an. In sechs Kapiteln werden folgende Facetten des Themas bearbeitet:

Im ersten Kapitel geht es um *theoretische und philosophische Aspekte des Inklusionsbegriffs*. Der Beitrag von *Christian Lindmeier* erörtert das Thema Inklusion aus einer gerechtigkeits-theoretischen Perspektive unter besonderer Berücksichtigung des Capability Approach nach Nussbaum und Sen. Die Migrationspädagogin *Isabell Diehm* argumentiert auf der Grundlage der Systemtheorie sensu Luhmann und diskutiert Implikationen der Begriffe Inklusion und Exklusion unter besonderer Berücksichtigung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Die Theoriefolie Luhmanns wird auch von *Bernhard Rauh* verwendet, der die Dialektik von Inklusion und Exklusion und die Bedeutung emotionaler Anerkennung unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit sozial-emotionalem Förderbedarf diskutiert. *Tanja Sturm* legt das anerkennungstheoretische Konzept Stojanows zugrunde und formuliert auf dieser Grundlage Perspektiven für die Untersuchung des unterrichtlichen Umgangs mit Differenzen. Die Frage der Chancengerechtigkeit wird auch von *Kirsten Pühr* diskutiert, die die unauflösbaren Widersprüche des Konzepts Inklusiver Schule auf sozial- und bildungspolitische Positionierungen zu Diversität und Inklusion bezieht. Der Beitrag von *Theo Klauß* diskutiert Herausforderungen auf der Ebene der didaktischen Theorien, die sich aus dem Recht auf eine inklusive Bildung ergeben. *Ulrike Schildmann* bearbeitet die Frage nach den Chancen inklusiver Lern- und Handlungsfelder vor dem Hintergrund der gesamten Lebensspanne und skizziert zwei Forschungsvorhaben, die den gesellschaftlichen Umgang mit Behinderung und Geschlecht in den einzelnen Lebensphasen in den Blick nehmen. *Imke Niedick* geht auf die individuelle Hilfeplanung im Unterstützten Wohnen ein. *Mechthild Hetzel* stellt am Beispiel der Bildungsgeschichte „Mansfield Park“ von Jane Austen kritische Implikationen des Bildungsbegriffs dar. *Erich Rohrmann* beschreibt Inklusion als Herausforderung an alle Schulformen, während *Otto Graf* ethische Fragen zum Konzept der Behinderung und dem schulischen Umgang damit aufwirft. Der Beitrag von *Michaela Kraumann, Michelle Proyer und Margarita Schiermer* stellt Zusammenhänge zwischen den Kategorien der ICF und dem Inklusionsbegriff her und diskutiert den Umgang damit am Beispiel von Italien und der Schweiz. Auch *Andrea Erdelyi* wählt einen international vergleichenden Zugang, indem sie Möglichkeiten und Grenzen eines komparatistischen Zugangs benennt.

