

Marcel Veber

Potenzialorientierung – Weg und Ziel Inklusiver Bildung

Zusammenfassung: Der Beitrag richtet den Fokus auf Möglichkeiten einer Potenzialorientierung im Kontext Inklusiver Bildung; dies erfolgt anhand pädagogischer Diagnostik in inklusiven Settings. Aufbauend auf einer einleitenden theoretischen inklusionspädagogischen Verortung werden paradoxe Systemlogiken innerhalb der Gruppe der SchülerInnen mit einem zugeschriebenen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf skizziert, um die Notwendigkeit einer vielschichtigen pädagogischen Diagnostik zu umschreiben. Dies erfolgt mithilfe einer kontrastierenden Gegenüberstellung eines eher sonderpädagogischen versus eines v.a. schulpädagogischen, potenzialorientierten Zugangs zu Inklusiver Bildung. Zur theoretischen Einordnung wird in diesem Zusammenhang ein ökosystemisches Modell zur Individuellen Förderung im Kontext Inklusiver Bildung vorgestellt, woran Chancen einer potenzialorientierten Diagnostik in inklusiven Settings verdeutlicht werden.

Schlüsselworte: Inklusion, Inklusiver Bildung, Individuelle Förderung, Potenzialorientierung, Diagnostik

Orientation towards potentials – way and goal of inclusive

Abstract: This paper focusses on opportunities of a potential-orientated approach in the context of inclusive education; this is realized by educational diagnostics in inclusive settings. Subsequent to an introductory positioning within the theory of inclusive education, paradoxical principles within the group of pupils with special educational needs are outlined. These shall emphasize the need for educational diagnostics that take into account the complexity of the matter. For that purpose the author contrasts two views of inclusive education: an approach rather focusing on special educational needs versus a school pedagogical view orientated towards individual potentials. In this context, a theoretical model of individual promotion in inclusive education is presented in order to illustrate the advantages of diagnostics that are orientated towards individual potentials in inclusive settings.

Keywords: inclusion, inclusive education, individual promotion, orientation towards potentials, diagnostic

1. Einleitung

Der Titel mag, metaphorisch gesprochen, aus bestimmten Blickwinkeln als Wiederholung einer alten Wegbeschreibung erscheinen. Daher möchte ich [M.V.], unüblich für einen wissenschaftlichen Text, von einer Diskussion bei einer Tagung berichten, bei der ich einen kurzen Vortrag zum Potenzial einer inklusiven Potenzialorientierung im Rahmen einer Arbeitsgruppe gehalten habe. In dem Slot habe ich versucht pointiert auszuführen, inwiefern eine Potenzialorientierung in Abgrenzung zur tradierten sonderpädagogischen Theoriebildung eine Chance für Inklusiver Bildung bieten kann. Die Arbeitsgruppe setzte sich aus InklusionsforscherInnen aus sonderpädagogischen Settings zusammen. Am Ende

meines Vortrags folgten sehr deutliche Reaktionen u.a. mit dem Argument, dass eine Potenzialorientierung im Sinne einer breit angelegten Begabungsförderung doch nichts Neues im Vergleich zur Stärkenorientierung innerhalb der (tradierten) sonderpädagogischen Diagnostik sei. Es folgte eine engagierte Diskussion, in der die Defizitorientierung, die vielen sonderpädagogischen Ansätzen, gerade im diagnostischen Kontext, immanent ist, aus verschiedenen Werten bewertet wurde. Aber nicht nur dort kam eine vergleichbare Reaktion.

Dies ist nur ein persönliches Erlebnis, das sicherlich nicht annähernd einem Anspruch auf Repräsentativität entspricht bzw. entsprechen kann. Vielmehr ist dies (möglicherweise) ein Beispiel für eine Sonderpädagogisierung des Inklusionsdiskurses, die wir derzeit in Deutschland erleben (zur differenzierten Vertiefung: Veber 2015 i.V.): Inklusive Bildung wird zumeist als Problem und nicht als Chance verstanden, wie SchülerInnen mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf gemeinsam unterrichtet werden können (Hinz 2013). Demgegenüber kann eine Potenzialorientierung, die durch Individuelle Förderung, aber auch die Begabungsförderung geprägt ist, entscheidende Impulse zur Realisierung inklusiver Settings liefern. Dies soll im folgenden Artikel geschehen. Dabei sei an dieser Stelle angemerkt, dass dieser Artikel v.a. auf einer Schrift von mir (Veber 2015 i.V.) sowie auch auf Texten, die ich mit MitautorInnen verfasst habe (Amrhein, Veber & Fischer 2014; Fischer, Koopmann, Rott, Veber & Zeinz 2014; Fischer, Rott & Veber 2014, 2015 i.D.; Veber, Bertels & Käpnick 2015 i.V.; Veber & Fischer 2015 i.D.), aufbaut; aus diesen Schriften sind hier Argumentationslinien eingeflossen sowie ‚Bausteine‘ (in überarbeiteter sowie veränderter Form) übernommen worden.

Es wird im Folgenden skizziert, dass eine Potenzialorientierung ein gewinnbringender Weg zur Realisierung als auch das Ziel inklusiver Bemühungen sein kann bzw. sollte. Dazu werden nach einer kurzen inklusionspädagogischen Verortung Exklusionstendenzen im Rahmen der aktuellen inklusiven Umgestaltung des Schulsystems beispielhaft aufgezeigt, um daran anschließend einen potenzialorientierten Fokus Inklusiver Bildung aufzuzeigen. Danach wird ein Modell angeboten, um potenzialorientierte, inklusive Förderung als Trias von Diagnose, Förderung und Evaluation auf theoretischer Ebene zu operationalisieren. Abschließend werden in einem Ausblick Potenziale einer inklusiven Potenzialorientierung kursorisch aufgezeigt.

2. Inklusive Bildung – eine theoretische Verortung

Das Ziel und der Aufbau dieses Artikels wird wahrscheinlich bei VertreterInnen (u.a. Ahrbeck 2014b; Brodkorb 2013) einer sog. gemäßigten Inklusion (zur kritischen Betrachtung dieser Position: Rohrmann 2014) auf Widerstand stoßen. So warnt Ahrbeck, einer der bekanntesten Kritiker einer umfassenden Umgestaltung des Schulsystems, vor einer zu umfassenden Potenzialorientierung (2011, 85–97) und unterstellt dem Bemühen, Potenziale als Ausgangspunkt inklusiver Förderung zu nehmen, „eine gehörige Portion Naivität“ (Ahrbeck 2011, 93). An anderer Stelle rät Ahrbeck mit dem Argument Kindeswohl (zur differenzierten Betrachtung dieses Argumentationsmusters: Wocken 2011, 251–253) von einer Abkehr einer sonderpädagogisch orientierten Inklusiven Bildung ab: „Die Gefahren, die daraus resultieren, sind offensichtlich: Der (sonder)pädagogischen Förderung droht ein Niveauverlust, für den ein hoher Preis zu entrichten ist, in aller erster Linie von den betroffenen Kindern selbst.“ (Ahrbeck 2014a, 9) Dieses Argument einer drohenden Deprofessionalisierung im Bereich sonderpädagogischer Förderung steht einem umfassenden Verständnis von Inklusion (Biewer 2009, 193) konträr gegenüber, da in dem o.g. Zitat u.a. nicht berücksichtigt wird, dass inklusive Bemühungen darin bestehen, alle von Verletzung und Ausgrenzung

bedrohten Personengruppen in den Blick zu nehmen und sich im Zuge dieser diversitätsorientierten Bemühungen (Sliwka 2014) nicht nur auf sonderpädagogische Expertise zu stützen. Daher liegt diesem Artikel folgendes Verständnis von Inklusiver Bildung zugrunde (Werning & Lütje-Klose 2012, 208–209): Inklusiver Bildung

- zielt auf Überwindung einer auf Platzierungs- und Förderungsfragen von SchülerInnen mit Behinderungen orientierten Sichtweise,
- stellt konsequent die grundlegende Frage nach dem Umgang mit Verschiedenheit im schulischen Kontext in den Mittelpunkt und
- richtet den Fokus auf Prozesse der Inkludierung bzw. der Exkludierung von SchülerInnengruppen allgemein.

Dabei wird die inklusive Umgestaltung des Schulsystems hier als ein fortschreitender Prozess (zur Umgestaltung sonderpädagogischer Förderung: Heimlich 2012, 86–103) verstanden, in dem Individuelle Förderung ein besonderer Platz zukommen sollte: „Individuelle Förderung und Lernen in heterogenen Gruppen sind die Grundlage für eine inklusive Entwicklung.“ (Bonner Erklärung zur Inklusiven Bildung in Deutschland (20.03.2014) in: Wocken 2014, 248) Der Nutzen von Bildung (zum inklusiven Bildungsverständnis: Böing 2014) allgemein kann volkswirtschaftlich begründet werden (Allmendinger 2012, 185–186): Gut gebildete Personen werden schneller und dauerhafter in den Arbeitsmarkt eingebunden und sind seltener arbeitslos, bringen sich eher in politische und soziale Prozesse ein, sind gesünder und leben länger; die Bildung jedes Einzelnen wirkt sich somit direkt und indirekt auf die Einnahmen des Staates aus. Es wird jedoch immer wieder die Frage gestellt, ob nicht gerade in separierten im Vergleich zu inklusiven Settings ein höherer Bildungserfolg erzielt werden könne. Dazu sei bezogen auf die größte SchülerInnengruppe, denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf zugeschrieben wird, den Kindern und Jugendlichen mit dem Label sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Lernen, beispielhaft auf die Evidenzbasierung Inklusiver Bildung verwiesen: In den vergangenen Jahrzehnten konnte in verschiedenen Studien keine empirische Begründung für die Existenz von Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen erbracht werden (zur Übersicht: Schnell, Sander & Federolf 2011). Aber auch in aktuellen Studien, wie in einer Untersuchung (Kocaj, Kuhl, Kroth, Pant & Stanat 2014) auf der Datenbasis des IQB-Ländervergleichs (Pant et al. 2013), wurden die Vorteile einer inklusiven gegenüber einer separierten Unterrichtung hervorgehoben. Eine ForscherInnengruppe aus Bielefeld äußert sich in vergleichbarer Richtung: „In Einklang mit früheren Befunden zeichnen sich in unseren Daten Vorteile einer inklusiven Beschulung ab“. (Lütje-Klose, Wild & Schwinger 2014, 9)

Um diese Ausführungen auf die Fragestellung dieses Beitrags, Chancen einer Potenzialorientierung im Kontext Inklusiver Bildung, zusammenfassend zu skizzieren, kann Folgendes festgehalten werden: Individuelle Förderung kann die Realisierung Inklusiver Bildung unterstützen. Dabei ist Inklusiver Bildung u.a. gegenüber Traditionen eines deutschen Förderschulsystems ein evidenzbasierter, positiver Ansatz.

