

Tobias Bernasconi  
Ursula Böing  
(Hrsg.)

# Inklusive Schulen entwickeln

Impulse für die Praxis



**k** linkhardt

Bernasconi / Böing  
**Inklusive Schulen entwickeln**



Tobias Bernasconi  
Ursula Böing  
(Hrsg.)

# Inklusive Schulen entwickeln

Impulse für die Praxis

Verlag Julius Klinkhardt  
Bad Heilbrunn • 2017

**k**

*Wir danken dem Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse des Großherzogtums Luxemburg für die organisatorische Ausrichtung der Tagung und für die Unterstützung bei der Realisierung dieses Tagungsbandes.*

*Einen besonderen Dank richten wir, stellvertretend für alle Kolleginnen und Kollegen, die an der Organisation und Ausrichtung der Tagung beteiligt waren, an Frau Marianne Vouel, Direktorin der l'Éducation différenciée, die großen Anteil daran hat, dass dieser Band entstanden ist.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe [www.klinkhardt.de](http://www.klinkhardt.de).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation  
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten  
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2017.a. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlagillustration: © Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse des Großherzogtums Luxemburg.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2017.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2201-5

# Inhaltsverzeichnis

Einleitung ..... 7

## Teil 1: Grundlegungen

*Andreas Köpfer*

Lernsituationen, Lernräume, Differenzierungsräume –  
Didaktik als Echolot zwischen Inklusion und Exklusion ..... 17

*Tobias Bernasconi und Ursula Böing*

Widersprüche und Ungewissheit –  
Herausforderung für an Inklusion orientierte Schulen ..... 31

*Karin Terfloth*

Lernanlässe zwischen Individualisierung und Gemeinsamkeit ..... 47

## Teil 2: Spezifische Perspektiven auf inklusive Praxis

*Barbara Brokamp*

Der Index für Inklusion als Ressource  
und Instrument für inklusive Schul- und Teamentwicklungen ..... 63

*Jan Springob*

Inklusion – wie kann es gelingen?  
Unterstützung von Schulentwicklungsprozessen ..... 79

*Tobias Buchner*

Personenzentriertes Planen als Ansatz für inklusive Bildung:  
Grundlagen, Praktiken und Möglichkeitsfelder ..... 89

*Lena Schmidt*

Zur Bedeutung von Kernvokabular in der frühen Sprachbildung –  
Forschungsergebnisse und Einsatzmöglichkeiten in heterogenen Gruppen ..... 103

*Hendrik Reimers*

Handlungsräume bei herausforderndem Verhalten  
von Kindern und Jugendlichen ..... 119

*Sophia Falkenstörfer*

Umgang mit Vielfalt – Kultursensibles Handeln in schulischen  
Kontexten bei Menschen mit Migrationserfahrung (und Behinderung) ..... 137

*Tilo Reißig*

Lesen und Schreiben in einem an Inklusion orientierten Unterricht ..... 153

*Anke Groß-Kunkel*

Inklusion und Literaturunterricht –  
Lesen aus soziokultureller Perspektive betrachtet ..... 173

*Walter Goschler*

Inklusiver Mathematikunterricht anhand  
mathematischer Lernumgebungen für das Grundschulalter ..... 189

*Tobias Bernasconi*

Schülermitwirkung in an Inklusion orientierten Schulen ..... 207

*Kristina Willmanns*

Schulische Unterstützung von Kindern und  
Jugendlichen mit Autismus-Spektrum-Störungen (ASS) ..... 217

### **Teil 3: Inklusive Schulentwicklung an Luxemburger Schulen: zwei Erfahrungsberichte**

*Marc Hilger*

Eis Schoul – Eine inklusive Ganztagschule in Luxemburg ..... 237

*Frank Groben*

Schule ohne Schülerinnen und Schüler –  
Das Institut pour Déficients visuels auf dem Weg von  
der Sonderschule zum subsidiären Schulpartner der Regelschule ..... 249

*Tobias Bernasconi und Ursula Böing*

## **Einleitung**

Der vorliegende Band ist als erweiterter Tagungsband des vom Ministère de l'Éducation nationale de l'Enfance et de la Jeunesse, Education différenciée (EDIFF) Luxemburg ausgerichteten Symposiums „Inklusive Schulen entwickeln – ein interdisziplinärer Dialog“ entstanden. Die durch die Bundesrepublik Deutschland und das Großherzogtum Luxemburg vorgenommene Ratifizierung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK), die einen Transformationsprozess in unterschiedlichen gesellschaftlichen Feldern erfordert, impliziert auch die Entwicklung hin zu einem inklusiven Bildungssystem.

Für Schulen bzw. Bildungseinrichtungen sind Veränderungen sowohl in Bezug auf die Struktur der sich wandelnden Institutionen und ihrer Aufgaben erforderlich, als auch mit Blick auf die Entwicklung professioneller Rollen und Zuständigkeiten. In diesen Prozess sind unterschiedlichste Akteurinnen und Akteure aus verschiedenen pädagogischen Tätigkeitsfeldern eingebunden, die sich mit neuen Herausforderungen konfrontiert sehen, neue Wege entwickeln (müssen) und so den Prozess der Veränderung des Bildungssystems mitgestalten. Anliegen des zweitägigen Symposiums war es, die verschiedenen Perspektiven zusammenzubringen und Dialoge zwischen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, den pädagogisch verantwortlichen Schulkomitees, den Lehrkräften sowie weiteren pädagogisch Tätigen unterschiedlichster Professionen zu ermöglichen, und so gemeinsam Ideen für inklusive Schulentwicklung zu entwickeln.

Schulentwicklung kennzeichnet grundsätzlich „Prozesse einer zielgerichteten, systematischen Gestaltung und Verbesserung schulischer Qualität durch inner- und außerschulische Akteure“ (Badstieber 2017, 201). Lange Zeit stand dabei mehr die bildungspolitische Planung mit dem Ziel einer an die Bedarfe der Schülerinnen und Schüler ausgerichteten und gleichzeitig möglichst hochwertigen Beschulung im Vordergrund. In der jüngeren Vergangenheit hat sich aber ein grundlegender Wandel im Verständnis von Schulentwicklung vollzogen. Auf Grundlage der Erkenntnis, dass sich die jeweiligen Bedingungen einzelner Schulen sowie deren Umfeld grundlegend voneinander unterscheiden und demnach zentralisiert geplante Maßnahmen nicht ohne Weiteres auf die jeweiligen Einzelfälle zu übertragen sind, geht es mittlerweile bei Schulentwicklung vermehrt darum, den Blick auf das Selbstverständnis und die Ausgestaltung einzelner konkreter Schulen und ihrer pädagogischen Arbeit zu legen. Schulentwicklung bezeichnet demnach

vor allem die Verbesserung bzw. Weiterentwicklung einer Einzelschule (vgl. Schlee 2015). Das bedeutet auch, dass Veränderungen nicht allein von einer übergeordneten administrativen Ebene dirigiert und angestoßen werden, sondern vermehrt die in den Handlungsfeldern Tätigen Entwicklungsprozesse initiieren, begleiten und umsetzen. Dieses Verständnis von Schulentwicklung ist auch für inklusive Schulentwicklungsprozesse zentral, da sich insbesondere eine inklusive Schule nicht „von oben herab“ (Badstieber 2017, 202) verordnen lässt, sondern sich vielmehr durch ein gemeinsames Selbstverständnis und eine eigens definierte Zielformulierung einer Schule erst entwickeln kann. Gleichsam bilden die jeweiligen politischen Rahmenbedingungen und strukturellen Bedingungen den kontextuellen Rahmen, innerhalb dessen die Einzelschulen überhaupt Entwicklungsprozesse anstoßen können. Demnach spielen auch Verschränkungsprozesse zwischen der schuladministrativen Ebene sowie den Bedingungen der Einzelschulen vor Ort eine wichtige Rolle bei der Analyse, Planung und Initiierung von Veränderungsprozessen. Zudem erklärt dies auch, dass die derzeitigen strukturellen Rahmenbedingungen vieler Einzelschulen keine umfassenden Veränderungsprozesse ermöglichen (vgl. ebd.). Ferner verweist es auf den Umstand, dass, je nach dem herrschenden Verständnis von Inklusion, durchaus unterschiedliche Aufgaben und Umsetzungsvarianten angegangen und implementiert werden.