Das zweite Kapitel *Professionalisierung und Lehrerbildung* thematisiert Konsequenzen für das Professionsverständnis von Allgemeiner und Sonderpädagogik, die sich aus der Implementierung inklusiver Prozesse in Bildungsinstitutionen ergeben und konsequenterweise auch auf die LehrerInnenausbildung wirken. Anhand verschiedener Studien werden Kompetenzen und Beliefs von Lehrkräften diskutiert sowie Perspektiven für die LehrerInnenausbildung aufgezeigt. *Petra Kemena und Susanne Miller* stellen erste Ergebnisse ihrer quantitativen Studie vor, in welcher die Wahrnehmung von Heterogenität durch Grundschullehrkräfte und SonderpädagogInnen in den Fokus genommen werden. Dazu gehört auch die Einschätzung bildungspolitischer Entscheidungen, da sie oftmals, so konstatieren die Autorinnen, ohne die Perspektive der im Kontext agierenden Personen getroffen werden. *Andrea Dlugosch* diskutiert Probleme des eigenständigen sonderpädagogischen Professionsprofils zwischen segregierender und inklusiver Ausrichtung. Sie entwirft Perspektiven für konzeptionelle Wandlungsprozesse, die sich auf den „Fall der Inklusion“ – gedacht als Konstruktionsprozess zwischen allen beteiligten Professionen – beziehen. *Vera Moser, Lea Schäfer und Hubertus Redlich* arbeiten anhand von Videoanalysen Beliefs und Kompetenzen von Lehrkräften im gemeinsamen Unterricht heraus, die aufgrund der Anforderungen eines qualitativ hochwertigen Unterrichts entstehen. Sie präsentieren in ihrem Artikel den qualitativen Teil einer umfangreichen Studie. *Natascha Korff* bezieht sich in ihrer Interviewstudie auf Beliefs im Mathematikunterricht, der im inklusiven Setting oftmals als spezifische Herausforderung bewertet wird. Ausgehend vom Diskurs um Professionalisierung von Lehrkräften in inklusiven Settings geben *Simone Seitz und Katja Scheidt* Anregungen für die Entwicklung innovativer Modelle der Lehrerbildung am Beispiel des kombinierten Studiengang Inklusive Pädagogik in Bremen. Der Studiengang der Integrierten Sonderpädagogik in Bielefeld, den *Brigitte Kottmann* vorstellt, legt ebenso wie der Bremer Studiengang seinen Schwerpunkt auf die Professionalisierung von SonderpädagogInnen für eine inklusive Schule und berücksichtigt zudem auch die Basisqualifizierung aller anderen Lehramtsstudiengänge für diese Aufgabe. Vor dem Hintergrund eines sehr stark inklusiven Systems diskutiert *Thomas Barow* in seinem Beitrag über die allgemeine Lehrerbildung in Schweden, dass aufgrund aktueller bildungspolitischer Maßnahmen inklusive Prozesse derzeit weniger stark forciert werden als noch vor einigen Jahren. Abschließend führen *Birgit Drolshagen und Birgit Rothenberg* die Frage nach einer inklusiv ausgerichteten Lehrerbildung fort, indem sie darlegen, wie eine inklusive Hochschule selbst gestaltet werden könnte. Sie skizzieren erste Schritte eines inklusiven Hochschulsystems exemplarisch am Dortmunder Zentrum Behinderung und Studium.

Im dritten Kapitel geht es nochmals um den Themenkomplex der *Professionalisierung*, diesmal im Zusammenhang mit Fragen der *Schulentwicklung* in verschiedenen Ländern. Dabei werden Fragestellungen wie die Aufgabenverteilung und Verantwortungsbereiche der einzelnen Professionen, das Belastungsempfinden von Lehrpersonen und Kooperationsstrukturen sowie ihre Wirkungen in verschiedenen organisatorischen Modellen diskutiert.

Der Beitrag von *Susanne Kreitz-Sandberg* stellt am Beispiel eines Forschungsprojekts im Vergleich der Länder Japan, Schweden und Deutschland die Chancen einer Überwindung institutioneller Domänen zugunsten gemeinsam abgestimmter, strukturierter Arbeitsfelder vor. *Lea Schäfer* analysiert die Tradition multiprofessioneller Teams im spanischen Schulsystem als Gelingenselement der inklusiven Beschulung von SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen. Gleichzeitig macht sie auf ein Belastungsempfinden von Teampersonen aufmerksam, das vom Aushandeln der Professionsrollen und von Weiterbildungsinteressen geprägt ist. *Monika Wagner-Willi* und *Patrik Widmer-Wolf* reflektieren Ergebnisse der Längsschnittstudie INTEGRU aus der Schweiz. Die Professionsvorstellungen von ErzieherInnen, GrundschullehrerInnen und heilpädagogisch qualifizierten Lehrpersonen spiegeln traditionell separierte Verantwortlichkeiten und Handlungskontexte wider. Das Autorenteam hofft auf eine Dynamik der Professionsvorstellungen über eine inklusive Lehrerbildung. *Julia Bischoff* analysiert die Professionsvorstellungen und innerschulischen sowie personenbezogenen Entwicklungen in einem Kompetenzzentrum für sonderpädagogische Förderung, im Rahmen dessen es zwar zu kollegialen Diskussionen über die Zuständigkeiten der Grundschule kommt, ohne dass sich allerdings das Bild der Grundschullehrkräfte von Kindern mit Förderbedarfen grundlegend verändert. Dieses Ergebnis bestätigen *Ute Geiling* und *Constanze Söllner* mit ihrer Evaluationsstudie zum FLEX-Modell in Brandenburg. Eine „Dekonstruktion der Figur des Förderschulkindes“ erfolgt demnach nicht, so lange sonderpädagogische Förderung parallel inklusiv bzw. integrativ und exklusiv organisiert ist. Normalitätsvorstellungen von Leistung und ein paralleles Förderangebot von integrativen und segregierenden Settings wirken als Grenzmarken einer inklusiven Schulentwicklung und gemeinsamer Professionsvorstellungen. Abschließend verdeutlicht *Dietlind Gloystein*, wie komplex die Entwicklung inklusiver Professionsvorstellungen ist, wenn beteiligte Entscheidungsträger eingebunden werden. Das Pankower Inklusionsmodell ist ein Beispiel zur Umsetzung des Index für Inklusion. Es bezieht strukturiert Personen und ihre Funktionen aus dem Elementarbereich, der Schule, der Lehrerbildung und der Schulverwaltung für interdisziplinäre Kooperationen und für die Vernetzung von kindlicher Entwicklung, Bildung und Erziehung ein.