3. Exklusion inklusive – paradoxe Systemlogiken im Prozess

Konträr zur positiven Wirkung inklusiver schulischer Settings sowie (scheinbar) entgegen der derzeit auf vielen Ebenen intensiv diskutierten Umgestaltung des hiesigen Schulsystems sind aktuell deutliche Exklusionstendenzen zu verzeichnen. Entgegen des Anspruchs Inklusiver Bildung nach einer (weitest-gehenden) Dekategorisierung (Haas 2012; Hinz 2008)

erleben wir, bezogen auf den Aspekt sonderpädagogischer Förderung, eine Zunahme der Anzahl der SchülerInnen, denen dieses Label zugesprochen wird (Klemm 2014a, 2014b). Interpretiert bzw. erklärt werden könnte diese Zunahme mithilfe des hinlänglich bekannten Bedarfs-Angebots-Junktims (Wocken 1996a, 1996b): Da es nun neben den Förderschulen vermehrt inklusive Bildungsangebote für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf gibt, die erfolgreiche Zuschreibung dieses Bedarfs wiederum mit zusätzlichen Ressourcen für die jeweiligen Einrichtungen verbunden ist, erfolgt aus der Systemlogik heraus eine vermehrte Diagnose in diesem Bereich – auch zur Ressourcensicherung.

Wenn nun ein genderspezifischer Blick auf die größer gewordene Gruppe dieser SchülerInnen gerichtet wird, fällt auf, dass Jungen in besonderem Maße davon betroffen sind, dieses Label zu erhalten (Statistisches Bundesamt 2014, 466): Von den ca. 350.000 FörderschülerInnen im Schuljahr 2012/13 waren 64 % Jungen; bei dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung lag der Anteil der Jungen bei 85 %. Wenn diese Zahlen kurz betrachtet würden, könnte interpretiert werden, dass einerseits Jungen sehr viel häufiger ein auffälliges Verhalten zeigen und andererseits v.a. Jungen immer auffälliger werden.

Jenseits der allgemeinen Frage (der negativen Auswirkungen) des Labelings, auf die hier aus Platzgründen nicht eingegangen werden kann, kann ein (analytischer) Blick auf diesen Gendereffekt auf die Komplexität Inklusiver Förderung verweisen (Veber & Fischer 2015 i.D.). Hopf stellt heraus, dass Jungen im Vergleich zu Mädchen in geringerem Maße von Förderung im Elementarbereich profitieren, diese Diskrepanz jedoch abnimmt, wenn ErzieherInnen mehr geschlechterspezifisches Wissen erwerben (Hopf 2014, 257–261); dieses Ergebnis lässt sich sicherlich auch auf andere Bildungsbereiche wie die Schule übertragen. Dieses fehlende Wissen manifestiert sich in der fortschreitenden Pathologisierung von ‚jungenhaftem‘ Verhalten, das sich u.a. in Form des hohen Anteils an Jungen im Bereiche sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs zeigt:

„Die meisten jungenhaften (philobatischen und phallischen) Tendenzen besitzen in der heutigen Pädagogik nicht den gleichen Stellenwert wie die [...] der Mädchen. Jungen werden gleichzeitig viele Stereotypen zugeschrieben, die um Versagen, Gewalt und Unruhe kreisen, vor allem von jenen, die Rollenzuschreibungen einst überwinden wollten.“ (Hopf 2014, 374)

An diesem Aspekt wird deutlich, dass, selbst wenn die Kategorie sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf separat betrachtet wird, auch aus intersektionaler Perspektive (Budde 2013), verschiedene Diversitätsfacetten berücksichtigt werden sollten. Eine Schlussfolgerung neben der Frage nach dem Nutzen eines Männeranteils in LehrerInnenkollegien (zur vielfältigen Betrachtung: Hurrelmann & Schultz 2012) stellt sich hier u.a. die Frage danach, was bzw. wie und mit welchem Fokus diagnostiziert wird. Dazu werden nun zwei Perspektiven – eine sonderpädagogische und eine schulpädagogische – einander kontrastierend gegenübergestellt.

4. Inklusive Bildung – ein potenzialorientierter Fokus

Derzeit ist, wie bereits skizziert, eine Sonderpädagogisierung der Inklusionsbemühungen festzustellen, was sich beispielsweise in einer Ausweitung im Bereich der institutionalisierten Sonderpädagogik widerspiegelt, die v.a. mit zwei Problemen behaftet ist (Hänsel & Miller 2014, 99): Die Ausweitung der sonderpädagogischen Förderorte, wie sie mit der Zunahme der Diagnose sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs statistisch belegbar wird (s.o.),

korrespondiert mit tiefer Besonderung der sonderpädagogischen Profession. Gleichzeitig sind auf Seiten der sonderpädagogischen Profession überwiegend ein sehr spezifisches Aufgaben- und Rollenverständnis der sonderpädagogischen Lehrkräfte anzutreffen. Aus dieser Entwicklung resultieren zwei inklusionshemmende Konsequenzen (Veber & Fischer 2015 i.D.): Durch einseitige Betrachtung von interindividueller Vielfalt geraten andere Facetten, wie ausgeführt, in den Hintergrund. Zudem schränken einseitige Orientierungen die Möglichkeiten multiprofessioneller Teamarbeit ein (Heinrich, Arndt & Werning 2014); einseitige Rollenzuschreibungen im Team können (u.a. durch Übertragungsprozesse) Ausgrenzungen bei SchülerInnen begünstigen.

Bei einem kontrastierenden Vergleich zwischen einem sonderpädagogischen Fokus auf inklusive Bildungsprozesse gegenüber einem schulpädagogisch potenzialorientierten Ansatz werden einerseits Differenzen und andererseits Chancen einer Abkehr von einer primär auf sonderpädagogische Erfahrungen gestützten Umsetzung Inklusiver Bildung deutlich (Abb. 1), wobei hier darauf hingewiesen werden muss, dass aus Platzgründen nur auf einzelne Aspekte der Gegenüberstellung eingegangen werden kann (zur detaillierten Betrachtung dieser skizzierenden Gegenüberstellung: Veber 2015 i.V.):

Inklusive Bildung aus sonderpädagogischer Perspektive, wenn u.a. auf VertreterInnen einer sogenannten gemäßigten Inklusion Bezug genommen wird, wobei auf die unterschiedlichen und teilweise konträren Diskussionslinien innerhalb der deutschen Sonderpädagogik hier nicht eingegangen werden kann, um es plakativ zu formulieren, ihren Ausgangspunkt in einem Defizit, dem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf, nimmt und fokussiert (aus der Systemlogik heraus verständlich) somit zumeist diese Diversitätsfacette in ihren Bemühungen zur Gestaltung inklusiver Settings. Individuelle Förderung erfolgt hier meist auf der Basis einer teilweise noch statischen Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs. Diese Argumentationslinie kann hier nicht weiter ausgeführt werden, es sei jedoch beispielhaft auf die inklusionspädagogische Kritik am Response-to-Intervention-Ansatz verwiesen (s.u.). Die Professionalisierung ist, bis auf wenige Ausnahmen, meist additiv zur Regelschullehrramtsausbildung angelegt (zur vertieften Betrachtung: u.a. Heinrich, Urban & Werning 2013).

Im Rahmen eines schulpädagogisch verorteten Blicks auf Inklusion werden vielfältige inter- wie auch intraindividuelle Diversitätsfacetten als Ausgangspunkt eines multiprofessionellen Handelns in inklusiven Settings berücksichtigt. Dieser Anspruch geht u.a. mit umfassenden Systemveränderungstendenzen einher. Im Rahmen von Individueller Förderung wird versucht, auf die Vielfalt in Personen und Gruppen proaktiv, potenzialorientiert einzugehen (u.a. Reich 2014, 194–255). Auf der Ebene der Professionalisierung wird Inklusive Bildung nicht primär als sonderpädagogisches, sondern vielmehr als allgemeines schulpädagogisches Thema verstanden, dem interdisziplinär auch fachdidaktisch begegnet werden muss (u.a. Kullmann, Lütje-Klose & Textor 2014).