Inklusive Schulentwicklung bezeichnet folglich eine Fülle an Aufgaben und Herausforderungen sowohl auf schulstruktureller und -organisatorischer Ebene, als auch mit Blick auf die Akteurinnen und Akteure in den jeweiligen Handlungsfeldern. Es existiert demnach nicht ‚die inklusive Schulentwicklung‘ als eine Art Programm, sondern sie stellt einen Prozess dar, in dem Schulen daran arbeiten, dem übergeordneten Ziel der UN-BRK – der Nicht-Diskriminierung und der Ermöglichung von Teilhabe – näher zu kommen. Ausgehend von der Idee einer Schule, die keinen Menschen ausschließt und bemüht ist, allen „Personen die Möglichkeit der vollen sozialen Teilhabe am gemeinsamen Leben zu geben“ (Werning 2012, 49) geht es darum, Faktoren, die über Inklusion und Exklusion entscheiden nicht länger an einzelnen Schülerinnen und Schülern festzumachen, sondern an der Institution Schule. Entsprechend geht es nicht darum, zu beurteilen, wie leistungsfähig ein Kind oder Jugendlicher ist, damit sie oder er „integrierbar“ wird, sondern um die übergeordnete Frage, wie Schulen organisiert und gestaltet sind, damit sie Teilhabe ermöglichen können. Die besondere Herausforderung stellt dabei der Umstand dar, dass Konzepte für Schule und Unterricht „bei laufendem Betrieb“ (Carle 2017, 137) entwickelt werden müssen. Dabei spielen – wie grundsätzlich in Schulentwicklungsprozessen – Aspekte von Unterrichtsentwicklung, Veränderungen und Anpassungen von Organisationsstrukturen, die Vernetzung mit dem sozialen und familiären außerschulischen Umfeld aber auch der Aufbau von Wissen und Haltungen und damit verbundene Entwicklungen der Lehrkräfte eine wichtige Rolle (vgl. Werning 2012, 58). Zusätzlich sind Einflussfaktoren

auf politisch-rechtlicher Ebene zu beachten und in die Planung, Durchführung und Analyse von Entwicklungsprozessen mit einzubeziehen. Es ergibt sich, dass es nicht optimale Bedingungen für eine inklusive Schule geben kann, auf die zuerst gewartet werden muss, sondern, dass auf jeder Ebene Entwicklungsprozesse und Akzentuierungen der praktischen Arbeit vorgenommen werden können.

Als zentraler Bezugspunkt für inklusive Schulentwicklungsprozesse wird in der Regel der Artikel 24 der UN-BRK genannt, welcher Kindern und Jugendlichen mit Behinderung den Zugang zu inklusivem Unterricht garantiert und gleichsam dazu auffordert, angemessene Vorkehrungen zur Sicherung des individuellen Bildungserfolges zu treffen (vgl. BGBL 2008, 1436f.). In der UN-BRK werden demnach sowohl das Recht auf Bildung angesprochen, als auch das Recht auf individuelle Unterstützung, welches durch Kontextfaktoren bedingt ist. Entsprechend geht es in der praktischen Ausgestaltung von Veränderungsprozessen oftmals darum, Teilhabe *für* Kinder und Jugendliche mit Behinderung zu ermöglichen. Diese Fokussierung auf einen bestimmten Personenkreis führt in Theorie und Praxis zu Fragen wie:

- Welche (Lern-)Inhalte sind *auch* für Schülerinnen und Schüler mit Behinderung geeignet?
- Welche Lernsituationen ermöglichen *auch* für Schülerinnen und Schüler mit Behinderung Lernchancen? Oder
- Wie müssen sich Schulen strukturell und organisatorisch verändern, damit *auch* Schülerinnen und Schüler mit Behinderung teilhaben können.

Diese Fragen bergen in sich jedoch bereits den Missstand, dass hier inklusives Potential entlang bereits festgelegter institutioneller, gesellschaftlicher oder auch inhaltlicher Bedingungen beurteilt wird. Ausgangspunkt solcher Überlegungen ist das bestehende System, in das eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern mit einem bestimmten Merkmal integriert werden soll. Werden Chancen und Risiken, Vor- und Nachteile, Möglichkeiten und Grenzen einzelner Aspekte mit Blick auf bestimmte Gruppen von Personen bzw. durch Gegenüberstellung unterschiedlicher Personengruppen analysiert, unterläuft und reduziert das den zentralen Grundgedanken von Inklusion und verfehlt damit bereits im Ausgangspunkt die Zielstellung (vgl. Dannenbeck & Dorrance 2016). Inklusion bzw. inklusive Schulentwicklung mit Blick auf einen bestimmten Personenkreis zu denken, widerspricht damit bereits im Kern einem Inklusionsverständnis im Sinne eines menschenrechtlich basierten Anspruchs auf voraussetzungslose Teilhabe, unabhängig von personenbezogenen Merkmalen. Inklusion bezieht sich ja keinesfalls nur auf Kinder und Jugendliche mit Behinderung, sondern richtet den Blick auf alle gesellschaftlichen Gruppen, die Diskriminierungserfahrungen ausgesetzt sind (vgl. Bernasconi & Böing 2016). Entsprechend kann sich auch inklusive Schulentwicklung nicht nur auf Kinder und Jugendliche mit einer Behinderung beziehen, sondern muss sich Fragen stellen, wie Diskriminierung und

