

# Zeitschrift für Heilpädagogik



## THEMEN IN DIESEM HEFT

**Visuelle Darstellungsformen und historische Einordnung der Inklusion – eine kritische Analyse**

**„Was wir über unsere Gesellschaft wissen, wissen wir aus den Massenmedien“  
Analyse der Diskussion zur inklusiven Bildung in überregionalen Zeitungen**

**Universitäre Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf inklusiven Unterricht – Seminar-konzeptionen zur Professionalisierung für inklusiven Fachunterricht**

**Inklusionsorientierte Sachunterrichts-didaktik**

# Diagnostik - Digitalisierung - Didaktik

**Herausforderungen der  
zweiten Dekade der UN-BRK**



## Sonderpädagogischer Kongress 2019 9. bis 11. Mai 2019 in Weimar



**Eröffnungsvortrag:**

**Dr. Olaf Köster-Ehling**

**Montag Stiftung  
Jugend und Gesellschaft**

**48 Workshops  
bieten Ihnen die Möglichkeit,  
nach Ihren Interessen  
auszuwählen.**

**Online-Anmeldung:  
[www.verband-sonderpaedagogik.de](http://www.verband-sonderpaedagogik.de)**

**vds Bundesgeschäftsstelle**

Hans-Sachs-Weg 18, 97082 Würzburg

Tel.: 0931 24020

E-Mail: [post@verband-sonderpaedagogik.de](mailto:post@verband-sonderpaedagogik.de)

# Editorial

Liebe Leserinnen und Leser!

Die Diskussion über inklusive Bildung beschäftigt nicht nur uns in den Gremien des vds, wie zum Beispiel aktuell bei der Sitzung des Bundesausschusses in Bad Sassendorf, an der wir gerade teilnehmen, als wir dieses Editorial schreiben, sondern sie erstreckt sich über den politischen, den schulischen und den wissenschaftlichen Bereich. Die Richtungen sind ganz unterschiedlich. Haben Sie sich schon einmal Gedanken über die Darstellung inklusiver Bildung in diesen Diskursen gemacht, also welches Bild von Inklusion gezeichnet wird? Die ersten beiden Beiträge beschäftigten sich genau mit diesem Bild.

Holger Lindemann nimmt eine visuelle Darstellung von Inklusion zum Anlass, die eigentlich aktuell aus fast keiner (Grundlagen-) Veröffentlichung wegzudenken ist – weder aus Büchern, von Homepages noch aus Abschlussarbeiten von Studierenden und Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern. Die kritische Diskussion dieser ist dann Anlass, einen Vorschlag für eine alternative bzw. erweiterte Darstellung zu unterbreiten.

Der zweite Beitrag von Frederik Althoff und Conny Melzer betrachtet ebenfalls die Darstellung von inklusiver Bildung, aber aus dem Blickwinkel, wie diese in überregionalen Zeitungen diskutiert wird. Welches Bild wird hier innerhalb der Gesellschaft gezeichnet und was bedeutet dies für uns als Lehrkräfte? Wie wird unter Lehrkräften und Beteiligten Meinung gebildet? Die weiteren Beiträge greifen Möglichkeiten fachdidaktischer, inklusiver Unterrichtsplanung auf. Ann-Kathrin Schlüter und ihre Kolleginnen sowie Kollegen zeigen anhand der Fächer Chemie, Sport, Englisch und Musik, wie das Konzept des Universal Design for Learning umgesetzt werden kann. Wenngleich universitäre Seminarkonzeptionen im Mittelpunkt stehen, werden doch zahlreiche Anregungen für die Planung eines möglichst barrierefreien Unterrichts gegeben.

Der abschließende Beitrag ergänzt das Primarstufenfach Sachunterricht. Wolfgang Dworschak und Kathrin Gietl betrachten inklusive Unterrichtsplanung von sonder- und allgemeinpädagogischen Lehrkräften in Kooperation mittels der inklusionsorientierten Netze. Dabei wird der Blick stark auf die Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern gelenkt sowie ein sehr praktisches Umsetzungsbeispiel gegeben, wie Unterricht geplant und didaktisch umgesetzt werden kann.

Es ist wichtig, welches Bild wir uns von Inklusion machen und damit, wie wir über die und mit den Beteiligten im Feld sprechen. Dies bezieht sich nicht nur auf fachlich korrekte Begriffe und Abbildungen, das Vermeiden zum Beispiel von Bezeichnungen wie „Inklusionskinder“, sondern auch auf eine adressatenorientierte Unterrichtsplanung. Genau hierfür – die Unterrichtsplanung und eine sensible Sprache – wünschen wir Ihnen zahlreiche Anregungen für Ihren Praxisalltag.

  
Prof. Dr. Conny Melzer

  
Dr. Peter Wachtel

# Inhalt

Holger Lindemann **560**  
**Visuelle Darstellungsformen und historische Einordnung der Inklusion – eine kritische Analyse**

Frederik Althoff · Conny Melzer **569**  
**„Was wir über unsere Gesellschaft wissen, wissen wir aus den Massenmedien“ Analyse der Diskussion zur inklusiven Bildung in überregionalen Zeitungen**

Ann-Kathrin Schlüter · Christina Krabbe · Insa Melle · Katharina Krause · Franz B. Wember · Elke Grimminger-Seidensticker · Franziska Lautenbach · Kerstin Heberle · Ulrike Kranefeld **582**  
**Universitäre Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf inklusiven Unterricht – Seminarkonzeptionen zur Professionalisierung für inklusiven Fachunterricht**

Wolfgang Dworschak · Kathrin Gietl **596**  
**Inklusionsorientierte Sachunterrichtsdidaktik Hochschuldidaktische Umsetzung in der Inklusionsdidaktischen UNI-Klasse im Rahmen eines studiengangübergreifenden Kooperationsseminars**

**vds aktuell** **606**  
**Fachaustausch zur Bildungsteilhabe von Schülerinnen und Schülern mit Autismusspektrum-Störungen Lernen von Nord nach Süd: Gute Bildungschancen in allen Lebenslagen verwirklichen!**  
**Buchbesprechung**



Verband  
Sonderpädagogik e.V.  
Bundesgeschäftsstelle  
Hans-Sachs-Weg 18,  
97082 Würzburg  
Tel. 0931 24020  
Fax 0931 24023

post@verband-sonderpaedagogik.de  
www.verband-sonderpaedagogik.de

## Schriftleitung

Prof. Dr. Conny Melzer  
Professur Sonderpädagogische Grundlagen  
Universität zu Köln, 50931 Köln  
conny.melzer@  
verband-sonderpaedagogik.de

Dr. Peter Wachtel  
Berliner Straße 103a, 14467 Potsdam  
peter.wachtel@  
verband-sonderpaedagogik.de

Verantwortlicher Redakteur dieser Ausgabe:  
Dr. Peter Wachtel

Die Zeitschrift für Heilpädagogik wird im European Reference Index for the Humanities (ERIH) geführt.

## Vorstand des Verbands Sonderpädagogik e.V.

Angela Ehlers	Bundesvorsitzende
Dorit Wernicke	stellv. Bundesvorsitzende
Marianne Schardt	Bundesgeschäftsführerin
Horst Beier	Schatzmeister
David Scheer	Pressereferent
Conny Melzer	Schriftleiterin
Peter Wachtel	Schriftleiter

Fortbildungseinrichtung des Verbands Sonderpädagogik  
Hans-Sachs-Weg 18, 97082 Würzburg  
Tel. 0931 20082390, Fax 0931 24023  
post@vds-bildungsakademie.de  
www.vds-bildungsakademie.de



*Holger Lindemann*

## Visuelle Darstellungsformen und historische Einordnung der Inklusion – eine kritische Analyse

### Zusammenfassung

In der Darstellung von Inklusion werden sehr häufig Grafiken zur Illustration herangezogen, die diese Form des Umgangs mit anderen Menschen verdeutlichen sollen. Hierzu wird Inklusion meistens in Abgrenzung zu Integration, Exklusion und Segregation abgebildet. Diese grafischen Darstellungen sind aus kaum einer Vortragsfolie oder Broschüre wegzudenken. Seit dem Aufkommen dieser Illustrationen von Inklusion sind zahlreiche Variationen entstanden.

Der vorliegende Beitrag analysiert diese Illustrationen von Inklusion und übt Kritik an der Darstellungsweise. Aus dieser Kritik wird ein erweitertes Verständnis von Inklusion, Integration, Exklusion und Segregation entworfen und durch eine veränderte grafische Darstellung ergänzt.

### Einleitung

In vielen Texten, Vortragsfolien und auf Internetseiten finden sich grafische Darstellungen von Inklusion. Inklusion wird hier symbolhaft mit farbigen Kugeln dargestellt. Recherchiert man die Verbreitung dieser grafischen Darstellungen genauer, lassen sich über fünfzig Variationen finden, die, wenn auch sehr ähnlich, dennoch feine Unterschiede aufweisen. Zeichnerisch, mit den unterschiedlichsten Figuren und Formen oder unter Zuhilfenahme von Spielsteinen, Schokolinsen, Gemüse, Büromaterial und anderen Gegenständen werden meist drei Begriffe grafisch dargestellt und erklärt: Exklusion, Integration und Inklusion. Manchmal sind es auch vier Begriffe unter Hinzunahme der Segregation (oder Separation). Selten sind es fünf Begriffe, wenn auch noch die Extinktion – also die Tötung – als Form des Umgangs hinzugenommen wird.

Viele dieser Darstellungen sind höchst problematisch, da sie ein wenig hilfreiches Bild davon vermitteln, was mit Inklusion gemeint ist. Auch werden sie in der Regel ausschließlich mit dem Personenkreis der Menschen mit Beeinträchtigung in Verbindung gebracht, oft sogar nur bezogen auf den Lebensbereich der Schule, was einer sehr engen Definition von Inklusion entspricht. Teilweise werden die verschiedenen Umgangsformen auch als aufeinander folgende und sich ablösende Weiterentwicklungen dargestellt. Für das Ziel der Inklusion, einer gleichberechtigten und diskriminierungsfreien Teilhabe aller Menschen an allen Bereichen der Gesellschaft, sind solche Darstellungen – die selbstverständlich immer eine Vereinfachung darstellen – nicht unbedingt hilfreich, teilweise sogar kontraproduktiv.

In diesem Beitrag wird zunächst erläutert, in welchen Aspekten die gängigen grafischen Darstellungsweisen problematisch erscheinen. In einem weiteren Schritt wird eine Alternative zu diesen Darstellungsweisen vorgeschlagen.

## Visuelle Darstellungsweisen von Inklusion

Erste grafische Annäherung zur Erklärung von Inklusion finden sich beispielsweise in einem Beitrag von Andreas Hinz (2004, S. 47 ff.) und in einer Onlineveröffentlichung von Markus Scholz (Scholz, 2007). Beide beziehen sich dabei auf die Unterscheidung von Alfred Sander, der fünf Phasen voneinander abgrenzt – Exklusion, Segregation, Integration, Inklusion und Allgemeine Pädagogik bzw. Vielfalt als Normalfall (Sander, 2002, S. 62; Sander 2004, S. 243). Interessant ist die Begrenzung einerseits auf beeinträchtigte Menschen und andererseits auf Pädagogik. Dass diese Umgangsformen auf verschiedenste Personengruppen in vielfältigen sozialen Bereichen zutreffen, wird nicht dargestellt.

Die erste Kugelgrafik stammt von der Nationalen Agentur für Bildung Schweden, wurde aber erst 2013 in einer Publikation verwendet, nachdem sie aber schon vorher im Rahmen von Vorträgen Verwendung fand (Skolverket, 2013, S. 55).

Die Darstellung beruht darauf, dass es ein Innen und ein Außen der Gesellschaft gibt, was durch eine kreisförmige Grenze dargestellt ist. Die Punkte im Kreis, welche Personen symbolisieren sollen, haben alle dieselbe Farbe (grün). Sie bilden eine homogene Gruppe. „Besondere“ Menschen sind durch andersfarbige Punkte dargestellt (rot, orange, blau). Verschiedene Formen ihrer Teilhabe werden dargestellt als unterschiedliche Positionierung der „andersfarbigen“ Punkte außerhalb oder innerhalb „der Gesellschaft“.

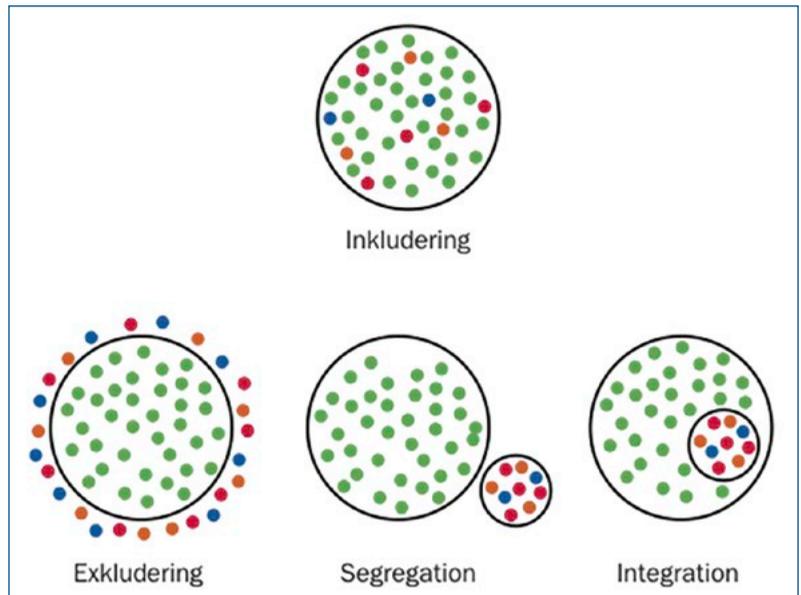


Abbildung 1:  
Darstellung von Exklusion,  
Segregation, Integration und  
Inklusion,  
Agentur für Bildung Schweden  
(Skolverket, 2013)

Erste Variationen dieser Darstellung führen eine Veränderung ein: In der Inklusion nehmen alle Punkte eine andere Farbe an. Diese Darstellung bildete dann auch die Vorlage für die wohl am weitesten verbreitete Fassung der Grafik durch die Aktion Mensch, die im Rahmen der Inklusionskampagne 2013 Verwendung fand (Aktion Mensch, 2013). In einer früheren Fassung aus dem Jahre 2012 wurde von der Aktion Mensch die Illustration für „Segregation“ verwendet und mit „Exklusion“ untertitelt (Aktion Mensch, 2012). Die entsprechenden Materialien und Webseiten wurden aber bald darauf zurückgezogen und durch die seit 2013 geläufige Fassung ersetzt.

Seit dieser Werbekampagne gibt es kaum eine Vortragsfolie oder eine Webseite zum Thema Inklusion, die nicht mit dieser oder einer Variation dieser Grafik illustriert wird. Variationen beziehen sich auf die Formen und Farben der Punkte, auf die Form und Art von Grenzlinien (rund, oval, eckig, wellenförmig, massiv, gepunktet, gestrichelt). Als durchgängiges Element finden sich auch viele Variationen, in denen sich die gleichfarbigen Punkte innerhalb der gesellschaftlichen Grenze in der Inklusion verändern, indem Sie ihre Farbe ändern. Dies soll in der Regel versinnbildlichen, dass eine inklusive Gesellschaft mit einem anderen Selbstverständnis einhergeht. Mit der Erkenntnis, dass sich alle Menschen gleichen, aber auch verschieden sind.

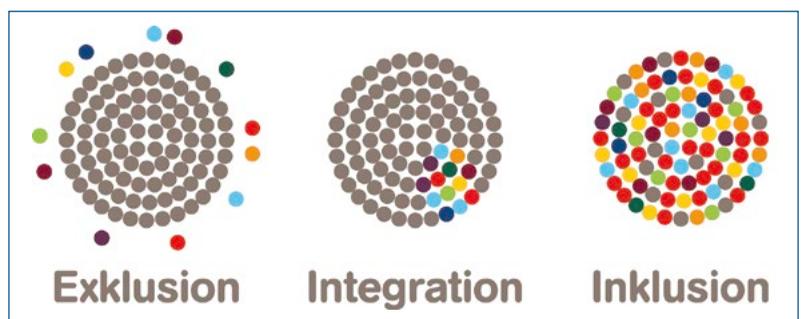
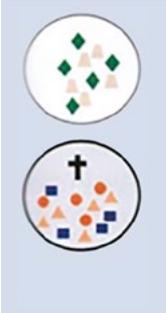
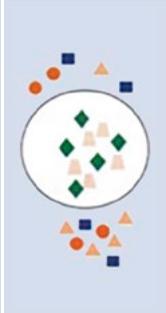
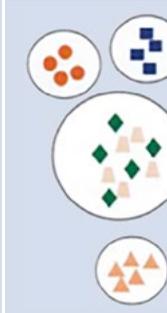
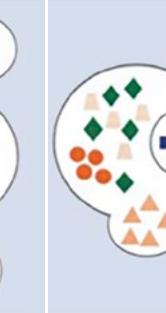
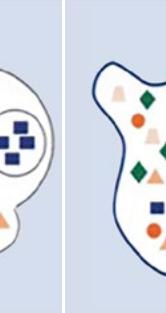


Abbildung 2:  
Darstellung von Exklusion,  
Integration und Inklusion,  
Werbekampagne 2013  
(Aktion Mensch, 2013)

Die verschiedenen Formen der Aussonderung oder Teilhabe werden meist nebeneinander dargestellt. Gelegentlich jedoch auch als Abfolge visualisiert, die suggeriert, dass Inklusion eine Weiterentwicklung aus den zeitlich davorliegenden Umgangsformen Exklusion, Segregation und Integration dargestellt: „Die geschichtliche Entwicklung des Umgangs mit beeinträchtigten Menschen lässt sich in fünf Phasen unterteilen“ (Bernitzke, 2015, S. 65).

Abbildung 3:  
Darstellung von Extinktion,  
Exklusion, Integration und Inklusion  
als Abfolge geschichtlicher Phasen  
(Bernitzke, 2015)

1935–1945	1945–1960	1960–1980	1970–1990	seit 1990
Extinktion	Exklusion	Segregation	Integration	Inklusion
Vernichtung von Menschen, die vorgegebene Anforderungen nicht erfüllen	Ausgrenzung von Menschen, die vorgegebenen Anforderungen nicht genügen	Spezifische Angebote für homogene Gruppen von Menschen, die bestimmte Merkmale aufweisen	Eingliederung von Menschen, die zuvor ausgegrenzt waren	Selbstverständliche Teilhabe aller Menschen ohne Einschränkungen am gesellschaftlichen Leben
Entzug der Rechte von Menschen mit Behinderung; Vernichtung von „lebensunwertem Leben“ (Euthanasie)	Gesetzliches Recht auf Leben; Ausgrenzung der Menschen mit Beeinträchtigungen; Trennung von bildungsfähigen und bildungsunfähigen Menschen	Entwicklung von behinderungsspezifischen Angeboten mit abgegrenzten Gruppen; Entwicklungsverlauf: Sonderkindergarten > Sonderschule > Werkstatt für behinderte Menschen > Wohnheim	Wahlmöglichkeit zwischen verschiedenen Lern- und Lebensorten; Berücksichtigung der Selbstbestimmung der Betroffenen und Teilhabe am Leben (Empowerment-Konzept, Normalisierungsprinzip)	Umfassende Einbindung des beeinträchtigten Menschen in allen Bereichen (z.B. Gemeinwesen, Vereine, Schulen, Sport, Kultur); Jeder wird als vollwertiges Mitglied der Gesellschaft gesehen (uneingeschränkte Teilhabe, soziale Gerechtigkeit)
				

### Kritik an visuellen Darstellungsweisen von Inklusion

Die genannten Darstellungsweisen führen zu Missverständnissen, die gegebenenfalls durch eine andere Form der Visualisierung vermieden werden können. Selbstverständlich ist die Visualisierung sehr stark von dem zugrundeliegenden Inklusionsverständnis abhängig und soll nachfolgend genauer dargestellt werden. Einzelne Variationen der als Ausgangspunkt angeführten Visualisierung verweisen auf abweichende Vorstellungen, sodass die Ursprungsgrafiken nicht nur mit leichten Veränderungen kopiert, sondern diverse Veränderungen eingeführt werden. An den gängigen Darstellungen können sechs Punkte kritisiert werden, aus denen sich Forderungen für eine visuelle Darstellung von Inklusion und anderer Umgangsformen mit Vielfalt und Verschiedenheit ableiten lassen:

1. Die Masse der Gesellschaft ist nicht homogen (einfarbig). Prinzipiell dürfte es keine zwei Punkte, bzw. Figuren geben, die exakt gleich sind. Bestimmte Personengruppen werden immer nur aufgrund einzelner Merkmale anders behandelt.  
Forderung: Eine visuelle Darstellung von Inklusion und anderer Umgangsformen sollte auf der grundlegenden Unterschiedlichkeit aller Menschen beruhen, auch wenn sie sich in einzelnen Aspekten gleichen.
2. Die spezifischen Merkmale, die als Begründung für eine bestimmte Form des Umgangs herangezogen werden, sind nicht auf Aspekte von Beeinträchtigung beschränkt. Extinktion, Exklusion und Integration können sich ebenso auf andere Formen von Diversität richten, wie Geschlecht, Alter, Herkunft, Kultur, Glauben, sexuelle Orientierung, Leistungsfähigkeit, persönliche Neigungen und Interessen und dergleichen mehr. Eine solche Beschränkung findet beispielsweise statt durch die Verwendung von Rollstuhlfahrersymbolen in der grafischen Darstellung oder durch den Kontext und die Beschreibungen, in denen die visuellen Darstellungen eingebettet sind.  
Forderung: Eine visuelle Darstellung von Inklusion und anderer Umgangsformen sollte auf die Zuweisung zu einer bestimmten Personen- oder Merkmalsgruppe verzichten. Die Darstellung bezieht sich auf verschiedene Umgangsformen mit Menschen, bezogen auf verschiedene, spezifische Merkmale.

3. Die Nebeneinanderstellung der verschiedenen Umgangsweisen mit Vielfalt und Verschiedenheit suggeriert, dass es sich um Entweder-Oder-Perspektiven handelt, dass eine Form des Umgangs prinzipiell besser oder schlechter sei, als eine andere.

Forderung: Eine visuelle Darstellung von Inklusion und anderer Umgangsformen sollte darauf verweisen, dass Exklusion, Segregation, Integration und Inklusion Formen des Umgangs darstellen, die jederzeit parallel zueinander bestehen und in bestimmten Kontexten durchaus ihre Berechtigung haben.

4. Einige Darstellungsformen verweisen implizit darauf oder benennen explizit, die verschiedenen Umgangsformen würden eine historische, einander ablösende Abfolge oder schrittweise Höherentwicklung darstellen. Das wird teilweise auch so in Fachmitteilungen oder Darstellungen zur Inklusion benannt. „Der Begriff der Inklusion löst den Begriff der Integration ab“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 2013/2017, S. 1). Es lassen sich jedoch alle Umgangsformen zu jeder Zeit nachweisen. Sie bestehen daher parallel.

Forderung: Eine visuelle Darstellung von Inklusion und anderer Umgangsformen sollte darstellen, dass es sich in keiner Weise um eine Abfolge von Phasen der (Höher-)Entwicklung handelt.

5. Visuelle Darstellungen von Inklusion suggerieren, dass in einer inklusiven Gesellschaft alle Menschen an allen Bereichen teilhaben, dass es keine Segregation mehr gibt und auch Integration nicht mehr notwendig sei. Eine derartige „völlige Inklusion“ ist weder realisierbar noch wünschenswert.

Forderung: Eine visuelle Darstellung von Inklusion und anderer Umgangsformen sollte darauf verweisen, dass es in einer inklusiven Gesellschaft weiterhin Exklusion, Segregation und Integration gibt – und sogar geben muss.

6. Selbst, wenn in einer Visualisierung alle fünf bisher genannten Umgangsformen abgebildet werden, würde eine weitere Umgangsform fehlen. Diese kann man als Habilitation und Rehabilitation bezeichnen. Sie besteht in einer zeitweiligen Segregation mit dem Ziel, der daran anschließenden Re-Integration. Genaugenommen ist es eine Mischform von Segregation und Integration. Sie entspricht vielen sonderpädagogischen, aber auch medizinischen Vorgehensweisen. Dass sich diese Idee der besonderen Förderung und Befähigung nicht in allen Bereichen als erfolgreich erwiesen und faktisch zu einer Exklusion und einem Fortbestand der Segregation geführt hat, stellt nicht in Abrede, dass es eine Umgangsweise einer zeitweiligen Sonderbehandlung gibt, die in einigen Bereichen durchaus sinnvoll und erfolgreich sein kann.

Forderung: Eine visuelle Darstellung von Inklusion und anderer Umgangsformen sollte auch Habilitation und Rehabilitation beinhalten.

Der hier dargestellte Vorschlag basiert auf einer Verallgemeinerung von sechs Formen des Umgangs mit Menschen aufgrund spezifischer Merkmale. Diese Merkmale können bestehen in: Beeinträchtigung, Geschlecht, Alters, Herkunft, Kultur, Glauben, sexuelle Orientierung, Leistungsfähigkeit, persönliche Neigungen und Interessen. Alle diese Merkmale können dazu führen, dass Menschen eingeschränkt oder uneingeschränkt an gesellschaftlichen Bereichen teilhaben, nicht teilhaben, ausgesondert oder integriert werden. Alle sechs Formen des Umgangs mit Vielfalt und Verschiedenheit bestehen nebeneinander und haben im jeweiligen Anwendungsbereich ihre Berechtigung. Es gibt keine prinzipiell bessere oder überlegene Umgangsweise. Zu entscheiden, welche Umgangsweise die angemessene ist, stellt eine soziale, gesellschaftliche und politische Verantwortung dar. Diese muss für spezifische Teilhabebereiche, Personengruppen und Einzelpersonen konkretisiert werden und ist Ergebnis von Aushandlungsprozessen auf den verschiedenen Ebenen sozialer Systeme. So kann in jeder Familie, jeder Beziehung, jeder Gruppe, jeder Schulklasse, jedem Verein, jeder Firma, jedem Geschäft, jedem Verkehrsbetrieb, jeder Behörde, jeder Schule, jeder Gemeinde, Kommune oder Stadt, jedem Bundesland und jedem Staat überlegt werden:

Wer soll aufgrund welcher Merkmale an welchen sozialen oder gesellschaftlichen Bereichen eingeschränkt oder uneingeschränkt teilhaben oder nicht teilhaben? Welche Maßnahmen sollen ergriffen werden, um diese Teilhabe zu ermöglichen, zu regulieren oder zu verhindern?

## Sechs Umgangsweisen mit Menschen – Definition und Darstellung

In dieser verallgemeinerten Form, die sich auf alle Menschen, ihre spezifischen Unterschiedsmerkmale und auf alle gesellschaftlichen Teilhabebereiche bezieht, sind pauschale und dogmatische Aussagen wenig hilfreich. Entscheidungen über die wünschenswerte und angemessene Form der Teilhabe müssen immer hinsichtlich konkreter Personen, Personengruppen, Merkmalen und Teilhabebereichen getroffen werden. Einige der grundlegenden Entscheidungen hierüber gehören in das Aufgabengebiet der staatlichen Legislative, Konkretisierungen betreffen den Verantwortungsbereich der Judikative und Exekutive und jede Umsetzung und Gestaltung bleibt im Aufgabengebiet der Städte, Gemeinden, Kommunen, Institutionen, Organisationen, Gruppen und Einzelpersonen. Hierbei ist es wichtig zu reflektieren, ob es sich um Teilhaberechte (z.B. Wahlrecht) oder sogar Teilhabepflichten (z.B. Schulpflicht) handelt. Eine selbstgewählte oder begründete Exklusion oder Separation ist in vielen Situationen nicht nur zulässig, sondern kann auch wünschenswert sein.