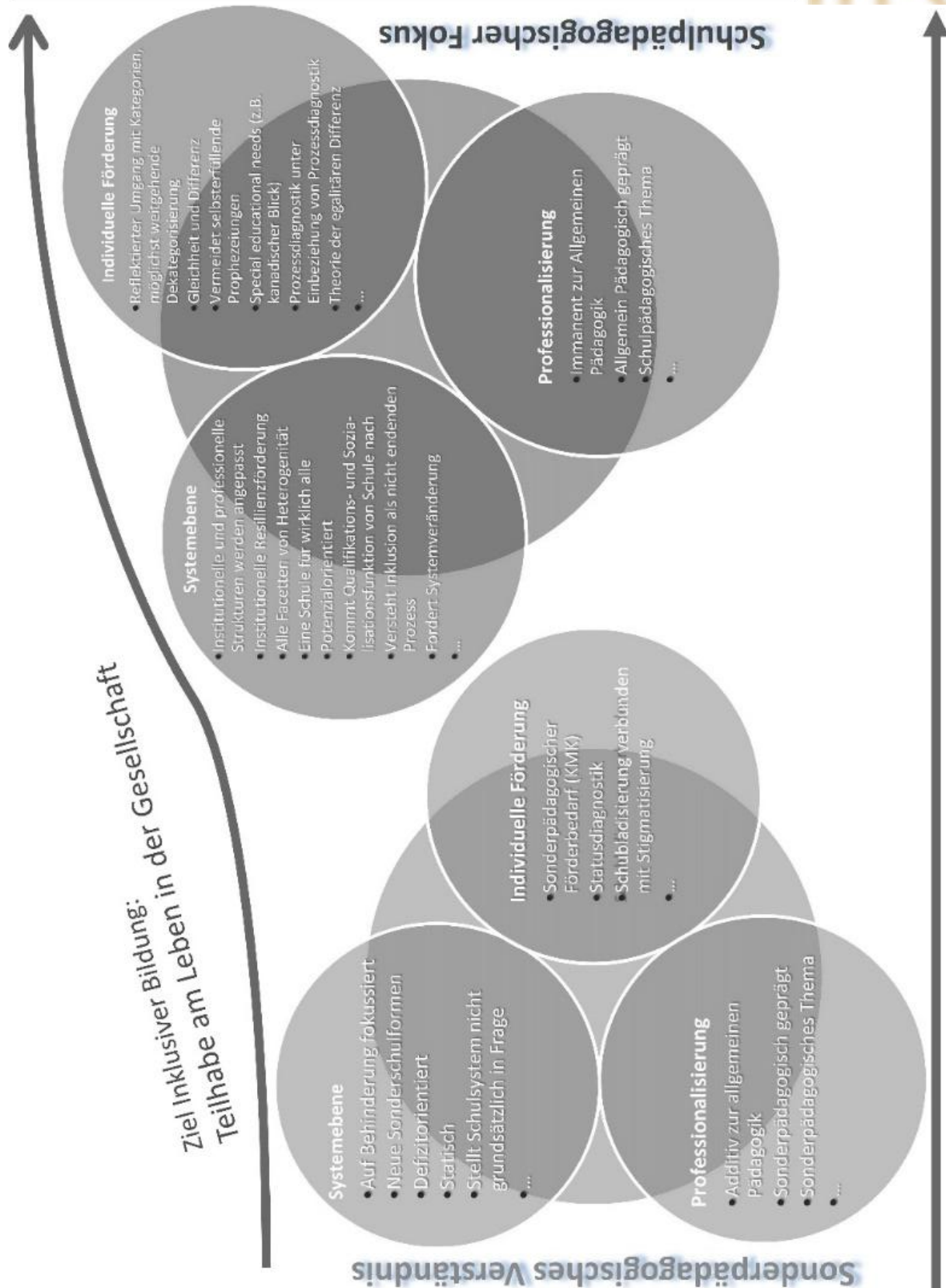


Abb. 1: Inklusive Bildung im sonderpädagogischen und schulpädagogischen Fokus (Veber 2015 i.V.)

Diese kontrastierende Darstellung, die sicherlich nicht annähernd allen Diskussionslinien gerecht werden kann, soll verdeutlichen, dass es unterschiedliche Ansatzpunkte gibt, die

(grob) zwei Bereichen zugeordnet werden können: einem sonderpädagogischen und einem schulpädagogischen. Dieser skizzierte schulpädagogische Fokus, der sonderpädagogische Expertise neben weiteren Bereichen wie Interkulturalität nicht negiert, kann eine adäquate Basis für Inklusive Bildung sein. Es zeigt sich, auch beim Blick auf internationale Erfahrungen (u.a. am Beispiel Kanadas: Löser 2014), dass eine schulpädagogisch verankerte multiprofessionelle Zusammenarbeit (z.B. in Form von ‚Methods and Ressource Team‘) mit besonderen (pädagogischen) Angeboten inter- wie auch intraindividuell fördernd, potenzialorientiert wirken kann (Köpfer 2013). Bezogen auf die skizzierte Gegenüberstellung einer (eher) am Defizit orientierten Sichtweise und einer Potenzialorientierung kann unter Verweis auf die Verbindung von Begabungsförderung, Individueller Förderung und Inklusiver Bildung (Amrhein et al. 2014) mit Seitz ein Zwischenresümee zur potenzialorientierten Förderung in inklusiven Settings gezogen werden: „Begabungsförderung ist dementsprechend konzeptioneller Baustein inklusiver Praxis und kein Gegensatz hierzu“. (Seitz 2014, 29)

Es stellt sich jedoch die Frage, wie eine potenzialorientierte, individuelle Förderung im Kontext Inklusiver Bildung (zunächst auf theoretischer Ebene) operationalisiert werden kann. Diese Operationalisierung soll im folgenden Kapitel vorgestellt werden, das aus einem Artikel (Amrhein et al. 2014) entnommen wurde (zur vertieften Betrachtung: Veber 2015 i.V.).

5. Inklusive Förderung – eine Trias aus Diagnose, Förderung und Evaluation

„Es geht um die doppelte Zielsetzung, sowohl die Entwicklung der individuellen Potentiale zu ermöglichen und anzuregen als auch die Gemeinsamkeit und Zugehörigkeit aller zu pflegen. Die widersprüchlichen Pole Verschiedenheit und Gleichheit müssen durch eine dialektische Balance von Individualisierung und Gemeinsamkeit ausgeglichen und versöhnt werden.“ (Wockens 2014, 55–56)

Der Umgang mit Vielfalt in inklusiven Schulsettings, wie Wockens Zitat verdeutlicht, ist eine anspruchsvolle Aufgabe, aber auch Chance für alle beteiligten Personen – dies ist nicht neu (u.a. Lütje-Klose 2011, 15; Werning & Avci-Werning 2013). M.E. sind v.a. zwei, miteinander reflexiv verbundene Aspekte dabei relevant, auf die in dem folgenden Abschnitt eingegangen werden wird: Wie können Diagnose, Förderung und Evaluation in ein System Inklusiver Bildung theoretisch verankert werden, um eine fundierte Basis für konkretes pädagogisches Handeln zu geben? Wie muss pädagogische Diagnostik, die die Basis für schulische Förderung ist, gestaltet sein, um Inklusive Bildung zu realisieren?

5.1 Ein Modell zur Diagnose, Förderung und Evaluation in Inklusiver Bildung

Mit Blick auf ein Gros der aktuellen, deutschsprachigen Hinweise zur Realisierung schulischer Inklusion fällt gemäß der o.g. sonderpädagogischen Ausrichtung der Inklusionsdiskussion auf, dass dementsprechend meist auf Modelle zurückgegriffen wird, die eher einer tradierten sonderpädagogischen Logik folgen. Ein prominentes Beispiel hierfür ist das RTI-Konzept (Response to Intervention) (u.a. Hartke & Diehl 2013; Huber & Grosche 2012; Voß et al. 2014), ein behavioristisch, sonderpädagogisch ausgerichtetes Präventionsprogramm, das aus inklusionspädagogischer Warte u.a. aufgrund seiner Orientierung am Medizinischen Modell von Behinderung (Veber 2010, 34-36) deutliche Kritik erfährt (u.a. Ferri 2012; Hinz, Geiling & Simon 2014; Moser 2013, 140), der ich [M.V.] weitestgehend folge (Fischer 2014, 78). Ein weiterer Ansatz zur Klärung der Verbindung von Individueller Förderung und Inklusiver Bildung ist die beispielsweise von Preuß-Lausitz (2011

21) geäußerte These, dass es prinzipiell ausreiche, sich an den bekannten Kriterien für sog. guten Unterricht (u.a. Meyer 2011) zu orientieren, um schulische Inklusion zu realisieren.

Beide hier nur cursorisch skizzierten Ansätze erscheinen m.E. aus verschiedenen Gründen als nicht ausreichend bzw. geeignet, um der Tragweite Inklusiver Bildung gerecht zu werden (Veber 2015 i.V.): Da, um einen prägnanten Aspekt an dieser Stelle beispielhaft zu nennen, in inklusiven Settings (weitestgehend) nonkategorial professionell agiert werden sollte (Ziemen 2013, 50), sind neue Wege innerhalb der schulischen Förderung zu beschreiten. RTI fördert jedoch eine stigmatisierende (Prengel 2014, 66) Spezialisierung sonderpädagogischer Förderung (s.o.) und ist auch daher zur Realisierung inklusiver Settings wenig(er) geeignet. Ein weiterer zentraler Aspekt ist der systemverändernde Anspruch Inklusiver Bildung. Individuelle Förderung fokussiert zwar mit seinen differierenden Ansätzen die Vielfalt verschiedener Gruppen und teilweise auch die Vielfalt innerhalb von Kindern und Jugendlichen; jedoch sind die Maßnahmen nicht dahingehend konzipiert, das Bildungssystem zur Teilhabe am Leben in der Gesellschaft hin zu verändern. So wird mit Inklusion i.d.R. der Anspruch einer Auflösung der Vielgliedrigkeit der Schullandschaft verbunden, was im Kontext Individueller Förderung meist keine explizite Beachtung findet.

Daher erscheint es notwendig, ein theoretisches Fundament zu skizzieren, auf dem weitere Überlegungen zur Diagnostik, die in eine Trias mit Förderung und Evaluation eingebunden ist, in inklusiven Settings fußen können. Das Ziel jeglicher inklusionsorientierter Bemühungen ist, wie auch hier schon mehrfach erwähnt, die Teilhabe von allen BürgerInnen am Leben in der Gesellschaft (zur vertiefenden, kritischen Auseinandersetzung: Dammer 2014). Darum erscheint es geboten, die verschiedenen Teilhabeebenen auch als Basis schulischer Diagnostik heranzuziehen. Ein bekanntes Modell, das das Leben und Erleben verschiedener Beziehungskonstellationen entwicklungspsychologisch modelliert, ist der ökosystemische Ansatz von Bronfenbrenner (1993), dessen Aktualität weiterhin besteht (u.a. Ditton 2006); so wurde u.a. im Kontext der Begabungsförderung hierauf in verschiedenen Arbeiten Bezug genommen (u.a. Hany & Nickel 1992; Schenz 2012, 83–87; Müller-Oppliger in Weigand, Hackl, Müller-Oppliger & Schmid 2014, 69–70). Für eine ganzheitliche Fokussierung der Lebens- und Erlebenswelten der SchülerInnen spricht zunächst die Notwendigkeit, einen teilhabenden Blick einzunehmen, der weit über eine externe Beschreibung mittels Statusdiagnostik hinausgeht: „Um Lebendes zu erforschen, muss man sich am Leben beteiligen.“ (Mitscherlich 1946, 79 in Hirblinger 2014, 95) Daher ist ein Austausch mit den verschiedenen für die Entwicklung der SchülerInnen relevanten Systeme (z.B. Familie) zwingend notwendig. Die zentrale Bedeutung der verschiedenen Beziehungs- und Bindungsebenen für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen ist aus unterschiedlichen Blickwinkeln (z.B. aus psychoanalytischer Perspektive (u.a. Haubl 2014a) oder auf der Basis der PSI-Theorie (u.a. Solzbacher & Schwer 2013)) mehrfach beleuchtet worden. Kurzum: Bildung ist Beziehung und setzt diese in Form von sicheren Bindungen voraus (Prengel 2011, 37–38), was u.a. im frühkindlichem Bereich besonders deutlich wird, wenn sicher gebundene Kinder mehr Kreativität an den Tag legen und ihre Umwelt aktiver erforschen als nicht sicher gebundene Kinder (Haubl 2014a, 29–31). Daher sollten die relevanten Beziehungen (z.B. Eltern: Berner et al. 2014), die sichere Bindungen bieten (können), neben der LehrerInnen-SchülerInnen-Ebene (u.a. Helsper & Hummrich 2014) und weiteren Ebenen proaktiv prozessual, entwicklungsbezogen in den schulischen Diagnoseprozess, der die Basis und das Bindeglied für Individuelle Förderung ist, einbezogen werden.