Im vierten Kapitel „*Inklusion und Frühkindliche Bildung*“ folgt die Darstellung von Forschungsergebnissen, die aus dem niedersächsischen Forschungsverbund „Frühkindliche Bildung und Entwicklung“ entstanden sind. Der Beitrag von *Michael Urban* stellt die theoretische Klammer des Gesamtprojektes dar, in dem verschiedene Dimensionen von Heterogenität bearbeitet werden. Es werden Aspekte von Struktur- und Prozessqualität im Übergang vom Elementar- in den Primarbereich untersucht, die Entstehungsmechanismen möglicher Barrieren für Kinder in Risikolagen darstellen.

Ann-Kathrin Arndt, Antje Rothe, Michael Urban und Rolf Werning spezifizieren, wie Schulfähigkeit in den Kontexten Familie und Kindergarten über Einstellung der Institution und subjektiv zugeschriebene Anforderungen konstruiert wird. *Oliver Hormann, Ann-Kathrin Jüttner und Katja Koch* fokussieren die Strukturqualität von Sprachförderkonzepten in niedersächsischen Kindertagesstätten unter separierenden und integrierenden Aspekten. Sie arbeiten Zuschreibungs- und Stigmatisierungsmechanismen auf institutioneller Ebene heraus. *Ina Hunger* verdeutlicht diese Mechanismen auf der personellen Ebene, indem sie eine zweigeschlechtlich vorstrukturierte Bewegungssozialisation im Elementarbereich nachweist. Darüber klärt sie die Genese ausagierenden (Bewegungs-)Verhaltens von Jungen als institutionell bedingt und relativiert es als individuell auffälliges Merkmal in der Grundschulzeit. Der Beitrag von *Michael Lichtblau, Sören Thoms, Fatma Usanmaz und Rolf Werning* umfasst ein Projekt zum gleichen Übergangskontext, das aber nicht dem Forschungsverbund zugeordnet ist. Das Autorenteam untersucht die innerfamiliäre Kommunikation von Kindern aus soziokulturell benachteiligten Familien gezielt für die (besondere) Interessenentwicklung dieser Kinder, um didaktische Arrangements in der Schule daraufhin abstimmen zu können. Insgesamt kennzeichnen die Beiträge Kommunikation als tragendes Element des Zusammenhangs von Heterogenität und Inklusion und stellen Entstehungsmechanismen von Variablen auf personeller, institutioneller und entwicklungspsychologischer Ebene dar, die die Akzeptanz von Heterogenität als Basis inklusiver Entwicklungsprozesse erschweren.

Im fünften Kapitel „*Inklusion und Schule*“ werden Perspektiven der Prävention und Intervention für SchülerInnen mit unterschiedlichen Förderbedürfnissen aufgezeigt. *Ute Fischer und Barbara Gasteiger Klicpera* diskutieren anhand einer Längsschnittstudie, inwiefern eine individuelle Förderung durch eine temporär begrenzte sprachsystematische Wortschatzarbeit für GrundschülerInnen mit Leseschwierigkeiten effektiv ist. Im Anschluss geben *Sandra Deneke, Denise Horch, Natalie Pape und Ingeborg Reese* einen Einblick in ein Forschungsprojekt, in dem ehemalige FörderschülerInnen u.a. in Bezug auf ihre Schulkarriere und didaktogene Beeinträchtigungen des erlebten Un-