Zum Grundverständnis dieses verallgemeinerten Ansatzes ist es notwendig zu verstehen, dass beispielsweise der Ausschluss von gesellschaftlichen Aktivitäten (Exklusion) oder die Bereitstellung besonderer Aktivitäten (Separation) aufgrund spezifischer Merkmale sinnvoll sein kann, etwa aufgrund des Alters: bei Kindern und Jugendlichen, die beispielsweise keinen Zugang zu Alkohol und Zigaretten haben sollen, erst ab einem bestimmten Alter wählen und Autofahren und bestimmte Orte (Disotheken, Kinos) nur bis zu einer bestimmten Uhrzeit oder gar nicht besuchen dürfen. Auch bezogen auf andere Merkmale, wie sexuelle Orientierung oder das Geschlecht können Exklusion und Separation sinnvoll sein: beispielsweise Schwulen- und Lesbenzentren, Selbsthilfegruppen für bestimmte Personen mit spezifischen Merkmalen, die Trennung in Männer- und Frauensport, getrennte Umkleidekabinen und Sanitäranlagen, ein Frauenhaus oder eine Männerwohngruppe. Auch wenn beispielsweise Inklusion bezogen auf eine „Schule für Alle“ als Maßstab gesetzt wird, wird es doch auch Maßnahmen der inneren und äußeren Differenzierung geben (Separation), etwa nach Leistung (Förderangebot, verschiedene Aufgaben mit unterschiedlichen Anforderungen) oder auch nach Herkunft und Kultur (Sprachförderkurse, Religions-/ Ethikunterricht), nach Geschlecht (Mädchengruppe, Teile des Sexualkundeunterrichts) oder Alter (Jahrgangsstufen, Anforderungen im Sport).

Es lassen sich für alle sechs Formen des Umgangs mit Vielfalt und Verschiedenheit Beispiele finden, in denen diese angemessen und wünschenswert sind. Bei einigen Beispielen ist dies offensichtlicher und konsensfähig, bei anderen höchst kontrovers. Nachfolgend werden die sechs Umgangsformen kurz definiert. Es werden Beispiele gegeben und die grafische Darstellung wird kommentiert.



Abbildung 4:  
Grafische Darstellung von Inklusion

### **Inklusion**

includere (lat.): umfassen, einschließen

Uneingeschränkte Teilhabe aller Personen oder Personengruppen.

*Grundsatz:*

Unsere Gesellschaft sollte auf allen Ebenen so gestaltet sein, dass alle Menschen von vornherein barriere- und diskriminierungsfrei an allen Aktivitäten teilhaben können.

*Beispiele:*

Inklusion betrifft beispielsweise DIN-Normen für Neubauten, die Wohnraumplanung, die Degentrifizierung von Stadtteilen, die Mehrsprachigkeit in Behörden, den grundsätzlichen Zugang zu einer „Schule für Alle“, die freie Berufswahl, Mindestlohn oder die Ehe für alle.

*Kommentar:*

Dargestellt ist eine inklusive Gesellschaft, in der es feststehende oder auch temporäre Grenzen unterschiedlicher Durchlässigkeit gibt. Eine teilhabeorientierte Gesellschaft bedeutet nie eine bedingungslose und absolute Teilhabe und auch keine generelle Teilhabepflicht. Die Forderung einer gleichberechtigten und diskriminierungsfreien Teilhabe aller Menschen an allen Bereichen der Gesellschaft ist letztlich eine provokante Überspitzung der Menschenrechte, die dazu dient, jede Praxis der Teilhabe und Nicht-Teilhabe kritisch dahingehend zu hinterfragen, ob Teilhabe für eine spezifische Person oder Gruppe zugelassen und sichergestellt werden soll.

Inklusion ist kein Dogma, sondern ein sozialer und gesellschaftlicher Aushandlungs- und Entscheidungsprozess.

### Integration und Reintegration

integrare (lat.): erneuern, ergänzen, geistig auffrischen  
(Wieder-)Eingliederung von Personen oder Personengruppen.

#### Grundsatz:

Dort, wo eine Person, Gruppe oder Gesellschaft feststellt, dass Menschen von der Teilhabe ausgeschlossen sind, aber das Recht und die Möglichkeit der Teilhabe haben sollten, wird sie versuchen, Barrieren und Diskriminierung abbauen und ihre Teilhabe ermöglichen.

#### Beispiele:

Beratung von Migrantinnen und Migranten, Arbeit mit Schulverweigerern, Wohnraum- und Arbeitsvermittlung, Leistungen der Eingliederungshilfe, Bewährungshilfe, Wiedereingliederung in den Beruf, Aufnahmeprüfung an der Hochschule, Vorstellungsgespräch, Kommunion, Führerscheinprüfung.

#### Kommentar:

Die Darstellung bringt zum Ausdruck, dass Integration davon ausgeht, dass Personen oder Personengruppen ausgeschlossen sind oder aus anderen Gründen nicht teilhaben können oder wollen. Integration ist dann das aktive Bemühen, diese Teilhabe (wieder) zu ermöglichen. Integration ist ein Akt der Aufnahme in eine Gemeinschaft.

### Exklusion

excludere (lat.): ausschließen, abschneiden, hindern  
Ausschluss von Personen oder Personengruppen.

#### Grundsatz:

Dort, wo eine Person, Gruppe oder Gesellschaft feststellt, dass Menschen alternativlos ausgeschlossen sein sollten, wird sie versuchen, diese aus dem fraglichen Bereich auszuschließen und Grenzen oder Kontrollen zu errichten.

#### Beispiele:

Jugendschutzgesetze, Zugangsregelungen für Hochschulen, Exmatrikulation bei Verstoß gegen wissenschaftliche Richtlinien, Hundeverbot in Lebensmittelgeschäften, Rauchverbot in öffentlichen Einrichtungen, Führerscheinentzug bei Fehlverhalten, Kündigung bei sexuellen Übergriffen, Ausschluss gewalttätiger Fußballfans vom Stadionbesuch, Schulverweis bei Mobbing, Erteilung eines Hausverbots oder Platzverweises, Verweisen gewalttätiger Familienangehöriger aus der gemeinsamen Wohnung, Arbeitsverbot für Schwangere, Dopingkontrollen im Sport, Errichten oder Schließen von Grenzen, Ausweisung straffälliger Ausländer.

Diese – und die anderen Aufzählungen von Beispielen – verstehen sich als deskriptive Listung von Beispielen beobachtbarer Praxis, hier der Exklusionspraxis, ohne deren Rechtmäßigkeit oder Sinn bewerten zu wollen!

#### Kommentar:

Exklusion bedeutet die Ausweisung aus der Gemeinschaft oder die Errichtung einer Grenze. Es sind also zwei verschiedene Maßnahmen, die Exklusion verwirklichen. Exklusion stellt den betreffenden Personen keine Alternative zur Verfügung – dann wäre es Separation – sondern lässt offen, wohin sich die aus- oder abgewiesenen Personen dann bewegen, solange sie den schützenswerten Bereich nicht wieder betreten wollen.

### Segregation und Separation

segregare (lat.): absondern, trennen

separare (lat.): absondern

Sonderbehandlung von Personen oder Personengruppen.

#### Grundsatz:

Dort, wo eine Person, Gruppe oder Gesellschaft feststellt, dass gesonderte Einrichtungen, Gruppen oder Maßnahmen wünschenswert oder notwendig sind, wird sie versuchen, diese einzurichten und die Zugangsvoraussetzungen klar zu definieren.



Abbildung 5:  
Grafische Darstellung von  
Integration und Reintegration



Abbildung 6:  
Grafische Darstellung  
von Exklusion



Abbildung 7:  
Grafische Darstellung von  
Segregation und Separation

**Beispiele:**

Schwulen- und Lesbenzentrum, Ü40-Party, Familienfeier, Krabbelgruppe, Yoga-Kurs, Schachverein, Sprachlernklassen, Klassenstufen in der Schule, Frauenhaus, Gefängnis, 1. und 2. Bundesliga, Gästeblock für Fußballfans, geschlechtergetrennte Toiletten und Umkleieräume, Damen- und Herrenbekleidungsgeschäft, religionsspezifische Gebetshäuser, geschmacks- oder regionsspezifische Restaurants, Frauensauna, Quarantänestation im Krankenhaus, Nacktbadebereiche, Raucherecke, Ruheraum, Esszimmer, Spielplatz.

**Kommentar:**

Separation ist ein gängiges Phänomen der Gruppenbildung. Sie findet entweder durch äußere Faktoren statt, indem Zugangsbeschränkungen und Strukturen auf bestimmte Personengruppen ausgerichtet werden, oder sie entsteht durch freiwillige Zuordnung zu Personen, die ein bestimmtes Merkmal gemeinsam haben. Dieses Merkmal kann in ähnlichen Interessen begründet sein, aber auch auf personenbezogene Merkmale bezogen sein. Das Maß Zustimmung zu einer Separation ist jedoch sehr stark davon abhängig, in wie weit die betreffende Person diese selbst gewählt hat, ihr zustimmt oder sie sogar selbstbestimmt wählt. Auch sind der Zeitraum und die Dauer der Separation sehr unterschiedlich. Sie kann lebenslänglich sein oder nur einige Minuten oder Stunden andauern.



Abbildung 8:  
Grafische Darstellung von  
Habilitation und Rehabilitation

**Habilitation und Rehabilitation**

habilitare (lat.): geschickt machen, geeignet machen, befähigen

rehabilitare (mittellat.): wiederherstellen

(Sonder-)Befähigung von Personen oder Personengruppen.

**Grundsatz:**

Dort, wo eine Person, Gruppe oder Gesellschaft feststellt, dass die Teilhabe von Menschen dadurch erreicht und verbessert werden kann, dass sie über einen begrenzten Zeitraum spezielle Unterstützung bekommen, wird sie versuchen, diese Unterstützung sicherzustellen.

**Beispiele:**

Förderkurse, Leistungsdifferenzierung im Unterricht, Sprachtherapie, Unfallrehabilitation, Erholungskur, Entzugsklinik, Schulungen, Studium, Musikunterricht.

**Kommentar:**

Habilitation ist letztlich eine Separation auf Zeit mit dem Ziel des Erwerbs von Fähigkeiten. Das Musizieren in einer Band stellt beispielsweise eine Separation darstellt, da man mit einer bestimmten Gruppe von Personen zu bestimmten Zeiten an bestimmten Orten eine bestimmte Musik macht. Musikunterricht hingegen erfüllt den Zweck des Erlernens einer Fähigkeit.



Abbildung 9:  
Grafische Darstellung von  
Extinktion und Elimination

**Extinktion und Elimination**

extinguere (lat.): auslöschen

eliminare (lat.): entfernen, beseitigen

Vernichtung von Personen oder Personengruppen.

**Grundsatz:**

Dort, wo eine Person, Gruppe oder Gesellschaft feststellt, dass Menschen aufgrund bestimmter Merkmale oder Ereignisse kein Lebensrecht haben sollten, wird sie versuchen, deren Elimination zu legitimieren und durchzuführen.

**Beispiele:**

Abtreibung, Kindstötung (z. B. bei Mädchen, Albinismus oder vorliegender Behinderung), Raubmord, Sterbehilfe, Selbstmord, Todesstrafe, Genozid, Hexenverbrennung, Anzünden von Flüchtlingsunterkünften.

**Kommentar:**

Die Tötung, egal in welcher Form, kann aus ganz unterschiedlichen Motiven und bezogen auf die verschiedensten Merkmale geschehen. Die Tötung neugeborener Mädchen, Raubmord aus Armut oder Neid oder die in einigen Ländern legitimierte Form der Todesstrafe. Tötung ist letztlich eine extreme und finale Form der Exklusion. Jeder Gesellschaft muss sich mit den in ihr bestehenden Formen der Elimination auseinandersetzen. Vor allem in diesem Punkt ist die Vorstellung, diese Umgangsform wäre überwunden oder überwindbar, bzw. hätte nur von 1935 bis 1945 stattgefunden, mehr als irreführend (Bernitzke, 2015, S. 65).

Will man die beschriebenen sechs Umgangsweisen mit Menschen historisch verorten, kann dies nicht als konsequente Abfolge geschehen, sondern muss alle Formen bezogen auf einzelne Personengruppen und Teilhabebereiche in unterschiedlichem Ausmaß als zu jeder Zeit vorhanden konzipieren. Eine visuelle Vorstellung kann daher nur in Form von parallelen, sich überkreuzenden Zeitlinien erfolgen. Diese Zeitlinien werden abhängig von der Personengruppe, auf welche Bezug genommen wird, abhängig vom Teilhabebereich und von der Systemebene (Staat, Kommune, Organisation, Gruppe) ganz unterschiedlich aussehen. In der nachfolgenden Abbildung sind die Linien ohne klaren Jahresbezug willkürlich eingetragen.

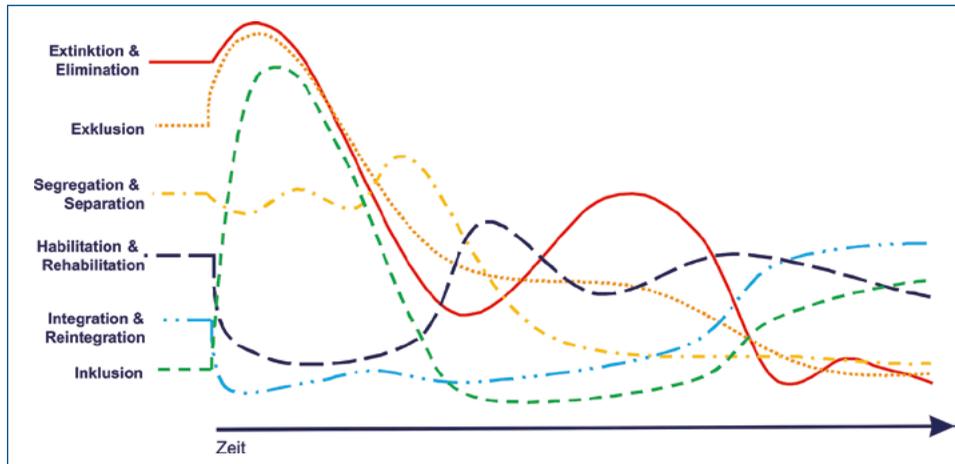


Abbildung 10:  
Grafische Darstellung der zeitlichen  
Verläufe der sechs Umgangsformen

In der Geschichte lassen sich selbstverständlich zahlreiche Belege für Extinktion und Elimination, für Exklusion, für Separation und Segregation, für Habilitation und Rehabilitation und für Integration ebenso wie für die selbstverständliche Teilhabe von Menschen unterschiedlichen Geschlechts, sexueller Orientierung, Herkunft und dergleichen mehr finden. Teilweise betreffen diese Beispiele ganze Gruppen oder nur Einzelpersonen. Für die selbstverständliche Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen finden sich ebenso historische Belege, wie für Personen anderer Merkmalszuweisungen. Diese reichen zurück bis zum Zeitraum 60.000 bis 30.000 vor unserer Zeitrechnung und sind belegt durch Skelettfunde Erwachsener, die nachweislich Anzeichen von Trisomie 21, Spina bifida, Hydrocephalus, Spengler-Syndrom oder Skoliose aufweisen (Sandars, 1992, S. 47 f., Mattner 2000, S. 16 ff.; Tilley & Oxenham, 2011; Rivollat, Castex, Hauret & Tillier, 2014).

Dass diese Menschen Teil der Gesellschaft waren, lässt sich daraus ersehen, dass sie ein teilweise beachtliches Alter erreicht haben – was ohne Teilhabe, Unterstützung und Fürsorge nicht möglich gewesen wäre – und dass auch bei ihrem Begräbnis kein Unterschied zu anderen Verstorbenen gemacht wurde. In Einzelfällen scheinen beeinträchtigte Menschen sogar eine höherstehende und herausragende Stellung eingenommen zu haben, wie ein Skelett- und Skulpturenfund in Dolní Věstonice eindrucksvoll belegt (Sandars, 1992, S. 47).

Inwieweit beeinträchtigte Menschen der Frühzeit besonders behandelt oder auch abgesondert wurden, ist selbstverständlich nicht belegt. Alleine, dass sie überlebt haben, mag als geringer Hinweis gelten und sicherlich war ihre Teilhabe nicht im heutigen Verständnis uneingeschränkt. Eine geschichtliche Betrachtung – egal welcher Form von Verschiedenheit oder welcher Diversitätsdimension – mag aber zeigen, dass es jede der genannten Formen des Umgangs – zumindest hypothetisch – zu jeder Zeit der Menschheitsgeschichte gegeben hat. Eine inklusive Geschichtsschreibung könnte ausgehend von diesem Rahmenkonzept, alle Praktiken der Teilhabe und Nicht-Teilhabe beschreiben, indem sie die sechs Umgangsweisen mit Menschen hinsichtlich verschiedener Gruppenmerkmale darstellt und durch historische Quellen belegt.

Die hier vertretene Darstellung der „Sechs Umgangsformen mit Menschen aufgrund spezifischer Gruppenmerkmale“ weicht die Begriffe der Inklusion, Integration, Exklusion etc. auf. Sie erweitert und verallgemeinert sie auf Umgangsweisen mit den verschiedensten Personen-

**Fazit**

## Schlüsselwörter

Visualisierung von Inklusion, Integration, Exklusion, Segregation, Kritik

## Abstract

In papers, brochure and presentation slides, explaining inclusion, graphics are often used for illustration to clarify this form of treatment of other people. For this purpose inclusion is usually depicted in contrast to integration, exclusion and segregation. Since the emergence of these illustrations of inclusion, numerous variations have emerged.

This paper analyzes these illustrations of inclusion and criticizes the way they are presented. From this critique, an expanded understanding of inclusion, integration, exclusion and segregation is designed and supplemented by a modified graphical representation.

## Keywords

visualization of inclusion, integration, exclusion, segregation, critique

gruppen, in allen möglichen Teilhabebereichen und auf allen gesellschaftlichen Ebenen. Das hier entworfene Begriffskonzept verweist auf graduelle, qualitative Abstufungen und auf das parallele Fortbestehen der Umgangsformen („sowohl als auch“) und widerspricht einer sequenziellen oder dogmatischen Vorstellung („entweder oder“). Letztlich verweist die hier geschilderte Sichtweise damit auf die Verantwortung jedes Einzelnen, jeder Gruppe, jeder Organisation und jeder Gesellschaft, ihre Praktiken daraufhin zu hinterfragen, welche Umgangsform generell und im Einzelfall bezogen auf welche Merkmale wünschenswert scheinen. Die daraus resultierende Praxis ist keine allgemeingültige Setzung, sondern ein Aushandlungsprozess, den die daran beteiligten Personen zu verantworten haben. Es gibt – und gab schon immer – sechs Umgangsformen mit Menschen aufgrund spezifischer Merkmale. Die Auswahl und Konkretisierung bedeutet gesellschaftliche Verantwortung im jeweils eigenen Handlungs- und Einflussbereich und obliegt den dort handelnden Akteuren.

## Literatur

- Aktion Mensch (2012). *Postkarte Dreiklang, orange*. Verfügbar unter [https://www.aktion-mensch.de/ds/img/pool/200x/aktionsmittel/Postkarte\\_Dreiklang\\_orange.jpg](https://www.aktion-mensch.de/ds/img/pool/200x/aktionsmittel/Postkarte_Dreiklang_orange.jpg) [01.11.2018]
- Aktion Mensch (2013). *Inklusionskampagne 2013*. Verfügbar unter <https://www.aktion-mensch.de/dafuer-stehen-wir/foerderprojekte-aktionen/kampagnen/inklusionskampagne-2013.html> [01.11.2018]
- Bernitzke, F. (2015). *Heil- und Sonderpädagogik*. Köln: Bildungsverlag EINS.
- Mattner, D. (2000). *Behinderte Menschen in der Gesellschaft: zwischen Ausgrenzung und Integration*. Stuttgart: Kohlhammer
- Niedersächsisches Kultusministerium (2013/2017). *Die wichtigsten Fragen und Antworten zur inklusiven Schule*. Hannover
- Rivollat, M., Castex, D., Hauret, L. & Tillier, A. M. (2014). Ancient Down syndrome: An osteological case from Saint-Jean-des-Vignes, northeastern France, from the 5–6th century AD. *International Journal of Paleopathology*, 7, 8-14.
- Sandars, N. K. (1992). *Prehistoric Art in Europe*. New Haven: Yale University Press
- Sander, A. (2002). *Über die Dialogfähigkeit der Sonderpädagogik: Neue Anstöße durch Inklusive Pädagogik*. In B. Warzecha (Hrsg.), *Zur Relevanz des Dialogs in Erziehungswissenschaft, Behindertenpädagogik, Beratung und Therapie* (S. 59-68). Münster: LIT.
- Sander, A. (2004). Konzepte einer inklusiven Pädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 55, 240-244.
- Scholz, M. (2007). *Integration und Inklusion – zwischen theoretischem Anspruch und Realität*. Verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/scholz-integration.html> [01.11.2018]
- Skolverket (2013). *Forskning för klassrummet – Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i praktiken*. Verfügbar unter [https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/4\\_KollegialtLarande/dokument/Puff/Forskning\\_for\\_klassrummet.pdf](https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/4_KollegialtLarande/dokument/Puff/Forskning_for_klassrummet.pdf) [01.11.2018]
- Tilley, L. & Oxenham, F. (2011). Survival against the odds: Modeling the social implications of care provision to seriously disabled individuals. *International Journal of Paleopathology*, 1, 35-42.

Prof. Dr. Holger Lindemann  
 Professur für Entwicklungspsychologie und Systemische Beratung  
 MSB Medical School Berlin · Hochschule für Gesundheit und Medizin  
 Calandrellistraße 1–9, 12247 Berlin  
[holger.lindemann@medicalschooll-berlin.de](mailto:holger.lindemann@medicalschooll-berlin.de)

Die Abbildungen 4 bis 9 wurden für diesen Beitrag im Auftrag durch den Grafiker Daniel Bauer erstellt.  
 Autorfoto Seite 560: Augenschmaus Photographie, Oldenburg



Frederik Althoff



Conny Melzer

# „Was wir über unsere Gesellschaft wissen, wissen wir aus den Massenmedien“

## Analyse der Diskussion zur inklusiven Bildung in überregionalen Zeitungen

Aktuell wird viel diskutiert, wie Medien nicht nur informieren, sondern auch unsere Meinungen bestimmen. Auch das Thema Inklusive Bildung wird in überregionalen Zeitungen diskutiert. Im Artikel wird die Diskussion der Süddeutschen Zeitung und der Frankfurter Allgemeinen Zeitung nachvollzogen. Dabei zeichnet sich ab, dass es zwar durchaus positive Fallbeschreibungen gibt, die Mehrzahl der gefundenen Artikel allerdings eine negative Konnotation hinsichtlich der Inklusion aufweist. Es gibt hierbei Unterschiede zwischen den beiden analysierten Zeitungen, die sich auch in den Leserbriefen widerspiegeln. Es stellt sich einerseits die Frage, ob dementsprechend die Meinung der Zeitungen auf die Leser übertragen wird oder sich die Zeitungen an ihre Leserschaft anpassen. Andererseits sollte die durch Journalisten geprägte Diskussion von praktisch tätigen Lehrkräften und Wissenschaftler bereichert werden.

### Zusammenfassung

„Was wir über unsere Gesellschaft, ja über die Welt, in der wir leben, wissen, wissen wir durch die Massenmedien“ (Luhmann, 2009, S. 9). Mit Inklusion und inklusiver Bildung verhält es sich ebenso. Wer nicht gerade beruflich Inklusion und inklusive Bildung hautnah umsetzt und sich qua Amt mit der wissenschaftlichen Diskussion auseinandersetzt, bezieht die betreffenden Informationen in der Regel über Fernsehen, Internet und Zeitung. Gerade in den letzten Monaten ist deutlich geworden, wie Meinungen in den Medien „gemacht“ werden können (Quattrociochi, 2018, S. 146 ff.). Welchen Einfluss hat die öffentliche Diskussion auf die Gespräche und den Austausch im schulischen Alltag unter Kolleginnen und Kollegen, im multiprofessionellen Team oder mit Erziehungsberechtigten? Welche Aspekte aus dieser öffentlichen Diskussion halten Einzug in politische Entscheidungen bzw. die rechtliche Rahmung, die vorgenommen wird? So werden zum Beispiel die rechtlichen Konsequenzen im Fall von Nenad (Klein, 2018a & 2018b; Sanders, 2018) stark medial diskutiert. In diesem Beitrag wird nicht nur berichtet, wie die öffentliche Diskussion in zwei überregionalen Zeitungen geführt wird, sondern es werden auch Konsequenzen daraus für den schulischen Alltag sowie die wissenschaftliche Diskussion abgeleitet.

Auch im digitalen Zeitalter bleibt die Zeitung ein Relevanzmedium wie eine repräsentative Umfrage der Forschergruppe Studienreihe Medien und ihr Publikum (zit. n. ARD-Werbung SALES & SERVICES GmbH, 2017) belegt. Regionale und überregionale Tageszeitungen besitzen unter den Befragten mit die größte Glaubwürdigkeit (ebd.). Wenngleich das Internet vermutlich vielen als Erstinformationsquelle dient, bleiben Tageszeitungen auch bei jüngeren Lesern ein wichtiges Medium der politischen Meinungsbildung zu regionalen und lokalen Themen (Hasebrink & Schmidt, 2013, S. 4). Das Vertrauen der Gesellschaft in die Glaubwürdigkeit der Tageszeitungen lässt Grund zu der Annahme, dass sie mit ihren Berichterstattungen nach wie vor großen Einfluss auf gesellschaftliche Diskurse nehmen. Für eine erste mediale Analyse der Inklusionsdiskussion in Deutschland sind zwei überregionale Printmedien, die Süddeutsche Zeitung und die Frankfurter Allgemeine Zeitung, gewählt worden.

### Die Zeitung als überregionales Medium

Zeitschrift für Heilpädagogik  
69, 2018  
Seite 569–581

Tabelle 1:  
Überblick zur  
Frankfurter Allgemeinen Zeitung  
und zur Süddeutschen Zeitung

Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ) Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung (FAS)	Süddeutsche Zeitung (SZ)
Gegründet am 01. November 1949 (hervorgegangen aus der Wirtschaftspolitischen Gesellschaft und der Mainzer Allgemeinen Zeitung; Hoeres, 2015, S. 18)	Gegründet im Oktober 1945 von den amerikanischen Besatzungsmächten (Kister, 2016)
Auflagenzahl: FAZ: 244.219 (IVW 4/2017, Mo-Sa) FAS: 262.812 (IVW 4/2017, So)	Auflagenzahl: 357.918 (IVW 4/2017, Mo-Sa)
FAZ erscheint täglich, die FAS erscheint wöchentlich	Erscheint täglich in drei versch. Ausgaben (für München, Bayern und Deutschland)
Fordert die Leser intellektuell heraus, es bedarf teils großem Vorwissens (Burkhardt, 2012)	Legt großen Wert auf kritische Redakteure und kritische Leser (Süddeutscher Verlag, 2016)
Wird durch ein „Herausbergremium“ geleitet, das die politische, wirtschaftliche und kulturelle Linie des Blattes bestimmt (FAZ, 2015, S. 8)	Wird durch einen Chefredakteur (aktuell: Kurt Kister, Wolfgang Krach (V.i.S.d.P) ) geleitet (SZ.de – Impressum).
Häufiges Erscheinen von Gastbeiträgen renommierter Autoren (FAZ Media Solutions, 2016)	Häufiges Erscheinen von Experteninterviews und Meinungen in einer gesonderten Rubrik

Beide Zeitungen gelten als bedeutende und renommierte überregionale Tageszeitungen der Bundesrepublik Deutschland (Hoser, 2002, S. 145; Hoeres, 2014), die sich aktiv an politischen und gesellschaftlichen Meinungsbildungsprozessen beteiligen. Besonders wegen ihrer Recherchekapazität und ihrer relativen Unabhängigkeit obliegt es den Printmedien, über ihre Berichterstattungsfunktion hinaus selbst zu politischen Akteuren zu werden und „ein Thema in bestimmter Weise [zu] skandalisieren, personalisieren, bewerten, zuspitzen oder [zu] verharmlosen“ (Bucher, 2017, S. 299).