In dem hier vertretenen Verständnis von Individueller Förderung wird diese einerseits als schulbezogene Realisierungsmöglichkeit der (normativen, jedoch auch empirisch begründeten) (An-)Forderungen Inklusiver Bildung verstanden. Zusammenfassend, metaphorisch gesprochen: Individuelle Förderung kann *der* schulpädagogische Steigbügel der Inklusiven Bildung sein. Eine reflexive Ergänzung zwischen diesen Bereichen ist feststellbar, indem u.a. die Individuelle Förderung sich schrittweise von den engen, determinierenden Systemgrenzen befreit bzw. befreien kann oder indem Inklusive Bildung auf (evidenzbasierten) Ansätzen und Konzepten zur Förderung aller Kinder und Jugendlichen (z.B. Selbstreguliertes Lernen oder Schaffung von Flow-Erlebnissen) ihre Bemühungen aufbauen kann. Es gilt beide Ebenen (ideale und tradierte Strukturen) zu vereinen:

„Inklusive Pädagogik kommt nicht umhin, sich dabei auch immer wieder neu mit eigenen Unzulänglichkeiten und Widersprüchen auseinanderzusetzen und auch unvollkommene Schritte inklusiven Handelns anzuerkennen. Diese Einsicht ist geeignet von destruktiv wirkenden Idealvorstellungen zu befreien, ohne wegweisende Ideale aufzugeben.“ (Prenzel 2012, S. 27)

Diese o.g. Ebenenverbindung ist anspruchsvoll, jedoch notwendig. Zur theoretischen Operationalisierung dieser Verbindung wird hier ein Modell (Veber 2015 i.V.) vorgeschlagen, das einerseits die ökosystemischen Vorarbeiten aus der integrationspädagogischen Forschung sowie andererseits die potenzialorientierte, inklusive Förderung miteinander vereint (Abb. 2).

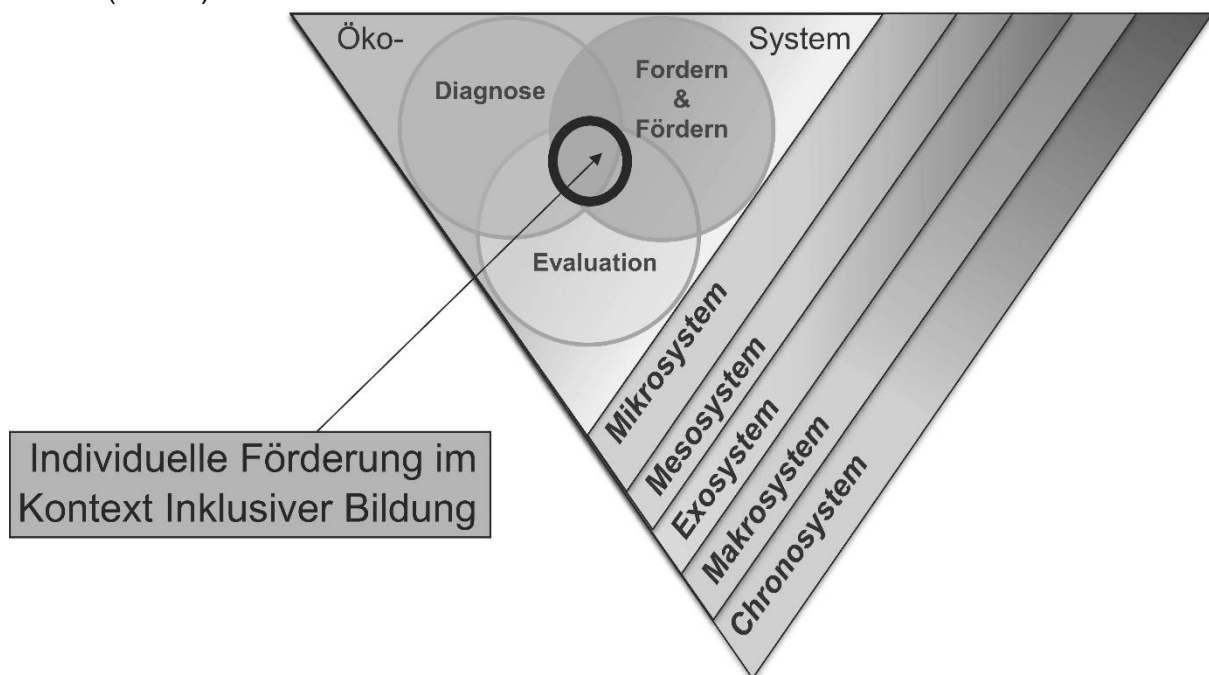


Abb. 2: Ökosystemisches Modell zur Inklusiven Förderung (Veber 2015 i.V.)

Die bildungswissenschaftliche Begründung für dieses Modell liegt in der Funktion des Schulsystems: „Die einzelne Schule hat die Aufgabe, für ihre Schülerinnen eine geordnete Lernumwelt zu schaffen, in der diese ihren Bildungsprozess, gemäß ihren Begabungen und Möglichkeiten, entfalten und weiterführen können.“ (Schenz 2012, 86) Zu der von Schenz genannten Lernumwelt zählen die verschiedenen von Bronfenbrenner genannten Beziehungskontexte (Mikro- bis Chronosystem). Dabei wird hier beispielsweise auf Arbeiten u.a. von Sander (Hildeschmidt & Sander 2002; Sander 2002b, 2003) aufgebaut, die

elaborierte, praxiserprobte Rahmungen für die Förderung u.a. mittels der Kind-Umfeld-Analyse in integrativen bzw. inklusiven Settings bieten. Jedoch sind diese Arbeiten wie auch die ökosystemischen Fokussierungen etwa von Heimlich (2009, 219–223; 2012, 211–213) aus einer primär sonderpädagogischen Perspektive verfasst, indem beispielsweise ein ökosystemischer Behinderungsbegriff als Ausgangsbasis für die ökosystemisch-orientierte, pädagogische Arbeit gewählt wird (Sander 2002a). Mit dem Verständnis, dass dynamische Begabungsmodelle (u.a. Fischer 2012; Müller-Oppliger in Weigand et al. 2014, 68–76; Ziegler 2012) die potenzialorientierte Wendung von prozessorientierten Behinderungsmodellen wie der ICF der WHO (Lindmeier & Lindmeier 2012, 25–34) sind (bzw. sein können), die gerade im Kontext Inklusiver Bildung häufig herangezogen wird (u.a. Göttgens & Schröder 2014; Lienhard-Tuggener 2014), erfolgt hier eine erweiternde Fokusverschiebung: Individuelle Förderung im Kontext Inklusiver Bildung setzt sich (im hier vertretenen Verständnis) aus der reflexiven Verbindung von (primär pädagogischer, non-kategorialer) Diagnostik, einem potenzialorientierten Fordern und Fördern (von inter- wie auch intrapersonaler Diversität) aller SchülerInnen sowie einer (formativen wie auch summativen) Evaluation pädagogischer Maßnahmen zusammen. Diese Zusammensetzung sollte ökosystemisch verankert sein, um (ihre) Potenziale zu entfalten:

„Ausgelöst durch internationale Vergleiche der Bildungssysteme hat sich das Verständnis durchgesetzt, dass [...] Begabungsförderung] nicht nur im Verantwortungsbereich der Bildungsinstitutionen und Schulen liegt, sondern ein Anliegen von gesamtgesellschaftlicher und nationaler Bedeutung sein muss. Es geht dabei um eine optimalere Förderung von Fähigkeiten aller Kinder und Jugendlichen aus allen soziokulturellen Bevölkerungsgruppen, um Fragen der sozialen Gerechtigkeit sowie um Engagement und Teilhabe aller an einer gemeinsam zu gestaltenden Zukunft. Die Verantwortung und Verpflichtung dazu liegt auf allen Ebenen von Bildung und Erziehung: Von der Familie bis zur einzelnen Lerngruppe und Klasse [...]. Gesucht ist von den Schulen deshalb eine Pädagogik und Didaktik der Inklusion, die sowohl den Bestimmungen des Individuums, seiner ihm eigenen Potenziale und seinem Anspruch auf Selbstgestaltung gerecht wird“. (Müller-Oppliger in Weigand et al. 2014, 115)

Deutlich wird dieser Anspruch auf allen Systemebenen, wobei an dieser Stelle nicht en détail auf alle eingegangen werden kann: Bezogen auf die Ebene des Chronosystems ist es z.B. notwendig, die Entwicklung über die Lebensspanne zu betrachten, um dem gesamtgesellschaftlichen Anspruch Inklusiver Bildung gerecht zu werden und um Transitionsprozesse ohne die oftmals wahrgenommenen Brüche zu gestalten. Dies kann beispielsweise im Rahmen bürgerzentrierter Zukunftsplanung in Unterstützernetzen (Boban, 2010) realisiert werden. Um im Rahmen der inklusiven Förderung und im Besonderen in der diagnostischen Arbeit im Mesosystem (z.B. Schule) das Mikrosystem, die familiären Strukturen mit zu involvieren, eignen sich u.a. triadische Gesprächsführung, in der die verschiedenen Ebenen einbezogen werden und somit einen entscheidenden Beitrag zu einer partizipativen Schulkultur insgesamt leisten können (Hessisches Kultusministerium 2013).