terrichtet befragt wurden. Die Aussagen der interviewten TeilnehmerInnen eines Alphabetisierungskurses spiegeln die subjektive Bedeutsamkeit der Inklusion durch Partizipation an Literalität wider. *Annett Thiele* zeigt vor dem Hintergrund verschiedener Perspektivebenen exemplarische Herausforderungen, Ressourcen und Entwicklungsaufgaben auf, die für SchülerInnen mit chronisch und progredienten Erkrankungen im Kontext schulischer Inklusion bedeutsam sind. *Susanne Mischo* legt auf der Basis einer kritischen Literaturanalyse u.a. Barrieren und Förderfaktoren beim Einsatz der Unterstützten Kommunikation an Regelschulen dar, die auf einen gelingenden Inklusionsprozess Einfluss haben. *Werner Leitner* fokussiert den Personenkreis mit autistischem Spektrum. Skizziert wird – neben empirischen Befunden zur Selbst- und Fremdwahrnehmung – der TEACCH-Ansatz, der als Rahmen inklusiver konzeptionell-didaktischer Überlegungen und zukünftiger Forschungen fungieren kann. *Susanne Amft*, *Brigitta Boveland*, *Kathrin Hensler Häberlin* und *Beatrice Uehli Stauffer* stellen – basierend auf einem schweizerischen Forschungsprojekt – ein psychomotorisch orientiertes Programm zur Förderung sozio-emotionaler Kompetenzen für (Vor-)Schulkinder vor, das im integrativen Unterricht durchführbar ist. *Blanka Hartmann* verdeutlicht auf der Grundlage ausgewählter Ergebnisse aus einem sächsischen Forschungsprojekt, inwiefern sich die von SonderpädagogInnen verfassten Gutachten an den Prinzipien der Förderdiagnostik orientieren. *Karin Salzberg-Ludwig* konturiert abschließend ein Modell der förderdiagnostischen Lernbeobachtung im Sinne einer prozessbegleitenden Diagnostik, das eine Kooperation zwischen unterschiedlichen Professionen in integrativen bzw. inklusiven Settings erfordert.

Das sechste Kapitel beinhaltet Beiträge zum Thema *Inklusion und berufliche Übergänge*. Berufsorientierende Konzepte verfolgen einen systematischen und qualifizierenden Übergang von Schule und Beruf. Dieser komplexe Prozess ist insbesondere für benachteiligte Jugendliche mit diversen Risiken verbunden. *Marc Thielen* beschreibt in seinem Beitrag exklusive und inklusive Praktiken sowie Mischformen in der Umsetzung berufsorientierender Konzepte an allgemeinbildenden Schulen. In seiner Längsschnittstudie, die den Fokus auf Nachhaltigkeit solcher Konzepte legt und am Beispiel des hessischen Modells SchuB vorgestellt wird, arbeitet er sechs Karrieremuster heraus, um darauf aufbauend Perspektiven für eine langfristige berufliche Teilhabe zu entwerfen. *Helga Fasching* und *Gottfried Biewer* nehmen in ihrer österreichweiten Studie anhand von Elternbefragungen individuelle Entwicklungsverläufe im Übergang Schule-Beruf in den Fokus und zeigen auf, wie Selektionsmechanismen von Schule nachhaltig die berufliche Teilhabe einschränken. *Désirée Laubenstein* und *Manuela Heger* stellen erste

Ergebnisse ihrer wissenschaftlichen Begleitung der Integrationsfachdienste in Bayern vor, die den Übergang von SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung unterstützen. Sie betonen, ebenso wie Marc Thielen, eine langfristige, kooperative Begleitung, die von kontinuierlichen Beziehungsangeboten geprägt ist. Auch *Kilian Spindler, Markus Gebhardt und Tobias Tretter* stellen die Kooperation aller beteiligten Professionen als ein zentrales Element berufsvorbereitender Maßnahmen heraus. Der Modellversuch BVV in Bad Tölz greift dies auf und wird hinsichtlich seiner Vermittlungsquote und dem weiteren Verbleib der Jugendlichen von den Autoren evaluiert. *Dörte Bernhard* schließt das Kapitel mit Fragen zur beruflichen Wiedereingliederung in Schweden ab. Ihre Studie fokussiert die Professionalisierungsprozesse im Kontext des neu eingerichteten Berufsfeldes der Reha-Koordinatorinnen und -koordinatoren, denen im Rahmen der Wiedereingliederung eine zentrale Rolle zugeschrieben wird.