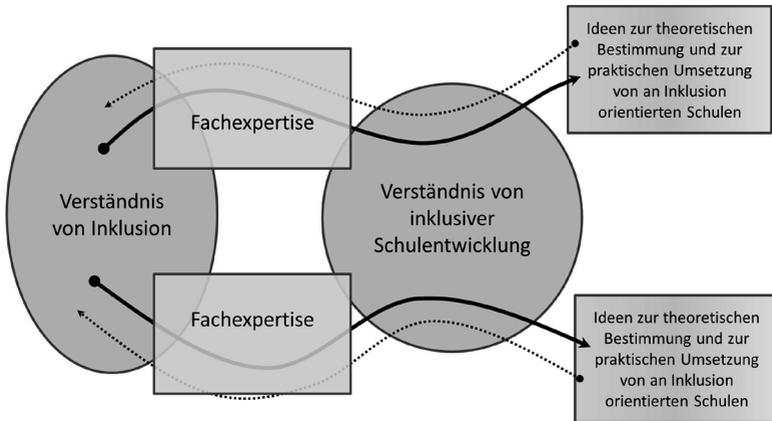
Marginalisierung im Rahmen der Schule verhindert werden können. Inklusion beschreibt dabei nicht das Ziel einer Entwicklung, dessen Ende sozusagen die Nicht-Existenz von Exklusion darstellt. Vielmehr muss Inklusion, so sie umfassend gedacht wird, immer auch in einen Zusammenhang zu Exklusion gebracht werden (vgl. Dederich 2006, 11). Das Verhältnis der beiden Begriffe wird dabei grafisch oft simplifizierend in Form „unterschiedlich gefärbter Kreise aus kleinen Punkten als chronologische Abfolge dargestellt, so als ob – historisch – auf eine Phase der Exklusion, eine Phase der Separation und der Integration gefolgt wäre und diese Phasen aktuell in einen – idealen – Zustand der Inklusion münden“ (Bernasconi & Böing 2016, 272). Diese Sichtweise widerspricht jedoch einem wissenschaftlichen Verständnis von Inklusion, in dem Inklusion und Exklusion als Spannungsfeld betrachtet werden, „als ›zwei Seiten einer Medaille‹, bei dem das eine ohne das andere nicht denkbar ist“ (vgl. ebd., siehe auch Bernasconi & Böing in diesem Band).

Entsprechend ist es im Kontext inklusiver Schulentwicklung nicht möglich zu beschreiben, wann ein Thema, ein Gegenstand oder ein bestimmter Aspekt im Rahmen der jeweiligen praktischen Umsetzung zu „Inklusion“ führt. Inklusion, gedacht als Instrument zur Reflexion, Analyse und Prozessbestimmung mit dem Ziel der Verminderung von Diskriminierung und Marginalisierung, fragt vielmehr danach, welche Rahmenbedingungen, Ausformungen und Gestaltungen eines Gegenstandes dazu führen, dass ein Thema bzw. eine Organisationsform oder ein Kontextfaktor inklusiv oder exklusiv in praktische Handlungsfeldern wirkt.

In diesem Zusammenhang scheint ein Theorie-Praxis-Dilemma auf, welches sich durch den Umstand ergibt, dass Benachteiligung aufgrund von einer möglichen Behinderung überwunden werden soll. Theoretiker wie auch praktisch Tätige arbeiten ja bereits auf der Grundlage eines Bildes von ‚Behinderung‘ bzw. Vorwissen, Wissensproduktion und Gegenstandskonstitution sind „zirkulär miteinander verschränkt“ (Dederich 2013, 26). Anders gesagt, um sich mit einer Benachteiligung durch eine mögliche Behinderung und deren Überwindung zu beschäftigen ist zuvorderst ein Bild von Behinderung notwendig. Dederich (ebd.) formuliert dieses Dilemma mit Blick auf die Heil- und Sonderpädagogik zentral. Das Grundproblem besteht dabei darin, „dass ihr zentraler Gegenstand nicht unabhängig von ihrem theoretischen und praktischen Zugriff existiert, sondern durch diesen Zugriff benannt, klassifiziert, gedeutet und durch performative Einwirkung geformt wird“ (ebd.). Mit Blick auf Fragen inklusiver Schulentwicklung besteht somit das Dilemma, dass einerseits der diskriminierende Begriff der Behinderung vermieden werden sollte, um damit einhergehender Stigmatisierung und Marginalisierung entgegenzuwirken, andererseits wirken implizite Bilder von Behinderung in theoretischen Diskursen und auch praktischen Handlungsfeldern. Das heißt, dass je nach individuellem Wissen, Erfahrungen und Einstellungen unterschiedliche Ideen und Vorstellungen von Inklusion bzw. inklusiver

Schulentwicklung bestehen, da für das Verständnis von Inklusion die jeweilige Auseinandersetzung mit dem Thema Grundlage der aufgebauten Wissensstände und auch die damit verbundene Haltung ist. Entsprechend ergeben sich unterschiedliche Akzentuierungen und Varianten von inklusivem Denken, die nicht immer einfach gegenübergestellt oder voneinander abgegrenzt werden können und die sogar durchaus zueinander in Widerspruch stehen und dennoch in den jeweiligen Argumentationen plausibel sein können.

Diesem Dilemma kann sich auch dieser Band nicht gänzlich entziehen, insbesondere, wenn einzelnen Konzepte oder Umsetzungsbeispiele auf ihre Möglichkeiten im Rahmen inklusiver Schulentwicklungsprozesse beurteilt werden. In den einzelnen Beiträgen dieses Bandes blicken die Autorinnen und Autoren auf Grundlage *ihres* Verständnisses von Inklusion – welches zwar durchweg eine gemeinsame Linie besitzt, jedoch in einzelnen Punkten auch different sein kann – und ihrer jeweiligen Fachexpertise entsprechend auf Aspekte inklusiver Schulentwicklung. Daraus ergeben sich Ideen zur Gestaltung von an Inklusion orientierten Schulen, die zum einen kritisch zur Diskussion gestellt werden und Ideen zur theoretischen Bestimmung und zur praktischen Umsetzung liefern, andererseits aber auch auf die individuellen Vorstellungen rückwirken (siehe Abb. 1).



**Abb. 1:** Zusammenhang von Inklusionsverständnis, Fachexpertise und generierten Umsetzungs-ideen im Rahmen inklusiver Schulentwicklung

Der Intention des Symposiums folgend, Dialoge zu inklusiver Schulentwicklung zu ermöglichen und damit diesen bereits begonnenen Prozess zu gestalten, geben die einzelnen Beiträge damit keine Handlungsanweisung für die Gestaltung von inklusiver Schulentwicklung im Sinne einer rezepthaften Anleitung, sondern wer-

fen theoretische und praktische Fragen auf, geben Anlass zur Reflexion von praktischem Tun oder stellen Potentiale einzelner Ansätze oder Fachdisziplinen dar.

Der vorliegende Band gliedert sich in einen ersten Teil, in dem drei grundlegende Beiträge zunächst den Rahmen inklusiver Schulentwicklung skizzieren. Im Anschluss werden spezifische Perspektiven auf inklusive Praxis aus unterschiedlichen Fachdisziplinen dargestellt. Zwei abschließende Erfahrungsberichte aus Schulen des Großherzogtums Luxemburg ergänzen die wissenschaftlichen Beiträge, in dem sie konkrete inklusive Schulentwicklungsprozesse vor Ort sichtbar machen.

*Andreas Köpfer* diskutiert Lernräume im Kontext inklusiver Schulentwicklung und nimmt dabei sog. Differenzierungsräume exemplarisch unter der Fragestellung, wie Lernräume eine bildungsgerechte Bearbeitung der Heterogenität der Schülerschaft und gemeinsame Lernsituationen ermöglichen können, in den Blick. Auf Grundlage empirischer Ergebnisse werden Schlussfolgerungen und Ideen für die praktische Gestaltung von Lernräumen in an Inklusion orientierten Schulen beschrieben.