Das Modell wird nicht als „abgeschlossen“ betrachtet; vielmehr lassen sich hier verschiedene Ansätze in die operationalisierte Verbindung integrieren. Zwei Beispiele können analytische Zugänge (u.a. Heilmann 2011; Lüpke 2012) oder auf der PSI-Theorie basierenden Ansätze (u.a. Künne, Kuhl, Frankenberg & Völker 2012), die hier bereits angesprochen wurden, sein. Des Weiteren sei explizit darauf hingewiesen, dass dieses Modell, wie bereits oben genannt, eine theoretische Verortung (und keine direkte praktische Anwendungsfolie) bieten kann bzw. möchte. Abschließend sei darauf verwiesen, dass dieser

systemische Zugang die Individualität der Akteure als Basis nimmt. Zugänge, die beispielsweise das Schulsystem betrachten (u.a. Fends "Neue Theorie der Schule" in Amrhein 2011, 81–92), sollten, können ergänzend berücksichtigt werden.

5.2. Inklusionsorientierte Diagnostik zur Potenzialförderung

Nicht nur Anfang und (vermeintliches) Ende von Individueller Förderung (im Kontext Inklusiver Bildung), sondern vielmehr das durchgehende Bindeglied aller Ebenen (im ökosystemischen Verständnis) bildet die pädagogische Diagnostik (bzw. kann sie bieten), die gerade in inklusiven Settings vor enormen Herausforderungen steht und damit verbunden einem enormen Innovationsdruck ausgesetzt ist (u.a. Rittmeyer 2012; Seifert & Müller-Zastrau 2014; Simon & Simon 2014). Ohne an dieser Stelle auf alle vielfältigen Ebenen eingehen zu können, soll eine Facette, die Forderung nach einer weitestgehend non-kategorialen Diagnostik (Ziemen 2013, 50), beispielhaft mit einem interdisziplinären „Blick über den Tellerrand“ diskutiert werden.

Die Kritik an stigmatisierenden Kategorien aus psychiatrischer Fachperspektive, die wichtige Impulse für die inklusionspädagogische Forderung einer Dekategorisierung gibt, ist nicht erst seit der Veröffentlichung der Streitschrift „Normal“ von Frances (Keil in Frances 2013, 393) deutlich zu vernehmen. So fasste der Psychoanalytiker Yalom seine Bedenken zur Kategorisierung deutlich so zusammen:

„Unter Psychiatern und Psychologen war der Wert von Persönlichkeitsdiagnosen immer äußerst umstritten. [...] Selbst das liberalste System psychiatrischer Nomenklatur tut dem Wesen des anderen noch Gewalt an. Wenn wir uns einem Menschen nähern, im Glauben, ihn kategorisieren zu können, werden uns wesentliche, jenseits aller Kategorien liegende Teile seiner Persönlichkeit für immer verschlossen bleiben. Voraussetzung für eine fruchtbare Beziehung ist die Erkenntnis, daß wir den anderen nie in seiner ganzen Vielfalt begreifen können.“ (Yalom 2001, 261)

Eine schnelle und m.E. voreilige Schlussfolgerung für pädagogische Settings wäre es, einen kategorischen Verzicht von Kategorien zu fordern, der u.a. auch nicht möglichen Einsatzbereichen der verschiedenen diagnostischen Verfahren (u.a. Veber 2008) gerecht werden würde. Jedoch ist eine kritische Reflexion notwendig, die nicht zuletzt mithilfe eines interdisziplinären Blicks geleistet werden kann, wobei beispielsweise die Kompatibilität von medizinischen und pädagogischen Diagnosen grundlegend hinterfragt werden sollte (zur Vertiefung: Lüpke 2013). So hat vor einigen Jahren die Humangenetikerin Stengel-Rutkowski in einem Beitrag kritisch die Frage aufgeworfen, welche einschneidenden Auswirkungen defizitorientierte, stigmatisierende Kategorien für die Neugeborenen und ihre Familien haben können (2002): Sie hat u.a. in diesem Artikel aufgezeigt, welche negativen Auswirkungen (letztlich auf die Endwicklung der Kinder) es haben kann, wenn den Eltern gesagt wird, ihr Kind „leide unter einer Chromosomenanomalie“. Ohne hier auf weitere Details eingehen zu können, sei auf die untermauernden Ausführungen hierzu aus psychoanalytischer Warte von Zimmermann (2012) verwiesen. Ergo: „Die Wirkung negativer Formulierungen ist bekannt: sie schränken die Sichtweise möglicher Förderung eher ein.“ (Eggert, Reichenbach & Lücking 2007, 196) Daher sollte soweit wie möglich auf negative Formulierungen verzichtet werden. M.E. erscheint eine sog. gemäßigte Dekategorisierung auch angesichts aktueller Systemgrenzen bzw. Antinomien im System Schule geboten (Abb. 3 in Veber 2015 i.V.):

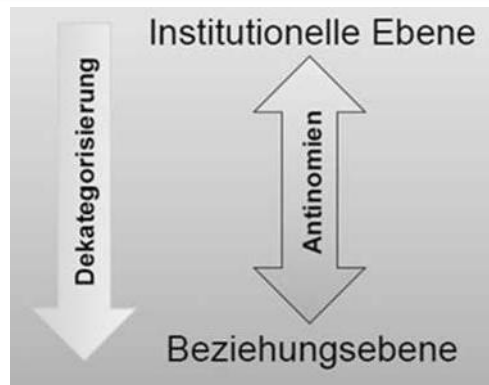


Abb. 3: Dekategorisierung zwischen institutionellen und pädagogischen Anforderungen

Auf institutioneller Ebene kann derzeit u.a. aufgrund von Mittelzuweisungen (wie die Mittelzuweisung für zusätzliches Personal in bestimmten Stadtteilschulen (u.a. Stähling & Wenders 2012, 13–14)) ggf. nicht gänzlich verzichtet werden. Jedoch sollten auf der schulpraktischen Ebene der Individuellen Förderung möglichst weitgehend determinierende Zuschreibungen jeglicher Art vermieden werden. Diese beiden Ebenen ergeben für die im Schulsystem agierenden PädagogInnen weitere Antinomien, denen v.a. die diagnostischen Ansätze Rechnung tragen sollten, wie es u.a. ILEA-T (Geiling & Liebers 2014) unternimmt. Diese Forderung nach einer non-kategorialen Förderung betrifft nicht nur die Beschreibung von vermeintlichen Defizitkonstruktionen wie dem sonderpädagogischen Förderbedarf. Auch Zuschreibungen wie ‚Hochbegabt‘ sind vor dem Hintergrund Inklusiver Bildung zu hinterfragen:

„Wenn Begabungsförderung als Teil eines umfassenden Bildungsprozesses aufgefasst wird, dann verliert die Unterscheidung zwischen Begabung und Hochbegabung an Gewicht. Denn zwischen den beiden Begriffen besteht kein prinzipieller, sondern allenfalls ein gradueller Unterschied. Nicht zuletzt dienen beide Begriffe dazu, auf die Bildsamkeit und Potenziale von Menschen hinzuweisen, deren Beachtung und Förderung zu den zentralen Aufgaben von Erziehungs- und Bildungsinstitutionen gehören.“ (Weigand in Weigand et al. 2014, 44)

Diese im Besonderen für die Begabungsforschung neue und weitreichende Forderung von Weigand, die für die pädagogische Beziehungsebene (weniger für bildungspolitische Ausführungen, jedoch gerade für den Forschungskontext (u.a. Haubl 2014b)) relevant ist, soll nicht zur Negierung von außergewöhnlichen Potenzialen dienen; dies wäre wiederum entwicklungshemmend (Haubl 2014c; Solzbacher & Behrens 2014, 565–566). Es erscheint eher als ein Schritt dahin, intra- wie auch interpersonelle Differenzen, zu denen auch besondere Begabungen zählen, wahrzunehmen und gleichzeitig entwicklungshemmende Stigmatisierungen u.a. mit dem Label „Hochbegabt“ (Haubl 2014a, 36) möglichst zu vermeiden.

Ein konkretes Diagnostikum, das sowohl status-, als auch prozessbezogen ausgerichtet ist, ist ILEA-T (Glathe, Heger, Schubert & Wergowski 2012), das evidenzbasiert, bewusst interessen- als auch potenzialorientiert ökosystemisch fundiert PädagogInnen dabei unterstützt, die Trias aus Diagnose, Förderung und Evaluation in ihre professionellen Routinen zu integrieren, um so die Förderung aller Kinder zu erleichtern.

6. Abschließende Gedanken zum Potenzial einer inklusiven Potenzialorientierung

Wenn nun wie im Titel dieses Beitrags bereits postuliert, Potenzialorientierung Weg und Ziel Inklusiver Bildung ist bzw. sein sollte und beim Lesen des Artikel (hoffentlich) die Argumente, die für eine potenzialorientierte Betrachtung von inklusiven Bildungsprozessen sprechen, deutlich geworden ist, sollte, um bei der Weg-Metapher zu bleiben, ein Ausblick auf den weiteren (inklusive) Weg geboten werden. Dies soll mittels drei kurzer, beispielhafter Überlegungen erfolgen.

Selbstreflexive LehrerInnenbildung für Inklusiver Bildung

„Ein besseres Wissen über einen selbst zu haben, ist keine Garantie für Glück und Erfolg, aber es führt zu einer volleren Nutzung der inneren und äußeren Potenziale.“
(frei nach Hanna Segal)

Unbestritten und vielfach belegt ist die Wirkung von LehrerInnenbildung (zur vertieften Betrachtung der differenzierten Befunde: u.a. Hascher 2014). Daher sollte gerade im Zuge der inklusiven Umgestaltung des Bildungssystems hier ein besonderer Schwerpunkt gelegt werden. Die Frage ist nur bzw. v.a., *welcher* Schwerpunkt gelegt wird. Ist es so, dass SonderpädagogInnen v.a. die BotschafterInnen der Inklusion sein sollten, wie die NRW-Schulministerin Frau Löhrmann gesagt hat (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2013)? Dann wäre es sinnvoll, die inklusionsorientierte LehrerInnenbildung v.a. sonderpädagogisch auszurichten. Im Sinne einer Potenzialorientierung sollten neue Wege gegangen werden, die zumeist gar nicht komplett neu sind. So kann auf Erfahrungen beispielsweise aus Bielefeld zurückgegriffen werden (u.a. Lütje-Klose, Miller & Ziegler 2014), um (angehende) Lehrpersonen diversitätsorientiert zu unterstützen. Hier gilt es, die vorhandenen Potenziale zu nutzen, indem u.a. auf etablierte Weiterbildungsangebote zurückgegriffen wird (u.a. Fischer, Veber & Rott 2013).