„Restructuring the cultures, policies and practices in schools so that they respond to the diversity of students in the locality. (...) Recognising that inclusion in education is one aspect of inclusion in society.“ (Booth/ Ainscow 2002, 3)

In diesem Sinne bieten die vorliegenden Artikel einen Einblick in komplexe Prozesse und Studien, ausgerichtet auf die Etablierung inklusiver Strukturen und Kulturen in Bildungsinstitutionen und die Weiterentwicklung des eigenen Professionsverständnisses.

Die Herausforderungen, die die Inklusion für die Sonderpädagogik als Disziplin wie auch als Profession mit sich bringen, wurden bei der 46. Arbeitstagung der Dozentinnen und Dozenten für Sonderpädagogik in den deutschsprachigen Ländern engagiert diskutiert. Dafür danken wir an dieser Stelle allen beteiligten KollegInnen. Weiterhin danken wir der DGfE, die die Herausgabe des Bandes mit einer Sachbeihilfe gefördert hat. Besonderen Dank schulden wir Antje Drescher, die sowohl die Organisation und Durchführung der Tagung als auch die redaktionelle Bearbeitung der Beiträge sowie die Erstellung der Druckvorlage dieses Tagungsbandes mit großem Einsatz unterstützt hat.

Literatur

- Booth, T./ Ainscow, M.(2002): Index for inclusion: developing learning and participation in schools. [www.eenet.org.uk/resources/docs/Index English.pdf](http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf) (Stand 19.07.2011)
- Hinz, A. (2009): Inklusive Pädagogik in der Schule. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 5, S. 171-179
- Lütje-Klose, B. (1997): Wege integrativer sprach- und Kommunikationsförderung in der Schule. Konzeptionelle Entwicklungen und ihre Einschätzung durch amerikanische und deutsche ExpertInnen. St. Ingbert: Röhrig

- Lütje-Klose, B. (2010): Lehrerbildung für eine inklusive Schule – das Beispiel des Studiengangs „Integrierte Sonderpädagogik“ an der Universität Bielefeld. In: Sonderpädagogische Förderung in NRW. Mitteilungen, 1, S. 3-9
- Münch, J. (2010): Lehrerbildung neu denken – jetzt! Zu den Folgerungen für Schule und Lehrerbildung aus der „UN-Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 2006“. In: Köker, A./ Romahn, S./ Textor, A. (Hrsg.): Herausforderung Heterogenität. Ansätze und Weichenstellungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 90-105
- Porter, G.L. (1997): Critical elements for inclusive schools. In: Pijl, S.J./ Meijer, C.J.W./ Hegarty, S. (Hrsg.): Inclusive Education. A Global Agenda. London and New York, S. 68-81
- Reiser, H. (1998): Sonderpädagogik als Serviceleistung. Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle zur Professionalisierung der Hilfsschul- bzw. Sonderschullehrerinnen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 49, S. 46-54
- UN-BRK (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 vom 21. Dezember 2008. Bundesgesetzblatt Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008, S. 1419-1457
- Wocken, H. (2010): Integration & Inklusion. Ein Versuch die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. In: Stein, A.-D./ Krach, S./ Niediek, I. (Hrsg.): Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen. Möglichkeitsräume und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 204-234

Angaben zu den Autorinnen und zum Autor

Prof. Dr. Birgit Lütje-Klose, Diplompädagogin und Lehrerin, vertritt die Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt Heterogenität an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Ihre Schwerpunkte in Lehre und Forschung liegen in inklusiver Didaktik, inklusiver Sprachförderung besonders unter der Bedingung von Mehrsprachigkeit, Kooperation von Lehrkräften in inklusiven Settings und international vergleichender Sonderpädagogik.

Marie-Therese Langer ist Lehrerin für sonderpädagogische Förderung im Hochschuldienst an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld.

Björn Serke, M.Ed., ist Lehrer an der Laborschule Bielefeld und Lehrbeauftragter an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld.

Melanie Urban ist Lehrerin für sonderpädagogische Förderung im Hochschuldienst an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld.