

# Handreichung „Inklusion als Querschnittsthema im Grundpraktikum“

Beobachtungsaufträge zur Schaffung von Reflexionsanlässen zum Thema Inklusion

Ansprechpartnerin: Prof.in Dr. Julia Gasterstädt

[gasterstaedt@uni-kassel.de](mailto:gasterstaedt@uni-kassel.de)

In der folgenden Handreichung finden Sie drei Aufgabenstellungen für Studierende, die zwar aufeinander aufbauen aber auch als einzelne Aufgabe genutzt werden können. Sie finden zu jeder Aufgabenstellung vorab einen kurzen einführenden Kommentar „Zum Hintergrund“ für Sie als Lehrende. Anschließend folgt der Arbeitsauftrag, der jeweils zweischrittig angelegt ist: Von der Bearbeitung eines grundlegenden Textes zu einem darauf aufbauenden Beobachtungsauftrag.

## 1) Inklusion? Ein „fuzzy“ oder „slippery concept“

### Zum Hintergrund

Zum Begriff Inklusion gibt es sehr unterschiedliche Definitionen und Zugänge. In dem Beobachtungsauftrag geht es im Kern darum, zu hinterfragen, welches Inklusionsverständnis an der besuchten Schule im Grundpraktikum deutlich wird und welche pädagogischen Ansätze damit (nicht) verbunden sind.

Auszug aus Gasterstädt & Köpfer (i.V.): Die Forderung nach inklusiver Bildung im Sinne des Anspruchs auf die Gewährleistung von Teilhabe an Bildung für alle Schülerinnen und Schüler findet seit den 1990er Jahren Eingang in internationale Vereinbarungen und wird kontinuierlich fortgeschrieben (zuletzt unter anderem auch in den Sustainable Development Goals der Vereinten Nationen). Entsprechend gilt die Forderung nach inklusiver Bildung als internationales Paradigma im Kontext der Gestaltung von Bildungsangeboten und -prozessen. Dem liegt der menschenrechtlich begründete Anspruch auf diskriminierungsfreie Teilhabe an Bildung zu Grunde, der inhaltlich durch das 4-A-Schema konkretisiert wird – Bildung soll also verfügbar (available), annehmbar (acceptable), zugänglich (accessible) und adaptierbar (adaptable) sein (Motakef 2006). Die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK, UN 2006) konkretisiert diesen menschenrechtlichen Anspruch auf die spezifische Situation von Menschen mit Behinderungen (z. B. Degener 2012). In Hinblick auf die Relevanz des internationalen Paradigmas inklusiver Bildung gilt allerdings weiterhin, was Booth (1995) beschrieben hat: Inclusive Education ist ein „slippery concept“, das letztlich in lokalen Strukturen, Praktiken und Kulturen übersetzt werden muss und welches an bestehende soziale, politische und kulturelle Bedingungen anschließt und aus diesen heraus artikuliert beziehungsweise geformt wird (Schriewer 2013).

Im Kontext der bildungspolitischen Debatten in Deutschland nimmt die Forderung nach Inklusion erst im Nachgang der Ratifizierung der UN-BRK im Jahr 2009 größeren Raum ein (Budde et al. 2019). Dabei wurden seit den 1960er/70er Jahren in Schulversuchen unter dem Stichwort Integration bereits Erfahrungen mit der gemeinsamen Beschulung von Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderungen beziehungsweise sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) gesammelt und überwiegend reformpädagogisch orientierte schulisch-unterrichtliche Praxisformen gemeinsamen Unterrichts entwickelt

(Lütje-Klose/Sturm 2023). Während das Förderschulsystem und die separierte Beschulung von als sonderpädagogisch förderbedürftig markierten Schülerinnen und Schülern seither zunehmend in der Kritik standen (zum Beispiel Empfehlung des Deutschen Bildungsrates von 1973) und alternative, integrative Formate erprobt wurden, stellte die UN-BRK eine spezifische menschenrechtliche Legitimation für diese Kritik bereit. Damit einher ging insbesondere eine Verunsicherung der historisch entwickelten, institutionellen und disziplinären Trennung zwischen Regel- und Sonderschulen (Heinrich et al. 2013). *Inklusion* wurde als Terminus in die schulgesetzlichen Regelungen aufgenommen und sowohl in bildungspolitischen als auch wissenschaftlichen Debatten zu einem zentralen Thema. Was allerdings darunter zu verstehen ist und welche zum Beispiel schulstrukturellen Veränderungen daran anschließen, unterscheidet sich zwischen den Bundesländern und im wissenschaftlichen Diskurs stark. Im Fachdiskurs um inklusive Bildung wird seit Längerem unterschieden zwischen einem engen (Fokus auf Behinderung) und weiten (Fokus auf unterschiedliche Dimensionen von Heterogenität) Inklusionsverständnis (vgl. u.a. Werning 2014). Köpfer (2019) ergänzt diese um die Unterscheidung zwischen einem auf Personen bzw. Personenkategorien ausgerichteten und einem struktur- bzw. differenztheoretischen Verständnis von Inklusion. Unter inklusiver Bildung kann somit also sowohl der Anspruch auf die individuelle (sonderpädagogische) Förderung von Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen/sonderpädagogischem Förderbedarf im regelschulischen Setting verstanden werden, als auch eine strukturkritische Perspektive auf Produktion und Bearbeitung von Differenz im und durch das Schulsystem und hierdurch hervorgebrachte Bildungsungleichheiten.

[...] Ohne an dieser Stelle eine ausführliche Einführung in die Traditionslinien des Inklusionsdiskurses im schulischen und erziehungswissenschaftlichen Kontext geben zu können (Slee 2001), soll im Folgenden eine Perspektive auf Inklusion dargelegt werden, die Prozesse von Ein- und Ausschluss in Schule als soziale und relationale Phänomene erachtet. Letztere sind in schulische Normen – das heißt, demnach auch in Praktiken, Strukturen und Kulturen – eingelagert und werden fortwährend als Bedingungen für Teilhabe an die Akteurinnen und Akteure gerichtet (Budde/Hummrich 2013). Dieses Verständnis schließt an Diskurslinien aus dem internationalen sozialwissenschaftlichen Diskurs an (Ainscow et al. 2006), wobei davon ausgegangen wird, dass Inklusion und Exklusion eng mit Fragen von Bildungs(un-)gerechtigkeit und sozialer Ungleichheit verbunden sind. Demnach ist der Blick darauf zu richten, wie Unterschiede, die in asymmetrischen Bildungs- und Erziehungsverhältnissen angelegt sind (Weisser 2017), in und durch Schule und Unterricht (weiter) hervorgebracht und bearbeitet werden (Sturm 2023).

In Hinblick auf Schul- und Unterrichtsentwicklung findet sich ein solches Verständnis praktisch gewendet beispielhaft bei Ainscow und Kollegen (2006), die Inklusive Bildung im schulischen Kontext als ganzheitliche Aufgabe von Schul- und Unterrichtsentwicklung ansehen und dabei folgende Prinzipien zentral stellen:

- a) Inklusion stellt einen Prozess dar.
- b) Inklusion richtet den Blick auf die Identifikation und den Abbau von Barrieren und den Aufbau von Unterstützungssystemen und -strukturen.
- c) Inklusion bedingt die Anwesenheit, Teilhabe und die Leistungserwartung bezogen auf alle Schülerinnen und Schüler.
- d) Inklusion erkennt die Bedürfnisse und Exklusionsgefahren spezifischer, von Marginalisierung bedrohter Lernender an.

In diesen Prinzipien wird deutlich, dass durch Inklusive Bildung das gemeinsame Lernen aller ins Zentrum gerückt wird und dabei sowohl die Partizipation aller sowie der Abbau von Benachteiligungen und Barrieren insbesondere für marginalisierte Personen angestrebt wird (Ainscow 2021). Bezogen auf schulische und unterrichtliche Prozesse bedeutet dies konkret, dass Inklusive Bildung nach einem Unterricht fragt, der alle Schülerinnen und Schüler, ergo mit unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsständen (Korff/Neumann 2023), berücksichtigt und interdependente Bildungsprozesse intendiert.“

Der Textauszug erscheint demnächst in folgender Veröffentlichung:

Gasterstädt, J. & Köpfer, A. (i.E.). Inklusive Bildung in der Schule: Reflexionen zur Umsetzung im Modus individueller Förderung. In S. Schreiber-Barsch, W. Curdt & R. Stang (Hrsg.), *Inklusive Lernwelten*. De Gruyter.

Im Textauszug angegebene Literatur:

- Ainscow, M. (2021). Inclusion and equity in education. Responding to a global challenge. In A. Köpfer, J. J. W. Powell & R. Zahnd (Hrsg.), *International Handbook of Inclusive Education* (75–88). Barbara Budrich.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Routledge.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion* 4, <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199>.
- Budde, J., Panagiotopoulou, J. A. & Sturm, T. (2019). Bildungspolitische Steuerung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses zu schulischer Inklusion. In J. Budde, A. et al. (Hrsg.), *Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik* (19–38). Barbara Budrich.
- Degener, T. (2012). Das Recht auf inklusive Bildung als Menschenrecht. *Kritische Justiz* 45/4, 405–419.
- Deutscher Bildungsrat (1973). Empfehlungen der Bildungskommission. Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Bonn.
- Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schule. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten* (S. 69–133). Waxmann.
- Lütje-Klose, B. & Sturm, T. (2023). Förderschule und Inklusion. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 361–383). Springer VS.
- Köpfer, A. (2019). Rekonstruktion behinderungsbedingter Differenzproduktion in inklusionsorientierten Schulen. In J. Budde et al. (Hrsg.), *Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik* (S. 143–164). Barbara Budrich.
- Korff, N. & Neumann, P. (2023). Unterricht und Inklusion. In T. Hascher, T.-S. Idel & W. Helsper (Hrsg.), *Handbuch Schulforschung* (S. 935–958). Springer VS.
- Schriewer, J. (2013). Vergleichende Erziehungswissenschaft als Forschungsfeld. In M. Hummrich & S. Rademacher (Hrsg.), *Kulturvergleich in der qualitativen Forschung: Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und Analysen* (S. 15–41). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-18937-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-531-18937-6_2).
- Motakef, M. (2006). *Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Stee, R. (2001). Inclusion in practice: does practice make perfect? *Educational Review* 53/2, 113–123.
- Sturm, T. (2023). *Inklusion und Exklusion in Schule und Unterricht. Leistung – Differenz – Behinderung*. Kohlhammer.
- Weisser, J. (2017). *Konfliktfelder schulischer Inklusion und Exklusion im 20. Jahrhundert. Eine Diskursgeschichte*. Beltz Verlag.
- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 601–623. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0581-7>

### Arbeitsauftrag für die Studierenden:

Lesen Sie dazu den Text Löser & Werning (2016) als Hintergrund. Arbeiten Sie aus dem Text Kriterien heraus, an denen Sie ein eher enges oder weites Inklusionsverständnis erkennen können und halten Sie diese tabellarisch fest.

Recherchieren Sie an Ihrer Praktikumsstelle, welche(r) Inklusionsverständnis(se) vertreten werden (z.B. im Schulprogramm, auf der Schulhomepage und im pädagogischen Alltag). Tragen Sie konkrete Beispiele in die entwickelte Tabelle ein und beurteilen Sie

abschließen kurz schriftlich (ca. eine halbe Seite), welche(s) Inklusionsverständnis(se) an der Praktikumsstelle vertreten sind.

Löser, J. M., & Werning, R. (2015). Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus? *Erziehungswissenschaft*, 26(2), 9-10.

## 2) Inklusion entsteht über die Reflexion und Beseitigung von Barrieren

### Zum Hintergrund

Unabhängig ob im Hintergrund ein weiter oder enger Inklusionsbegriff vertreten wird, geht es im Kern um die Reflexion von Barrieren, die für bestimmte Schüler:innen die Teilhabe an Bildung erschweren und/oder zu Stigmatisierung und Diskriminierung führen können. Am Beispiel von Schüler:innen, die aufgrund von körperlichen, psychischen oder kognitiven Beeinträchtigungen behindert werden, wird dies besonders eindrücklich deutlich. Während ein medizinisches Modell von Behinderung diese im Individuum verortet, sieht das sozial-kulturelle Modell, aber z. B. auch die ICF Behinderung als Zusammenspiel von individuellen Beeinträchtigungen und Umfeldfaktoren. Menschen sind demnach nicht einfach behindert, sondern werden behindert. In der aktuell diskutierten Schreibweise „be-hindert“ oder im englischen „dis-able“ wird dies durch den Bindestrich z.B. besonders markiert. Die Frage nach Barrieren der Teilhabe lässt sich aber auch auf andere Heterogenitätsdimensionen übertragen.

Literaturtipp:

Waldschmidt, A. (2005). Disability Studies: Individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 29(1), 9-31.

### Arbeitsauftrag für die Studierenden

Informieren Sie sich mit Hilfe des Textes von Flieger (2020) zu unterschiedlichen Barrieren von Teilhabe im Kontext Schule. Beantworten Sie in kurzen Stichworten folgende Fragestellung: Warum ist die Frage nach Barrieren der Teilhabe zentral für die Entwicklung inklusiver Settings? Versuchen Sie anschließend im Laufe eines Schulalltages unterschiedliche Barrieren der Teilhabe an Bildung zu identifizieren. Diese können am Beispiel konkreter Schüler:innen und Situationen deutlich werden, sie können aber auch hypothetisch sein (z.B. Was wäre, wenn ein:e Schüler:in ohne Deutschkenntnisse an diese Schule käme? Was wäre, wenn ein:e Schüler:in im Rollstuhl an diese Schule käme?)

Flieger, P. (2020). Ermöglichen, nicht behindern. Zum Abbau von Barrieren für die Partizipation von Kindern mit Behinderungen in Schule und Unterricht. In S. Gerhartz-Reitner & c. Reisenauer (Hrsg.), *Partizipation und Schule: Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen* (S. 135-151). Springer VS.