Teamarbeit in inklusiven Settings

„Der Vielfalt der Kinder korrespondiert in der inklusiven Schule die Vielfalt des Unterrichts und der Pädagogen.“ (Hänsel & Miller 2014, 97)

Dass die Vielfalt der SchülerInnen mit einer Vielfalt in multiprofessionellen Teams korrespondieren sollte, ist nicht neu (Sonntag & Veber 2014). Gerade diese Teamstrukturen begünstigen Beziehungserleben und -verstehen, das – wie oben ausgeführt – gerade für inklusive Settings von besonderer Bedeutung ist. Kooperation in multiprofessionellen Teams (u.a. Lütje-Klose 2014) stellt jedoch ein Gros der Lehrpersonen vor deutliche Herausforderungen (zur Vertiefung und zum Praxisbezug: Erbring 2014). Die Kommunikations- und Kooperationsstrukturen sollten gerade daher ein zentraler Kompetenzbereich von Lehrpersonen sein, der im Rahmen der LehrerInnenbildung stetig betrachtet wird (Fischer et al. 2014). Um auf den Umgang mit Verhalten, das als abweichend und störend wahrgenommen wird und zumeist (bei Jungen) diagnostiziert wird, einzugehen, kann Folgendes festgehalten werden: Um die Potenziale beispielsweise von Jungen eher zu erkennen, sollte dieser Fokus auch in multiprofessionellen Teams vertreten sein. Ist dies mit einer sog. Männerquote gleichzusetzen? Nein. Vielmehr ist fachliches Wissen über genderspezifische Aspekte der Entwicklung von Jungen notwendig. Dies ist nur ein Beispiel. Es zeigt sich jedoch, dass differente Potenziale (viel mehr als eine einseitige Betrachtung sonderpädagogischer Expertise) in multiprofessionellen Teams zum Einsatz kommen sollten, um beispielsweise eine potenzialorientierte Diagnostik zu realisieren (u.a. Albers 2014).

Unterrichtliche Praktiken

Auch wenn, wie oben bereits erfolgt, der These widersprochen wurde, dass die Orientierung an Gütekriterien für einen „guten Unterricht“ ausreiche, um Inklusive Bildung zu realisieren, ist ein wichtiger Aspekt hier doch zu verfolgen. Die vorhandenen Potenziale gerade aus den Bereichen der Schulpädagogik und den Fachdidaktiken sollten genutzt werden, um Inklusion in der schulischen Praxis zu realisieren (anhand des Beispiels Mathematik: Veber et al. 2015 i.V.). Jedoch sind kritische Betrachtungen tradiertter Strukturen und Praktiken (auch der Individuellen Förderung) notwendig, um dem umfassenden Anspruch Inklusiver Bildung gerecht werden zu können. Dies schließt u.a. eine ganzheitliche (ökosystemische) Betrachtung der SchülerInnen mit ein. Es müssen aber auch fachspezifische wie fachdidaktisch-spezifische Facetten hinterfragt werden. Ein Beispiel dazu ist die Talenterorientierung innerhalb der Sportdidaktik (Veber, Pfitzner, Frohnert & Schelling, 2015). Insgesamt erscheint es jedoch für die unterrichtlichen Praktiken aus verschiedenen Gründen wichtig zu sein, auf die vorhandenen pädagogischen Potenziale zu schauen und zu vertrauen bzw. diese zu nutzen. So gibt es etablierte, evidenzbasierte Konzepte zur Jungenförderung auch im Bereich Bewegung, Spiel und Sport (u.a. Neuber 2009). Diese Potenziale sollten genutzt werden, anstatt primär auf zusätzliche sonderpädagogische Praktiken zu setzen.

Potenzialorientierung – ein neuer Weg? Ja und nein. Um auf die beschriebene Szene aus der Einleitung zurückzukommen: Im Vergleich zu einer tradierten sonderpädagogischen Betrachtungsweise bietet eine Potenzialorientierung zahlreiche neue Chancen für Inklusive Bildung – also ja. Da im Rahmen der Potenzialorientierung nicht alle Strukturen und Praktiken oder auch Kulturen neu entwickelt werden können, ist es kein vollkommen neuer Weg. Es ist vielleicht ein alter Weg, der derzeit oftmals nicht im Blickfeld, jedoch gut begehbar ist und ein angenehmes Reisen ermöglicht.

Literaturverzeichnis

- Ahrbeck, B. (2011): *Der Umgang mit Behinderung* (Praxiswissen Bildung). Stuttgart.
- Ahrbeck, B. (2014a): *Inklusion. Eine Kritik* (Brennpunkt Schule). Stuttgart.
- Ahrbeck, B. (2014b): Schulische Inklusion – Möglichkeiten, Dilemmata und Widersprüche. *Soziale Passagen*, 6, 5–19.
- Albers, T. (2014): Partizipative Förderplanung. Kinder und Familien als Mitgestalter von Individuellen Förderplänen. *Friedrich Jahresheft*, 32 (1), 116–118.
- Allmendinger, J. (2012): *Schulaufgaben. Wie wir das Bildungssystem verändern müssen, um unseren Kindern gerecht zu werden*. München.
- Amrhein, B. (2011): *Inklusion in der Sekundarstufe. Eine empirische Analyse*. Bad Heilbrunn.
- Amrhein, B., Veber, M. & Fischer, C. (2014): Potenzialorientierung in der Inklusiven Bildung – Konsequenzen für die Professionalisierung von Lehrpersonen. *Journal für Begabtenförderung*, 14 (2), i.D.
- Berner, V.-D., Benbow, A. E., Hartinger, A., Zoelch, C., Bieg, S. R. & Dresel, M. (2014): Welche Rolle spielt die elterliche Motivation für die Schulleistung der Schüler/innen unterschiedlicher soziokultureller Herkunft am Ende der vierten Jahrgangsstufe? In C. Tillack, J. Fetzer & N. Fischer (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 2. Soziokulturelle und schulische Einflüsse auf pädagogische Beziehungen* (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 24, neue Ausg., S. 214–235). Immenhausen, Hess.

- Biewer, G. (2009): *Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik* (2., durchges. Aufl.). Bad Heilbrunn.
- Boban, I. (2010): Bürgerzentrierte Zukunftsplanung in Unterstützernetzen. Inklusiver Schlüssel zur Partizipation und Empowerment pur. In A. Hinz, I. Körner & U. Niehoff (Hrsg.), *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen, Perspektiven, Praxis* (2., durchges. Aufl., S. 230–247). Marburg.
- Böing, U. (2014): Zum Bildungsverständnis eines inklusiven Unterrichts. *Schulpädagogik heute*, 5 (10). Zugriff am 09.09.2014. Verfügbar unter http://schulpaedagogik-heute.de/index.php/component/joomdoc/SH_10/sh10_04_Forum_06_Boeing_cs.pdf/download
- Brodkorb, M. (2013): *Warum Inklusion unmöglich ist. Über schulische Paradoxien zwischen Liebe und Leistung*. Zugriff am 31.07.2013. Verfügbar unter http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2013/05/brodkorb_warum_inklusion_unmoeglich-ist.pdf
- Bronfenbrenner, U. (1993): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Frankfurt am Main.
- Budde, J. (2013): Intersektionalität als Herausforderung für eine erziehungswissenschaftliche soziale Ungleichheitsforschung. In S. Siebholz, E. Schneider, S. Busse, S. Sandring & A. Schippling (Hrsg.), *Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs* (Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Bd. 40, S. 245–257). Wiesbaden: Springer VS.
- Dammer, K.-H. (2014): Mensch oder Bürger? Überlegungen zu einer ungeklärten Frage des Inklusionsdiskurses. In E.-K. Franz, S. Trumpa & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion: Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (S. 179–188). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Ditton, H. (2006): Der Beitrag Urie Bronfenbrenners für die Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 26 (2), 268–281.
- Eggert, D., Reichenbach, C. & Lücking, C. (2007): *Von den Stärken ausgehen ... Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in der Lernförderungsdiagnostik ; ein Plädoyer für andere Denkgewohnheiten und eine veränderte Praxis* (5., verb. und überarb. Aufl.). Dortmund.
- Erbring, S. (2014): *Inklusion ressourcenorientiert umsetzen* (Spickzettel für Lehrer, Bd. 5, neue Ausg.). Heidelberg, Neckar.
- Ferri, B. A. (2012): Undermining inclusion? A critical reading of response to intervention (RTI). *International Journal of Inclusive Education*, 16 (8), 863–880.
- Fischer, C. (2012): Integratives Begabungs- und Lernprozessmodell. *Labyrinth*, 35 (5), 11–14.
- Fischer, C. (2014): *Individuelle Förderung als schulische Herausforderung* (Schriftenreihe des Netzwerks Bildung, Bd. 31). Berlin.
- Fischer, C., Kopmann, H., Rott, D., Veber, M. & Zeinz, H. (2014): Adaptive Lehrkompetenz und pädagogische Haltung. Lehrerbildung für eine inklusive Schule. *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik*, 4, 16–33.
- Fischer, C., Rott, D. & Veber, M. (2014): Diversität von Schüler/-innen als mögliche Ressource für individuelles und wechselseitiges Lernen im Unterricht? *Lehren und lernen*, 40 (22-28).
- Fischer, C., Rott, D. & Veber, M. (2015 i.D.): Kompetenzorientierte Lehrerbildung durch Schülerförderung. In C. Fischer, M. Veber, C. Fischer-Ontrup & R. Buschmann (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt: Aufgabe und Herausforderung für die LehrerInnenbildung*. im Druck. Münster u.a.

- Fischer, C., Veber, M. & Rott, D. (2013): Inklusive Begabungsförderung als Aufgabe und Herausforderung - auch für Lehrkräfte für sonderpädagogische Förderung. *Sonderpädagogische Förderung in NRW*, 51 (2), 22–30.
- Frances, A. (2013): *Normal. Gegen die Inflation psychiatrischer Diagnosen*. Köln: Dumont.
- Geiling, U. & Liebers, K. (2014): Anforderungen an einen inklusionsorientierten Übergang von der Kita zur Grundschule. Chancen und Grenzen individueller Lernentwicklungsanalysen im Kontext von ILEA T. In S. Schuppener, M. Hauser, N. Bernhardt & F. Poppe (Hrsg.), *Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik* (S. 89–94). Bad Heilbrunn.
- Glathe, B., Heger, B., Schubert, S. & Wergowski, S. (2012): ILEA T – Individuelle Lern- und Entwicklungsanalyse/ Transition: Ein diagnostisches Konzept für den Übergang Kita – Grundschule. *Zeitschrift für Inklusion* (3).
- Göttgens, C. K. & Schröder, M. (2014): Die ICF als Schlüssel für eine gelingende Interdisziplinäre Zusammenarbeit. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 65 (1), 28–38.
- Haas, B. (2012): Dekonstruktion und Dekategorisierung: Perspektiven einer nonkategorialen (Sonder-)Pädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63 (10), 404–413.
- Hänsel, D. & Miller, S. (2014): Kritische Analyse der Ansprüche der inklusiven Sonderpädagogik aus allgemeinpädagogischer und professionstheoretischer Perspektive. In M. Lichtblau, D. Blömer, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 91–104). Bad Heilbrunn.
- Hany, E. A. & Nickel, H. (1992): *Begabung und Hochbegabung. Theoretische Konzepte, empirische Befunde, praktische Konsequenzen* (1. Aufl.). Bern.
- Hartke, B. & Diehl, K. (2013): *Schulische Prävention im Bereich Lernen. Problemlösungen mit dem RTI-Ansatz*. Stuttgart.
- Hascher, T. (2014): Forschung zur Wirksamkeit der Lehrerbildung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 542–571). Münster.
- Haubl, R. (2014a): Bindung und Begabung. Soziale und emotionale Aspekte. In T. Hoyer, R. Haubl & G. Weigand (Hrsg.), *Sozio-Emotionalität von hochbegabten Kindern. Wie sie sich sehen - was sie bewegt - wie sie sich entwickeln* (1. Aufl, S. 28–39). Weinheim.
- Haubl, R. (2014b): Einblick in die Forschungspraxis. Qualitative Kindheitsforschung erleben und begreifen. In T. Hoyer, R. Haubl & G. Weigand (Hrsg.), *Sozio-Emotionalität von hochbegabten Kindern. Wie sie sich sehen - was sie bewegt - wie sie sich entwickeln* (1. Aufl, S. 214–221). Weinheim.
- Haubl, R. (2014c): Nur kein Neid! Hochbegabung als sozioemotionale Herausforderung. In T. Hoyer, R. Haubl & G. Weigand (Hrsg.), *Sozio-Emotionalität von hochbegabten Kindern. Wie sie sich sehen - was sie bewegt - wie sie sich entwickeln* (1. Aufl, S. 40–55). Weinheim.
- Heilmann, J. (2011): Elternarbeit mit psychisch kranken Eltern. In A. Eggert-Schmid Noerr, J. Heilmann & H. Krebs (Hrsg.), *Elternarbeit. Ein Grundpfeiler der professionellen Pädagogik* (S. 211–233). Gießen.
- Heimlich, U. (2009): *Lernschwierigkeiten. Sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen* (Bd. 3192). Bad Heilbrunn.
- Heimlich, U. (2012): Schulische Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung auf dem Weg zur Inklusion. In U. Heimlich & J. Kahlert (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle* (Praxis Heilpädagogik, S. 80–116). Stuttgart.

- Heinrich, M., Arndt, A.-K. & Werning, R. (2014): Von „Fördertanten“ und „Gymnasialempfehlungskindern“. Professionelle Identitätsbehauptung von Sonderpädagog/innen in der inklusiven Schule. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3, 48–71.
- 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.
- Helsper, W. & Hummrich, M. (2014): Die Lehrer-Schüler-Beziehung. In C. Tillack, N. Fischer, D. Waxmann.Raufelder & J. Fetzer (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 1. Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen* (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 23, neue Ausg, S. 32–59). Immenhausen.
- Hessisches Kultusministerium, Haubl, R.; Schweder, P.; Jeck, S. & Ashrafian (Mitarbeiter). (2013): *Begegnung auf Augenhöhe – Schulbegleitende Gespräche zu dritt*. Zugriff am 24.10.2014. Verfügbar unter http://lsa.hessen.de/irj/LSA_Internet?rid=HKM_15/LSA_Internet/sub/027/027c383b-2951-41f0-12f3-12b417c0cf46,,22222222-2222-2222-2222-222222222222.htm
- Hildeschmidt, A. & Sander, A. (2002). Der ökosystemische Ansatz als Grundlage für Einzelintegration. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam ; ein Handbuch* (Beltz-Handbuch, 6., vollst. überarb. und aktualisierte Aufl, S. 304–312). Weinheim.
- Hinz, A. (2008): Dekategorisierung in der Inklusion und Fallarbeit in der schulischen Erziehungshilfe - wie passt das zusammen? *Behindertenpädagogik*, 47 (1), 41–74.
- Hinz, A. (2013): Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? - Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion* (1). Zugriff am 11.03.2014. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/201/182>
- Hinz, A., Geiling, U. & Simon, T. (2014): Response-To-Intervention. (k)ein inklusiver Ansatz? In S. Schuppener, M. Hauser, N. Bernhardt & F. Poppe (Hrsg.), *Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik* (S. 135–140). Bad Heilbrunn.
- Hirblinger, H. (2014): "In Beziehung sein ...": Über die Entwicklung des Selbst in unterrichtlichen Beziehungsfeldern. In C. Tillack, N. Fischer, D. Raufelder & J. Fetzer (Hrsg.), *Beziehungen in Schule und Unterricht. Teil 1. Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen* (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 23, neue Ausg, S. 91–109). Immenhausen, Hess.
- Hopf, H. (2014): *Die Psychoanalyse des Jungen*. Stuttgart.
- Huber, C. & Grosche, M. (2012): Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik* (8), 312–322.
- Hurrelmann, K. & Schultz, T. (Hrsg.): (2012): *Jungen als Bildungsverlierer. Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen?* (Pädagogische Streitschriften). Weinheim.
- Klemm, K. (2014a): Auf dem Weg zur inklusiven Schule: Versuch einer bildungsstatistischen Zwischenbilanz. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.
- Klemm, K. (Bertelsmann Stiftung, Hrsg.). (2014b): *Update Inklusion – Datenreport zu den aktuellen Entwicklungen*. Zugriff am 29.12.2014. Verfügbar unter <http://www.bertelsmann->

stiftung.de/fileadmin/files/BSSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Update_Inklusion_2014.pdf

- Kocaj, A., Kuhl, P., Kroth, A. J., Pant, H. A. & Stanat, P. (2014): Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 66 (2), 165–191.
- 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 Québec*. Bad Heilbrunn.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2014): Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen - fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (LehrerInnenbildung gestalten, Bd. 3, S. 89–103). Münster.
- Künne, T., Kuhl, J., Frankenberg, H. & Völker, S. (2012): Die Bedeutung der individuellen Förderung in der Grundschule aus Sicht der Persönlichkeitspsychologie/PSI-Theorie. In C. Solzbacher, S. Müller-Using & I. Doll (Hrsg.), *Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule* (S. 29–41). Köln.
- Lienhard-Tuggener, P. (2014): Förderplanung auf der Basis der ICF - so kann sie gelingen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 65 (4), 128–136.
- Lindmeier, B. & Lindmeier, C. (2012): *Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung* (Heil- und Sonderpädagogik). Stuttgart.
- Löser, J. M. (2014): Internationale Entwicklungslinien für inklusive Schulen am Beispiel Kanadas. In E.-K. Franz, S. Trumpp & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion: Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (S. 61–69). Baltmannsweiler.
- Lüpke, H. von. (2012): >... und sind tatsächlich arm, wenn wir nur geistig gesund sind<. In J. Heilmann, A. Eggert-Schmid Noerr. & H. Krebs (Hrsg.), *Außenseiter integrieren. Perspektiven auf gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Ausgrenzung* (S. 367–377). Gießen.
- Lüpke, H. von. (2013): ADHS-Problematik: Sind medizinische und pädagogische Positionen vereinbar? In C. Fischer, C. Fischer-Ontrup, M. Veber & U. Westphal (Hrsg.), *Individuelle Förderung: Lernschwierigkeiten als schulische Herausforderung. Teilleistungsschwierigkeiten - ADS/ADHS - Underachievement* (Begabungsforschung - Schriftenreihe des ICBF Münster /Nijmegen, Bd. 10, 1., Aufl, S. 169–185). Münster.
- Lütje-Klose, B. (2011): Müssen Lehrkräfte ihr didaktisches Handwerk verändern? Inklusive Didaktik als Herausforderung für den Unterricht. *Lernende Schule*, 14 (55), 13–15.
- Lütje-Klose, B. (2014): Kooperation in multiprofessionellen Teams. Fördern als gemeinsame Aufgabe in inklusiven Schulen. *Friedrich Jahresheft*, 26–29.
- Lütje-Klose, B., Miller, S. & Ziegler, H. (2014): Professionalisierung für die inklusive Schule als Herausforderung für die LehrerInnenbildung. *Soziale Passagen*, 6, 96.
- Lütje-Klose, B., Wild, E. & Schwinger, M. (2014): *Dritter Zwischenbericht: Befunde der Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements (BiLieF) der Universität Bielefeld*. http://www.uni-bielefeld.de/inklusion/docs/BiLieF_Dritter_Zwischenbericht.pdf. Zugriff am 16.11.2014.
- Meyer, H. (2011): *Was ist guter Unterricht?* Berlin.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (2013). *Ministerin Löhrmann: Wichtiger Baustein auf dem Weg zur inklusiven Schule*. Zugriff am

- 11.03.2014. Verfügbar unter
http://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Presse/Pressemitteilungen/2013_-16_-Legislaturperiode/PM20130205/index.html
- Moser, V. (2013): Professionsforschung als Unterrichtsforschung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 135–146). Münster.
- Neuber, N. (2009): *Supermann kann Seilchen springen. Bewegung, Spiel und Sport mit Jungen*. Dortmund.
- Pant, H. A., Stanat, P., Schroeders, U., Roppelt, A., Siegle, T. & Pöhlmann, C. (2013): *IQB-Ländervergleich. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe*. Münster (Zusammenfassung).
- Prenzel, A. (2011): Selektion versus Inklusion - Gleichheit und Differenz im schulischen Kontext. In H. Faulstich-Wieland (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität und Differenz* (S. 23–48). Baltmannsweiler.
- Prenzel, A. (2012): Inklusion international: Zwischen normativer Gewissheit und alltäglicher Unvollkommenheit. In A. Lanfranchi & J. Steppacher (Hrsg.), *Schulische Integration gelingt: Gute Praxis wahrnehmen, Neues entwickeln* (S. 18–30). Bad Heilbrunn.
- Prenzel, A. (2014): Inklusive didaktische Diagnostik und Leistungsbewertung. *Lehren und lernen*, 40 (8-9), 66–71.
- Preuss-Lausitz, U. (2011): *Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven inklusiver sonderpädagogischer Förderung in Sachsen und Thüringen*. Zugriff am 11.03.2014. Verfügbar unter http://gruene-fraktion.thueringen.de/fileadmin/dokumente/Faltblaetter___Broschueren/18-03-2011-Gutachten_zum_Stand_und_zu_den_Perspektiven_sonderpaedagogischer_Foerderung_in_Sachsen_und_Thueringen.pdf
- Reich, K. (2014): *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule* (Pädagogik). Weinheim.
- Rittmeyer, C. (2012): Inklusive Didaktik und Diagnostik. *Pädagogische Führung* (1). Verfügbar unter <http://www.paedagogische-fuehrung.de/public1/paef/home.nsf/url/0B0A250E0E78CF52C12579AE002CD4D8?OpenDocument>
- Rohrman, E. (2014): Inklusion? Inklusion! Kritische Anmerkungen zur aktuellen Inklusionsdebatte und zum Konzept einer „moderaten Inklusion“. *Soziale Passagen*, 6, 161–166.
- Sander, A. (2002a): Behinderungsbegriffe und ihre Integrationsrelevanz. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam ; ein Handbuch* (Beltz-Handbuch, 6., vollst. überarb. und aktualisierte Aufl, S. 99–108). Weinheim.
- Sander, A. (2002b): Kind-Umfeld-Analyse: Diagnostik bei Schülern und Schülerinnen mit besonderem Förderbedarf. In W. Mutzeck (Hrsg.), *Förderdiagnostik. Konzepte und Methoden* (Beltz-Wissenschaft, 3., überarb. Aufl, S. 12–24). Weinheim [u.a.].
- Sander, A. (2003): *Über Integration zur Inklusion. Entwicklungen der schulischen Integration von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf ökosystemischer Grundlage am Beispiel des Saarlandes*. St. Ingbert: Röhrig.
- Schenz, C. (2012): *LehrerInnenbildung und Grundschule. Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld zwischen Gesellschaft und Person*. München.

- Schnell, I., Sander, A. & Federolf, C. (Hrsg.). (2011): *Zur Effizienz von Schulen für Lernbehinderte. Forschungsergebnisse aus vier Jahrzehnten*. Bad Heilbrunn.
- Seifert, A. & Müller-Zastrau, A. (2014): Das Dilemma der Leistungsbewertung in der inklusiven Grundschule. In E.-K. Franz, S. Trumpa & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion: Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (S. 155–165). Baltmannsweiler.
- Seitz, S. (2014): Inklusion in der Grundschule. In E.-K. Franz, S. Trumpa & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion: Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (S. 24–32). Baltmannsweiler.
- Simon, J. & Simon, T. (2014): Inklusive Diagnostik – Wesenszüge und Abgrenzung von traditionellen "Grundkonzepten" diagnostischer Praxis. Eine Diskussionsgrundlage. *Zeitschrift für Inklusion*, 7 (4). Zugriff am 21.02.2014. Verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/194/200>
- Sliwka, A. (2014): Schulentwicklung für Diversität und Inklusion: Organisationsstruktur und Lernkultur an Schulen in der kanadischen Provinz Alberta. In S. Trumpa, S. Seifried, E. Franz & T. Klauß (Hrsg.), *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 334–351). Weinheim [u.a.].
- Solzbacher, C. & Behrensen, B. (2014): Inklusive Begabtenförderung. In M. Stamm (Hrsg.), *Handbuch Talententwicklung. Theorien, Methoden und Praxis in Psychologie und Pädagogik* (S. 563–572). Bern.
- Solzbacher, C. & Schwer, C. (2013): Beziehungsgestaltung als grundlegendes Moment der Begabungsförderung auch für hochbegabte Schülerinnen und Schüler. *Journal für Begabtenförderung*, 13 (3), 7–18.
- Sonntag, M. & Veber, M. (2014): Die Arbeit in multiprofessionellen Teams als Herausforderung und Chance – ein Dialog über den Tellerrand. *Erziehung und Unterricht* (3-4), 288–296.
- Stähling, R. & Wenders, B. (2012): *"Das können wir hier nicht leisten". Wie Grundschulen doch die Inklusion schaffen können ; ein Praxisbuch zum Umbau des Unterrichts* (Basiswissen Grundschule, Bd. 28). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. Verfügbar unter <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-8340-1087-2>
- Statistisches Bundesamt. (2014): *Auf dem Weg zur Gleichstellung? Bildung, Arbeit und Soziales – Unterschiede zwischen Frauen und Männern*. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/Querschnitt/WegzurGleichstellung5120001149004.pdf?__blob=publicationFile
- Stengel-Rutkowski, S. (2002): Vom Defekt zur Vielfalt. Ein Beitrag der Humangenetik zu gesellschaftlichen Wandlungsprozessen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53 (2), 46–55.
- Veber, M. (2008): Die Qual der Wahl - die Auswahl adäquater diagnostischer Verfahren. *Sonderpädagogische Förderung in NRW*, 46 (4), 26–32.
- Veber, M. (2010): *Ein Blick zurück nach vorn in der Lehrerbildung. Eine empirische Studie zur Alltagstheorie über Behinderung, Integration-Inklusion und Sonderschule*. Münster.
- Veber, M. (2015 i.V.): *Erfassung und Entwicklung von Teacher Beliefs in Inklusiver Bildung. Im Rahmen der ersten Phase der Lehrerbildung aufgezeigt am Projekt PinI*, Westfälische Wilhelms-Universität. Münster.
- Veber, M., Bertels, D. & Käpnick, F. (2015 i.V.): Inklusive Förderung verschieden verschiedener Kinder – Kriterien eines „guten“ inklusiven Mathematikunterrichts. In F. Käpnick (Hrsg.), *Didaktisch-methodische Empfehlungen zur sinnvollen Realisierung des Konzepts der Inklusion im Mathematikunterricht an Regelschulen*. Stuttgart.

- Veber, M. & Fischer, C. (2015 i.D.): Individuelle Förderung in Inklusiver Bildung – eine potenzialorientierte Verortung. In B. Amrhein & K. Ziemer (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung - Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte*. Bad Heilbrunn.
- Veber, M., Pfitzner, M., Frohnert, J. & Schelling, M. (2015): PinI-Sport – Inklusive Bildung an der Schnittstelle von Praxisphasen und Sportdidaktik. In S. Meier & S. Ruin (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung, Aufgabe und Chance für den Sportunterricht*. Berlin.
- Voß, S., Blumenthal, Y., Sikora, S., Mahlau, K., Diehl, K. & Hartke, B. (2014): Rügener Inklusionsmodell (RIM) - Effekte eines Beschulungsansatzes nach dem Response to Intervention-Ansatz auf die Rechen- und Leseleistungen von Grundschulkindern. *Empirische Sonderpädagogik*, 6 (2), 114–132.
- Weigand, G., Hackl, A., Müller-Oppliger, V. & Schmid, G. (2014): *Personorientierte Begabungsförderung. Eine Einführung in Theorie und Praxis* (1. Aufl). Weinheim.
- Werning, R. & Avci-Werning, M. (2013): Vielfalt gestalten. *Lernchancen*, 16 (3), 4–8.
- Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2012): *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. Mit zahlreichen Übungsaufgaben* (UTB, 3. Aufl). München.
- Wocken, H. (1996a): Das Ende der kategorialen Behindertenpädagogik. *Sonderpädagogik*, 26 (2), 57–62.
- Wocken, H. (1996b): Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff. *Sonderpädagogik*, 26 (1), 34–38.
- Wocken, H. (2011): *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen - Baupläne - Bausteine* (Lebenswelten und Behinderung, Bd. 14). Hamburg: Feldhaus, Ed. Hamburger Buchwerkstatt.
- Wocken, H. (2014): *Im Haus der inklusiven Schule. Grundrisse - Räume - Fenster* (Lebenswelten und Behinderung, Bd. 16, 1. Aufl). Hamburg.
- Yalom, I. D. (2001): *Die Liebe und ihr Henker & andere Geschichten aus der Psychotherapie*. München.
- Ziegler, A. (2012): Bildungskapital und die Förderung von Lernsozietopen. In C. Fischer, C. Fischer-Ontrup, F. Käpnick, F.-J. Mönks, H. Scheerer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung multipler Begabungen. Allgemeine Förder- und Förderkonzepte* (Begabungsforschung - Schriftenreihe des ICBF Münster /Nijmegen, Bd. 12, 1., Aufl, S. 369–387). Münster.
- Ziemer, K. (2013): *Kompetenz für Inklusion. Inklusive Ansätze in der Praxis umsetzen*. Göttingen.
- Zimmermann, D. (2012): Behinderung und Psychotraumatologie. Zum Verstehen behinderter Entwicklung vor dem Hintergrund lebensgeschichtlicher Belastungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63 (1), 12–19.



Marcel Veber,

Jahrgang 1978, Lehrer im Hochschuldienst in der Arbeitseinheit von Prof. Dr. Christian Fischer an der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Forschungsschwerpunkte:
Inklusive Bildung, Individuelle Förderung, Pädagogische Diagnostik, LehrerInnenbildung

Kontakt:
marcel.veber@uni-muenster.de