*Tobias Bernasconi* und *Ursula Böing* stellen grundlegende Widersprüche der aktuellen Diskussion um Inklusion im Bildungssystem dar und beschreiben Umgangsmöglichkeiten mit Ungewissheiten und Widersprüchlichkeiten, damit diese – als positive Impulse inklusiver Schulentwicklung – wirksam werden.

*Karin Terfloth* fokussiert in ihrem Beitrag die didaktische Ebene inklusiver Schulentwicklung und führt aus, wie eine Balance zwischen individualisierten und gemeinsamen Lernsituationen in inklusionsorientierten Lernsettings realisiert werden kann. Dabei wird sowohl die gemeinsame Verantwortung von Lehrperson und Lernenden für die Gestaltung der Lernsituationen als auch das Spannungsfeld zwischen Instruktion und Offenheit in kooperativen Lernsituationen diskutiert.

*Barbara Brokamp* beschreibt, wie Schulen, ausgehend von einem menschenrechtsorientierten Verständnis von Inklusion, Veränderungsprozesse mithilfe des Index für Inklusion und einer zusätzlichen begleitenden Unterstützung beginnend, gestalten und umsetzen können.

*Jan Springob* beschreibt unter Rückgriff auf eigene praktische Erfahrungen mit inklusiver Schulentwicklung am Gymnasium vier wesentliche ‚Trittsteine‘ inklusiver Schulentwicklung. Dabei werden die Aspekte Ganztagsangebot, Beratungskonzept, Teamarbeit und Unterrichtsentwicklung in den Blick genommen. Darüber hinaus argumentiert er für die Fokussierung von Aspekten, die die pädagogische Haltung und die Organisations- und Personalentwicklung betreffen sowie für ein effektives Ressourcenmanagement.

*Tobias Buchner* setzt sich in seinem Beitrag mit den Anwendungsmöglichkeiten von personenzentriertem Planen im Kontext von inklusiver Bildung auseinander. Dabei werden verschiedene Tools und Modelle aus dem personenzentrierten Denken und Planen dargestellt und in ihrem Potential für inklusive Schulentwicklungsprozesse erläutert.

*Lena Schmidt* skizziert Forschungsergebnisse zum Kern- und Randvokabular aus dem Fachbereich der Unterstützten Kommunikation und Ideen zur Übertragung der Erkenntnisse auf Kommunikationshilfen. Im Anschluss wird das Potential dieser wissenschaftsbasierten Vokabularauswahl für die frühe Sprachbildung in heterogenen Gruppen beschrieben und so ein Ansatz vorgestellt, der die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen unabhängig von der individuellen Kommunikationsform und den jeweiligen Spracherwerbsbedingungen unterstützt.

*Hendrik Reimers* entwickelt mittels einer konstruktivistischen Perspektive ein subjektzentriertes Verständnis von Diagnostik, Förderung und Begleitung. Mit Blick auf sogenanntes herausforderndes Verhalten wird eine funktionale Betrachtungsweise, die vor allem die Frage nach der subjektiven Sinnhaftigkeit eines gezeigten Verhaltens verfolgt, thematisiert. Darauf aufbauend werden Möglichkeiten zur Prävention und zum Umgang von Situationen, in denen Lehrpersonen mit herausfordernden Verhaltensweisen konfrontiert sind sowohl mit Blick auf die Institution, als auch auf die Gruppe skizziert.

*Sophia Falkenstörfer* erörtert den Umgang mit den Heterogenitätsdimensionen Migration (und Behinderung). Ausgehend von der Differenzkategorie Migration werden Herausforderungen und Möglichkeiten beschrieben die zum einen die Funktion der Kulturvermittlung übernehmen und andererseits dabei helfen können, bestehende Barrieren abzubauen.

*Tilo Reißig* fokussiert den Prozess des Schriftspracherwerbs und stellt die Voraussetzungen, welche Schrift an Menschen stellt, als verbindendes Moment in den Vordergrund. Nach einer kritischen Analyse bestehender Konzepte zum Schriftspracherwerb, argumentiert er, dass die Silbe als natürliche Zugriffseinheit allen Lernenden beim Erwerb von Lesen und Schreiben helfen kann. Die Überlegungen dienen dabei als Grundlage für unterrichtliche Planungen und werfen gleichzeitig Fragen an die bestehende Praxis auf.

*Anke Groß-Kunkel* beschreibt Grundzüge der sozialen Literacy-Theorie und überträgt diese auf Möglichkeiten inklusiver Leseprojekte. Als praktisches Beispiel werden die LEA Leseklubs vorgestellt und anschließend Möglichkeiten erörtert, wie sich das Konzept und die Umsetzung für die Schule adaptieren lässt.

*Walter Goschler* orientiert seine Überlegungen zum Mathematikunterricht an der Zielvorstellung eines Unterrichts, der die jeweiligen unterschiedlichen Unterrichts-, Erziehungs- und Bildungsbedürfnisse aller Schülerinnen und Schüler berücksichtigt und gemeinschaftsstiftendes gemeinsames Handeln ermöglicht. Praktisch konkretisiert wird dies anhand von mathematischen Lernumgebungen für das Grundschulalter auf Grundlage verschiedener mathematischer Muster, welche mittels des Pascalschen Dreiecke verdeutlicht werden.

*Tobias Bernasconi* stellt unterschiedliche Ebenen von Schülermitwirkung und Schülermitbestimmung auf theoretischer Basis dar. Darauf aufbauend werden

beispielhaft Möglichkeiten aufgezeigt, wie Schülerinnen und Schüler an der sie betreffenden individuellen Förderplanung beteiligt werden können.

*Kristina Willmanns* stellt den TEACCH-Ansatz vor, der mit Blick auf Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen entwickelt wurde. In dem Beitrag werden die theoretischen Grundlagen und die methodischen Elemente des TEACCH Ansatzes beschrieben und Möglichkeiten und Grenzen der Umsetzung im schulischen Kontext diskutiert.

*Marc Hilger* wirft einen Blick auf ein innovatives Schulprojekt in Luxemburg und stellt den inklusiven Schulentwicklungsprozess der Eis Schoul und die wesentlichen Prinzipien und Praktiken dieser Schule vor.

*Frank Groben* zeigt auf, wie das Institut pour Déficients visuels den Weg von einer Sonderschule zum subsidiären Schulpartner der Regelschule gegangen ist.

## Literatur

- Badstieber, Benjamin (2017): Schulentwicklung. In: Ziemens, Kerstin (Hrsg.): Lexikon Inklusion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 201-203.
- Bernasconi, Tobias & Böing, Ursula (2016): Schwere Behinderung und Inklusion?! Skizzen einer nicht ausgrenzenden Pädagogik. In: Behindertenpädagogik 55 (3), 270-284.
- BGBL (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. Bundesgesetzblatt Teil II, Nr. 35, 1419-1457.
- Carle, Ursula (2017): Inklusive Schulentwicklung. In: Ziemens, Kerstin (Hrsg.): Lexikon Inklusion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 136-138.
- Dannenbeck, Clemens & Dorrance, Carmen (2016): Inkludiert wird man nicht – inkludiert ist man (oder auch nicht). Inklusion als Strukturmerkmal und kritischer Maßstab. In: Bernasconi, Tobias & Böing, Ursula (Hrsg.): Schwere Behinderung und Inklusion. Facetten einer nicht ausgrenzenden Pädagogik. Oberhausen: Athena, 23-36.
- Dederich, Markus (2006): Exklusion. In: Dederich, Markus; Greving, Heinrich, Mürner, Christian; & Rödler, Peter (Hrsg.): Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik Gießen: Psychosozial Verlag, 11-27.
- Dederich, Markus (2013): Philosophie in der Heil- und Sonderpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer
- Schlee, Jörg (2015): Schulentwicklung gescheitert. Die falschen Versprechen der Bildungsreformer. Stuttgart: Kohlhammer.
- Werning, Rolf (2012): Inklusive Schulentwicklung. In: Moser, Vera (Hrsg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer, 49-61.

**Teil 1:**  
**Grundlagen**



*Andreas Köpfer*

## **Lernsituationen, Lernräume, Differenzierungsräume – Didaktik als Echolot zwischen Inklusion und Exklusion**

*Zusammenfassung:* In diesem Beitrag werden Lernräume im Kontext inklusiver Schulentwicklung diskutiert und dabei u.a. Differenzierungsräume exemplarisch in den Blick genommen. Übergeordnete Frage ist, wie differenzierte Lernräume im Kontext inklusiver Unterrichtsgestaltung gestaltet sein und genutzt werden können, die eine bildungsgerechte Bearbeitung der Heterogenität der Schüler/innen zulassen und gemeinsame Lernsituationen ermöglichen. Unter Bezugnahme auf empirische Forschungen und theoretische Ansätze zu Lernsituationen werden theoretische Schlussfolgerungen und erste Eckpunkte für die praktische Gestaltung an Inklusion orientierter Lernräume aufgeworfen.

### **1 Einleitung – Inklusive Schulentwicklung als (Um-)Ordnung von Räumen?**

Die Frage, wie Differenz in Schule und Unterricht hergestellt und bearbeitet wird (Mecheril & Plößler 2009; Fritzsche 2014; Prengel 2006), kann in theoretischer wie empirischer Hinsicht auf unterschiedlichsten Ebenen des Schulsystems adressiert werden (Häcker & Walm 2015) und ist Resultat unterschiedlicher Bedingungsfaktoren zwischen Systemebene, Schulorganisation, Unterricht und handlungspraktischer Ausformung durch die Akteurinnen und Akteure. Die derzeitigen bildungspolitisch-rechtlichen, ressourcenallokatorischen und schulorganisatorischen Veränderungen im Zuge eines Reformprozesses, der unter dem Begriff „Inklusion“ verhandelt wird und mit dem das ausgewiesene und rechtlich basierte Ziel der Schaffung teilhabeorientierter Bildungsräume verbunden ist (UN 2006; Biermann & Powell 2014), besitzen u.a. eine räumliche Dimension. Ob nun auf der Ebene von Systemen (Förderschule – Allgemeine Schule) oder auf der Ebene von Unterricht (innerhalb – außerhalb des Klassenraumes): Die Diskussion um „Inklusion“, „inklusive Schule“ und „inklusivem Unterricht“ ist normativ durchzogen mit Bezügen zu Raum und Räumlichkeit, zu Ein- und Ausgeschlossenheit, Inklusion und Exklusion. Daher erscheint insbesondere die Analyse der Schnittstelle von Lernraum und Inklusion virulent, die Gegenstand dieses Aufsatzes ist.

Dem Text liegt ein Verständnis von Inklusion zugrunde, das auf der teilhabeorientierten Analyse von Ein- und Ausschlussprozessen basiert (vgl. Booth & Ainscow 2017) und – bezogen auf die Bildungsorganisation Schule – die Einzelschule als System von Ermöglichkeiten und Barrieren versteht, die im Wechselspiel von Akteurinnen und Akteuren und zur Verfügung stehenden Rahmenbedingungen ausgehandelt werden.

Hierin zeigen sich derzeit zwei sich überlagernde Bewegungen. Zum einen eine – insbesondere mit der UN-Behindertenrechtskonvention (UN 2006) einhergegangene – normative Perspektive auf die Teilhabe von Menschen mit Behinderungserfahrungen auf unterschiedlichen Ebenen des Bildungssystems, die zu einer latenten Präferenz des „innen“ und zu einer Abwehr des „außen“ in pädagogischen Settings geführt hat (was sich u.a. in dem sich Verpflichtetfühlen von Lehrpersonen äußert, alle Schülerinnen und Schüler ‚im Sinne der Inklusion‘ dauerhaft in einer Klasse zu unterrichten und den Förderraum ‚nur widerwillig und äußerst selten zu nutzen‘) und im Sinne der Integrations- und nun Inklusionsbewegung als traditionelle Aufhebung von separierenden bzw. segregierenden Sonderräumen anzusehen ist (Feuser 2010; Hinz 2013). Dies bildet sich z.B. in einer kontinuierlichen Ausdifferenzierung von Organisationsformen von Förderschule, -klasse, -raum, -tisch bis hin zu einem Klassenraumplatz mit Unterstützungskraft (Schulassistent) etc. ab (vgl. Bless 2006).

Zweiter Entwicklungsstrang entstammt der erziehungswissenschaftlichen Diskussion über pädagogische Räume und der architektonischen wie sozialräumlichen Verfasstheit von Bildungsorganisationen und einer zunehmenden Beachtung und Implementierung offener und interaktiver pädagogischer Lernformen und Lernorte (vgl. u.a. Zierer 2013; Kajetzke & Schroer 2009), z.B. durch die Schaffung und Nutzung von Differenzierungsräumen und Lernateliers.

Für einen an Inklusion orientierten Unterricht zeigt sich also der Umgang mit Raum im Allgemeinen und mit Differenzierungsräumen im Besonderen als bedeutsam, da sich hierin schulpraktisch die Dialektik und Komplexität inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung zeigt: als ambivalentes Gefüge aus der Möglichkeit zur Gestaltung eines individualisierten und differenzierten Unterrichts (Feuser 2010) einerseits und der Gefahr der Produktion struktureller Separation innerhalb eines inklusiven Unterrichtssettings (Blassé u.a. 2014) andererseits.

Differenzierungsräume – oftmals auch Differenzierungsflächen, Gruppenräume, Förderräume oder Lernateliers genannt (vgl. u.a. Montag Stiftungen 2015) – werden als Sammelbegriff von zusätzlich zum Klassenraum bestehenden Räumlichkeiten verwendet, die für die didaktische Gestaltung von Unterricht und Förderung zur Verfügung stehen. Differenzierungsräume sind also unterrichtliche Strukturangebote, deren handlungspraktische Nutzung durch professionelle Akteurinnen und Akteure, z.B. in Relation zu ihrer Rolle, Zuständigkeit, Expertise, bedingt ist. In diesem Artikel werden exemplarisch Differenzierungsräume in den

Blick genommen, da sie als Qualitätskriterien für moderne Schulbauten gelten (Montag Stiftungen 2015) und daher zunehmend für inklusiven Unterricht zur Verfügung stehen, wenngleich deren didaktische und kooperative Nutzung von Schülerinnen und Schülern sowie pädagogischem Personal bislang konzeptionell nicht aufgearbeitet ist (vgl. Köpfer 2016). Dabei stellt gerade die personalstrukturelle Möglichkeit der unterrichtlichen Nutzung eines Differenzierungsraumes einen entscheidenden Entwicklungsaspekt (z.B. im Rahmen eines Zwei-Pädagoginnen- bzw. Pädagogen-Systems) dar.

## 2 Raumtheoretische Bezüge und erste empirische Forschungen

In jüngerer Vergangenheit setzen sich im wissenschaftlichen Diskurs theoretische Positionen zu Raum und Räumlichkeit durch, die Raum weder als rein physischen Container (i.S. einer äußeren, absolutistischen Hülle) wahrnehmen, noch ihn als sozial-interaktives Geschehen (Sozialraum) begreifen, sondern – wie im sog. „spatial turn“ (Döring & Thielmann 2008; Löw 2000) festgehalten – als Verbindung bzw. Wechselwirkung zueinander. Raum ist – Löw (2006, 119) folgend – also ein „Hybrid aus materiellen Voraussetzungen und sozialer Nutzung“. Die Kategorie Raum stellt demnach eine strukturierende Entität sozialer Prozesse dar, in der und durch die Differenzsetzungen ausgeübt werden können (Budde & Rißler 2014). Analog zum erziehungswissenschaftlichen Verständnis, dass Differenzen nicht als „unhintergehbare Individualität“ (Balzer 2012, 19) bestehen, sondern in einem konstruktiven Prozess als ‚doing difference‘ (z.B. durch pädagogisches Handeln) hervorgebracht werden (Fritzsche 2014; Budde 2013), kann Raum als Ordnung produzierendes Moment im Sinne eines ‚doing spaces‘ (Köpfer 2016; vgl. LeFebvre 2006) bezeichnet werden – auf physisch-materieller (z.B. Klassenzimmergröße, Sitzordnung, genderspezifische Toiletten, barriere(un)freie Schulgebäude etc.) wie auf sozialer Ebene (z.B. Raumstrukturierung durch Schulassistenten, Peer-Groups, Gruppeneinteilungen durch Lehrperson) (Bognar & Maring 2014, 242; Kajatzke & Schroer 2009).

Ein Blick in aktuelle Forschungen zeigt, dass die Rolle räumlicher Ordnungen bei Differenzsetzungen in empirischer Hinsicht weitgehend ungeklärt ist. Zwar spielt die Analysekategorie „Raum“ in theoretischer (z.B. Nugel 2016) wie auch empirischer Hinsicht (z.B. Hummrich 2012) eine bedeutsame Rolle im erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs – räumlicher Umgang mit Differenz und sich hieraus ergebende Erkenntnisse für Inklusion und Exklusion sind allerdings selten Bestandteil empirischer Untersuchungen.

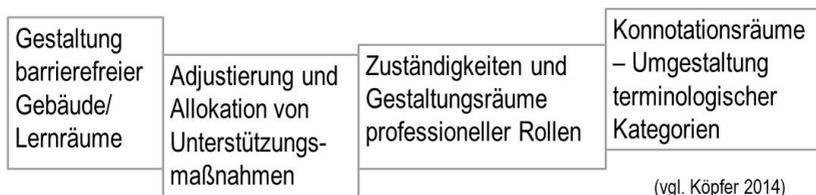
Ein Forschungsstrang, der Inklusion/Exklusion zunehmend empirisch adressiert, ist im Bereich der Schularchitektur zu finden (Reich 2017, laufend; Böhme 2009).

So untersucht z.B. die Studie „Raum und Inklusion“ (Reich 2017 laufend) mit einem Best-Practice-Ansatz Gelingensbedingungen für inklusive Schulbauten. Zudem wird Raum als interdisziplinäre Kategorie sozialer Strukturierungen und (Macht-)Ordnungen herangezogen (Böhme & Herrmann 2011; Herrmann 2014). In Bezug auf Inklusion wurden erste Studien initiiert, die nach dem Zusammenhang von Raumordnung und Schülerinnen- bzw. Schülerkonstellation in heterogenen Klassen fragen (Budde & Rißler 2014; Dlugosch & Langner 2015). So fanden Budde und Rißler (2014) in einer ethnographischen Studie heraus, dass nicht Förderschwerpunktzuschreibungen der Schülerinnen und Schüler, sondern primär das Verhalten derselben die Sitzordnung bedingt (ebd.). Auch international wurde die Bearbeitung unterschiedlicher Heterogenitätsdimensionen durch Raum erforscht, z.B. durch Hemingway (2008), die den schulischen Umgang mit Curricula in genderspezifischer Hinsicht als raumeröffnend respektive -schließend herausarbeitete.

Weitere Studien fokussieren auf Praktiken von Akteurinnen und Akteuren in Schule und Unterricht, die zu einer raumbezogenen Differenzbearbeitung führen. In der international vergleichenden Studie „Inclusive Spaces“ untersuchen Buchner u.a. (2016, laufend) mit partizipatorischen Methoden die Raumproduktion und -aneignung der Schule durch Praktiken von Schülerinnen und Schülern. Blasse u.a. (2014) identifizieren in ihrer ethnographischen Untersuchung schulkulturelle Akteurspraktiken der Exklusion innerhalb eines sich als inklusiv ausweisenden Systems. Sie kommen zu dem Schluss, dass „mit jedem Akt der Inklusion auch immer ein Moment der Exklusion einhergeht“ (ebd. 1). Während im deutschsprachigen Kontext bislang keine Studien zur Nutzung von Differenzierungsräumen vorliegen, untersuchen Studien im internationalen, insbes. angloamerikanischen Kontext die Herein- bzw. Herausnahme von Schülerinnen und Schülern aus Klassen in „Resource Rooms“ durch sog. „Pull-Out“ oder „Pull-In“-Maßnahmen (Merz-Atalik 2009; Blatchford u.a. 2012; Löser 2013; Köpfer 2013). Zusammenfassend wird hier auf Gefahren einer möglichen Stigmatisierung durch raumzuweisende Förderung – oftmals in Korrelation mit z.B. Schulsassistenten – verwiesen. Zudem, so fanden Blatchford u.a. (2012) heraus, gehen Einzelförderungen in Differenzierungsräumen nicht mit dem erwarteten höheren Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler einher. In den bestehenden Studien wird deutlich, dass der räumlichen Gestaltung und ihrer Nutzung eine unterstützende wie hinderliche Funktion zur Realisierung schulischer Inklusion im Unterricht zukommen kann und nicht per se von einem ‚inkluisiven (Klassen-)Raum‘ gesprochen werden kann.

### 3 Von Lernräumen zu Lernsituationen im Kontext von Inklusion – ein multidimensionales Konstrukt

Mit dem Verständnis, dass sich Inklusion auf die gesamte Schule bezieht und nicht als Zuweisungskategorie für Kinder, wie z.B. „Inklusionskinder“, oder Klassen, z.B. „Inklusionsklassen“ fungiert, sondern bildungsgerechtes Lernen für alle Schülerinnen und Schüler der Schule im Fokus hat, stellt sich die Frage, wie Lernräume innerhalb dieser Schule gestaltet sein können. Und grundlegender: wie Lernräume dann zu fassen, zu definieren sind. Ohne an dieser Stelle auf Transformationen hinsichtlich schulischer Lernräume in Zeiten zunehmender Entgrenzungsdynamiken (z.B. durch digitale Bildung) und Deterritorialisierungen eingehen zu können (vgl. Böhme 2013; Allan 2004), kann konstatiert werden, dass das Lernen der Schülerinnen und Schüler – gefasst als Perturbation bestehender Wissenssysteme durch herangetragene oder vorgefundene Lernangebote und der hierin enthaltenen Diskrepanzerfahrung (vgl. Sturm 2013) – durch unterschiedliche räumliche Ebenen und Bedingungsfaktoren innerhalb einer an Inklusion orientierten Schule beeinflusst wird (s. Übersicht Abb. 1, vgl. Köpfer 2014):



**Abb. 1:** Räumliche Transformationsebenen im Kontext von Inklusion

Da Lernen nicht der physischen Zerlegung von Zeit und Raum folgt, gewinnen – gerade im Kontext von an Heterogenität statt Homogenität orientierten Lehr-Lernsettings wie z.B. altersdurchmischten Klassen – Lernraumarrangements von Bedeutung, die eine flexible und multifunktionale Raumgestaltung zulassen. Hinsichtlich der Makroebene schularchitektonischer Lernraumgestaltungen wird daher zunehmend eine Gleichzeitigkeit von Fachräumen und Lernlandschaften im Lerncluster sowie Projekt- und Werkstattbereiche vorgeschlagen (vgl. Imhäuser 2014). Die verschiedenförmigen Lernräume – die durch die Vielzahl von kommunikativen, formellen und informellen (auch digitalen) Lerngelegenheiten nur entgrenzt zu denken sind (Fell 2015, 42; Ahrens 2009) – bieten ein heterogenes Ensemble architektonisch-materiell zur Verfügung stehender Räume, in der die binäre Unterscheidung von „innen-außen“, von regulärem Raum und Sonderraum in materialer Hinsicht nicht aufrecht erhalten wird bzw. werden kann. Daher verlagert sich die nachvollziehbare normative Postulierung Imhäusers (2014, 49),

„keine Sonderräume für besondere Schüler(innen)“, sondern „Lernumgebungen, von denen alle profitieren“ zu schaffen, d.h. eine Transformation von Sonder- zu allgemeinen Räumen anzustoßen, letztlich auf die Ebene der sozialen Situation, die über Ein- bzw. Ausschluss entscheidet. Es sollte demnach nicht gefragt werden: Welcher Raum ist für welche Schülerinnen bzw. Schülergruppe konzipiert? Sondern: Wie werden die zur Verfügung stehenden Räumlichkeiten didaktisch, unterrichtlich, kooperativ genutzt und welche potenziell überdauernden Ein- und Ausschlusspraktiken werden in dieser Nutzung deutlich? Welche Räume schränken z.B. aufgrund ihrer Barrierefreiheit für bestimmte Heterogenitätsfacetten (u.a. körperliche Immobilität) Handlungsmöglichkeiten ein und/oder werden durch Nutzungspraktiken sukzessive mit Barrieren versehen (z.B. Möblierung von Differenzierungsräumen)?

Die Flexibilisierung und Öffnung pädagogischer Lernräume im Sinne einer offenen Architektur wird insbesondere in reformpädagogischen und integrationspädagogischen Strömungen überwiegend positiv konnotiert, gerade weil ihr „ein Potenzial zur Einübung in demokratische Diskurspraktiken“ (Böhme 2013, 140) zugeschrieben wird. Dennoch weist Böhme (ebd.) darauf hin, dass in der architektonischen Öffnung und kommunikativ verhandelten Nutzung geöffneter Lernräume die asymmetrisch angelagerten Machtpositionen (z.B. Lehrperson – Schüler) nicht außer Kraft gesetzt und just in Konflikt- bzw. Entscheidungssituationen virulent werden. Böhme (ebd.) schlussfolgert: „Leere oder flexible Architekturen eröffnen also Spielräume für eine Zuweisungs- und Integrationspädagogik, in der die sozialen Regeln immer wieder interaktiv erzeugt und situativ zur Geltung gebracht werden (müssen).“

In der aktuellen Phase inklusiver Schulentwicklung, die sich durch eine Fokussierung auf die organisatorische Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelklassen auszeichnet (Hinz 2013), können Tendenzen einer terminologischen wie handlungspraktischen Verengung der Bezeichnung und Nutzung von zur Verfügung stehenden Differenzierungsräumen ausgemacht werden, die Ausdruck finden in Bezeichnungen wie „Inklusionsschülerinnen und -schüler“ oder „Inklusionsraum“ und letztlich auf eine Labelung oder materiale Verräumlichung im Sinne einer förderortspezifischen Raumzuweisung qua Inklusion hindeuten.

Dies macht die Frage nach der Gestaltung sozialer Situationen und der Organisation von Lernangeboten und Lerngelegenheiten vor dem Hintergrund von im (Kommunikations-)System und im materialen Lernraum Schule eingelagerten Regel- und Zeichensystemen relevant. Auf der Mikroebene kann ein Lernraum daher als „soziale Situation“ gefasst werden, „die sich zwar eines bestimmten materiell-physischen Raumes bedienen kann, die aber nicht auf diesen angewiesen ist“ (Wittwer & Dietrich 2015, 15). Grundlegend für den Situationsbegriff ist hierbei der Aspekt der Handlung und der Handlungsfähigkeit, die in einem

wechselseitigen Verhältnis zwischen Individuum und Bedeutung inbegriffen ist. In einen unterrichtlich-didaktischen Handlungsrahmen eingelagert, bedeutet dies eine zeitlich vereinbarte, themenbezogene Interaktion: „Zentrale Elemente einer sozialen Situation sind somit die interagierenden Subjekte.“ (ebd., 16).

Zusammengefasst können solche Situationen demnach als Momente der Interaktion bezeichnet werden, die sich in gemeinsamen Lernsituationen zwischen Subjekten verdichten. Sie wurden im Kontext von Integration und später Inklusion bereits von Wocken (1998) aufgefächert und in der Zwischenzeit u.a. von Markowetz (2016) weiterentwickelt. So können Schülerinnen und Schüler z.B. in kommunikativen, prosozialen, solidarischen und/oder kooperativen Gemeinsamen Lernsituationen (Wocken 1998) lernen, die sich, nach Auffassung von Wocken (ebd.), jeweils durch einen schwachen respektive starken Grad der Gemeinschaftlichkeit sowie in der Zielrichtung der (ggf. gegenseitigen) Unterstützungsleistung auszeichnen.

Darüber hinaus wird die koexistente Lernsituation aufgeführt, die durch Markowetz (2016) weiterführend differenziert wird. Er fügt eine Ebene der exklusiven Lernsituationen hinzu, in der exklusiv-individuell, exklusiv-partnerschaftlich (zu zweit) sowie exklusiv-kollektiv (in Gruppen) gelernt werden kann (ebd., 277f.) mit dem Plädoyer, dass „nicht das Lernen im gemeinsamen Unterricht, sondern das Lernen in exklusiven Lernsituationen in der inklusiven Bildung“ (ebd., 279) zu rechtfertigen sei. Wenngleich hier die Unterscheidung von „inklusive“ und „exklusive“ Lernsituationen nahezu obsolet wird und unter dem Aspekt des Gemeinsamen subsumiert werden kann, wird die Pluralität lernraumübergreifender Möglichkeitsräume für Gemeinsames Lernen innerhalb einer Schule deutlich.

So zeigen sich, unabhängig vom Lernort auf sozialer Ebene, unterschiedliche Konstellationen gemeinsamer Lernsituationen, von denen je nach Gegenstand und Klassensituation die ein oder andere präferiert und eingesetzt werden kann. Die Nutzung von Lernräumen erfolgt dann nicht mehr bezogen auf die Differenz von Inklusion (Klassenraum) und Exklusion (separatem Raum), sondern bezogen auf die didaktische Planung von gegenstandsbezogenen Aktivitäten im Klassenverband unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernsituationen und unter Nutzung zur Verfügung stehender architektonisch-räumlicher Gegebenheiten.

Diese auf der Ebene von Sozial- und Kommunikationsform entworfenen „Gemeinsamen Lernsituationen“ bilden daher didaktische Elemente eines an Inklusion orientierten Unterrichts, setzen aber ein „im Feld sein“ der Schülerinnen und Schüler als Grundlage für soziale Anerkennungsprozesse voraus (vgl. Ziemen 2009). Wenngleich die Auffächerung unterschiedlicher Gemeinsamer Lernsituation durch Wocken als Kritik und Gegenposition an Feusers didaktischem Modell der „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ intendiert war und auch vielfach als solche rezipiert wurde (vgl. Markowetz 2016), kann abschließend am Beispiel der Raumnutzung (z.B. durch Differenzierungsräume) in an Inklusiv-

sion orientierten Schulen eine weiterführende Diskussion stattfinden, die die Gemeinsamen Lernsituationen als notwendiges und sich nicht ausschließendes Konzept innerhalb einer lernraumübergreifenden Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand ansieht. Dabei wird die Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand nicht der von Wocken ausgewiesenen „kooperativen, solidarischen Lernsituation“ (ebd., 261) zugeordnet, sondern als eine mögliche Kommunikations- und Lernform innerhalb eines übergeordneten Kooperationsprozesses im Sinne eines prozessorientierten Gemeinsamen Gegenstandes verortet.

#### **4 Theoretische Diskussion: Differenzierung als ambivalentes Konstrukt – oder: die Frage nach dem ‚gemeinsamen Band‘**

Es herrscht im Allgemeinen Einigkeit darüber, dass im Zuge der mit Inklusion einhergehenden kritischen Prüfung von Ein- und Aussonderungsprozessen in Bildungsorganisationen Differenzierung als ein didaktisches Gelingenmerkmal verhandelt wird. Dies scheint auf den zweiten Blick nicht so selbstverständlich, werden durch nicht-intentionale Bedingungsfaktoren in Schule und Unterricht oftmals Differenzierungen (z.B. in Räumen angelegte Barrierefreiheit) geschaffen, die zu bildungsungerechter Bearbeitung von Differenz beitragen können. Kritisch gesprochen scheint die pädagogische Praxis also lediglich auf Verschiedenheit zu reagieren, die z.T. aus ihr heraus entsteht, die sie im pädagogischen Handeln im Sinne eines „doing difference“, also einer Praxis der Differenzproduktion, zuallererst hervorbringt (vgl. Wrana 2014; Sturm & Wagner-Willi 2012). Die Praxis des Differenzierens ist also eine dialektische, eine Reaktion auf (bestehende oder geschaffene) Differenz durch Differenzieren.

Vor dem Hintergrund der in diesem Aufsatz verhandelten Hypothese, dass Inklusion und Exklusion – systemtheoretisch gedacht als ein funktional zusammengehöriges System unterschiedlicher Funktionsfelder (vgl. Feuser 2010) – physisch-räumlich notwendige Elemente einer an Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit orientierten Schule sind, stellt sich dann die Frage nach dem Verbindenden bzw. dem Teilhabe stiftenden „gemeinsamen Band“ innerhalb eines differenzierten Feldes. Auf das Beispiel der zunehmenden Implementierung und Nutzung von Differenzierungsräumen zurückkommend bedeutet dies, dass nicht die physisch-räumliche Konstitution von Schule und die Tatsache eines wie auch immer bezeichneten Differenzierungs-, Förder- oder „Inklusions-“Raumes über eine bildungsungerechte Differenzbearbeitung von innen und außen, Inklusion zu Exklusion, entscheidet, sondern die didaktische Nutzung des relationalen Feldes von Klassenraum und zur Verfügung stehendem Differenzierungsraum.

Somit kann – auf der Ebene der Schule verbleibend – dann als übergeordneter Gemeinsamer Gegenstand gefasst werden (Feuser 2016), was Inklusion und Exklusion als didaktische und schulorganisatorische Bausteine im Sinne einer subjektbezogenen Relationalität und kontextuellen Situierung miteinander verbindet, sie räumlich und sozial liiert. Innerhalb dieses von Feuser (1995) als Kooperation bzw. gemeinsam geteilter Arbeitsprozess bezeichneten Gemeinsamen Gegenstandes können dann unterschiedliche Sozial- und Arbeitsformen im Sinne Gemeinsamer Lernsituationen gegenstandsbezogen – d.h. je nach didaktischer Relevanz und Zielführung – eingesetzt werden, die Wocken in ihren unterschiedlichen Kooperationskonstellationen bereits ausdifferenziert hat.

Somit zeichnet sich zum einen ab, dass die Frage nach der Überwindung einer systemtheoretisch und funktional höchst notwendigen Auflösung einer hierarchisch-normativ gegliederten Relation von Inklusion und Exklusion bezogen auf schulische Bildungsräume nur didaktisch zu realisieren ist. In Anlehnung an die psychologische Figur des „Dritten Raumes“ (vgl. Nadig 2006), kann der Gemeinsame Gegenstand als sowohl räumliche Inklusion wie auch Exklusion umfassender, ungewisser (vgl. Böing 2016) und durch Lehrpersonen begleiteter Arbeitsprozesse von Schülerinnen und Schülern gefasst werden, in welchem ein eigenständiger, gegenstandsbezogener Raum verhandelt und konstituiert wird.

## 5 Praktische Schlussfolgerungen – Eckpunkte für Lernraumgestaltung

Welche Schlussfolgerungen lassen sich nun aus der aufgeworfenen relationalen Perspektive auf Lernräume und deren Bedeutung und Nutzung im Kontext von Inklusion ableiten? Die aufgeführte Diskussion zur theoretischen Konzeption von Lernräumen lässt folgende ersten, und sicherlich nicht mit dem Anspruch der Vollständigkeit aufgeführten Eckpunkte virulent werden. Zugrunde liegt dabei eine Perspektive auf Inklusion, die nicht auf den „Umgang mit Behinderung“ oder auf die behinderungsbedingte Raumbearbeitung abzielt, sondern auf ganzheitliche, schulkulturelle wie didaktische Möglichkeiten der Raumeignung für alle Schülerinnen und Schüler, die u.a. geschaffen werden durch

- barrierefreie Lernräume (im Sinne von Zugangsbarrieren und flexibler Nutzung von Mobiliar) sowie Gestaltungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler
- die unterrichtliche Möglichkeit zur selbstgesteuerten und demokratischen Entscheidung der Nutzung von Differenzierungsräumen
- Lerngegenstandsbezogene Aushandlung der Nutzung zur Verfügung stehender Räume bzw. Erschließung neuer relevanter, ggf. außerschulischer Lernräume (z.B. im Rahmen von Projektarbeit)