## Was wird analysiert? Was ist inklusive Bildung?

Da in der aktuellen wissenschaftlichen und täglichen Diskussion keine Einigkeit besteht, was unter Inklusion verstanden wird (Grosche, 2015, S. 20), wird ein kurzer Abriss vorgenommen, was in diesem Beitrag mit inklusiver Bildung gemeint ist. Die Definition der deutschen UNESCO-Kommission (2014, S. 9) wird dabei zugrunde gelegt: „Inklusive Bildung ist ein Prozess, der die Kompetenzen im Bildungssystem stärkt, die notwendig sind, um alle Lernenden zu erreichen. Inklusive Bildung geht auf die verschiedenen Bedürfnisse von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen ein. Erreicht wird dies durch verstärkte Partizipation an Lernprozessen, Kultur und Gemeinwesen, sowie durch eine konsequente Reduktion von Exklusion in der Bildung. Dazu bedarf es Veränderungen in den Inhalten, Ansätzen, Strukturen und Strategien im Bildungswesen. Diese Veränderungen müssen von einer gemeinsamen Vision getragen werden, die alle Menschen einbezieht, und die von der Überzeugung getragen wird, dass es in der Verantwortung des regulären Systems liegt, alle Lernenden angemessen zu unterrichten“ (Deutsche UNESCO-Kommission e.V., 2014, S. 9). Diese Definition ist für diesen Beitrag deshalb so geeignet, da der Prozesscharakter, der auch Diskussionen immanent sein kann, betont wird. Insgesamt wird in diesem Beitrag davon ausgegangen, dass inklusive Bildung ...

- ... ein unteilbares Menschenrecht (UN-BRK, 2009, §24) und damit eine normative Setzung ist, die es zu fordern und zu fördern gilt,
- ... die Ziele der effektiven, passgenauen und individuellen Förderung sowie der Ermöglichung sozialer Teilhabe verfolgt (Grosche, 2015, S. 26),
- ... ein immerwährender fortschreitender Prozess mit einer gemeinsamen Vision ist.

Es ist nicht davon auszugehen, dass alle in diesem Beitrag analysierten Zeitungsartikel ebenfalls die genannten Definitionsmerkmale zugrunde legen, wenn überhaupt Aussagen dazu getätigt werden. Das ist bei der Interpretation vor allem der Inhalte einzelner Artikel im Weiteren zu beachten. Um eine zeitliche Einordnung der Diskussion vornehmen zu können, werden in Tabelle 2 die wichtigsten Meilensteine seit der Unterzeichnung der UN-BRK durch die Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen dargestellt.

Datum	Meilenstein
13.12.2006	Verabschiedung der UN-BRK in der 61. Vollversammlung der Vereinten Nationen
30.03.2007	Unterzeichnung der UN-BRK durch Deutschland
11.12.2008	Ratifizierung der UN-BRK in Deutschland
26.03.2009	Die UN-BRK tritt in Deutschland in Kraft
15.06.2011	Diskussion und Verabschiedung des Nationalen Aktionsplans (NAP) zur Umsetzung der UN-BRK im Bundeskabinett
01.08.2013	Veröffentlichung des ersten Teilhabeberichts über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen
27.03.2015	Staatenberichtprüfung zur Umsetzung der UN-BRK in Deutschland
24.06.2015	Veröffentlichung der Staatenberichtprüfung durch die Monitoring-Stelle (Institut für Menschenrechte)
28.06.2016	Verabschiedung des zweiten Nationalen Aktionsplans (NAP 2.0) durch das Bundeskabinett
19.07.2016	Gesetz zur Gleichstellung behinderter Menschen (Behindertengleichstellungsgesetz – BGG) (Weiterentwicklung des seit 2002 bestehenden Gesetzes)
23.12.2016	Gesetz zur Stärkung der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen (Bundesteilhabegesetz – BTHG)
18.01.2017	Verabschiedung des zweiten Teilhabeberichts über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen durch das Bundeskabinett
31.07.2017	Neues Schulgesetz in Hessen (Hauptinzugsgebiet FAZ)
19.12.2017	Schulrechtsänderung (des bestehenden Gesetzes von 1983) in Bayern (Hauptinzugsgebiet der SZ)

*Tabelle 2:  
Rechtliche Meilensteine im Hinblick  
auf inklusive Bildung in Deutschland*

Der Hauptfragestellung „Wie gestaltet sich die Diskussion zur Inklusion in den zwei überregionalen Printmedien?“ wird sich über folgende vier Forschungsfragen genähert:

- Welcher Art sind die erschienenen Artikel zum Thema Inklusion und wer sind die Autorinnen und Autoren?
- Welche zeitlichen Besonderheiten zeigen sich in der Diskussion?
- Welche thematischen Schwerpunkte zeichnen sich in den Artikeln ab?
- Welche Unterschiede sind zwischen den Zeitungen auszumachen?

Auch wenn in diesem Beitrag grundsätzlich von einem „weiten“ Inklusionsbegriff ausgegangen wird, der mehrere Diversitätsdimensionen und alle Altersgruppen einbezieht, ist eine Beschränkung notwendig, um klare Aussagen treffen zu können. Im Folgenden beziehen sich die Aussagen auf Kinder und Jugendliche mit Behinderung in Kindergärten/ Kindertageseinrichtungen sowie Schulen. Dies hat den Vorteil, dass gezielt der Zeitraum ab Inkrafttreten der UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-BRK) analysiert werden kann.

Um die Diskussion zur inklusiven Bildung in den genannten Tageszeitungen zu analysieren, wurde eine systematische Datenbankrecherche in den Online-Zeitungsarchiven der Süddeutschen Zeitung und der Frankfurter Allgemeinen Zeitung durchgeführt. Die Recherche erstreckt sich über den Zeitraum Dezember 2006 bis Oktober 2016, umfasst damit fast zehn Jahre und beinhaltet die rechtlichen Meilensteine aus Tabelle 2. Dabei werden die Suchbegriffe

- Inklusive Bildung OR
  - Inklusion AND
  - Bildungsform [Schule OR Kita OR Kindertagesstätte OR Kindergarten]
- verwendet.

Wegen der großen Aktualität des Themas Inklusion in der Bildungspolitik und dem daran gebundenen allgemeinen Interesse der Gesellschaft, ergaben erste Recherchen eine sehr große Artikeldichte. Um alle relevanten Artikel herauszufiltern, sind folgende Kriterien für die Auswahl entscheidend:

## Fragestellungen und Eingrenzung

## Methodische Vorgehensweise bei der Analyse

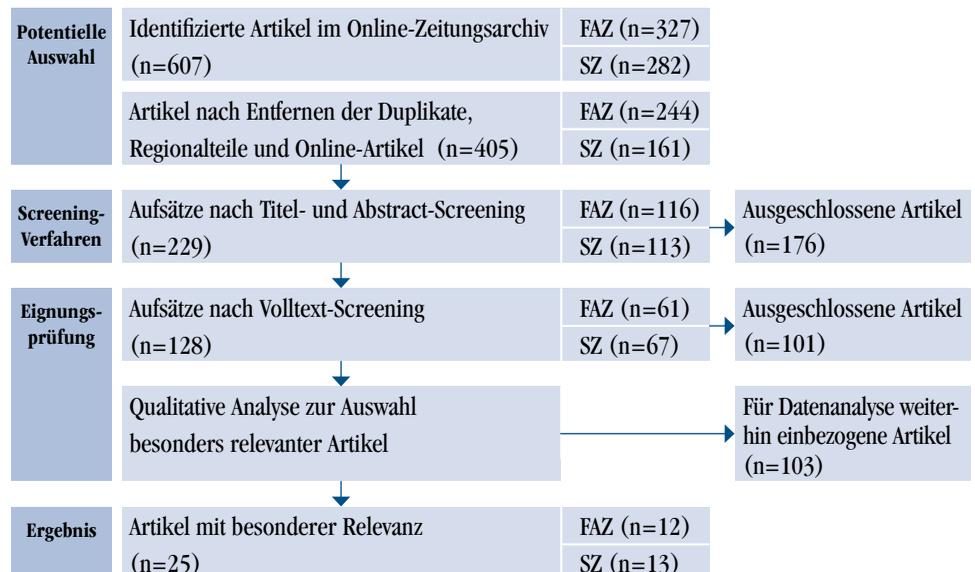
- Überregionale Berichterstattung: Es werden ausschließlich Artikel aus den überregionalen Teilen der Zeitungen aufgenommen, lokale Berichterstattungen sind ausgeschlossen.
- Bezug zur Schule oder dem Kindergarten: Obgleich sich inklusive Bildung auf alle Bildungsbereiche bezieht, werden lediglich die frühe und die schulische Bildung einbezogen, da diese am ehesten durch Veränderungen des Gesetzgebers betroffen sind.
- Lehrer- und Erzieherausbildung: Die Diskussion um Inklusion zieht Veränderungen für die in den Bereichen tätigen professionellen Berufsgruppen nach sich. Die Auswirkungen auf die Ausbildung der Pädagogen sind ebenfalls Teil der Diskussion um Inklusion und werden in die Analyse einbezogen.

Entscheidend für die Auswahl der Artikel ist die inhaltliche Relevanz von Inklusion. In sehr vielen Artikeln wird Inklusion nur als Begleiterscheinung anderer Sachverhalte oder in einem einzigen Wort erwähnt, was einen Ausschluss aus der Analyse nach sich zieht. Insgesamt führen nachfolgende Kriterien zum Ausschluss:

- Artikel zu multikulturellen Klassengemeinschaften werden nicht berücksichtigt, da die Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung gemäß der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) vordergründig ist.
- Inklusion findet oftmals als Wahlkampfthema in nur einem Wort Erwähnung. Wird nicht näher auf die konkrete Umsetzung oder die Ziele von Inklusion eingegangen, werden solche Artikel nicht berücksichtigt.
- Einige Artikel befassen sich mit der Kürzung der Oberstufe und der G-8/ G-9 Schulen. Inklusion wird in diesen Zusammenhängen zumeist als zusätzlicher Belastungs- und Kostenfaktor verstanden. Diese Artikel werden nicht berücksichtigt.
- Ebenfalls als Kostenfaktor tritt Inklusion auf, wenn Gemeinschaftsschulen thematisiert werden. Solange der Artikel nicht hauptsächlich über Inklusion, sondern die Gemeinschaftsschule berichtet, wird er ausgeschlossen.
- Jahrgangübergreifendes Lernen wird oftmals als geeignete Organisationsform zur Umsetzung inklusiven schulischen Lernens angesprochen. Geht es in den betreffenden Artikeln nicht um das gemeinsame Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung, führt dies zum Ausschluss aus der Analyse.
- Artikel, die den Kindergarten thematisieren, beziehen sich häufig auf den Streik der Erzieher und Erzieherinnen im Jahr 2015. Inklusion wird als zusätzliche Anforderung erwähnt und dient als Rechtfertigung für höhere Löhne. Diesbezügliche Artikel werden ausgeschlossen.

Die systematische Recherche in den Online-Zeitungsarchiven der Frankfurter Allgemeinen Zeitung und Süddeutschen Zeitung erbrachte 607 potentielle Artikel, von denen 327 Artikel in der

Abbildung 1:  
Suchhistorie und Auswahl der Artikel



Frankfurter Allgemeinen Zeitung und 282 Artikel in der Süddeutschen Zeitung veröffentlicht wurden. Unter Berücksichtigung aller gelisteten Kriterien gehen 128 Artikel in die Auswertung ein. Die Abbildung 1 zeigt die Gesamttreffer sowie die eingeschlossenen und ausgeschlossenen Artikel nach vier Filterstufen.

Nach der ersten Datenbankrecherche, die 607 Treffer erbringt, erfolgt der Ausschluss der Duplikate sowie der Artikel aus den lokalen Teilen der beiden Tageszeitungen. Die zweite Filterstufe ist das Screening der Titel sowie (soweit vorhanden) der Abstracts. Entsprechend der Ausschlusskriterien werden 176 Artikel ausgeschlossen. Von den verbleibenden 229 Artikeln werden nach einem ersten Lesen 101 ausgeschlossen, die entweder den Ausschlusskriterien entsprechen oder kein Einschlusskriterium adressieren. Insgesamt gehen damit 128 Aufsätze in die engere Datenanalyse zur Beantwortung der Fragestellungen ein. Wiederum 25 dieser Artikel werden als besonders relevant eingestuft, da viele Leserreaktionen auf die Artikel folgen oder besonders umfangreich zum Thema inklusive Bildung Bericht erstattet wird. Diese Artikel werden einer inhaltsanalytischen Auswertung unterzogen. Wird im Folgenden auf einen Zeitungsartikel Bezug genommen, ist er mit eckigen Klammern und der zugehörigen Codierung markiert (Beispiel: [FAZ+Nummer] oder [SZ+Nummer]). Eine Auflistung der 128 in die Analyse eingegangenen Zeitungsbeiträge mit dieser Codierung kann bei den Autoren erfragt werden.

Zwar wurde die UN-BRK bereits 2006 verabschiedet und 2007 von Deutschland unterzeichnet, dies wird in den beiden untersuchten Tageszeitungen aber nicht beachtet. Erst 2009, kurz vor der Ratifizierung, erscheinen die ersten beiden Artikel in der Süddeutschen Zeitung. Beide Artikel sehen in der Ratifizierung einen bedeutenden Einschnitt in die Bildungslandschaft Deutschlands und äußern sich demgegenüber positiv. Der erste Artikel in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung erscheint erst im Jahr 2011 ungefähr zum Zeitpunkt der Diskussion des ersten Nationalen Aktionsplans.

## Ergebnisdarstellung und Interpretation

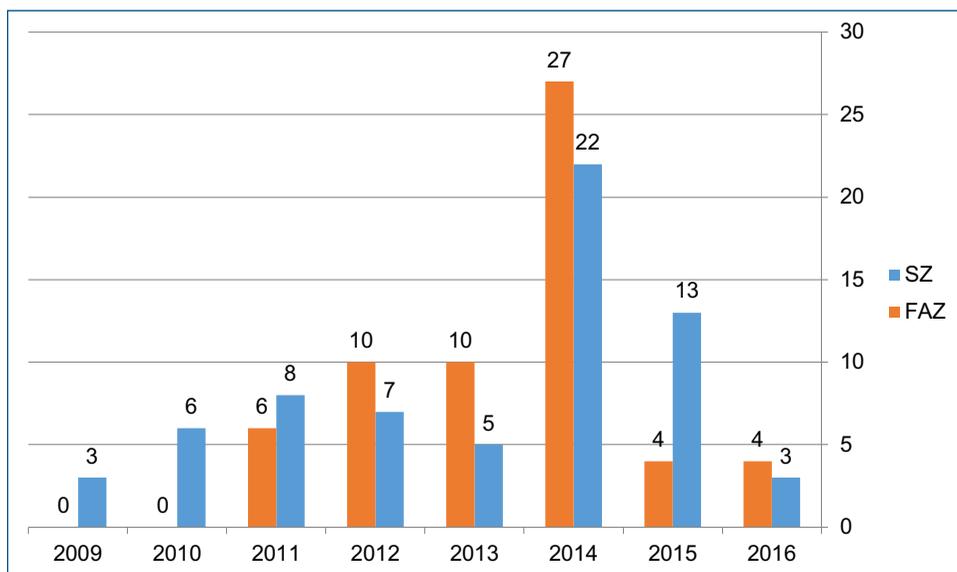


Abbildung 2:  
Veröffentlichte Artikel in den  
Jahren 2009 bis 2016

Auffällig ist, dass sowohl in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung als auch in der Süddeutsche Zeitung im Jahr 2014 ein starker Anstieg der Artikel zu verzeichnen ist. Zu diesem Zeitpunkt wird ein Großteil der gesamten Artikel zur Inklusion (insgesamt 38,3%) veröffentlicht. Die meisten Artikel dieses Jahres erscheinen in den Monaten Mai und Juni (27 Beiträge). In diesem Jahr steht der sogenannte „Fall Henri“ (Trisomie 21) im Mittelpunkt der Diskussion. Henri lernt in einer inklusiven Grundschule und nun wünschen die Eltern den Besuch des örtlichen Gymnasiums, doch das Lehrerkollegium lehnt diesen Schulversuch ab [SZ31]. Dies erregt großes Aufsehen in Deutschland. Das Erste deutsche Fernsehen sendet am 05.05.2014 einen Beitrag im ARD-Mittagsmagazin (ARD-Mittagsmagazin, 2014) und Henris Mutter vertritt ihre Meinung in verschiedenen Fernsehinterviews, unter anderen in der politischen Talkshow Günther Jauch am 18.05.2014. In Deutschland entfacht eine teils sehr emotional geführte Debatte über Inklusion,

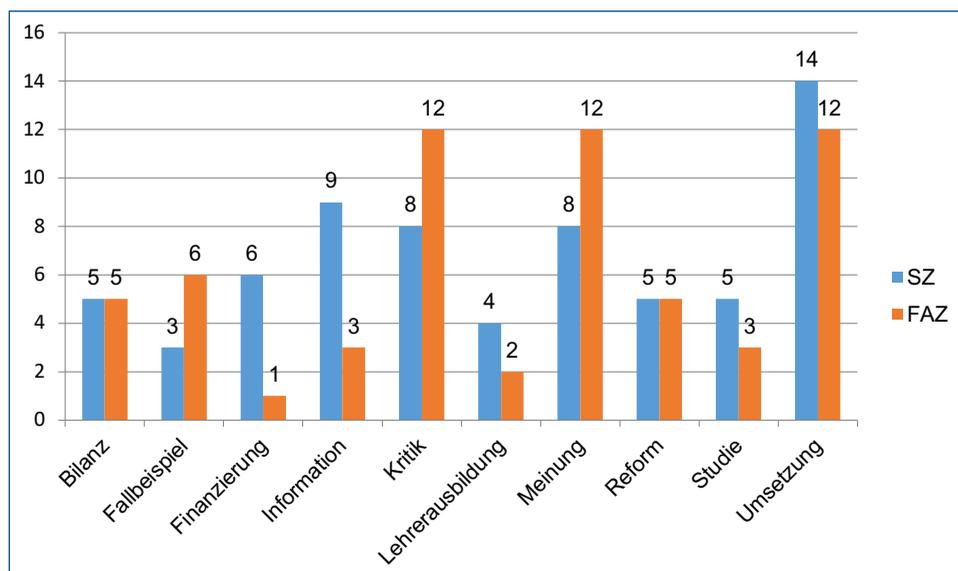
die sich auch in den Zeitungen der Frankfurter Allgemeinen Zeitung und Süddeutschen Zeitung widerspiegelt. Das erste Mal wird über den Fall am 07.04.2014 in der Süddeutschen Zeitung berichtet. Jannik Buhl erläutert unter der Überschrift „Experiment abgelehnt“ den vorliegenden Sachverhalt. Er bezieht dabei die Perspektive der Eltern Henris, wie auch die des Gymnasiums ein [SZ31]. Welche Empörung der Fall hervorruft, wird anhand der gewählten Zitate deutlich. Dass trotz klarer Vorgaben der UN-BRK „die Gesamtlehrerkonferenz eines Gymnasiums meint, Inklusion gehe sie nichts an, ist ein fatales Signal“ (Weimer zit. n. Buhl, 2014, S. 13), wird der Behindertenbeauftragte des Landes Baden-Württemberg zitiert. Insgesamt zeigt sich der Artikel gegenüber der Ablehnung Henris sehr kritisch.

In der Frankfurter Allgemeinen Zeitung erscheint am 29.04.2014 ein Bericht über „Grenzen der Inklusion“ [FAZ32]. Soldt stellt den Fall Henri kurz dar und bezieht sich darüber hinaus auf Befürworter und Gegner der Inklusion [FAZ32]. Der Artikel stellt Für- und Gegenposition dar, ohne sich für eine der Positionen auszusprechen. Deutlicher beziehen wiederum die Leserinnen und Leser der Frankfurter Allgemeinen Zeitung ihre Position. Auf dem Artikel Soldts folgen drei Leserbriefe, die sich dem Schulversuch gegenüber sehr kritisch zeigen [FAZ33; FAZ34; FAZ36] und Henri von einem Besuch des Gymnasiums abraten. Den thematischen Schwerpunkt der Artikel des Jahres 2014 bildet die Meinung, in Form von Leserbriefen. Die Frankfurter Allgemeine Zeitung druckte in diesem Jahr zehn Leserbriefe bezogen auf inklusive Bildung, von denen neun in den Monaten Mai und Juni erschienen. In der Süddeutschen Zeitung werden über diesen Zeitraum lediglich drei Leserbriefe veröffentlicht.

### Themenbereiche

Allgemein wird über Inklusion und inklusive Bildung sehr vielfältig berichtet. Abbildung 3 fasst die thematischen Schwerpunkte als Schlagworte zusammen, über die im untersuchten Zeitraum berichtet wurde.

Abbildung 3:  
Thematische Schwerpunkte  
der Diskussion



Die UN-BRK kann als eine Art „Abkehr vom Sonderweg“ [SZ1] angesehen werden, die als unteilbares Menschenrecht mehr soziale Teilhabe für Menschen mit Behinderung verspricht. „Betroffene, Fachpolitiker und Behindertenverbände hoffen nun auf eine Wende in der Schulpolitik“ [SZ1] (Taffertshofer, 2009, S. 40), heißt es. Allerdings sorgt allein der Gesetzestext selbst in der Diskussion um inklusive Bildung für Kritik, was sich auch in den Berichterstattungen der Frankfurter Allgemeinen Zeitung und der Süddeutschen Zeitung widerspiegelt. Die Reform stelle eine fatale Umdeutung der Intention von Inklusion durch den deutschen Bundestag dar, so Otto Speck in seinem Artikel „Inklusive Missverständnisse“ [SZ50]. Dieses Missverständnis resultiert dabei weniger aus einem Übersetzungsfehler des englischen Wortes inclusion, sondern eher aus einem Denkfehler, der aus der strikten Ablehnung des Wortes integrativ hervorgeht.

Der neue Begriff der inklusiven Bildung sei in Abgrenzung zur integrativen Bildung zu verstehen und schließt im Verständnis nach Auffassung des Bundestags ein exklusives Schulsystem wie das der Förderschulen aus. Für die vollständige Abschaffung der Förderschulen lassen sich innerhalb des Gesetzestextes der UN-BRK hingegen keine Belegstellen finden, sind sich viele der Autoren der Frankfurter Allgemeinen Zeitung und Süddeutschen Zeitung einig. Auch Ahrbeck betont, dass eine nüchterne Betrachtung der Konvention zu einem ganz anderen Ergebnis führt [FAZ3]. Unter Berücksichtigung des Artikel 24, Absatz 2b der UN-BRK und des Bildungsgesetzes für Menschen mit Behinderung erklärt er, dass der uneingeschränkte Zugang zu schulischer Bildung für Menschen mit Behinderung bereits durch die Förderschulen realisiert ist.

### **Diskurs um Begriff, Auslegung und Umsetzung von Inklusion**

Über den Zeitraum von 2009 bis 2016 erscheinen in den beiden Zeitungen zwanzig Kritiken, von denen 90 % eine negative Bilanz ziehen. Dabei geht es neben der begrifflichen Bestimmung auch um die Auslegung, Umsetzung und Haltung gegenüber Inklusion. Denn als Folge des oben genannten Denkfehlers lassen sich innerhalb der Diskursführung zwei disparat argumentierende Gruppierungen ausmachen, was eine fortlaufende Diskussion zwischen „Inklusionisten, für die wir alle Behinderte sind, und den Verteidigern des sonderpädagogischen Förderbedarfs“ [FAZ2] nach sich zieht. Diese Auslegung ist eng an das Verständnis von Inklusion Bernd Ahrbecks geknüpft, welches unter den Autoren und Lesern der Frankfurter Allgemeinen Zeitung großen Zuspruch findet. Bernd Ahrbeck selbst schreibt drei sehr ausführliche Artikel in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung und wird häufig zitiert. Im Zuge der Diskussion wird zunehmend auf das Kindeswohl referiert, da durch die Forderung zur Abschaffung sonderpädagogischer Kategorien die individuellen Bedürfnisse des Schülers und deren Förderung zu kurz kommen. An Allgemeinen Schulen führt das zum Scheitern und zur Ausgrenzung einzelner Schüler mit Behinderung. Wie Heike Schmolz schreibt, machen viele Schülerinnen und Schüler mit Behinderung diese Erfahrung. „Manche von ihnen äußern schon in der ersten Grundschulklasse, sie wollten nicht mehr leben, weil ihre Schultage sie regelmäßig ins Unglück stürzen“ [FAZ37]. Eine Vielzahl anderer Artikel verdeutlicht aber auch, dass nicht alle Schüler mit Behinderung von derartigen Depressionen betroffen sind. Beispielsweise berichtet eine Reportage von einer Schülerin im Autismus-Spektrum (im Beitrag Asperger-Autismus benannt) aus dem Jahr 2014 mit dem Titel „Inklusion hat mich gerettet“ [FAZ52]. Besonders diese Fallbeispiele in Form von Reportagen oder ausführlichen Erfahrungsberichten einzelner Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderung oder Lehrkräfte fallen überaus positiv aus. Von den insgesamt neun erschienenen Artikeln dieser Kategorie zeichnen sich sieben durch gelingende Inklusion aus.

Neben der Diskussion um die theoretische Fundierung von Inklusion sind ein großer Kritikpunkt die Umsetzung sowie die Rahmenbedingungen von Inklusion. Es erscheinen insgesamt 26 Artikel, die sowohl positive als auch negative Aspekte an der bisherigen Umsetzung von Inklusion hervorheben. Viele Artikel thematisieren hierzu die fehlende Ausbildung der Pädagogen und deren Sorge, den Schülern nicht gerecht zu werden [FAZ53, SZ12, SZ52]. Darüber hinaus fühlen sich Lehrer zunehmend überlastet, geradezu „ins kalte Wasser geworfen“ [SZ56]. Es fehlt an personellen und materiellen Ressourcen, die Lehrkräfte fühlen sich von der Regierung allein gelassen [FAZ59, SZ59].

Weiterhin befürchten einige Autorinnen und Autoren sowie viele Eltern, dass das Lernniveau, besonders am Gymnasium, mit dem gemeinsamen Unterricht von Schülern mit und ohne Behinderung stark sinken wird [FAZ32, FAZ54]. Gemessen an diesem Leistungsgedanken müssen Schülerinnen und Schüler, die einem bestimmten Bildungsgang folgen wollen, auch eine entsprechende Eignung dafür aufweisen, so Josef Kraus [SZ35]. Dem gegenüber plädiert Hans Wocken dafür, dass es im Sinne der Leistungsdifferenzierung durchaus möglich ist, Schüler gemäß ihren Kompetenzen zu fördern. In einem Interview erklärt er seine Vorstellungen einer Schule für alle, die weitestgehend auf eine Benotung verzichtet. Stattdessen sollen Kompetenzstufen in verschiedenen Lernbereichen das Leistungsvermögen der Schüler beschreiben [SZ48]. Wie Inklusion gelingen kann, macht ein Artikel aus dem Jahr 2015 deutlich, der über die Länder-

grenzen Deutschlands hinaus über das schwedische Schulsystem und die dortigen Maßnahmen zur Umsetzung inklusiver Bildung berichtet [SZ52]. Der Artikel beschreibt verschiedene Methoden, die an schwedischen Schulen eingesetzt werden und zur Umsetzung von Inklusion beitragen. Um gelingende Inklusion zu sehen, ist es aber nicht immer gleich nötig, den Blick auf andere Länder zu richten. Getreu dem Motto Hubert Hüppes: „Wer Inklusion will, sucht Wege, wer sie verhindern will, sucht Begründungen“ [SZ8], lassen sich auch in Deutschland gute Beispiele finden, wie inklusive Bildung umgesetzt werden kann [SZ16, SZ26, SZ66].

### **Studien und Schulversuche zur Inklusion**

Als große Hürde für die Umsetzung von Inklusion gelten die Kosten. Das macht besonders eine Studie des Bildungsökonomens Klaus Klemm deutlich [FAZ7, SZ20]. Demnach soll die Verwirklichung der Inklusion bundesweit 660 Milliarden Euro zusätzlich im Jahr kosten, in voller Summe von 2022 an. In die Rechnung fließen jedoch nur die Personalkosten ein, nicht aber die nötigen Umbaumaßnahmen für barrierefreie Schulgebäude. Wie die Studie ergab, müssen fast 10.000 neue Lehrkräfte eingestellt werden. Inklusiver Bildung wird damit besonders teuer für Bundesländer mit steigenden Schülerzahlen. Im Unterschied zum Bericht der Süddeutschen Zeitung werden im Bericht der Frankfurter Allgemeinen Zeitung weitere Kosten für etwa 85.000 Schülerinnen und Schüler aufgeführt, für die inklusive Bildung an Allgemeinen Schulen eine besonders große Herausforderung ist.

Insgesamt zeigt sich, dass nur sehr wenige Studien oder Schulversuche in die Diskussion um inklusive Bildung einbezogen werden. Als negatives Beispiel für die Umsetzung von Inklusion wird häufig der Hamburger Schulversuch genannt, aber nicht weiter ausgeführt [FAZ4, FAZ13, FAZ14]. In einem weiteren Artikel der Frankfurter Allgemeinen Zeitung wird ein Bericht der italienischen Stadt Bozen angeführt, die Förderschulen abgeschafft hat und inklusiven Unterricht gestaltet [FAZ11]. Doch auch hier findet dies nur in einem Nebensatz Erwähnung. Die Ergebnisse werden als fragwürdig bezeichnet und eine weitere Berichterstattung bleibt aus. Ebenso verhält es sich mit weiteren Studien. Studien zu Förderquoten oder beispielsweise die Forsa-Umfrage zur Inklusion aus Sicht der Lehrkräfte, werden in den Ergebnissen eher undifferenziert dargestellt.

In einem Bericht über das Rügener Inklusionsmodell, über das die Frankfurter Allgemeine Zeitung am 16.01.2014 berichtet, zeigt sich Ähnliches. Das Projekt wird von Wissenschaftlern der Universität Rostock begleitet und verfolgt das Ziel, ein inklusives Konzept zu entwickeln, bei dem Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam lernen. Der Artikel erscheint im Januar 2014, ein halbes Jahr bevor der Versuch beendet wird. Zu diesem Zeitpunkt liegen lediglich Zwischenergebnisse vor. Doch lässt der Artikel Zweifel an den bislang erreichten Ergebnissen aufkommen und postuliert, dass die Unterschiede im Leistungsstand der Schüler mit hoher Wahrscheinlichkeit nichts mit Inklusion zu tun haben [FAZ27]. Das macht der Artikel bereits mit der Überschrift „Inklusive Interpretation“ deutlich. Von den endgültigen Ergebnissen berichtet die Frankfurter Allgemeine Zeitung im weiteren Verlauf der Untersuchung nicht. Allerdings zeigten sich nach der Evaluation der Endergebnisse des Rügener Inklusionsmodells positive Befunde in der Lernleistung der Schüler (Mahlau, Blumenthal & Hartke, 2016).

### **Linguistische Diskursanalyse**

Die Berichterstattung zur Inklusion scheint in beiden Zeitungen eher negativ geprägt zu sein, wie Abbildung 4 verdeutlicht. Um festzustellen, inwieweit die Berichterstattung positiv oder negativ ausfällt, werden einzelne Artikel sowohl auf die Semantik der Sprache, als auch auf bestimmte Stilmittel und rhetorische Figuren hin analysiert sowie interpretiert. Während der Analyse werden der Ausdruckswert einzelner Wörter und Sätze sowie ihr allgemeiner Einsatz innerhalb des Textes bewertet. Es handelt sich dabei um einen subjektiven Prozess, der nicht immer eine exakte und objektive Zuordnung zulässt. Dennoch sind hinsichtlich der Argumentation in den Artikeln deutliche Unterschiede auszumachen.

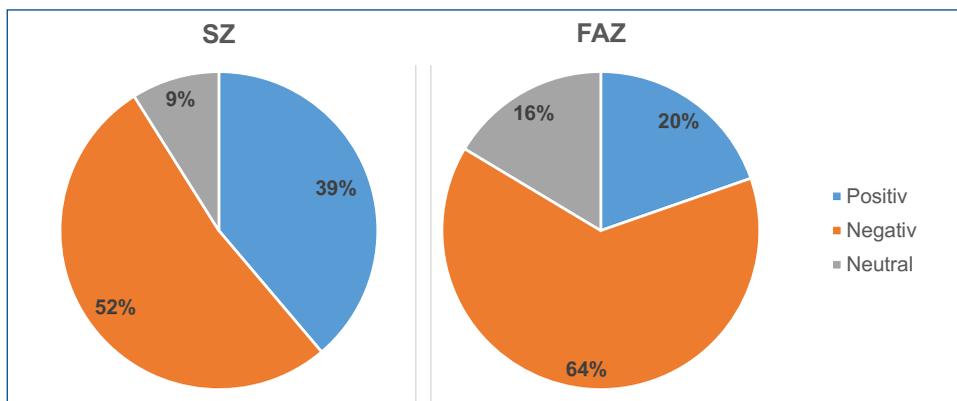


Abbildung 4:  
Art der Berichterstattung

Die Berichterstattung der Frankfurter Allgemeinen Zeitung und Süddeutschen Zeitung verläuft weitestgehend objektiv und reflektiert. Beide Zeitungen nehmen sehr kritisch Stellung gegenüber der bisherigen Umsetzung inklusiver Bildung ein. Es weckt allerdings den Eindruck, dass einige Autorinnen und Autoren der Frankfurter Allgemeinen Zeitung diese Haltung wesentlich drastischer vertreten und Inklusion im Allgemeinen eher ablehnend gegenüberstehen. Viele Leitartikel richten sich gegen ein „radikales“ Inklusionsverständnis und fordern dem Kindeswohl entsprechend zu entscheiden, ob ein Besuch der Allgemeinen Schule sinnvoll ist oder nicht.

Beiden Zeitungen ist allerdings gemeinsam, dass sie im Laufe der Jahre zunehmend negativer über Inklusion berichten. Bevor die UN-BRK in Kraft tritt, berichten die Autoren der Süddeutschen Zeitung noch mit viel Zuversicht über Inklusion und heben die positiven Aspekte hervor, die mit der Ratifizierung der UN-BRK einhergehen. Mit den verschiedenen Maßnahmen zur Umsetzung kommt jedoch zunehmend Kritik am Konzept von Inklusion auf. Die Frankfurter Allgemeine Zeitung beginnt mit der Berichterstattung zur Inklusion erst zwei Jahre nach Inkrafttreten der UN-BRK mit einer Kritik zum Entwurf des Schulgesetzes in Hessen [FAZ1]. Weiterhin erscheinen in diesem Jahr zwei Artikel, die sich sehr kritisch mit der bisherigen Umsetzung von Inklusion auseinandersetzen. Unter anderem ein sehr umfangreicher Artikel von Bernd Ahrbeck.

Die schon anfängliche in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung vertretene kritische Haltung wird im weiteren Verlauf beibehalten. Das spiegelt sich auch in der Meinung der Leserinnen und Leser wider. Mehr als 88% der Leserbriefe lassen eine sehr kritische bis fast ablehnende Haltung gegenüber inklusiver Bildung erkennen. Allgemein ist die Lesermeinung in den beiden Zeitungen sehr unterschiedlich. Im Gegensatz zur Frankfurter Allgemeinen Zeitung zeigt die Leserhaltung in der Süddeutschen Zeitung ein eher ausgeglichenes Verhältnis zwischen positiv und negativ konnotierten Leserbriefen, was mit der offeneren Diskursführung der Süddeutschen Zeitung in Verbindung stehen könnte.

Die hier vorgestellte Analyse zur Diskussion um inklusive Bildung beschränkt sich auf lediglich zwei Zeitungen. Somit ist nur ein kleiner Ausschnitt über die Berichterstattung um Inklusion gegeben. Im Rahmen eines aktuellen Dissertationsprojekts wird derzeit eine Analyse mit einer weitaus größeren Stichprobe vorbereitet. Hierbei handelt es sich um die sieben überregionalen Tages- und Wochenzeitungen (BILD, Die Welt, Die Zeit, Frankfurter Allgemeine Zeitung, Frankfurter Rundschau, Süddeutsche Zeitung und taz). Erste Rechercheergebnisse deuten an, dass Inklusion auch in diesen Zeitungen ein überaus berichtenswertes und diskursives Thema ist und die hier dargestellten Ergebnisse von Süddeutscher Zeitung und Frankfurter Allgemeiner Zeitung sich auch innerhalb der größeren Stichprobe zu bestätigen scheinen. Aber auch diese Zeitungen berichten ausschließlich überregional. Nach einer Stichprobenanalyse des Kölner Stadt-Anzeigers ist zu vermuten, dass die Ergebnisse einer Analyse von regionalen Zeitungen anders ausfallen. Im Vergleich zu der Frankfurter Allgemeinen Zeitung und Süddeutschen Zeitung scheint regional häufiger über Umsetzungsbeispiele an Schulen oder regionalen Projekten zur Inklusion berichtet zu werden. Darüber hinaus werden verschiedene Informationsveranstaltungen

## Fazit

beworben, wie zum Beispiel offene Podiumsdiskussionen. Gerade über rechtliche Aspekte, wie beispielsweise Änderungen des Schulgesetzes in Nordrhein-Westfalen, wird sehr ausführlich berichtet und informiert.

Wie aus der Analyse der Leserbriefe hervorgeht, scheint sich die Meinung der Leser an der Berichterstattung der Zeitung zu orientieren. Mehr als 60 % der erscheinenden Artikel in der Frankfurter Allgemeinen Zeitung werden als negativ berichtend eingestuft und weisen teilweise eine ablehnende Haltung gegenüber Inklusion auf. Die veröffentlichten Leserbriefe zeigen eine ähnliche Einstellung, 88 % fallen negativ aus. Anders verhält es sich bei den Lesern der Süddeutschen Zeitung. Wie auch die Berichterstattung, zeichnen sich die Leserbriefe durch eine positivere Haltung aus, 47 % der Leserbriefe werden als positiv eingestuft. Diesem Befund folgend besteht die Annahme, dass die Berichterstattung einer Zeitung Einfluss auf die Meinung der Leser haben könnte. Welche pädagogischen und wissenschaftlichen Konsequenzen gerade aus dieser Annahme gezogen werden, wird nach einer Interpretation ausgewählter Ergebnisse der Analyse dargelegt.

In beiden Zeitungen ist die Berichterstattung sehr kritisch, teilweise fast ablehnend. Insgesamt erschienen in den Zeitungen nur wenige Artikel über gelingende Schulversuche oder Studien, die positive Befunde zu inklusivem Lernen aufzeigen. Auch über die positiven Befunde des Rügener Inklusionsmodells wird in den Zeitungen nicht berichtet, obwohl die Studie Erwähnung findet. Da ein großer Teil der Autoren hauptberufliche Journalisten und Redakteure sind, könnten Fachexpertisen aus der Wissenschaft und Praxis zu einer positiveren bzw. differenzierteren Darstellung von inklusiver Bildung beitragen.

Interessanter Weise beschränkt sich der Ort von Inklusion in der Berichterstattung der Zeitungen fast ausschließlich auf den Grund- und weiterführenden Schulbereich. Nur 1,6 % aller Artikel adressieren den vorschulischen Bereich (Kita), obgleich sehr viele Artikel unter den Suchbegriffen gefunden wurden. Die meisten Artikel befassen sich mit dem Erzieherinnen-Streik und gehen inhaltlich nicht weiter auf Inklusion ein. Das hat zur Folge, dass Inklusion unter dieser Verwendung schon fast zu einer Art Floskel verkommt und als zusätzliche Belastung für Pädagogen oder Kostenfaktor auftritt. Der Begriff Inklusion erfährt damit automatisch eine negative Konnotation, ohne dass eine differenziertere Auseinandersetzung mit dem eigentlichen Konzept geschieht.

Wie eingangs beschrieben, ist und bleibt die Zeitung auch im digitalen Zeitalter ein Relevanzmedium, das wegen seiner hohen Reichweite und relativen Unabhängigkeit großen Einfluss auf politische wie gesellschaftliche Diskurse nimmt. Die Analysen der Zeitungen der Frankfurter Allgemeinen Zeitung und Süddeutschen Zeitung verdeutlichen, dass gerade Inklusion ein Themenbereich ist, über den viel diskutiert wird. Besonders das Jahr 2014 und der Fall Henri machen das deutlich. Wie Göransson und Nilholm (2014) feststellen, zeigen auch die Ergebnisse der Analyse, dass zwar jeder eine Vorstellung von Inklusion hat, diese aber häufig oberflächlich und wenig fundiert ist.

Inklusive Bildung kann nur gelingen, wenn rechtliche, finanzielle, personelle und räumliche Rahmenbedingungen gewährleistet sind. Sicher sind die aktuell vorgehaltenen Bedingungen nicht überall ideal (vielleicht auch nur in wenigen Fällen). Auch ist eine Aus- und Fortbildung von Lehrkräften aller Schularten zum inklusiven Unterricht und zur inklusiven Schulentwicklung notwendig. Hier wird weiterhin Bedarf aus der schulischen Praxis signalisiert. Auf diese Grundvoraussetzungen muss hingewiesen werden. Entsprechend unserer Analyse geschieht das prägnant und hervortretend in den Zeitungen. Wenn allerdings hauptsächlich negativ berichtet wird, dann könnte der sogenannte Bestätigungsfehler („confirmation bias“) – insofern er vorliegt – weiter gestützt werden: „Hierbei handelt es sich um bestimmte psychologische Routinen. Sie schotten unser Denken gegen Informationen ab, die unsere Überzeugungen in Zweifel ziehen könnten“ (Mukerji, 2017, S. 202). Die Systematik könnte folgendermaßen verlaufen: Wir hatten

schon immer das Gefühl, dass unser Kind (z.B. ohne Beeinträchtigung) von Kindern mit Behinderung im inklusiven Unterricht am Lernen gehindert wird. Die eher negativen Berichte könnten diese Denkweise bestätigen, obwohl es wissenschaftlich eher gegenteilige Erkenntnisse gibt (Hillenbrand & Melzer, 2018, S. 80). Es ist aber auch festzuhalten, dass sich die heutigen Rahmenbedingungen inklusiver Bildung gegenüber den früheren Schulversuchen verschlechtert haben, auch international (ebd., S. 78; Hocutt, 1996, S. 77). Mukerji (2017, S. 202) verweist, dass Bestätigungsfehler in der Regel unproblematisch sind – außer wenn es zu praktischen Konsequenzen kommt.

Es stellt sich nun die Frage, ob es schon zu praktischen Konsequenzen gekommen ist. Führte eine eher negative Berichterstattung in der Diskussion zu einer eher einseitigen Sichtweise auf Inklusion? Kann Nordrhein-Westfalen als Beispiel für eine praktische Konsequenz auf politischer Ebene dienen? Klein (2018c) beschreibt pointiert in einem Online-Welt-Artikel wie sie die aktuellen schulpolitischen Entwicklungen beobachtet: „Wie gefährlich der politische Wille den Regierenden werden kann, haben die letzten Wahlen in Nordrhein-Westfalen gezeigt. Einer der Hauptgründe für die Abwahl von Rot-Grün war die Schulpolitik. Der Tropfen, der den Frust zum Überlaufen brachte, war die Inklusion“.

Ist vielleicht auch anzunehmen, dass die Kolleginnen und Kollegen in der Schule oder Erziehungsberechtigte, die bislang wenige bis keine Erfahrungen mit inklusiver Bildung sammeln konnten, die eher negativen Bewertungen inklusiver Bildung annehmen? Hier besteht sowohl pädagogischer als auch wissenschaftlicher Handlungsbedarf: Um die Berichterstattung über Inklusion positiver zu gestalten und anhand von Studien und gelingenden Schulversuchen differenzierter über Inklusion und ihre Umsetzung zu informieren und aufzuklären, könnten Fachexpertisen aus Wissenschaft und Praxis einen guten Beitrag leisten. Denn nicht nur hauptberufliche Journalisten und Redakteure haben die Möglichkeit, Artikel in einer Zeitung zu veröffentlichen. Jeder kann sich an der Diskussion um inklusive Bildung beteiligen und so zu einem besseren Verständnis von Inklusion in der Gesellschaft beitragen. An dieser Stelle wird dazu aufgerufen, dass mehr Lehrkräfte aus der Praxis Beispiele gelingender Inklusion publik machen. Das können Konzepte sein, die theoretisch und praktisch fundiert sind, sowie unter den gegebenen rechtlichen und sächlichen Bedingungen funktionieren. Artikel wie „Wenn Olav rot blinkt“ (Dribbusch, 2014) aus der taz oder „Ich sag: Konzentrier dich!“ (Otto, 2014) aus der ZEIT machen dies deutlich. Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sollten ihre Ergebnisse nicht nur in wissenschaftlichen Zeitschriften veröffentlichen, sondern explizit auch in den überregionalen Tages- und Wochenzeitungen.

ARD-Mittagsmagazin (2014). *Der Fall Henri: Protesttag der Gleichstellung*. Verfügbar unter <https://www.youtube.com/watch?v=oL7Juf47oxA> [04.10.2018]

ARD-Werbung SALES & SERVICES GmbH (2017). Statistik. *In Media Perspektiven*, 12/2007, 645.

Bbeauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderung (2017). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung*. Verfügbar unter [https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN\\_Konvention\\_dedeuts.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_dedeuts.pdf?__blob=publicationFile&v=2) [04.10.2018]

Bucher, H.-J. (2017). 14. *Massenmedien als Handlungsfeld I: Printmedien* (S. 298–333). In S. R. Roth, M. Wengeler und A. Ziem (Hrsg.), *Handbuch Sprache in Politik und Gesellschaft*. Berlin: Walter de Gruyter.

## Schlüsselwörter

Mediale Berichterstattung, Journalismus, öffentliche Diskussion, Bestätigungsfehler

## Abstract

There is an ongoing discussion about opinion-making through the media on one hand and their informational value on the other hand. Inclusive education is one issue discussed in nationwide newspapers. This article comprehends the debate of the matter in *Süddeutsche Zeitung* and *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. It becomes apparent, that there are positive case descriptions, yet the majority of the articles have a negative connotation regarding inclusive education. There are differences between the two newspapers which are reflected in the opinion of their readership. On the one hand the question rises whether the newspapers' opinion can be assigned to their readers or the newspapers themselves customize to their readership. On the other hand, the journalistic discussion should be enriched by practicing teachers and scientists.

## Keywords

Media reporting, journalism, public discussion, confirmation bias

## Literatur

- Buhl, Y. (2014, 07.04.). Experiment abgelehnt. Soll ein Kind mit Behinderung aufs Gymnasium, auch wenn es nicht das Abitur anstrebt? Ein Fall in Walldorf ruft Empörung hervor. *Süddeutsche Zeitung*, Nr. 81, S. 13.
- Burkhardt, K. (2012). Frankfurter Allgemeine Zeitung. Verfügbar unter <http://www.mediadb.eu/forum/zeitungsportraits/faz.html> [04.10.2018]
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (Hrsg.) (2014). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik* (3., erweiterte Auflage). Bonn. Verfügbar unter [https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014\\_Leitlinien\\_inklusive\\_Bildung\\_0.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung_0.pdf) [04.10.2018]
- Dribbusch, B. (2014). *Wenn Olav rot blinkt. Ein Unterrichtsbesuch in einer Berliner Grundschule zeigt: Gemeinsames Lernen erfordert Selbstdisziplin, feste Rituale und moderne Unterrichtsmethoden. Ohne Kompromisse geht es nicht.* Verfügbar unter <https://www.taz.de/Archiv-Suche/!5027788&s=wenn%2Bolav%2Brot%2Bblinkt/> [04.10.2018]
- Frankfurter Allgemeine Zeitung (2015). *Alles über die Zeitung.* Verfügbar unter: [http://dynamic.faz.net/fem/kommunikation/2015/148\\_220\\_4C\\_FO\\_K\\_Alles\\_ueber\\_15\\_Verlag\\_Onlineversion.pdf](http://dynamic.faz.net/fem/kommunikation/2015/148_220_4C_FO_K_Alles_ueber_15_Verlag_Onlineversion.pdf) [24.12.2016]
- F.A.Z. Media Solutions (2016). Frankfurter Allgemeine Zeitung für Deutschland. Verfügbar unter <http://www.faz.media/medien/frankfurter-allgemeine-zeitung-fuer-deutschland/> [04.10.2018]
- Grosche, M. (2015). *Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung.* In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. Anand Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17-39). Berlin: Springer VS.
- Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29 (3), 265-280.
- Hasebrink, U. & Schmidt, J.-H. (2013). Medienübergreifende Informationsrepertoires. In *Media Perspektiven*, 1/2013, 2-12.
- Hillenbrand, C. & Melzer, C. (2018). *Zwischen Inklusion und Exklusion – Empirische Aspekte der schulischen Inklusion im Förderschwerpunkt Lernen.* In R. Benkmann & U. Heimlich (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt Lernen* (S. 66-132). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hocutt, A. M. (1996). Effectiveness of Special Education: Is Placement the critical factor? *The Future of the Children Special Education for Students with Disabilities*, 6, 77-102.
- Hoeres, P. (2014, 21.10.). „Frankfurter Allgemeine Langeweile“. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 244, S. 22.
- Hoeres, P. (2015). Geschichte eines Leitmediums für Wirtschaft, Politik und Public History. Medienhistorische Überlegungen zur Frankfurter Allgemeinen Zeitung. Geschichte für heute. *Zeitschrift für historisch-politische Bildung*, 8, 14-27.
- Hoser, P. (2002). *Vom provinziellen Lizenzblatt zur „New York Times von Bayern“.* Die Anfänge der „Süddeutschen Zeitung“. In L. Hachmeister & F. Siering (Hrsg.), *Die Herren Journalisten. Die Elite der deutschen Presse nach 1945* (S. 121-145). München: C. H. Beck.
- Kister, K. (2016). *Die Zeitung. Als 1945 die erste SZ erschien, war sie Symbol für die neue Zeit. 70 Jahre später öffnen sich immer noch Welten.* Verfügbar unter <http://reportagen.sueddeutsche.de/die-zeitung> [04.10.2018]
- Klein, S. (2018a). *Kinder in der Sackgasse.* Verfügbar unter <https://www.sueddeutsche.de/bildung/foerderschulen-kinder-in-der-sackgasse-1.4061782> [04.10.2018]
- Klein, S. (2018b). „Jetzt ist es offiziell, dass ich nicht geistig behindert bin“. Verfügbar unter <https://www.sueddeutsche.de/bildung/inklusion-jetzt-ist-es-offiziell-dass-ich-nicht-geistig-behindert-bin-1.4058140> [04.10.2018]
- Klein, S. (2018c). *Wie Nordrhein-Westfalen die Inklusion umkrempelt.* Verfügbar unter <https://www.sueddeutsche.de/bildung/schule-wie-nordrhein-westfalen-die-inklusion-umkrempelt-1.4073260> [03.10.2018]
- Luhmann, N. (2009). *Die Realität der Massenmedien* (4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Mahlau, K.; Blumentahl, Y. & Hartke, B. (2016). Prävention und Inklusion in den Förderschwerpunkten Emotional-soziale Entwicklung, Lernen und Sprache im Rügener Inklusionsmodell (RIM). *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67, 104-119.
- Mukerji, N. (2017). *Die 10 Gebote des gesunden Menschenverstands*. Berlin: Springer.
- Otto, J. (2014). „Ich sag: Konzentrier dich“. *Jeanette Otto besucht zum dritten Mal eine Bremer Inklusionsklasse und beobachtet, was Schülern dort gelingt – und was nicht*. Verfügbar unter <https://www.zeit.de/2014/29/inklusion-geistige-behinderung-schule> [04.10.2018]
- Quattrociochi, W. (2018). „Fake News“ in sozialen Netzwerken. In C. Könniker (Hrsg.), *Fake oder Fakt? Wissenschaft, Wahrheit und Vertrauen* (S.143-164). Deutschland: Springer.
- Sanders, K. (2018). *Zum Stand der Inklusionsdebatte in Deutschland*. In das Pro und Contra zur Inklusion an Regelschulen kommt neue Bewegung, während gleichzeitig in den Schulen die Angst vor einer Überforderung wächst. Doch der massenhafte Exodus von Förderschülern in die Regelschule ist eine Mär – und Deutschland vom Ende des Parallelsystems Förderschule weit entfernt. Verfügbar unter [https://www.deutschlandfunk.de/foerderschule-oder-regelschule-zum-stand-der.724.de.html?dram:article\\_id=428783](https://www.deutschlandfunk.de/foerderschule-oder-regelschule-zum-stand-der.724.de.html?dram:article_id=428783) [04.10.2018]
- Süddeutscher Verlag (2016). *Süddeutsche Zeitung*. Verfügbar unter [http://sueddeutscher-verlag.de/business/sueddeutsche\\_zeitung/sueddeutsche\\_zeitung](http://sueddeutscher-verlag.de/business/sueddeutsche_zeitung/sueddeutsche_zeitung) [04.10.2018]
- Taffertshofer, B. (2009, 26.01.). Abkehr vom Sonderweg. Behinderte Schüler werden in Deutschland ausgegrenzt – eine neue UN-Konvention könnte das ändern. *Süddeutsche Zeitung*, Nr. 20, S. 40.

Frederik Althoff  
Universität zu Köln/Humanwissenschaftliche Fakultät/  
Department Heilpädagogik und Rehabilitation  
Sonderpädagogische Grundlagen  
Classen-Kappelman-Straße 24  
50931 Köln  
f.althoff@uni-koeln.de

Prof. Dr. Conny Melzer  
Universität zu Köln/Humanwissenschaftliche Fakultät/  
Department Heilpädagogik und Rehabilitation  
Sonderpädagogische Grundlagen  
Classen-Kappelman-Straße 24  
50931 Köln  
conny.melzer@uni-koeln.de

Das Projekt wird gefördert durch die Montag Stiftungen



*Ann-Katbrin Schlüter*



*Christina Krabbe*



*Insa Melle*



*Katharina Krause*



*Franz B. Wember*



*Elke Grimminger-Seidensticker*



*Franziska Lautenbach*



*Kerstin Heberle*



*Ulrike Kranefeld*

## Universitäre Vorbereitung angehender Lehrkräfte auf inklusiven Unterricht – Seminarkonzeptionen zur Professionalisierung für inklusiven Fachunterricht

### Zusammenfassung

Im Zuge der schulischen Inklusion stellt die zunehmende Heterogenität der Lerngruppen eine neue Herausforderung für Lehrkräfte dar, auf die sie angemessen vorbereitet werden müssen. Erforderlich sind universitäre Lehrveranstaltungen, die angehende Lehrkräfte nicht nur aus allgemeindidaktischer, sondern auch aus fachdidaktischer Perspektive für den inklusiven Unterricht professionalisieren. In diesem Beitrag werden Seminarkonzeptionen zur Vorbereitung auf inklusiven Fachunterricht vorgestellt, die an das im zweiten Mastersemester stattfindende Praxissemester im Bundesland Nordrhein-Westfalen anknüpfen. Unter Verwendung des Universal Design for Learning sollen die Studierenden u. a. lernen, Fachunterricht für heterogene Lerngruppen zu planen, zu analysieren und zu reflektieren.

Die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften stellt ein Schlüsselement zur Umsetzung der inklusiven Bildungsreform dar (Amrhein & Dziak-Mahler, 2014; Florian & Rouse, 2009; Meijer, 2011). Als Konsequenz hat das Bundesland Nordrhein-Westfalen im Jahr 2016 – ebenso wie viele weitere Bundesländer – in seinem Lehrerausbildungsgesetz die Verpflichtung zur Implementierung inklusionsorientierter Inhalte im Lehramtsstudium verankert (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2016). Die Professionalisierung für inklusiven Unterricht muss in alle Lehramtsstudiengänge integriert werden, so dass neue Module bzw. Lehrveranstaltungen zu entwickeln sind. Um dieses Ziel zu erreichen, ist zum einen eine Kollaboration von Sonderpädagogik und Fachdidaktik förderlich (Abels & Schütz, 2016), zum anderen können in Kooperationen zwischen unterschiedlichen Fachdidaktiken gemeinsame Konzepte entwickelt werden, die für die einzelnen Fächer unterschiedlich zu konkretisieren und auszugestalten sind. Im vorliegenden Beitrag werden aktuelle Seminarkonzeptionen für die Fächer Chemie, Englisch, Sport und Musik vorgestellt, die an der Technischen Universität Dortmund im Rahmen des Projekts „Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrer/-

innenbildung“ (DoProfil) bereits umgesetzt, evaluiert und reflektiert werden. Diese Seminarkonzeptionen haben zwei Gemeinsamkeiten: Sie verwenden erstens das Universal Design for Learning (UDL) als Leitlinie und sie bereiten zweitens auf das Praxissemester vor, das sich im Folgesemester anschließt. Zunächst werden die Rahmenbedingungen des Praxissemesters und das UDL in Ansätzen erläutert. Nach dem Vorstellen und Vergleichen der Seminarinhalte werden erste Ergebnisse von Evaluationen dargestellt, bevor der Beitrag mit einer Reflexion schließt.

Im Masterstudium aller Lehramtsstudiengänge ist das Absolvieren eines Praxissemesters verankert, bei dem die Studierenden über ein Schulhalbjahr hinweg an einer Praktikumsschule das Schulleben kennenlernen und unter Anleitung und Begleitung Unterricht planen sowie durchführen. Im Semester vor dem Praxissemester besuchen die Studierenden i. d. R. insgesamt drei Seminare in den Unterrichtsfächern bzw. den Förderschwerpunkten sowie in den allgemeinen Bildungswissenschaften, die auf das Praxissemester vorbereiten sollen. Bei den hier vorgestellten Seminaren handelt es sich um Vorbereitungsseminare in den Unterrichtsfächern Chemie, Englisch, Sport und Musik. Im anschließenden Schulhalbjahr gehen die Studierenden ins Praxissemester, in dem eine Verknüpfung der an der Universität im Bereich der Fächer, der Fachdidaktiken, der Bildungswissenschaften sowie der Sonderpädagogik vermittelten Inhalte mit dem schulpraktischen Tätigkeitsfeld erfolgen soll. Unter der Perspektive des forschenden Lernens stellen die Planung und Durchführung von Studien- und Unterrichtsprojekten zentrale Elemente dar. Während des Praxissemesters werden die Studierenden durch Blockseminare begleitet, die i. d. R. an drei Terminen in der Universität stattfinden. Diese Begleitseminare dienen dazu, die Studierenden bei der Entwicklung der Studien- und Unterrichtsprojekte zu unterstützen und weitere im Rahmen des Praxissemesters auftretende Fragen zu thematisieren. Eine Darstellung und Reflexion der Studien- und Unterrichtsprojekte erfolgt in einem abschließenden Praktikumsbericht.

## Das Praxissemester in Nordrhein-Westfalen

### Universal Design for Learning

Das Universal Design for Learning (UDL) stellt ein Rahmenmodell zur Planung und Gestaltung inklusiven Unterrichts dar. Angesichts der Barrieren, die den Lernenden in vielen Lernumgebungen begegnen, ist es das Ziel des Universal Design for Learning, Barrieren im Unterricht durch eine Erhöhung von Flexibilität bei der Formulierung von Lernzielen, der Entwicklung von Materialien, dem Einsatz von Methoden und dem Durchführen von formativen und summativen Assessments zu reduzieren. Dadurch sollen möglichst alle Schülerinnen und Schüler Zugang zu den Lerninhalten erhalten (Hall, Meyer, & Rose, 2012; Meyer, Rose, & Gordon, 2014; Rose & Meyer, 2002). In drei Prinzipien wird konkretisiert, in welchen Bereichen des Unterrichts Barrieren abgeschafft werden können (Rose & Meyer, 2002, S. 75), nämlich bei der

- Repräsentation von Informationen durch die Lehrperson,
- Verarbeitung von Informationen und der Darstellung von Lernergebnissen durch die Lernenden,
- Förderung von Lernengagement und -motivation.

Als Hilfsmittel für Lehrkräfte wurden zudem Richtlinien und Checkpoints formuliert, die den Lehrkräften Handlungsmöglichkeiten an die Hand geben, wie Unterricht für heterogene Lerngruppen geplant werden kann (Lapinski, Gravel, & Rose, 2012). Eine deutsche Übersetzung der Prinzipien, Richtlinien und Checkpoints findet sich in Tabelle 1, ausführlichere Erläuterungen zum UDL sind bei Schlüter, Melle und Wember (2016) nachzulesen.

In den Fächern Chemie, Englisch, Sport und Musik wird das Universal Design for Learning als gemeinsamer Ausgangspunkt gewählt, um Studierende für die Planung und Durchführung inklusiven Unterrichts im Rahmen des Praxissemesters vorzubereiten. Dabei erfolgt gleichzeitig auch eine Reflexion und Diskussion über fachspezifische Barrieren. Durch die Vermittlung fachdidaktischer Inhalte im Vorbereitungsseminar und der schulpraktischen Erprobung im Praxissemester wird eine Verzahnung von Theorie und Praxis realisiert (Rouse, 2010).

## Die Seminarkonzeptionen

I. Biete multiple Mittel der Repräsentation von Informationen.	II. Biete multiple Mittel der Verarbeitung von Informationen und der Darstellung von Lernergebnissen.	III. Biete multiple Möglichkeiten der Förderung von Lernengagement und Lernmotivation.
<p><b>1. Biete Wahlmöglichkeiten bei der Perception.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Biete Möglichkeiten, die Darstellung von Informationen anzupassen.</li> <li>• Biete Alternativen zur auditiven Informationsvermittlung.</li> <li>• Biete Alternativen zur visuellen Informationsvermittlung</li> </ul>	<p><b>4. Ermögliche unterschiedliche motorische Handlungen.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Variiere die Möglichkeiten zur Steuerung von Lernmaterialien und Erstellung von Antworten.</li> <li>• Optimierte den Zugang zu Lernhilfen, Lernmedien und technischen Hilfsmitteln (angepasste Tastaturen etc.).</li> </ul>	<p><b>7. Biete variable Angebote zum Wecken von Lerninteresse.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Eröffne möglichst viele Wahlmöglichkeiten und räume möglichst viel Autonomie ein.</li> <li>• Biete möglichst relevante, positiv bewertete und authentische Aufgaben und Aktivitäten.</li> <li>• Minimiere kognitive Ablenkung und verhindere soziale Bedrohung.</li> </ul>
<p><b>2. Biete Wahlmöglichkeiten bei der sprachlichen und symbolischen Darstellung von Informationen.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Biete Hilfen zur Klärung von Begriffen und Symbolen.</li> <li>• Biete Hilfen zum Erkennen von Syntax und Textaufbau.</li> <li>• Biete Hilfen beim Lesen von geschriebenen Texten oder von mathematischen Formeln und Symbolen.</li> <li>• Biete Möglichkeiten zur Nutzung von Kenntnissen in anderen Sprachen.</li> <li>• Biete Möglichkeiten der nicht-sprachlichen Illustration von Schlüsselbegriffen.</li> </ul>	<p><b>5. Biete Möglichkeiten im Bereich der Beherrschung instrumenteller und darstellender Fertigkeiten.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lasse verschiedene Arten der Kommunikation zu (geschriebenen oder gesprochenen Text, Zeichnungen, Filme, ...).</li> <li>• Ermögliche die Nutzung von Hilfen beim Erstellen einer Antwort wie konkrete Materialien und Taschenrechner in Mathematik oder Wörterbücher, Textverarbeitungsprogramme, Spracherkennungssoftware bei der Textproduktion.</li> <li>• Biete Hilfen bei instrumentellen Fertigkeiten, die reduziert werden können (Mentoren, Tutoren, Software).</li> </ul>	<p><b>8. Gib Gelegenheiten für unterstützte konzentrierte Anstrengung und ausdauerndes Lernen.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Erhöhe die Sichtbarkeit und Bedeutsamkeit der Lehr- und Lernziele.</li> <li>• Variiere das Anforderungsniveau der Aufgaben und die verfügbaren Hilfen und optimiere auf diese Weise das individuelle Anforderungsniveau.</li> <li>• Fördere die Kommunikation und die Zusammenarbeit unter den Lernenden.</li> <li>• Biete formative Lernrückmeldung mit Bezug auf die Lernzielerreichung.</li> </ul>
<p><b>3. Biete Wahlmöglichkeiten beim Verstehen von Informationen.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Biete Möglichkeiten der Aktivierung oder Erarbeitung von Hintergrundinformationen.</li> <li>• Biete Hilfen zum Hervorheben wichtiger Informationen, leitender Ideen oder Beziehungen.</li> <li>• Biete Hilfen, welche systematische Informationsverarbeitung anleiten.</li> <li>• Biete Hilfen, die das Behalten und den Transfer des Gelernten unterstützen.</li> </ul>	<p><b>6. Biete Wahlmöglichkeiten zur Unterstützung der exekutiven Funktionen.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Initiere und unterstütze geeignete Lernzielsetzung.</li> <li>• Unterstütze geplantes und strategisches Arbeiten.</li> <li>• Erleichtere den geordneten Umgang mit Informationen und Ressourcen.</li> <li>• Biete Möglichkeiten zur Selbstevaluation und fördere Kompetenzen durch Hilfe und formatives Feedback.</li> </ul>	<p><b>9. Biete Möglichkeiten und Hilfen für selbstreguliertes Lernen.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entwickle und fördere motivationsförderliche Ergebniserwartungen und Kontrollüberzeugungen.</li> <li>• Ermögliche individuelle Bewältigungsfähigkeiten und -strategien.</li> <li>• Biete Möglichkeiten zur eigenständigen Lernerfolgsmessung und zur reflexiven Beurteilung des eigenen Lernprozesses.</li> </ul>

Tab. 1: *Prinzipien, Richtlinien und Checkpoints des Universal Design for Learning (Hall, Meyer, & Rose, 2012, S. 13, i. d. Übersetzung v. Schlüter, Melle, & Wember, 2016, S. 275).*

Tabelle 2 zeigt eine inhaltliche Gegenüberstellung von zwölf Seminarsitzungen der Vorbereitungsseminare in den vier Fächern Chemie, Sport, Englisch und Musik. Es werden große Übereinstimmungen zwischen den Inhalten der vier Seminare deutlich. Nach einer Einführung in den organisatorischen Ablauf des Praxissemesters geht es zunächst um Unterrichtsplanung im Allgemeinen (Kernlehrpläne NRW, Ziele und Kompetenzorientierung etc.). Das Universal Design for Learning (UDL) wird als fachübergreifendes Konzept zur Planung von inklusivem Unterricht eingeführt und es werden an fachspezifischen Beispielen Anwendungen für die einzelnen Richtlinien und Checkpoints besprochen. Neben der Sensibilisierung für mögliche Barrieren und deren Überwindung mithilfe des UDL werden auch die Materialerstellung und die Entwicklung von Lernaufgaben für heterogene Lerngruppen thematisiert. Der Einsatz von Sprache spielt dabei im Fach Englisch eine besondere Rolle, wird aber auch in den anderen Fächern intensiv diskutiert, z. B. im Zusammenhang mit Regeln für Leichte Sprache bzw. Einfache Sprache oder dem Einsatz von Fachsprache. Außerdem wird die methodische Gestaltung von inklusivem Unterricht, u. a. mit Hilfe von offenen und kooperativen Lernformen, betrachtet. Wenn möglich werden Beispiele aus der Praxis herangezogen und Bezüge zum Universal Design for Learning hergestellt. Diese Inhalte werden durch fachspezifische Themen und die Sensibilisierung für mögliche Barrieren und Differenzlinien ergänzt, wie z. B. instrumentale Vorerfahrung im Fach

Chemie	Sport	Englisch	Musik
Organisatorisches: Einführung in das Praxissemester	Organisatorisches: Einführung in das Praxissemester	Organisatorisches: Einführung in das Praxissemester	Organisatorisches: Einführung in das Praxissemester
Planung von inklusivem (Chemie-)Unterricht	Merkmale guten (Sport-)Unterrichts	Planung von inklusivem Englischunterricht mithilfe UDL	Kompetenzorientierung im Musikunterricht – Kernlehrpläne NRW
Das Universal Design for Learning	Erziehender und mehrperspektivischer Sportunterricht	Anwendung der Checkliste des Universal Design for Learning: Beispielanalyse einer Unterrichtsstunde	Aufgabenkultur im inklusiven Musikunterricht
Historische Konzeptionen von Lernschwierigkeiten und Lernförderung	Kompetenzorientierung im Sportunterricht – Kernlehrpläne NRW	Ziele und Kompetenzorientierung im Englischunterricht unterschiedlicher Schultypen	Das Universal Design for Learning
Lernschwierigkeiten und erfolgreiches Lernen im Unterricht	Didaktische Ansätze für inklusiven Sportunterricht (u. a. Universal Design for Learning, 6 +1 Modell)	Heterogenität beim Fremdsprachenlernen (u. a. sonderpädagogische Unterstützungsbedarfe)	Leichte Sprache – Einfache Sprache
Entwicklung von Lernaufgaben für heterogene Lerngruppen	Leichte Sprache – Einfache Sprache	Planungsmodelle für den Englischunterricht und Konstruktion von Lernaufgaben	Exemplarisches Lernfeld: Musik Hören
Schülerexperimente im inklusiven Chemieunterricht I	Methoden im inklusiven Sportunterricht	Medien, Materialien und Methoden im Englischunterricht (u. a. kooperative Lernformen)	Exemplarisches Lernfeld: Musik Erfinden
Schülerexperimente im inklusiven Chemieunterricht II	Aufgabenkultur im Sportunterricht – Entwicklung von Lernaufgaben für heterogene Lerngruppen		Kooperatives Lernen im inklusiven (Musik-)Unterricht
Leichte Sprache – Einfache Sprache	Planung von kompetenzorientiertem, inklusivem Sportunterricht	Simulation und Diskussion von selbstentwickelten Unterrichtsvorhaben (Schwerpunktlernziele: u. a. in den Bereichen Sprechen, Hörverstehen, Leseverstehen, Schreiben)	Planung von kompetenzorientiertem, inklusivem Musikunterricht
Kooperatives Lernen im inklusiven (Chemie-)Unterricht	Theoretische Begründung von Unterrichtsvorhaben im inklusiven Sportunterricht		Entwicklung einer Fragestellung für ein Studienprojekt
Mögliche Baustellen im inklusiven (Chemie-)Unterricht	Entwicklung der exemplarischen Unterrichtsvorhaben/Einzelstunde		Vorstellung der Studienprojekte
Diskussion über Chancen und Grenzen des inklusiven Unterrichts	Präsentation und Diskussion exemplarischer Unterrichtsvorhaben/Einzelstunde	Diskussion über Chancen und Grenzen des Universal Design for Learning im Englischunterricht	Diskussion über Chancen und Grenzen des inklusiven Unterrichts

Tab. 2:  
Inhalte der Vorbereitungsseminare in den vier Fächern Chemie, Englisch, Musik und Sport.

Musik oder außerschulische Bewegungserfahrungen im Fach Sport. Die von den Studierenden auf dieser Grundlage entwickelten Studien- oder Unterrichtsprojekte greifen die fachdidaktischen Inhalte auf und reflektieren deren schulpraktische Umsetzung im Praxissemester.

Gleiche Farben deuten an, dass die Inhalte vergleichbar sind, auch wenn fachbezogene Adaptionen, z. B. durch Unterrichtsbeispiele oder Fragestellungen vorgenommen wurden. Weiß unterlegte Felder deuten auf fachspezifische Inhalte hin, die nicht in ähnlicher Weise in anderen Fächern vorkommen.

### Unterrichtsfach Chemie

Die Seminarkonzeption und die Seminarinhalte werden ausführlich bei Melle, Schlüter, Nienaber und Wember (2017) dargestellt. In Anlehnung an Kirkpatrick (1979) und Schmitt (2016) erfolgte im Fach Chemie bereits eine umfassende Evaluation der Seminarkonzeption (Schlüter & Melle, 2016) auf vier Ebenen:

Attraktivität

- Kognitive Veränderung
- Unterrichtspraktische Umsetzung
- Wirkung auf die Schülerinnen und Schüler

## Evaluation der Seminarkonzeptionen

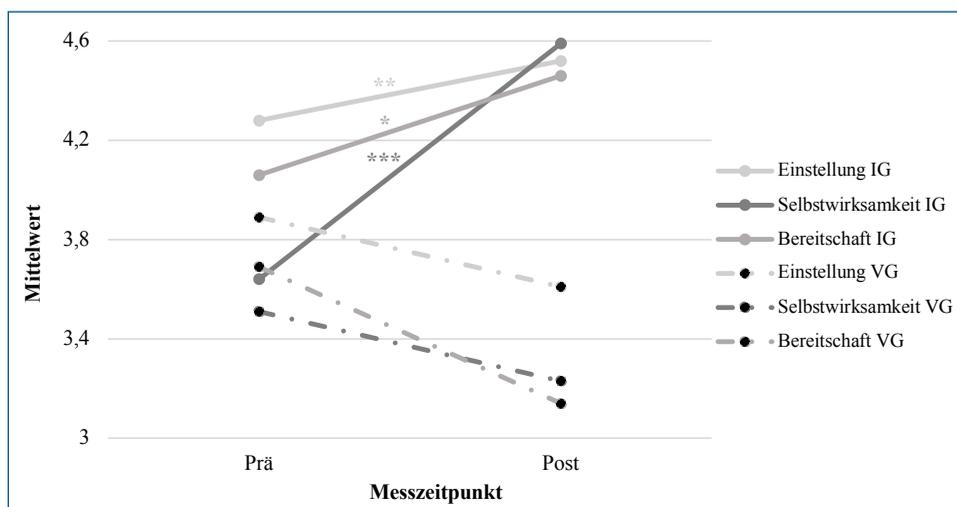
Auf der ersten Ebene der Attraktivität zeigen die Ergebnisse von zwei Attraktivitätstests (vgl. Tabelle 3), dass die Studierenden sowohl die Seminarqualität als auch die Arbeitsphasen im Seminar und die Präsentation von Informationen durch die Lehrenden sehr positiv bewerteten.

Tab. 3:  
Reliabilitätsanalyse und Darstellung der Ergebnisse von Attraktivitätstests mit 5-stufiger Likert-Skala von schlecht (1) bis gut (5) im Fach Chemie.

Variable	Anzahl Items	$\alpha$	n	M	SD
Einschätzung der Seminarqualität	11	.879	37	4.07	0.56
Einschätzung der Arbeitsphasen	5	.591	37	4.51	0.38
Einschätzung der Präsentation	10	.837	37	4.67	0.51

Auf der zweiten Ebene der kognitiven Veränderung wurde die Wirkung des Seminars auf die Einstellung, Bereitschaft und Selbstwirksamkeit der Studierenden in Bezug auf inklusiven Unterricht betrachtet, da diesen drei personenbezogenen Merkmalen eine hohe Bedeutung beim Gelingen von Inklusion zugeschrieben wird (Avramidis & Norwich, 2002; Kullmann, Lütje-Klose, Textor, Berard & Schitow, 2015). Um auszuschließen, dass gemessene Effekte nicht auf andere Faktoren, wie z. B. die Testwiederholung oder die natürliche Entwicklung der Studierenden, zurückgeführt werden können, wurden diese Parameter zusätzlich an einer anderen Universität in einem Seminar gemessen, welches ebenfalls der Vorbereitung auf das Praxissemester diente, aber nicht auf inklusiven Chemieunterricht fokussierte (Vergleichsgruppe). Während das hier im Fokus stehende Seminar in drei Durchgängen durchgeführt wurde, konnten in der Vergleichsgruppe nur in einem Durchgang Daten erhoben werden. Der Prä-Post-Vergleich des selbstkonzipierten Einstellungs-, Bereitschafts- und Selbstwirksamkeitsfragebogens (Beispielitems siehe Tabelle 5) zeigt zunächst deskriptiv, dass Einstellung, Bereitschaft und Selbstwirksamkeit in der Experimentalgruppe (EG) zunehmen, während die drei Eigenschaften in der Vergleichsgruppe (VG) leicht abnehmen (siehe Abb. 1). Eine zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung (Bühner & Ziegler, 2009, S.482 ff.) zeigt signifikante Interaktionseffekte (vgl. Tabelle 4). Einstellung, Bereitschaft und Selbstwirksamkeit konnten somit in der Experimentalgruppe gegenüber der Vergleichsgruppe signifikant verbessert werden, woraus geschlossen werden kann, dass die positiven Änderungen in den drei Eigenschaften der Experimentalgruppe auf das Seminar zurückgeführt werden können. Als weiteres Maß für die kognitive Veränderung wurden Planungsskizzen analysiert, die von den Studierenden vor und nach dem Seminar erstellt wurden. Anhand eines umfangreichen hoch-inferenten Kodiermanuals wurden diese dahingehend untersucht, inwiefern die Studierenden Elemente des Universal Design for Learning anwendeten. Auch hier konnte auf einer Skala von nicht erfüllt (1) bis voll erfüllt (4) eine signifikante Verbesserung des Mittelwertes vom Zeitpunkt vor dem Seminar  $M_{Prä} = 2.02$  (SD = 0.25) zum Zeitpunkt danach  $M_{Post} = 2.67$  (SD = 0.39) erzielt werden ( $p < .001$ ,  $d = 2.01$ ,  $n = 37$ ), wobei jedoch auf eine Analyse einer Vergleichsgruppe verzichtet werden musste.

Abb. 1:  
Einstellung, Bereitschaft und Selbstwirksamkeit der Studierenden vor (Prä) und nach (Post) dem Chemieseminar in der Experimental- und Vergleichsgruppe (EG und VG).  
\*:  $.01 < p \leq .05$ ; \*\*:  $.001 < p \leq .01$ ; \*\*\*:  $p \leq .001$ .



Variable	Item-anzahl	$\alpha$	Gruppe	Zeitpunkt	n	M	F(1,46)	p	$\eta^2$
Einstellung	23	.913	EG	Prä	37	4.28	9.235	.004	.169
				Post		4.52			
			VG	Prä	11	3.89			
				Post		3.60			
Bereitschaft	5	.904	EG	Prä	37	4.06	9.274	.004	.168
				Post		4.46			
			VG	Prä	11	3.69			
				Post		3.15			
Selbstwirksamkeit	12	.882	EG	Prä	37	3.64	19.448	<.001	.279
				Post		4.59			
			VG	Prä	11	3.52			
				Post		3.22			

Tab. 4: Reliabilitätsanalyse und Darstellung der Ergebnisse des Einstellungs-, Bereitschafts- und Selbstwirksamkeitsfragebogens mit 6-stufiger Likert-Skala von schlecht (1) bis gut (6) im Fach Chemie.

Die Evaluation der dritten und vierten Ebene erfolgte in Verbindung mit dem Praxissemester. Als Unterrichtsprojekt erhielten die Studierenden die Aufgabe, Unterricht gemäß dem Universal Design for Learning (UDL) für eine konkrete Lerngruppe zu entwickeln und umzusetzen. Zur Untersuchung der unterrichtspraktischen Umsetzung wurden die drei verschiedenen Säulen des UDL analysiert: die von den Studierenden entwickelten Planungsentwürfe, die eingesetzten Schülerarbeitsmaterialien sowie Videos der Durchführung im Unterricht. Anhand des Kodiermanuals, welches auch auf der Ebene kognitive Veränderung verwendet wird, wurden die Planungsentwürfe von zwei Praxissemesterdurchgängen ausgewertet, die die Studierenden für eine im Praxissemester von ihnen unterrichtete Lerngruppe angefertigt hatten. Aus dem Mittelwert  $M = 2.44$  ( $SD = 0.32$ ,  $n = 17$ ) ließ sich schließen, dass zwar schon einige Elemente des Universal Design for Learning bei der Planung des Unterrichts im Praxissemester berücksichtigt wurden, es jedoch noch Entwicklungsbedarf in diesem Bereich gibt. Ein unmittelbarer Vergleich dieses Mittelwerts mit der Analyse der Planungen vor oder direkt nach dem Seminar ist – wengleich dasselbe Kodiermanual verwendet wurde – nicht möglich, da die Planungen im Praxissemester sich auf andere unterrichtliche Themen bezogen und außerdem aus der Unterrichtspraxis resultierten und somit von den Studierenden unter anderen Bedingungen entwickelt worden sind (z. B. wurden die Planungen nicht in der Universität, sondern vorrangig zu Hause angefertigt). Unter diesem Vorbehalt könnte man sehr vorsichtig schlussfolgern, dass die Studierenden bei der unterrichtspraktischen Umsetzung Elemente des Universal Design for Learning in etwa vergleichbar umsetzen. Die Ausrichtung der Planung auf eine konkrete Lerngruppe scheint für die Studierenden somit weder eine größere Herausforderung noch eine Erleichterung im Planungsprozess darzustellen. Auf die Vorstellung der Analyse und Ergebnisse der von den Studierenden entwickelten und im Unterricht eingesetzten Schülerarbeitsmaterialien und der Unterrichtsvideos wird im Rahmen dieses Beitrags aus Umfangsgründen verzichtet.

Zur Messung der Wirkung des durch die Studierenden durchgeführten inklusiven Unterrichts auf die Schülerinnen und Schüler wurden Interviews mit drei Schülerinnen und Schülern pro Klasse durchgeführt, vorzugsweise Lernende mit unterschiedlichen Leistungsniveaus, die in Absprache mit der Lehrkraft ausgewählt wurden. Diese Interviews wurden anhand eines weiteren umfangreichen Kodiermanuals, welches auf Basis der Richtlinien des Universal Design for Learning entwickelt wurde, ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, dass der inklusive Unterricht von den Lernenden auf einer Skala von schlecht (1) bis gut (4) mit einem Mittelwert von  $M = 3.33$  ( $SD = 0.37$ ,  $n = 50$ ) als zugänglich eingeschätzt wurde.

### Unterrichtsfach Sport

Im Fach Sport erfolgte die erste Evaluation der Seminarkonzeption im Sommersemester 2016. Es wurde konkret der Forschungsfrage nachgegangen, ob sich die Einstellung, die Bereitschaft und die Selbstwirksamkeit der Studierenden durch die Teilnahme an einem inklusionsfokussierten theoretischen Vorbereitungsseminar im Vergleich zu einem Vorbereitungsseminar ohne besonderen Fokus auf Inklusion erhöhen. Die quasi-experimentelle Studie umfasste zwei Messzeitpunkte zu Beginn (Prä) und zum Ende (Post) der 15-wöchigen Lehrveranstaltung.

Neben dem Universal Design for Learning wurde das 6+1 Modell eines adaptiven Sportunterrichts (Tiemann, 2013), welches explizit für das Fach Sport entwickelt wurde, als Planungs- und Analysefolie herangezogen. Das 6+1 Modell basiert auf den grundlegenden Ideen des Universal Design for Learning und spezifiziert in Anlehnung an australische Modelle zum inklusiven (Ver-eins-)Sport sechs sportunterrichtsspezifische Bereiche, in denen Modifikationen vorgenommen werden können, um allen Schülerinnen und Schülern eine gleichberechtigte Teilhabe am Sportunterricht zu ermöglichen. Diese Bereiche sind Materialien (z. B. anstelle eines Volleyballs ein Luftballon für Kinder, die noch Schwierigkeiten beim Pritschen haben), Aufgabenstellungen (z. B. in jeder Staffel müssen zwei Kinder mit dem Rollbrett fahren, um eine Gehbehinderung auszugleichen), Anweisungen (z. B. Visualisierung von Aufgaben oder Erklärung von Aufgaben in Einfacher Sprache), Lernumgebung (z. B. Schaffung von Struktur und Orientierung durch klare Markierung von Spielfeldern/-zonen), Regeln (z. B. Kinder im Rollstuhl dürfen im Basketball den Ball für zwei Sekunden auf dem Schoß transportieren) und Sozialformen (z. B. in kleinen, vertrauten Gruppen Aufgaben erarbeiten lassen). Im Zentrum dieser sechs möglichen Bereiche steht „plus 1“, die Lehrkraft, und dort v. a. ihre Haltung gegenüber Inklusion, da die Annahme besteht, dass bei einer positiven Haltung gegenüber Heterogenität, Lehrkräfte auch Modifikationen vornehmen. Ein an der TU Dortmund parallel laufendes Vorbereitungsseminar diente als Vergleichsgruppe, in dem zwar auch fachdidaktische Inhalte sowie Planungskompetenzen vermittelt wurden, allerdings fand keine explizite Thematisierung von inklusionsorientierten fachdidaktischen Konzepten wie dem Universal Design for Learning oder das 6+1-Modell statt. Insgesamt nahmen 23 Studierende an der Studie teil. 13 Studierende waren in der Experimentalgruppe [EG], 10 Studierende in der Vergleichsgruppe [VG]. Der Fragebogen zur Messung von Einstellung, Bereitschaft und Selbstwirksamkeit von Schlüter und Melle (2016) wurde auf das Fach Sport angepasst (siehe Tabelle 5).

Tab. 5: *Beispielitems des Fragebogens zu Einstellung, Bereitschaft und Selbstwirksamkeit in Chemie und Sport.*

	Chemie	Sport
<b>Einstellung</b>	Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf stellen während des Experimentierens für sich und andere ein besonderes Sicherheitsrisiko dar.	Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf stellen während des Sportunterrichts für sich und andere ein besonderes Sicherheitsrisiko dar.
<b>Bereitschaft</b>	Ich möchte in einer inklusiven Klasse Chemie unterrichten.	Ich möchte in einer inklusiven Klasse Sport unterrichten.
<b>Selbstwirksamkeit</b>	Ich kann Experimente differenziert an die besonderen Bedürfnisse der Schüler anpassen.	Ich kann Aufgaben differenziert an die besonderen Bedürfnisse der Schüler anpassen.

Für alle abhängigen Variablen (Einstellung, Bereitschaft, Selbstwirksamkeit) wurde jeweils eine Varianzanalyse (ANOVA) mit Messwiederholung (Zeit: Prä vs. Post) und Gruppe (EG vs. VG) als Zwischensubjektfaktor berechnet. Die Mittelwerte der einzelnen Skalen vor und nach der Intervention können Tabelle 6 entnommen werden bzw. werden in Abbildung 2 veranschaulicht.

Tab. 6: *Reliabilitätsanalyse und Darstellung der Ergebnisse des Einstellungs-, Bereitschafts- und Selbstwirksamkeitsfragebogens mit 6-stufiger Likert-Skala von schlecht (1) bis gut (6) im Fach Sport.*

Variable	Itemanzahl	$\alpha$	Gruppe	Zeitpunkt	n	M	F(1,21)	p	$\eta^2$
Einstellung	23	.807	EG	Prä	13	3.47	13.656	.001	.394
				Post		3.75			
			VG	Prä	10	3.14			
				Post		3.30			
Bereitschaft	5	.795	EG	Prä	13	3.17	Keine Haupt- oder Interaktionseffekte		
				Post		3.55			
			VG	Prä	10	2.70			
				Post		2.66			
Selbstwirksamkeit	12	.912	EG	Prä	13	3.14	Keine Haupt- oder Interaktionseffekte		
				Post		3.46			
			VG	Prä	10	2.89			
				Post		2.94			

Nur Haupteffekt: EG: t(12) = -2.965, p = .012, d = .822; VG: t(9) = -2.733, p = .023, d = .864

Die Ergebnisse zeigen einen signifikanten Haupteffekt für die Einstellung gegenüber Inklusion. Post-hoc-Analysen zeigen, dass sich die Einstellungen am Ende der Intervention sowohl in der Experimentalgruppe als auch in der Vergleichsgruppe signifikant verbessert haben. Allerdings zeigt sich nicht der erwartete Interaktionseffekt zwischen Gruppe und Zeit. Für Bereitschaft konnten keine Haupt- oder Interaktionseffekte gezeigt werden. Ebenfalls zeigen die Ergebnisse für die Selbstwirksamkeit keine signifikanten Haupt- oder Interaktionseffekte. Auf der Grundlage dieser Ergebnisse lassen sich für die Seminardurchführung im Sport keine tragbaren Schlussfolgerungen ziehen. Aktuell werden die Daten weiterer Kohorten ausgewertet.

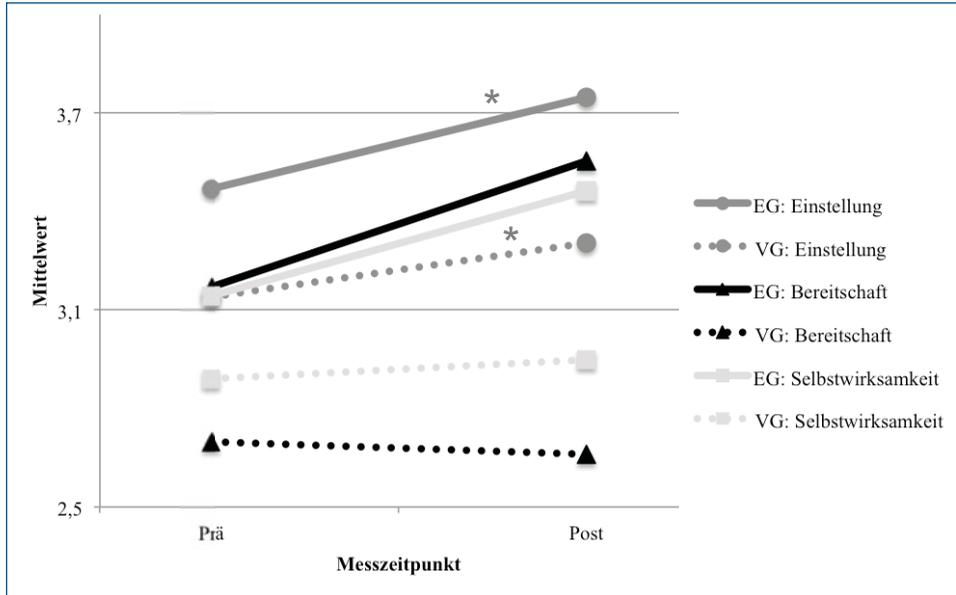


Abb. 2: Einstellung, Bereitschaft und Selbstwirksamkeit der Studierenden vor (Prä) und nach (Post) dem Sportseminar in der Experimental- und Vergleichsgruppe (EG und VG). \*:  $.01 < p \leq .05$ ; \*\*:  $.001 < p \leq .01$ ; \*\*\*:  $p \leq .001$ .

### Unterrichtsfach Englisch

Auf der Grundlage einer dimensional statt kategorialen Betrachtung von sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf kam das Universal-Design-for Learning-Konzept im Fach Englisch v. a. als Gestaltungs- und Analyse-kriterium bei der Planung, Simulation und Reflexion von selbstentwickelten Unterrichtsvorhaben der Studierenden zum Einsatz. Erste Pilotierungsdaten aus dem Sommersemester 2017 deuten auf ähnlich vielversprechende Effekte des Universal Design for Learning wie in den anderen Fächern hin, wobei die Auswertung der Planungsskizzen, die die Studierenden vor und nach dem Seminar erstellt haben, mithilfe eines hoch-inferenten Kodiermanuals sowie die Erhebungen auf der dritten und vierten Ebene innerhalb des Praxissemesters noch ausstehen.

Was die Attraktivität des Seminars für Studierende anbetrifft, konnte auch im Fach Englisch mithilfe von Attraktivitätstests nachgewiesen werden, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die allgemeine Seminarqualität, die Arbeitsphasen im Seminar sowie die Präsentation durch die Lehrenden überdurchschnittlich positiv eingestuft haben (siehe Tabelle 7).

Variable	Anzahl Items	$\alpha$	n	M	SD
Einschätzung der Seminarqualität	12	.860	49	3.92	0.63
Einschätzung der Arbeitsphasen	5	.788	49	4.17	0.64
Einschätzung der Präsentation	5	.766	49	4.51	0.51

Tab. 7: Reliabilitätsanalyse und Darstellung der Ergebnisse von Attraktivitätstests mit 5-stufiger Likert-Skala von schlecht (1) bis gut (5) im Fach Englisch

Auf der Ebene kognitive Veränderung wurden die Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden bezogen auf inklusive Unterrichtsgestaltung (SELIG: Krause, Schulze, Schröter & Kuhl, in Vorbereitung), die Messung der expliziten und impliziten Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung (EXPE-B: Schröter, Schulze, Krause & Kuhl, in Vorbereitung; Semantisches Differential II: Lüke, 2017) sowie die explizite und implizite Einstellung zum inklusiven Schulsystem (PREIS: Lüke & Grosche, 2018; Semantisches Differential I: Lüke, 2017) erhoben. Dabei konnte mithilfe der SELIG-Skala eine signifikante Steigerung der Selbstwirksamkeit der Studierenden

mit großer Effektstärke nachgewiesen werden, wobei jedoch keine Vergleichsgruppe vorliegt (siehe Tabelle 8).

Eine Untersuchung der beiden latenten Faktoren des SELIG-Fragebogens, die mithilfe einer explorativen Faktorenanalyse im Zuge einer Validierungsstudie ermittelt worden sind (Krause, Schulze, Schröter & Kuhl, in Vorbereitung), liefert ein detaillierteres Bild über die Selbstwirksamkeitsveränderungen der Studierenden im Rahmen des UDL-Vorbereitungsseminars im Fach Englisch: Auffällig ist, dass die Selbstwirksamkeitssteigerung in Bezug auf die Gestaltung von inklusivem Unterricht bei heterogenen physischen bzw. biologisch-sinnesbezogenen Lernvoraussetzungen (Subskala PBS) insgesamt am größten ausfällt. Im Hinblick auf die Selbstwirksamkeitserwartungen bezüglich der Unterrichtsgestaltung bei unterschiedlichen kognitiven bzw. psycho-sozialen Lernvoraussetzungen (Subskala KPS) konnte zwar auch eine signifikante Steigerung nachgewiesen werden, jedoch ist die Effektstärke im Vergleich zur Subskala PBS nur ca. halb so groß (siehe Tabelle 8).

Obwohl im Zuge der Pilotierung keine Vergleichsgruppe generiert wurde und daher nicht ausgeschlossen werden kann, dass in der Phase des Masterstudiums die Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden ohnehin einen signifikanten Aufschwung erlebt, können die Ergebnisse einen vorsichtigen Hinweis darauf liefern, dass das Universal Design for Learning dazu beitragen kann, dass sich angehende Lehrkräfte nicht nur in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung in Lerngruppen mit heterogenen kognitiven bzw. psycho-sozialen Lernvoraussetzungen (z. B. Schülerinnen und Schüler mit Schwierigkeiten im Bereich Lernen, Sprache oder Emotionale und soziale Entwicklung) selbstsicherer fühlen. Das Universal Design for Learning kann durch die Sensibilisierung für Zugangsbarrieren und das Kennenlernen von Wahlmöglichkeiten in Bezug auf verschiedene (ggf. auch digitale) Medien, Materialien und Methoden im Fachunterricht auch eine besondere Hilfe für den Umgang mit verschiedenen physischen bzw. biologisch-sinnesbezogenen Lernvoraussetzungen in einer Lerngruppe sein (wie z. B. Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen im Sehen oder Hören), für den sich die Studierenden vor Beginn des Seminars noch am wenigsten kompetent fühlten (siehe Tabelle 8).

Tab. 8: Reliabilitätsanalyse und Darstellung der Ergebnisse des SELIG-Fragebogens mit den Subskalen KPS und PBS sowie des EXPE-B-Fragebogens (6-stufige Likert-Skalen von schlecht (1) bis gut (6)), des PREIS-Fragebogens (5-stufige Likert-Skala von schlecht (1) bis gut (5)) und des semantischen Differentials zum Thema Inklusion (7-stufige Likert-Skala von negativer Pol (1) bis positiver Pol (6) mit insgesamt 31 Items, wobei hier nur Items mit signifikanten Prä-Post-Veränderungen dargestellt werden), Fach Englisch.

Variable	Skala	Itemanzahl	$\alpha$	n	Zeitpunkt	M	t(49)	p	d	
Selbstwirksamkeit bezogen auf inklusive Unterrichtsgestaltung	SELIG	16	.894	50	Prä	3.46	-6.716	.000	.95	
					Post	4.20				
	Subskala KPS	12	.876		Prä	3.63	-4.831	.000	.68	
					Post	4.19				
	Subskala PBS	4	.715		Prä	2.96	-9.673	.000	1.37	
					Post	4.23				
Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung	EXPE-B	16	.827	50	Prä	5.22	-.449	.656	.06	
					Post	5.24				
Einstellung zum inklusiven Schulsystem	PREIS (explizit)	14	.933	50	Prä	3.55	-.202	.841	.03	
					Post	3.56				
	Semantisches Differential (implizit) - Item fantasielos - originell					Prä	4.90	-2.064	.044	.29
						Post	5.22			
	Semantisches Differential (implizit) - Item traurig - froh					Prä	4.96	-2.137	.038	.30
						Post	5.24			
Semantisches Differential (implizit) - Item künstlich - natürlich				Prä	4.82	-2.909	.005	.41		
				Post	5.36					

Die explizite und implizite Messung der Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung erbrachte hingegen keine signifikanten Ergebnisse, was dadurch bedingt sein könnte, dass im Prätest ein Deckeneffekt auftritt. So sind bei der expliziten Einstellungsmessung mithilfe des EXPE-B (6-stufige Likert-Skala von schlecht (1) bis gut (6)) bereits zu Beginn des Vorbereitungs-

seminars sehr positive Einstellungswerte mit einem Mittelwert von  $M = 5.22$  ( $SD = .53$ ,  $n = 50$ ) zu verzeichnen. Im Prä-Post-Vergleich konnte ebenfalls keine signifikante Änderung der expliziten Einstellung zum inklusiven Schulsystem mithilfe des PREIS-Fragebogens nachgewiesen werden. Jedoch konnte mithilfe des semantischen Differentials (Polaritätsprofil) gezeigt werden, dass auf impliziter Ebene eine kleine, aber signifikante Veränderung der emotionalen Bewertung des Phänomens Inklusion von fantasielos in Richtung des Pols originell, von traurig zu froh sowie von künstlich zu natürlich stattgefunden hat, was auf eine emotional positive Einstellungsänderung nach der Seminarteilnahme hindeutet (siehe Tabelle 8). Im Rahmen der Hauptuntersuchung im Wintersemester 2017/ 2018 wird neben dem PREIS-Fragebogen mit Fokus auf ein inklusives Schulsystem auch der professionsspezifische Fragebogen EFI-L (Seifried & Heyl, 2016) eingesetzt, um die Entwicklung der Einstellung zu Inklusion mithilfe der drei Subskalen Fachliche Förderung, Persönliche Bereitschaft und Soziale Inklusion differenzierter untersuchen zu können. Zudem sollen Vergleichsgruppen-Daten miteinbezogen werden.

### Unterrichtsfach Musik

Anders als in den Fächern Chemie, Englisch und Sport ist die Beforschung der Vorbereitungsseminare im Fach Musik ausschließlich qualitativ ausgerichtet. Anknüpfend an Anforderungen einer „reflexiven Inklusion“ (Budde & Hummrich, 2013) erscheint es notwendig, hochschuldidaktische Konzepte zu implementieren, in denen auch die Entwicklung einer kritischen Haltung zur (eigenen) Unterrichtspraxis im Mittelpunkt steht. Vor diesem Hintergrund zielt das Vorbereitungsseminar im Fach Musik einerseits auf die Vermittlung methodisch-didaktischer Strategien im Sinne des Universal Design for Learning, andererseits steht die Reflexion eines nach diesen Prinzipien geplanten Musikunterrichts im Mittelpunkt. In der Annahme einer Interaktionsbedingtheit fachlichen Lernens (Fetzer, 2007) wird hier in Interpretationswerkstätten mit Studierenden (Michalek & Spitz, 2004; Mey & Mruck, 2009) zu ausgewählten Videosequenzen u. a. der Vollzug des entsprechenden Unterrichts im Spannungsverhältnis von individueller Förderung und Herstellung von Gemeinsamkeit beleuchtet. Dabei können die Studierenden eine Sensibilität für die interaktive Herstellung von Unterschieden entwickeln, wie sie in entsprechenden doing difference-Ansätzen (West & Fenstermaker, 1995; für die Musikpädagogik siehe Kranefeld & Heberle, i.V.) thematisiert werden.

Zur empirischen Beforschung wurden die jeweiligen Seminarveranstaltungen im Sommersemester 2017 erstmalig mit Audiogeräten aufgezeichnet. Im Rahmen einer Analyse nach den Prinzipien der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2007) werden Vorannahmen und Überzeugungen der Studierenden im Hinblick auf Inklusion rekonstruiert. Zudem wird beleuchtet, inwiefern, auf welchen Ebenen und in welchen Kontexten in diesen Formaten Reflexionsprozesse bezogen auf inklusive Praxis im Musikunterricht angeregt werden können. Erste fallbezogene Analysen der Daten geben dabei Hinweise auf notwendige Elemente und Modifikationen der Seminarkonzeption. So zeigt sich im Umgang mit dem Material ein „enges“, nur auf die Differenzlinie sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf ausgerichtetes Inklusionsverständnis der Studierenden. Auch finden sich Hinweise darauf, dass Studierende im Verlauf des Interpretationsprozesses in Distanz zu ihren eigenen Deutungshypothesen gehen und dazu neigen, in Diskussionen eher auf einen gemeinsamen Konsens zu zielen und weniger unterschiedliche Lesarten zuzulassen. Deutlich wird jedoch auch, dass eine systematische und an Methoden der rekonstruktiven Sozialforschung orientierte vertiefende Auseinandersetzung mit diesen ersten Eindrücken produktiv ist. Es werden sowohl normative Setzungen hinterfragt, als auch ein Bewusstsein für unterschiedliche Perspektiven auf Unterricht geweckt, während sich auf einen konkreten gemeinsamen Analysegegenstand bezogen wird. Insbesondere typische Antinomien des Lehrerhandelns (wie z. B. Individualisierung und Differenzkonstruktion) können auf diese Weise thematisiert werden.

Die bisherigen Erfahrungen haben gezeigt, dass Universal Design for Learning ein Rahmenkonzept ist, das fächerübergreifend anwendbar ist und in unterschiedlichen fachdidaktischen Veranstaltungen mit entsprechenden fachspezifischen Anpassungen fruchtbar gemacht werden

**Reflexion**

kann. Die Studierenden lernen ein übergreifendes Konzept zur Gestaltung und Reflexion von inklusivem Unterricht kennen, an dem sie sich orientieren können. Durch die Anwendung im Praxissemester erleben die Studierenden zudem praktische Umsetzungsmöglichkeiten im Umgang mit heterogenen Lerngruppen, was sich positiv auf die Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen auswirken könnte. Die Beschäftigung mit Universal Design for Learning (UDL) ist auch Ausdruck eines Verständnisses von Lehrerbildung zwischen Orientierung und kritischer Reflexion. Um etwa Interaktionsbedingtheit oder Kontextgebundenheit von Unterricht zu berücksichtigen, besteht auch stets die Notwendigkeit, Strategien und Methoden zu hinterfragen. Hier eröffnet das UDL eine theoretische Folie für die Analyse unterrichtlicher Prozesse. Durch diese kann eine Sensibilität für die Komplexität von Unterricht sowie die ständig vorhandenen Dilemmata und Spannungsverhältnisse eröffnet werden. Aufgrund der unterschiedlichen Forschungsdesigns in Chemie (mit Vergleichsgruppe, andere Universität), Englisch (noch ohne Vergleichsgruppe) und Sport (mit Vergleichsgruppe, selbe Universität), aber auch aufgrund der geringen Stichprobenzahlen und weiterer gängiger Störvariablen in der Feldforschung (z. B. keine Randomisierung, unterschiedliche Lehrende) kann zum jetzigen Zeitpunkt keine allgemeine Aussage zur Wirksamkeit solcher inklusionsfokussierten Vorbereitungsseminare auf die Veränderung oder Entwicklung von Markern professioneller Handlungskompetenz wie Einstellung, Selbstwirksamkeitserwartung und Bereitschaft zur Übernahme inklusiven Fachunterrichts getroffen werden.

Eine zentrale Rolle spielt sicherlich auch die Thematisierung von Heterogenität in anderen fachwissenschaftlichen und/oder -didaktischen Veranstaltungen in den Fächern Sport, Chemie, Englisch und Musik: So werden z. B. die Themen Heterogenität und individuelle Förderung auch in der Lehrveranstaltung der Vergleichsgruppe im Fach Sport aufgegriffen, so dass sich die Einstellungen gegenüber Inklusion in der Experimental- und Vergleichsgruppe ähnlich verändert haben. Daher ist auch kein weiterer Effekt durch eine besondere inklusionsorientierte Vorbereitung auf das Praxissemester vor dem Hintergrund des Universal Design for Learning und 6+1-Konzepts zu erwarten, der mithilfe der verwendeten Instrumente messbar wäre. An der im Fach Chemie vergleichend betrachteten anderen Universität wurden hingegen inklusionsorientierte Fragestellungen seltener diskutiert.

## Schlüsselwörter

Inklusion, Lehrerausbildung, Universal Design for Learning, Praxissemester

## Abstract

Due to inclusive education, increasing heterogeneity in the classroom poses new challenges which teachers need to be prepared for. Therefore, there is a need for university courses that combine both general and subject-specific didactic learning in order to professionalise prospective teachers for teaching in inclusive classrooms. This paper presents course concepts in preparation for inclusive subject teaching during a five-month school placement in the second master semester in North Rhine-Westphalia, Germany. Employing Universal Design for Learning, students learn how to plan, analyse and reflect on subject teaching in heterogeneous classes.

## Key words

inclusion, teacher education, Universal Design for Learning, internship

Zudem kam das UDL-Konzept in den Vorbereitungsseminaren der verschiedenen Fächer auf unterschiedliche Art und Weise und in anderem Umfang zum Tragen (vgl. Tab. 2). Dies zeigt zum einen, dass das Universal Design for Learning ein Rahmenmodell ist, das in den einzelnen Fächern flexibel zum Einsatz kommen kann und somit zu einem fächerübergreifenden Orientierungsrahmen für (angehende) Lehrkräfte bei der Planung, Analyse und Reflexion von Unterricht in heterogenen Lerngruppen ausgebaut werden kann (Krause & Kuhl, 2018). Zum anderen können auf der Basis der bisherigen Evaluationsergebnisse der einzelnen Vorbereitungsseminare keine allgemeingültigen Aussagen über den Mehrwert des UDL-Konzepts in der Lehrerausbildung getroffen werden, da in den einzelnen Seminaren unterschiedliche Schwerpunktsetzungen und Anwendungskontexte des Universal Design for Learning erprobt wurden. Weitere Untersuchungen mit differenzierten qualitativen und quantitativen Messinstrumenten unter noch kontrollierteren Bedingungen sind notwendig, um die Effektivität von verschiedenen Einsatzmöglichkeiten des Universal Design for Learning in der Lehrerbildung sowohl in einzelnen Fachbereichen als auch fächerübergreifend zu erforschen.

Des Weiteren dürften bedeutsame Merkmale professioneller Handlungskompetenz wie Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen relativ stabile Konstrukte sein, die sich allein durch kognitive Interventionen vielleicht nur bedingt verändern lassen. Perspektivisch sollte deswegen auch die

Praxissemesterphase noch stärker in den Forschungsfokus rücken. Eine Kombination qualitativer und quantitativer Forschungsmethoden erscheint hierbei ebenfalls sinnvoll. Die Ergebnisse zeigen darüber hinaus, dass eine Lehrveranstaltung pro Fach nicht ausreichend ist, um die Studierenden auf die Herausforderungen der schulischen Inklusion vorzubereiten. Dies wird auch durch die Rückmeldung der Studierenden deutlich, die sich mehr Zeit bzw. mehr Lehrveranstaltungen zur Vorbereitung auf inklusiven Unterricht wünschen. Deswegen bedarf es universitätsweiter Strukturen und Konzepte, die im Rahmen des Projekts „Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrer/-innenbildung“ (DoProfil) geschaffen werden sollen.

## Literatur

- Abels, S., & Schütz, S. (2016). "Fachdidaktik trifft inklusive Pädagogik" - (Unausgeschöpfte) Potentiale in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67(9), 425–436.
- Amrhein, B., & Dziak-Mahler, M. (Hrsg.) (2014). *Fachdidaktik inklusiv: Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (1. Aufl.). Münster: Waxmann.
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147.
- Bohnsack, R. (2007). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 8(4). Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199>, [20.05.2016]
- Bühner, M., & Ziegler, M. (2009). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler. Always learning*. München: Pearson - Higher Education.
- Fetzer, M. (2007). *Interaktion am Werk. Eine Interaktionstheorie fachlichen Lernens, entwickelt am Beispiel von Schreibanlässen im Mathematikunterricht der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Florian, L., & Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 594–601.
- Hall, T. E., Meyer, A., & Rose, D. H. (2012). *An Introduction to Universal Design for Learning: Questions and Answers*. In T. E. Hall, A. Meyer, & D. H. Rose (Eds.), *What Works for Special-Needs Learners. Universal design for learning in the classroom. Practical applications* (pp. 1–8). New York: Guilford Press.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2009). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kirkpatrick, D. L. (1979). Techniques for Evaluating Training Programs. *Training and Development Journal*, 33(6), 78–92.
- Kranefeld, U. & Heberle, K. (in Vorbereitung) *Praktiken der Passung. Videobasierte Fallanalysen zur Differenzbearbeitung in musikpädagogischen Angeboten der 5. und 6. Klasse*. Münster: Waxmann.
- Krause, K. & Kuhl, J. (2018). *Was ist guter inklusiver Fachunterricht? Qualitätsverständnis, Prinzipien und Rahmenkonzeption*. In B. Roters, D. Gerlach & S. Eßer (Hrsg.), *Inklusiver Englischunterricht. Impulse zur Unterrichtsentwicklung aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive* (S. 175–195). Münster: Waxmann.
- Krause, K., Schulze, S., Schröter, A. & Kuhl, J. (in Vorbereitung). *Validierung eines Fragebogens zur Erfassung der Selbstwirksamkeit von Lehramtsstudierenden bezogen auf inklusive Unterrichtsgestaltung (SELIG)*.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B., Textor, A., Berard, J., & Schitow, K. (2015). *Inklusiver Unterricht - (Auch) eine Frage der Einstellung!: Eine Interviewstudie über Einstellungen und Bereitschaften von Lehrkräften und Schulleitungen zur Inklusion*. In C. Theurer & C. Siedenbiedel (Hrsg.), *Grundlagen inklusiver Bildung: Vol. 1. Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung* (pp. 181–195). Kassel: Prolog-Verlag.
- Lapinski, S., Gravel, J., & Rose, D. H. (2012). *Tools for Practice: The Universal Design for Learning Guidelines*. In T. E. Hall, A. Meyer, & D. H. Rose (Eds.), *What Works for Special-Needs*

- Learners. Universal design for learning in the classroom. Practical applications (pp. 9–24). New York: Guilford Press.
- Lüke, T. (2017). *Einstellungen zur Inklusion: Semantisches Differential*. doi: 10.5281/zenodo.1171097.
- Lüke, T. & Grosche, M. (2018). Konstruktion und Validierung der Professionsunabhängigen Einstellungsskala zum Inklusiven Schulsystem (PREIS). *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 3–20.
- Meijer, C. J. W. (2011). *Vorwort (Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa. Chancen und Herausforderungen)*. Retrieved March 16, 2017, from <https://www.kmk-pad.org/fileadmin/Dateien/download/VERANSTALTUNGSDOKU/Inklusion2012/TE4I-Bericht.pdf>.
- Melle, I., Schlüter, A.-K., Nienaber, A.-K., & Wember, F. B. (2017). *Inklusiver Fachunterricht in heterogenen Lerngruppen in der Sekundarstufe I - Professionalisierung für einen Gemeinsamen Chemieunterricht*. In C. Selter, S. Hußmann, C. Hößle, C. Knipping, K. Lengnink & J. Michaelis (Hrsg.) *Diagnose und Förderung heterogener Lerngruppen*. (S. 129–148) Münster: Waxmann.
- Mey, G., & Mruck, K. (2009). *Methodologie und Methodik der Grounded Theory*. In W. Kempf (Hrsg.), *Forschungsmethoden der Psychologie. Zwischen naturwissenschaftlichem Experiment und sozialwissenschaftlicher Hermeneutik. Band II: Quantität und Qualität* (S. 100 – 152). Berlin: Regener.
- Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing an imprint of CAST Inc.
- Michalek, R. & Spitz, S. (2004). *Arbeitszusammenhang und „radikaldemokratisches Setting“*. *Die Interpretationswerkstatt stellt sich vor*. In Arbeitskreis Interpretationswerkstatt PH Freiburg (Hrsg.), *Studieren und Forschen. Qualitative Methoden in der LehrerInnenausbildung*. Herbolzheim: Centaurus Verlag.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2016). *Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen: LABG*.
- Rose, D. H., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Rouse, M. (2010). *Reforming initial teacher education: A necessary but not sufficient condition for developing inclusive practice*. In C. Forlin (Ed.), *Teacher education for inclusion. Changing paradigms and innovative approaches* (pp. 47–55). London: Routledge.
- Schlüter, A.-K., & Melle, I. (2016). *Professionalisierung angehender Chemielehrkräfte für einen Gemeinsamen Unterricht*. In C. Maurer (Hrsg.), *Authentizität und Lernen - das Fach in der Fachdidaktik* (S. 530–532). Regensburg: Universität Regensburg.
- Schlüter, A.-K., Melle, I., & Wember, F. B. (2016). Unterrichtsgestaltung in Klassen des Gemeinsamen Lernens: Universal Design for Learning. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 61(3), 270–285.
- Schmitt, A. K. (2016). *Entwicklung und Evaluation einer Chemielehrerfortbildung zum Kompetenzbereich Erkenntnisgewinnung*. *Studien zum Physik- und Chemielernen*: Vol. 198. Berlin: Logos.
- Schröter, A., Schulze, S., Krause, K. & Kuhl, J. (in Vorbereitung). *Entwicklung und Validierung des EXPE-B – Ein Fragebogen zur Messung der expliziten Einstellungen zu Behinderung*.
- Seifried, S. & Heyl, V. (2016). Konstruktion und Validierung eines Einstellungsfragebogens zu Inklusion für Lehrkräfte (EFI-L). *Empirische Sonderpädagogik*, 8(1), 22–35.
- Tiemann, H. (2013). Inklusiver Sportunterricht. Ansätze und Modelle. *sportpädagogik*, 37 (6), 47–50.
- West, C. & Fenstermaker, S. (1995). Doing Difference. *Gender and Society*, 9 (1), 8–37.

Dr. Ann-Kathrin Schlüter, Dr. Christina Krabbe, Prof. Dr. Insa Melle  
Technische Universität Dortmund  
Fakultät für Chemie und Chemische Biologie  
Lehrstuhl für Didaktik der Chemie  
Otto-Hahn-Straße 6  
44227 Dortmund  
ann-kathrin.schlueter@tu-dortmund.de  
Tel.: 0231 755-2933

Katharina Krause, Prof. Dr. Franz B. Wember  
Technische Universität Dortmund  
Fakultät für Rehabilitationswissenschaften  
Lehrstuhl für Rehabilitation und Pädagogik bei Lernbehinderungen  
Emil-Figge-Straße 50  
44227 Dortmund  
katharina3.krause@tu-dortmund.de  
Tel.: 0231 755-2705

Prof. Dr. Elke Grimminger-Seidensticker, Dr. Franziska Lautenbach  
Technische Universität Dortmund  
Institut für Sport und Sportwissenschaft  
Otto-Hahn-Straße 3  
44227 Dortmund  
elke.grimminger@tu-dortmund.de  
Tel.: 0231 755-4108

Kerstin Heberle, Prof. Dr. Ulrike Kranefeld  
Technische Universität Dortmund  
Institut für Musik und Musikwissenschaft  
Emil-Figge-Straße 50  
44227 Dortmund  
kerstin.heberle@tu-dortmund.de  
Tel.: 0231 755-7173



Wolfgang Dworschak



Kathrin Giestl

## Inklusionsorientierte Sachunterrichtsdidaktik

### Hochschuldidaktische Umsetzung in der Inklusionsdidaktischen UNI-Klasse im Rahmen eines studiengangübergreifenden Kooperationsseminars

#### Zusammenfassung

Der Beitrag widmet sich der inklusionsorientierten Sachunterrichtsdidaktik aus hochschuldidaktischer sowie fachdidaktischer Sicht. Am Beispiel eines Kooperationsseminars zwischen Grundschulpädagogik und Sonderpädagogik, das an der LMU München durchgeführt wurde, wird aufgezeigt, wie im Rahmen der Inklusionsdidaktischen UNI-Klasse die Auseinandersetzung mit inklusionsorientiertem Sachunterricht hochschuldidaktisch implementiert werden kann. Im Mittelpunkt steht dabei eine Unterrichtssequenz zu den Aggregatzuständen von Wasser, die von der Seminargruppe für eine „Tandemklasse“ gemeinsam geplant, durchgeführt, videografiert und reflektiert wurde.

Einen wichtigen Baustein auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungssystem stellen didaktische Konzepte dar, die sich vor dem Hintergrund einer heterogenen Schülerschaft im Unterricht als tragfähig erweisen. In diesem Beitrag wird im Besonderen der inklusive Unterricht in der Grundschule von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung in den Blick genommen.

In den letzten Jahren sind einige Konzepte für eine inklusive Didaktik (z. B. Gebauer & Simon, 2012; Giest, Kaiser & Schomaker, 2011; Hellmich & Blumberg, 2017; Pech, Schomaker & Simon, 2018; Riegert & Musenberg, 2015; Scholz, Dechant, Dönges & Risch, 2018; Trumpa, Seifried, Franz & Klaus, 2014) und Planungsmodelle für den inklusionsorientierten Unterricht in verschiedenen Fächern (Bärnreuther, 2018; Kahlert & Heimlich, 2014; Rank & Scholz, 2017) entwickelt worden. Bislang liegen allerdings kaum Erfahrungen vor, wie diese hochschuldidaktisch und unterrichtspraktisch adäquat ein- und umgesetzt werden können.

In diesem Beitrag wird daher folgenden Fragestellungen nachgegangen: Wie lässt sich die Auseinandersetzung mit inklusionsorientiertem Sachunterricht hochschuldidaktisch implementieren? Wie lässt sich dabei inklusionsorientierter Sachunterricht theoretisch fundiert planen und in einem inklusiven Setting durchführen und reflektieren? Zu Beginn wird das Konzept der Inklusionsdidaktischen UNI-Klasse an der LMU München vorgestellt, in deren Rahmen im Sommersemester 2017 ein Kooperationsseminar der Grundschulpädagogik und der Sonderpädagogik durchgeführt wurde. In der Folge wird die Planung einer Unterrichtssequenz im Sachunterricht zum Thema „Aggregatzustände von Wasser“ skizziert, die in einer „Tandemklasse“ (BayEUG Art. 30b, Abs. 5) erprobt, videografiert und mit den Studierenden reflektiert wurde. In einer abschließenden Reflexion werden die eingangs formulierten Fragestellungen aufgegriffen und beantwortet.

## Hochschuldidaktische Rahmung

Den hochschuldidaktischen Rahmen für das Kooperationsseminar bildet das Konzept der UNI-Klassen an der LMU München ([http://www.edu.lmu.de/grundschulpaedagogik/studium\\_lehre/uniklasse/index.html](http://www.edu.lmu.de/grundschulpaedagogik/studium_lehre/uniklasse/index.html)). Sie wurden zum Zweck der Berufsfeldorientierung in der universitären Lehramtsausbildung am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik eingerichtet (Nitsche & Kirch, 2013, S. 249). Das UNI-Klassenkonzept sieht einen Dreischritt der Entwicklung, Erprobung und Evaluation von Unterricht vor (Nitsche, 2014, S. 127). Im Rahmen universitärer Lehre wird Unterricht geplant, in Kooperation mit Schulklassen durchgeführt und anhand von Videoaufzeichnungen reflektiert. UNI-Klassen verstehen sich als Räume für Lehre, Forschung und Entwicklung. Sie zeichnen sich durch ihre flexible Raumgestaltung aus. Mobiliar, Tafeln, Medien und Materialien können je nach Unterrichtssetting adaptiv genutzt werden (ebd., S. 129f.). Die räumlichen Bedingungen ermöglichen die Gestaltung lernförderlicher Unterrichtsarrangements und die Kooperation mit Schulklassen. Als Videolabors verfügen UNI-Klassen über die technischen Voraussetzungen, um Unterricht live im Nebenraum zu beobachten und aufzuzeichnen. Bei der Besprechung einzelner Filmsequenzen im Seminar werden Reflexions- und Feedbackprozesse bei den Studierenden angeregt.

Die Inklusionsdidaktische UNI-Klasse ist thematisch auf den Unterricht in inklusiven Settings ausgerichtet. Eine Kooperation zwischen der Grundschulpädagogik und den sonderpädagogischen Fachrichtungen ist Teil ihrer Konzeption. Als Baustein des Projekts „Lehrerbildung@lmu.de“ wird sie im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsinitiative Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. Im vorgestellten Kooperationsseminar liegt der Schwerpunkt auf der theoriegeleiteten Planung, Durchführung und Reflexion inklusionsorientierten Sachunterrichts. Zu diesem Zweck arbeiten Lehrende und Studierende der Grundschulpädagogik und der Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt Pädagogik bei geistiger Behinderung im Seminar zusammen. Für die Planung der Unterrichtssequenz werden didaktische Modelle aus beiden Fachrichtungen sowie der allgemeinen und inklusiven Didaktik genutzt. In studiengangübergreifenden Kleingruppen planen die Studierenden gemeinsam Unterricht. Die Dozierenden geben unterstützend Impulse zur Reflexion der Anforderungen an einen inklusionsorientierten Sachunterricht aus der jeweiligen Fachperspektive. Informationen zu den individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler einer inklusiven Klasse tragen die Grundschullehrerin und die Lehrkraft für Sonderpädagogik aus der Schulpraxis bei. Hochschuldidaktisch werden die Potenziale der Inklusionsdidaktischen UNI-Klasse also genutzt, um berufsfeldbezogen und kooperativ im Seminar zu arbeiten. Dozierende, Studierende und Lehrkräfte beider Fachrichtungen planen und gestalten gemeinsam Sachunterricht im inklusiven Setting, der mit einer inklusiven Klasse im Videolabor erprobt und im Anschluss daran reflektiert wird.

Die Planung und Durchführung der Unterrichtssequenz orientiert sich an den Planungsschritten für den Unterricht in inklusiven Settings nach Rank und Scholz (2017):

- Die Lernvoraussetzungen der Kinder klären
- Die Sache durchdringen und analysieren
- Elementarisieren des zu Grunde liegenden Phänomens
- Individualisiert und differenziert am gemeinsamen Thema lernen.

### Die Lernvoraussetzungen der Kinder klären

Die Unterrichtssequenz wurde für eine so genannte „Tandemklasse“ (BayEUG Art. 30b, Abs. 5) geplant. Eine Tandemklasse wird von Schülerinnen und Schülern ohne und mit sehr hohem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung besucht. Unter Kindern mit sehr hohem Unterstützungsbedarf werden in der Verwaltungspraxis Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung und zum Teil dem Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung subsumiert. Bei der Tandemklasse, mit der im Seminar gearbeitet wurde, handelte es sich um eine Klasse im zweiten Schulbesuchsjahr, die von sieben Kindern mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung und 14 Kindern ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf besucht wurde. Die Klasse wurde durchgängig von einer Grundschullehr-

## Unterrichtssequenz „Aggregatzustände von Wasser“

kraft und einer Lehrkraft für Sonderpädagogik unterrichtet. Weiterhin wurden die Kinder mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung von einer pädagogisch-pflegerischen Mitarbeiterin unterstützt (Dworschak, Kühlewind & Reuter, 2018). Ein Schüler mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung erhielt zudem im Rahmen der Eingliederungshilfe Unterstützung durch eine Schulbegleitung (Dworschak, 2017).

Die in der Grundschule ohnehin bestehende Heterogenität im Hinblick auf die Lernvoraussetzungen der Kinder wird durch das Modell der Tandemklasse weiter erhöht, da die Gruppe der Kinder mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung besondere Lernvoraussetzungen und einen spezifischen Hilfe- und Unterstützungsbedarf aufweist. Im Folgenden werden ausgewählte Befunde zu dieser Schülerschaft berichtet. Diese Befunde beziehen sich nicht auf die konkrete Gruppe der Tandemklasse, sondern basieren auf einer repräsentativen Studie zur Beschreibung der Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in Bayern. Sie beziehen sich weiter auf alle Altersstufen (sechs bis 21 Jahre):

- *Intelligenzminderung*: Je rund ein Drittel der Schülerinnen und Schüler hat eine leichte (IQ 69-50), eine mittelgradige (IQ 49-35) bzw. eine schwere/schwerste Intelligenzminderung (IQ < 35) (Wagner & Kannevischer, 2012a, S. 92).
- *Pflegebedarf*: Der Großteil der Kinder und Jugendlichen, rund 70%, hat eine anerkannte Pflegestufe (SGB XI). Dabei entfällt die Pflegestufe 1 auf rund 45%, die Pflegestufe 2 auf rund 30% und die Pflegestufe 3 auf rund 20% der Kinder und Jugendlichen (Dworschak, 2015, S. 14f.). Über die Hälfte der Gruppe hat während des Schulvormittags einen Bedarf an Pflege. Während sich der zeitliche Aufwand hierfür bei einem Viertel zwischen null und 30 Minuten bewegt, liegt er bei 17% über 90 Minuten. Bei wenigen Kindern (6%) sogar bei mehr als drei Stunden (Wagner & Kannevischer, 2012a, S. 93).
- *Verhaltensstörungen*: Über 50% der Schülerinnen und Schüler zeigen Probleme im Erleben und Verhalten (Dworschak, Kannevischer, Ratz & Wagner, 2012, S. 156).
- *Sprache/Kommunikation*: Knapp 20% der Kinder und Jugendlichen verfügen nicht über aktive Lautsprache, weitere 20% sprechen in Ein- bzw. Zweiwortsätzen, 35% in Mehrwortsätzen und gut 25% sprechen in Sätzen mit Haupt- und Nebensatz (Wagner & Kannevischer, 2012b, S. 105).
- *Lesen und Schreiben*: Rund ein Viertel liest (noch) überhaupt nicht. Während rund 20% buchstabenweise und weitere 20% fortgeschritten lesen, befinden sich rund 10% auf der Stufe des automatisierten Worterkennens. Ebenfalls rund ein Viertel schreibt (noch) überhaupt nicht. Je knapp 20% schreiben Lautelemente oder verschriften phonetisch. Die Verwendung orthographischer Muster gelingt 11% und eine kleine Gruppe von 2% verfügt sogar über gute orthographische Kenntnisse (Ratz, 2012a, S. 117).
- *Mathematik/Zählentwicklung*: Rund ein Viertel zählt (noch) überhaupt nicht. Während sich der Großteil der Gruppe (knapp 30%) auf der Stufe der unflexiblen Zahlwortreihe befindet, beherrschen knapp 20% die (teilweise) flexible und weitere 20% die vollständig reversible Zahlwortreihe (Ratz, 2012b, S. 138).

Die Daten in Tabelle 1 ermöglichen annähernd einen Vergleich der Entwicklung des Schreibens von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung und der Grundschule im zweiten Schuljahr, in dem sich auch die Tandemklasse des Kooperationsseminars befand. Während Dreiviertel der Grundschul Kinder bereits orthographische Muster verwenden, sind es bei den Kindern mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung nur 2%. Dieser annäherungsweise Vergleich (die Daten sind nicht mit der gleichen Methode erhoben worden; Ratz, 2012a, S. 130) macht zusammenfassend den großen Unterschied hinsichtlich der Lernausgangslagen und Lernleistungen einer inklusiven Klasse deutlich.

Im Vorfeld wurden die Vorerfahrungen und Präkonzepte der Schülerinnen und Schüler über die „Diagnoseaufgaben zu Wasser“ von Haase (2016, S. 21f.) erfasst. Hierbei zeigte sich eine überaus heterogene Ausgangslage. Die meisten Kinder hatten bereits Vorstellungen zu den verschiedenen Zuständen von Wasser. Bei der Frage nach dem Kondensationsphänomen traten

Schreibstufen (nach Valtin)	Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung	Grundschule
	2. Klasse Januar in % (n=135)	2. Klasse November in % (n=129)
„schreibt“ (noch) überhaupt nicht	17,8	0,0
„Kritzeln“	15,7	0,0
„Malen von Buchstabenreihen“	26,4	0,0
„Schreiben von Lautelementen“	26,0	3,9
„phonetische Schreibungen“	10,9	20,9
„Verwendung orthographischer Muster“	2,0	75,2

Tab. 1:  
Vergleich der Entwicklung des Schreibens von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung und der Grundschule im zweiten Schuljahr (aus Ratz, 2012a, S. 129)

Unsicherheiten bei vielen Schülerinnen und Schülern auf. Auf die Frage, warum das Wasser an der Tafel nach einer Weile verschwindet, wurden die Items „Das Wasser ist verschwunden und ist jetzt irgendwo“, „Das Wasser ist unsichtbar und ist in der Luft verteilt“ und „Das Wasser ist als Sauerstoff und Wasserstoff in der Luft verteilt“ etwa gleich häufig angekreuzt. Einigen Schülerinnen und Schülern war das Teilchenmodell als Erklärung für die Aggregatzustände von Wasser bereits bekannt. Sie konnten es genau beschreiben und aufzeichnen. Einzelne Kinder mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung konnten die Diagnoseaufgaben in der vorgegeben Form nicht bearbeiten. Mit Unterstützung der Lehrkraft für Sonderpädagogik konnten die meisten Fragen in alternativer Form (mündliche Beantwortung, mit Materialunterstützung) bearbeitet werden.

### Die Sache durchdringen und analysieren

Als Arbeitsmodell für die Planung diente das von Kahlert und Heimlich (2014) entwickelte Planungsinstrument der Inklusionsdidaktischen Netze. Die Studierenden entwickelten anhand des von den Autoren vorgeschlagenen Beispiels zum Themenbereich „Wasser“ eigene Ideen. Es wurden sowohl lebensweltliche als auch fachbezogene Potenziale genutzt und um Entwicklungsbereiche (z. B. sensomotorischer, emotionaler, sozialer, kognitiver Aspekt) erweitert (Kahlert & Heimlich, 2014, S. 182).

Ausgehend von der breiten Ideensammlung, die zahlreiche Perspektiven auf das Thema „Wasser“ beinhaltete, entschied sich die Gruppe, die naturwissenschaftliche Perspektive zu fokussieren. Das Augenmerk lag dabei auf den Aggregatzuständen von Wasser. Die Struktur des Inhalts lässt sich mit Hilfe des Teilchenmodells erklären:  $H_2O$ -Moleküle begegnen uns im Alltag in unterschiedlichen Aggregatzuständen. Eiskristalle, Schneeflocken, Hagelkörner, Wassertropfen und Wasserdampf bestehen aus  $H_2O$ -Molekülen, die durch Bindungskräfte in großen Komplexen zusammengehalten werden (Harten, 2017, S. 86). Diese Kräfte, die so genannten Wasserstoffbrückenbindungen, lassen sich durch Temperaturerhöhung überwinden. Als Eis befinden sich die  $H_2O$ -Moleküle in einer formstabilen, kristallinen Gitterstruktur (ebd.). Am Schmelzpunkt verlassen die Moleküle ihre Position und bewegen sich im flüssigen Zustand relativ frei, auch wenn die Bindungskräfte weiterhin bestehen. Bei weiterer Erhöhung der Temperatur steigt die Beweglichkeit der Moleküle an. Die Bindungskräfte werden überwunden und einzelne Moleküle treten in die Umgebung aus (Lange-Schubert, Böschl & Hartinger, 2017, S. 29). Im gasförmigen Zustand ist der Abstand zwischen den Molekülen größer als im festen oder flüssigen, was dazu führt, dass bei einer gleichen Anzahl an Molekülen der eingenommene Raum größer ist als bei Eis oder flüssigem Wasser (ebd.).

### Elementarisieren des zu Grunde liegenden Phänomens

Im Rahmen der Elementarisierung gilt es, die Sache und die Lernvoraussetzungen und Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler „zusammenzubringen“, um für alle Kinder adäquate Zugangsmöglichkeiten zum Lerninhalt zu ermöglichen. Dabei steht im Hinblick auf die Kinder mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung vor allem der Aspekt der Komplexitätsreduktion im Vordergrund, weshalb die Elementarisierung als Teilaspekt der didaktischen Reduktion aufgefasst werden kann (Wiater, 2007, S. 28ff.). Sie zielt jedoch nicht auf eine Reduktion

im Sinne der Auswahl isoliert zu behandelnder Teilaspekte, sondern versucht den „Kern der Sache“ zu erhalten, also die wesentlichen Aspekte des Lerninhalts zu verdichten, zu vereinfachen und ihn in die Sprache der Schülerinnen und Schüler zu übersetzen (Lamers & Heinen, 2006, S. 159ff.; Rank & Scholz, 2017, S. 315ff.; Terfloth & Cesak, 2016, S. 38f.).

Ausgehend von der didaktischen Analyse und den Überlegungen zum exemplarischen Lernen nach Klafki (2007) können die wesentlichen Aspekte des Lerninhalts und die Möglichkeiten der Auseinandersetzung auf Seiten der Kinder durch die Bearbeitung der folgenden Fragestellungen herausgearbeitet werden (Terfloth & Cesak, 2016, S. 38f.):

- Welche elementaren, lebensleitenden Grundannahmen können mit dem Lerninhalt verdeutlicht werden?
- Welche elementaren Erfahrungen können die Kinder anhand des Lerninhalts gewinnen?
- Was sind die elementaren Strukturen des Lerninhalts?
- Welche elementaren Zugänge bietet der Lerninhalt?
- Welche elementaren Aneignungswege stehen den Schülerinnen und Schülern zur Verfügung?

Während sich die ersten drei Fragen auf die Analyse des Bildungsgehalts und Bildungsinhalts beziehen, fokussieren die vierte und fünfte Frage auf die Vermittlung des bzw. die Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt und somit auf die Schülerinnen und Schüler. Zur Bearbeitung dieser Fragestellungen ist zum einen die Klärung der Lernvoraussetzungen notwendig, zum anderen gilt es, vielfältige Möglichkeiten auf unterschiedlichen Komplexitätsebenen zu finden, um möglichst allen Kindern eine aktive Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt zu ermöglichen (Lamers & Heinen, 2006, S. 190ff.). Hierbei hilft die Berücksichtigung verschiedener Aneignungsmöglichkeiten, die in Orientierung an die Niveaustufen der geistigen Tätigkeit nach Leontjew bzw. den Repräsentationsmodi nach Bruner unterschieden werden können (Tab. 2).

Tab. 2:  
Überblick zu Aneignungsmöglichkeiten bzw. Repräsentationsmodi  
(in Anlehnung an Terfloth & Bauersfeld, 2015, S. 108)

Aneignungsmöglichkeiten (Straßmeier, 2000; Terfloth & Cesak, 2016)	Repräsentationsmodi (Bruner u.a. 1971)	Erläuterung
sinnlich-wahrnehmend bzw. basal-perzeptiv		Aneignung durch Wahrnehmung und Bewegung: Fühlen, Schmecken, Sehen, Riechen, Hören und Spüren
handelnd-aktiv bzw. konkret-gegenständlich	enaktiv	Aneignung durch aktives Handeln und Nachvollzug am konkreten Gegenstand
bildlich-darstellend bzw. anschaulich	ikonisch	Aneignung durch Anschauung, mit Hilfe von Originalen, Modellen, Fotos, Abbildungen, Schemata
begrifflich-abstrakt	symbolisch	Aneignung über Sprache, Gedanken und Schrift, ohne direkte Anschauung

Da die Darstellung der Aneignungsmöglichkeiten auf einem Stufenmodell der kognitiven Entwicklung fußt, sei an dieser Stelle explizit auf die Gefahr hingewiesen, diese als hierarchische Stufen in didaktisch-methodischer Weise zu nutzen. Es ist also nicht davon auszugehen, dass eine Schülerin oder ein Schüler ausschließlich eine Aneignungsmöglichkeit in allen Kontexten nutzt bzw. nutzen kann, vielmehr sind die Übergänge fließend (Terfloth & Bauersfeld, 2015, S. 110). Wenngleich bei einigen Schülerinnen und Schülern eine dominierende Aneignungsmöglichkeit, z. B. die handelnd-aktive, ausgemacht werden kann, erscheint es von zentraler Bedeutung, diesen Kindern auch Lernangebote auf einer anderen Komplexitätsebene zu machen. Es gilt also nicht, die Schülerinnen und Schüler in dieses Raster zu zwingen (vgl. ebd.). Vielmehr geht es um die Erarbeitung möglichst vielfältiger Lern- und Zugangsmöglichkeiten auf allen Komplexitätsebenen, um allen Schülerinnen und Schülern adäquate Lernangebote unterbreiten zu können, die ihren Lernvoraussetzungen, ihrer Motivation und ihren Vorerfahrungen entsprechen.

### Vorbereitung und Durchführung

Die Unterrichtssequenz wurde gemeinsam von Studierenden der Grundschulpädagogik und der Sonderpädagogik unter Beratung der Lehrenden vorbereitet. Bei der Vorbereitung hatte die Arbeit in studiengangübergreifenden Teams einen hohen Stellenwert, um den Studierenden eine Kooperation im Sinne der „Kokonstruktion“ (Gräsel, Fußangel & Pröbstel, 2006, S. 210) zu ermöglichen. Auf der Grundlage der didaktischen Analyse und des Elementarisierungsprozesses wurden folgende „elementarisierte Aussagen“ (Terfloth & Bauersfeld, 2015, S. 91) für die Unterrichtssequenz erarbeitet:

- Durch Erwärmung und Abkühlung lassen sich unterschiedliche Aggregatzustände herbeiführen
- Unter 0 Grad erstarrt Wasser zu Eis
- Über 100 Grad wird Wasser zu Wasserdampf
- Mit der Temperatur verändert sich auch die Molekülstruktur von Wasser.

Diese Aussagen wurden an zwei Projekttagen (in insgesamt sieben Zeitstunden) von den Kindern der Tandemklasse bearbeitet (Tab. 3).

<b>Tag 1:</b> <b>Wasser gibt es in verschiedenen Zuständen</b>	<b>Tag 2:</b> <b>Wasserteilchen bewegen sich</b>
<p><i>Hinführung:</i> Hörimpulse zu Wasser, Eiswürfel, kochendes Wasser</p> <p><i>Erarbeitung in differenzierter Stationenarbeit in heterogenen Lerngruppen:</i> Angebote auf allen vier Komplexitätsebenen der Aneignung; Schülerinnen und Schüler führten mit Unterstützung der Studierenden Versuche durch (konkret-gegenständlich), stellten Beobachtungen an (basal-perzeptiv), verbalisierten und dokumentierten die Ergebnisse auf anschaulicher und begrifflich-abstrakter Ebene.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Station 1: Wasser wird zu Eis (gefrieren): Schülerinnen und Schüler beobachten anhand eines Films im Zeitraffer, wie Wasser gefriert.</li> <li>– Station 2: Eis wird zu Wasser (schmelzen): Schülerinnen und Schüler erfahren, wie Eiswürfel auf einem Teller, in der Hand, durch Erwärmung mithilfe eines Föns schmelzen.</li> <li>– Station 3: Wasser wird zu Wasserdampf (verdampfen): Wasser wird zum Kochen gebracht. Die Schülerinnen und Schüler beobachten, dass Wasserdampf entsteht und das Wasser im Kochtopf weniger wird.</li> <li>– Station 4: Wasserdampf wird zu Wasser (kondensieren): Wasser wird zum Kochen gebracht, am kühlen Deckel kondensiert das Wasser.</li> </ul> <p><i>Gesamtzusammenfassung</i> im Plenum und Sicherung der Ergebnisse im Tafelbild (Abb. 1)</p>	<p><i>Hinführung:</i> Lehrfilm „Wasserteilchen bewegen sich“ (mit Begleittext in leichter Sprache) und Visualisierung des Teilchenmodells im Tafelbild.</p> <p><i>Erarbeitungsphase:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– „Wir sind Wasserteilchen“: Schülerinnen und Schüler erfahren die Veränderung der Bindungskräfte in den unterschiedlichen Aggregatzuständen im Rollenspiel.</li> <li>– Arbeit in Kleingruppen: „Wir machen Wasserteilchen sichtbar“; Teilchenmodell wird mithilfe von Knetkugeln handelnd-aktiv nachvollzogen.</li> </ul> <p><i>Differenzierte Gruppenarbeit in homogenen Lerngruppen (Übungs- und Sicherungsphase):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– mit einem handelnd-aktiven Schwerpunkt: Vertiefung der Kleingruppenarbeit.</li> <li>– mit einem bildlich-darstellenden Schwerpunkt: Erstellung eines „Lehr-Animationsvideos“ am iPad zur Erklärung des Teilchenmodells.</li> <li>– mit einem begrifflich-abstrakten Schwerpunkt: Arbeitsblätter auf drei Niveaustufen.</li> </ul> <p><i>Präsentation der Ergebnisse aus der Gruppenarbeit</i></p> <p><i>Gesamtzusammenfassung und Abschluss-reflexion</i></p>

Tab. 3:  
 Überblick zur Unterrichtssequenz  
 „Aggregatzustände von Wasser“

Im Rahmen eines studiengangübergreifenden Kooperationsseminars und des Konzepts der Inklusionsdidaktischen UNI-Klasse wurden folgende Fragestellungen anvisiert: Wie lässt sich die Auseinandersetzung mit inklusionsorientiertem Sachunterricht hochschuldidaktisch implementieren? Wie lässt sich inklusionsorientierter Sachunterricht theoretisch fundiert planen, in einem inklusiven Setting durchführen und reflektieren?

### Reflexion



Abb. 1:  
Tafelbild zum ersten Projekttag

Die flexible Raumgestaltung der Inklusionsdidaktischen UNI-Klasse erleichterte die Vorbereitung und Durchführung der Unterrichtssequenz. Ihre technische Ausstattung ließ die Reflexion der Unterrichtssequenz mittels Videographie zu. Die Modelle zur Planung von Sachunterricht im inklusiven Setting erwiesen sich als tragfähig. Es war zu beobachten, dass die Schülerinnen und Schüler der Tandemklasse ein differenziertes Lernangebot nutzten. Obwohl eine passgenaue Planung, die die Lernvoraussetzungen der einzelnen Kinder im Detail berücksichtigt, auf Grund der Kürze der Planungszeit im Seminar und der insgesamt doch geringen Kenntnis der Klasse nicht vollumfänglich möglich war, gelang es den Studierenden, differenzierte Lernangebote auf allen Komplexitätsebenen der Aneignungsmöglichkeiten zu gestalten. Ein Schüler mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung konnte sich trotz zusätzlicher Unterstützung durch einen Schulbegleiter kaum auf das Lernangebot einlassen. An dieser Stelle werden auch die Grenzen der Inklusionsdidaktischen UNI-Klasse als Laborschule deutlich, die nicht für alle Schülerinnen und Schüler ein adäquates Unterrichtsetting darstellt. Eine formale Erfassung des Lernfortschritts der Schülerinnen und Schüler fand nicht statt. Der Unterricht wurde von den Dozierenden und den Studierenden gemeinsam durchgeführt. Das gab dem Besuch der Tandemklasse in der Inklusionsdidaktischen UNI-Klasse eher den Charakter eines „Events“. Es wäre wohl sinnvoll, wenn zukünftig die Lehrkräfte der Tandemklasse selbst den Unterricht durchführten, da sie den Schülerinnen und Schülern vertraute Bezugspersonen sind und deren Lernvoraussetzungen besser kennen. Dozierende und Studierende könnten sich auf die theoriegeleitete Vorbereitung, Beobachtung und Reflexion des Unterrichts anhand der Videoaufzeichnungen konzentrieren.

Das Format des lehramtübergreifenden Kooperationsseminars erwies sich als geeignet, um eine Auseinandersetzung mit inklusionsorientiertem Sachunterricht hochschuldidaktisch zu implementieren. Mittels Reflexionsbögen wurde die Perspektive der Studierenden erhoben. Es wurden offene Fragen zur Seminarstruktur gestellt, die sich auf die Schwerpunkte Berufsfeldbezug, Kooperation der beiden Fachrichtungen, Sachunterricht im inklusiven Setting, Kooperation mit einer Tandemklasse und Videographie in der Inklusionsdidaktischen UNI-Klasse bezogen. Einige studentische Urteile seien im Folgenden vorgestellt:

- Kooperation mit der jeweils anderen Fachrichtung: „Ich finde die Zusammenarbeit mit Dozenten beider Fachrichtungen wichtig, denn so ist die Wissensbasis breiter und stabiler“; „Ich finde, dass die Zusammenarbeit ein schönes Zeichen setzt – immerhin werden wir später eventuell auch einmal im Tandem arbeiten. Und auf diese Weise erhalten wir Einblicke und Informationen aus beiden Perspektiven“. Einige Studierende der Grundschulpädagogik hoben den Wert der Expertise aus dem Bereich der Sonderpädagogik besonders hervor: „Ich fand es sehr interessant, einen Dozenten aus der Sonderpädagogik im Seminar zu haben, weil sich mir so ein Bereich eröffnet hat, von dem ich in meinem bisherigen Studium nichts mitbekommen oder gar darüber gelernt habe.“
- Kooperation mit einer Tandemklasse: „Bisher konnte ich mir noch nicht so gut vorstellen, was für Schüler eine Tandemklasse besuchen. Durch das Seminar bekam ich einen besseren Eindruck, was für Voraussetzungen bestehen und welche Probleme auftreten können.“
- Sachunterrichtsplanung im inklusiven Setting: „Ich fand es sehr interessant, mir mit den anderen Studentinnen eine Planung zu überlegen, die auf mehrere Lernniveaus abgestimmt ist“; „Es wurde auch eine andere Perspektive bei der Entwicklung der Station deutlich. Entscheidungen mussten begründet werden und auch Alternativen zu bisherigen Ansichten wurden besprochen.“ Einige Studierende betonten in diesem Zusammenhang den Wert der Arbeit im Team: „Ich sehe dieses Seminar als ersten Einstieg in ein weites Feld. Ich würde mir

zutrauen einen Unterrichtsentwurf zu gestalten, den ich jedoch vor der Durchführung mit einem Sonderpädagogen besprechen würde. Ich finde die sonderpädagogische Arbeit sehr interessant und hoffe, in meinem weiteren Studienverlauf noch mehr Kurse in diesem Bereich zu belegen“; „Obwohl dies ein guter Einblick in die Praxis der Inklusion war, fühle ich mich zwar bereit, inklusiven Unterricht zu planen und durchzuführen. Alleine würde ich mir dies aber nicht zutrauen, sondern eher im Team.“

- Potenzial der Videographie: „Die Videoanalyse gab einen kurzen und guten Überblick über den gesamten Tag sowie die Arbeit an den einzelnen Stationen und das Verhalten sowie die Reaktion einzelner Kinder“; „Durch die Videoanalyse fallen einem Dinge auf, die man als lehrende Person vor der Klasse vielleicht nicht wahrnimmt und man reflektiert dadurch anders – sehr viel genauer und strenger“; „Videoanalysen sind hilfreich, um das eigene Handeln zu reflektieren.“

Insgesamt erwies sich das Kooperationsseminar für beide Fachrichtungen als geeignet, um in Dialog miteinander zu treten und im Sinne der Kokonstruktion zu kooperieren. Die Auseinandersetzung mit inklusionsorientiertem Sachunterricht wird auch zukünftig in einer Kombination aus der Expertise der Grundschulpädagogik und den sonderpädagogischen Fachrichtungen, ggf. unter Einbezug weiterer Fachdidaktiken zu erfolgen haben. Das Konzept der Inklusionsdidaktischen UNI-Klasse unterstützt dieses Anliegen.

Mit Blick auf die Schulpraxis erscheinen uns die folgenden Erfahrungen aus dem Kooperationsseminar besonders bedeutsam. Die vorgestellten Modelle zur Planung von inklusionsorientiertem Sachunterricht ließen sich gut einsetzen und sind eine geeignete Unterstützung für die Unterrichtsplanungsarbeit. Der Austausch beider Fachrichtungen über der Entwicklung eines gemeinsamen Lernsettings wurde sowohl von den Studierenden als auch von den Dozierenden als besonders gewinnbringend erlebt. Alle Beteiligten sahen sich in der Verantwortung, theoriegeleitet und begründet Unterricht zu entwickeln, der für die Schülerinnen und Schüler im inklusiven Setting einer Tandemklasse gut geeignet war. Die Kooperation und der verständnisorientierte Dialog zwischen Vertretern verschiedener Fachrichtungen sind in der Schulpraxis besonders bedeutsam. Reflexionsprozesse werden erst im Dialog und im gemeinsamen Tun angeregt und vertieft. Sollten die technischen Ressourcen zur Verfügung stehen, können Lehrerinnen und Lehrer auch die Potenziale der Videographie zur Reflexion des Unterrichtsgeschehens nutzen. Insgesamt kann festgehalten werden, dass die reflektierende Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten eines inklusionsorientierten Sachunterrichts eine gute Basis für gelingenden Unterricht in inklusiven Settings bildet.

BayEUG (Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen). *Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen* in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000 (GVBl. S. 414, 632, BayRS 2230-1-1-K), zuletzt geändert durch § 10 des Gesetzes vom 24. Juli 2018 (GVBl. S. 613). Verfügbar unter: [www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG>true](http://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG>true) [Stand 08.11.2018].

Bärnreuther, I. (2018). Das Konzept der inklusionsdidaktischen Netze zur Planung inklusiven Mathematikunterrichts in der Grundschule. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 69 (5), 225-238.

Bruner, J.; Oliver, R. & Greenfield, P. (1971). Studien zur kognitiven Entwicklung. Stuttgart: Klett.

Dworschak, W. (2015). *Kurzzeitwohnangebote für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung*. Verfügbar unter: [https://www.lebenshilfe-bayern.de/fileadmin/user\\_upload/09\\_publicationen/fachpublikationen/kinder\\_jugendliche/lhlv\\_leb\\_dworschak\\_studie\\_kurzzeitwohnen\\_260515.pdf](https://www.lebenshilfe-bayern.de/fileadmin/user_upload/09_publicationen/fachpublikationen/kinder_jugendliche/lhlv_leb_dworschak_studie_kurzzeitwohnen_260515.pdf) [Stand 08.11.2018].

## Schlagwörter

inklusive Unterricht, Sachunterrichtsdidaktik, Hochschuldidaktik, inklusive Didaktik, Videolabor

## Abstract

This article focusses on inclusive elementary social and science didactics from the point of view of higher education didactics and specialized didactics. Using the example of a cooperation seminar between primary and special education, which was conducted at the LMU Munich, it is shown how the involvement with inclusive elementary science didactics can be implemented in higher education didactics in the context of the “Inklusionsdidaktische UNI-Klasse”. The focus is on a teaching sequence on the aggregate states of water, which was jointly planned, conducted, videographed and reflected by the seminar group for a general class (inclusive education).

## Keywords

Inclusive teaching, elementary social and science didactics, higher education didactics, inclusive didactics, videolab

## Literatur

- Dworschak, W. (2017). *Schulbegleitung* (S. 199–201). In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dworschak, W.; Kühlewind, R. & Reuter, U. (2018). Eine wichtige schulische Unterstützungsressource. Schulische Pflegekräfte an den Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Bayern. *Spuren*, 61, (1), 41-47.
- Dworschak, W.; Kannevischer, S.; Ratz, C. & Wagner, M. (2012). *Einschätzung von Verhalten bei Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* (S. 149–164). In W. Dworschak; S. Kannevischer; C. Ratz & M. Wagner (Hrsg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. Oberhausen: Athena.
- Gebauer, M.; Simon, T. (2012). Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven. *Widerstreit Sachunterricht*, 10, (18), 1-20.
- Giest, H.; Kaiser, A. & Schomaker, C. (Hrsg.) (2011). *Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gräsel, C., Fußangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, (2), 205-219.
- Haase, J. (2016). Wo ist das Wasser hin? Schülervorstellungen zu Wasser und dessen Aggregatzuständen. *Fördermagazin Sekundarstufe*, 4, 3, 19-22.
- Harten, E. (2017). *Physik*. Berlin: Springer.
- Hellmich, F. & Blumenberg, E. (Hrsg.) (2017). *Inklusiver Unterricht in der Grundschule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kahlert, J. & Heimlich, U. (2014). *Inklusionsdidaktische Netze – Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Beispiel des Sachunterrichts)* (S. 154–190). In J. Kahlert & U. Heimlich (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht*. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Lamers, W.; Heinen, N. (2006). *„Bildung mit ForMat“ – Impulse für eine veränderte Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schülern mit (schwerer) Behinderung* (S. 141–170). In D. Laubenstein; W. Lamers & N. Heinen (Hrsg.), *Basale Stimulation kritisch – konstruktiv*. Dortmund: verlag selbstbestimmtes leben.
- Lange-Schubert, K.; Böschl, F. & Hartinger, A. (2017). *Naturwissenschaftliche Methoden aneignen und anwenden* (S. 25–38). In H. Giest (Hrsg.), *Die naturwissenschaftliche Perspektive konkret*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nitsche, K. (2014). *UNI-Klassen – Reflexion und Feedback über Unterricht in Videolabors an Schulen*. Verfügbar unter: <https://edoc.ub.uni-muenchen.de/16637/> [Stand: 08.11.2018].
- Nitsche, K. & Kirch, M. (2013). *UNI-Klassen – Raum für universitäre Lehre und schulisches Lernen* (S. 249–254). In K. Kahlert; K. Nitsche & K. Zierer (Hrsg.), *Räume zum Lernen und Lehren. Perspektiven einer zeitgemäßen Schulraumgestaltung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pech, D.; Schomaker, T. & Simon, T. (Hrsg.) (2018). *Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion*. Hohengehren: Schneider.
- Rank, A. & Scholz, M. (2017). *Inklusion im Sachunterricht – Unterricht planen und durchführen* (S. 313–321). In F. Hellmich & E. Blumberg (Hrsg.), *Inklusiver Unterricht in der Grundschule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ratz, C. (2012a). *Schriftsprachliche Fähigkeiten von Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* (S. 111–132). In W. Dworschak; S. Kannevischer; C. Ratz & M. Wagner (Hrsg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. Oberhausen: Athena.
- Ratz, C. (2012b). *Mathematische Fähigkeiten von Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* (S. 133–148). In: In W. Dworschak; S. Kannevischer; C. Ratz & M. Wagner (Hrsg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. Oberhausen: Athena.
- Riegert, J. & Musenberg, O. (Hrsg.) (2015). *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Scholz, M., Dechant, Ch., Dönges, Ch. & Risch, B. (2018). Naturwissenschaftliche Inhalte für Schülerinnen und Schüler mit kognitiven Beeinträchtigungen aufbereiten. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 87, (4), 318-335.
- Straßmeier, W. (2000): *Unterricht mit geistigbehinderten Schülern*. München: Reinhardt.

- Terfloth, K. & Bauersfeld, S. (2015). *Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten*. München: Reinhardt.
- Terfloth, K. & Cesak, H. (2016). *Schüler mit geistiger Behinderung im inklusiven Unterricht*. München: Reinhardt.
- Trumpa, S.; Seifried, S.; Franz, E. & Klauß, T. (Hrsg.) (2014). *Inklusive Bildung – Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Wagner, M.; Kannewischer, S. (2012a). *Einschätzung der Schwere der Behinderung nach ICD-10 und des Pflegebedarfs (S. 87–98)*. In W. Dworschak; S. Kannewischer; C. Ratz & M. Wagner (Hrsg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. Oberhausen: Athena.
- Wagner, M.; Kannewischer, S. (2012b). *Einschätzung der Kompetenzen im Bereich Sprache/Kommunikation (S. 99–110)*. In W. Dworschak; S. Kannewischer; C. Ratz & M. Wagner (Hrsg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. Oberhausen: Athena.
- Wiater, W. (2007). *Elementarisierung als Problem der Didaktik (S. 25–33)*. In E. Matthes & C. Heinze (Hrsg.), *Elementarisierung im Schulbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

PD Dr. Wolfgang Dworschak  
Ludwig-Maximilians-Universität München  
Department Pädagogik und Rehabilitation  
Lehrstuhl für Pädagogik bei geistiger Behinderung  
und Pädagogik bei Verhaltensstörungen  
Leopoldstraße 13, 80802 München  
dworschak@lmu.de

Kathrin Gietl  
Ludwig-Maximilians-Universität München  
Department Pädagogik und Rehabilitation  
Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik  
Leopoldstraße 13, 80802 München  
kathrin.gietl@lmu.de

Verband Sonderpädagogik e.V.



## Zwei Stellenanzeigen zum Preis von einer

Sie suchen (sonder)pädagogisches Personal und Ihre bisherigen Ausschreibungen sind ins Leere gelaufen? Dann werben Sie doch deutschlandweit über die Zeitschrift für Heilpädagogik.

### Unser spezielles Winterangebot:

Sie schicken uns eine Stellenanzeige, die wir an markanter Stelle (auf der U2 oder der U3) im Format 116x130 platzieren - zum Sonderpreis von 550 € - und veröffentlichen diese Anzeige im Folgemonat noch einmal kostenlos. Dieses Angebot gilt bis einschließlich März 2019.

**Wichtig: Ihr Anzeigentext muss bis zum 15. des Vormonats eingegangen sein unter [marianne.schardt@verband-sonderpaedagogik.de](mailto:marianne.schardt@verband-sonderpaedagogik.de)**

## Fachaustausch zur Bildungsteilhabe von Schülerinnen und Schülern mit Autismuspektrum-Störungen

„16 Länder und die gleiche Problemstellung“. Mit diesem Hinweis und einer wertvollen Analyse der aktuellen Situation von Schülerinnen und Schülern in der Schule eröffnete die Vorsitzende des Bundesverbands Autismus Deutschland e.V., Maria Kaminski (Osnabrück), zusammen mit der Vorsitzenden des Verbands Sonderpädagogik, Dr. Angela Ehlers, die gemeinsam als Veranstaltung der Zivilgesellschaft und der Kultusministerkonferenz konzipierte und durchgeführte Tagung am 28.09.2018 in Kassel-Wilhelmshöhe. Geladen waren zahlreiche Experten aus Beratungsstellen, Träger und Anbieter von Schulbegleitung, die für Sonderpädagogik zuständigen Referentinnen und Referenten der Länder und die dort zuständigen Fachkräfte für Autismus sowie Vertreterinnen und Vertreter aus Wissenschaft und Zivilgesellschaft. Der Sprecher der Länderreferentinnen und -referenten für Sonderpädagogik bei der KMK, Sönke Asmussen (Baden-Württemberg), verwies auf das Ziel, neue Empfehlungen auf KMK-Ebene zu erstellen, deren Kernanliegen die Sicherung der Bildungsteilhabe von Schülerinnen und Schülern im Autismusspektrum ist. Er wies zudem auf die besondere Problematik hin, die sich im Anschluss an den Besuch der Allgemeinen Schule ergibt. Der Weg in eine Berufsausbildung oder das Studium scheint in besonderer Weise zur Hürde zu werden.

Ministerialrätin Tanja Götz aus Bayern zeigte zu Beginn der Fachtagung auf, welche Grundlagen in der Schulgesetzgebung der Länder sowie in der Sozialgesetzgebung Anwendung finden müssen und verwies insbesondere auf die Thematik des Bündelns der Ressource ‚Schulbegleitung‘ (sog.: Pooling) und aktueller Hürden, die durch den einklagbaren Anspruch in Bezug auf die Individualrechte nach der Sozialgesetzgebung entstehen. Im Gegensatz zu aktuellen schulpolitischen Entwicklungen in den Ländern, (Stichwort „systembezogene Ressourcenzuweisung“), stärkt das Bundesteilhabegesetz in besonderer Weise den Anspruch des Einzelnen auf Leistungen zur Teilhabe. Die Vorsitzende des Verbands Sonderpädagogik regte in diesem Zusammenhang den möglichen Abschluss von Rahmenverträgen an.

Im Vortrag von Prof. Dr. Tebartz van Elst (Universität Freiburg) wurden anhand wesentlicher Aspekte Besonderheiten und Erschwernisse aufgezeigt, die einen professionellen Umgang mit Kindern und Jugendlichen aus dem Autismusspektrum und ihre klinische Behandlung zum Teil erheblich belasten und irreleiten können. Zu Verwechslungen im Sinne einer Fehldiagnose käme es immer wieder im Bereich der Borderline-Patientinnen und -Patienten. Menschen im Autismusspektrum seien in besonderer Weise von Mobbing betroffen und könnten oft nicht eigenständig Hilfe holen. Sekundär kämen für die betroffenen Menschen oft Störungen aus dem depressiven Formenkreis hinzu, da sie ablehnendes Verhalten ihrer sozialen Umwelt in der Regel nicht analysieren und verstehen könnten. Bei der Arbeit mit Menschen im Autismusspektrum müsse die Triangularität „Struktur-Probleme-Zustände“ differenziert betrachtet werden. Ein Strukturaspekt wie „Reizoffenheit“ sei durch die Person nicht veränderbar. Betroffene Personen würden oft als rigide oder stur erlebt. Hinweise oder gar eine Anweisung durch Lehrkräfte oder betreuendes Personal, wie zum Beispiel: „Nun achte doch nicht auf jedes kleine Ärgern deiner Mitschüler“ oder „Nun sei doch nicht so schwierig“ seien nicht hilfreich. Probleme hingegen, die aufgrund dieser gegebenen Struktur entstehen können, seien bearbeitbar oder häufig sogar vermeidbar. Das betreffe auch häufig gezeigte expressive Verhaltensweisen. Zustände, hierunter fallen auch die gut medikamentös zu behandelnden psychodynamisch depressiven oder psychotischen Reaktionen, seien sekundärer Natur und würden im Autismus-Syndrom nur in mittelbarer Weise entstehen. Eine gute Herangehensweise an das Thema Autismus sei es sicherlich, in Aus-, Fort- und Weiterbildung Standardsituationen mit den Lehrkräften einzuüben, wie auf starres und reizoffenes Verhalten eingegangen werden könne. Tebartz Van Elst verwies in diesem Zusammenhang auf die Vorteile der Dialektischen Verhaltenstherapie.

v. l.: Prof. Dr. Ludger Tebartz van Elst, Dr. Angela Ehlers, Sönke Asmussen



Der sich anschließende Veranstaltungsteil ging in drei Themenblöcken auf Förderansätze und schulische Bildungsangebote ein. Im Fachvortrag ging Prof. Dr. Andreas Eckert (Zürich) der Frage nach den Gelingensbedingungen einer schulischen Förderung und ihrer Umsetzung nach. Er stellte die neuen Möglichkeiten für eine Förderung schulischer Teilhabe von Schülerinnen und Schülern durch das Einführen sogenannter Fachbegleiter in der deutschsprachigen Schweiz dar. In der Befragung von über 200 Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen wurde untersucht, welche Ausbildungs- und Fortbildungselemente besonders zielführend sein können. Weiter wurden in dieser Untersuchung Fragen aufgeworfen, die in die weitere schulpolitische Entwicklung einbezogen werden können: Ist es ein zukunftsweisender Schritt, einen Förder-schwerpunkt Lernen bei Kindern und Jugendlichen im Autismusspektrum festzustellen? Im Umgang mit Schülerinnen und Schülern im

Autismusspektrum in der Schule sei noch keine ausreichende Evidenzbasierung vorhanden. Sicher lägen Vorteile vorerst in einer Konzeption modellbasierter schulischer Interventionen.

Der zweite Themenblock widmete sich den Stolpersteinen, die sich in der Praxis ergeben. Dr. Anne Häußler vom Team Autismus GbR betonte die Notwendigkeit, das Bildungsangebot autismusspezifisch anzupassen. Übergänge etc. müssten von Anfang an zielführend gestaltet werden, da ein ‚Ausprobieren‘ verschiedener Maßnahmen, Wege und Interventionen in der Arbeit von autistischen Kindern und Jugendlichen im Autismusspektrum nicht das Mittel der Wahl darstelle.

Der abschließende Themenblock zeigte bewährte Praxisbeispiele auf. Unter anderem wurden qualitativ hochwertige Beratungs- und Unterstützungsstrukturen aus Berlin vorgestellt. Kerstin Michlo und Swantje Ohder bezogen sich auf die Anpassungsnotwendigkeit zentraler Arbeiten und berichteten über das Beratungssystem sowie die eingerichteten allgemeinen Schwerpunktschulen. Bernd Maaß präsentierte im Anschluss daran das Vorgehen in Schleswig-Holstein. Die Beratungsstelle Inklusive Schule / BIS-Autismus bietet verschiedene Formen von Beratung an, betreut Netzwerke und ist in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften aktiv.

Die Ergebnisse dieser umfassenden Fachtagung sollen die Grundlage weiterer Beratungen bilden und nicht zuletzt zu weiterer Auseinandersetzung der Länder auf der KMK-Ebene mit dem Thema „Bildungsteilhabe bei Autismus“ führen. Drohendes Mobbing und Absentismus sind neben der Förderung erfolgreicher Bildungsbiografien vor einer erschwerten kommunikativen Ausgangslage thematische Beispiele für die besondere Bedeutung spezifischer Handlungskompetenzen in der Schule und in den Unterricht unterstützenden Systemen.

*Dagmar Brunsch*

Rund 200 Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen aus Praxis und Forschung kamen am 14. und 15. September 2018 an der Universität Würzburg zum Bundesfachkongress Lernen des Verbands Sonderpädagogik zusammen, um aktuelle Herausforderungen des Förderschwerpunkts Lernen zu diskutieren. Im Zentrum stand die Forderung, bundesweit Bedingungen für gute Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen in sozial benachteiligten Lebenslagen zu schaffen.

Den Kongress, der in Kooperation mit dem Grundschulverband und mit Unterstützung durch das Referat Lernen des vds organisiert wurde, eröffnete erstmals eine musikalische Darbietung: Mahmout Alsalloum, ein aus Syrien stammender Jugendlicher, der seit drei Jahren in Deutschland lebt und sich seit ca. eineinhalb Jahren anhand von Internet-Videos das Klavierspielen beibringt. Nach diesem Einstieg begrüßten die Bundesvorsitzende Dr. Angela Ehlers und der Bundesreferent Lernen Prof. Dr. Stephan Ellinger und führten jeweils kurz in den thematischen Rahmen der Veranstaltung ein.

Zwei Hauptvorträge rahmten den Kongress inhaltlich und eröffneten jeweils einen der beiden Kongress-tage. Insgesamt 24 Workshops und Seminare boten die Möglichkeit, sich intensiv mit Themen auf den drei Ebenen

- Politische und gesellschaftliche Rahmenbedingungen
- Konzepte zur Schul- und Organisationsentwicklung
- Lernprozesse in der Praxis.

auseinanderzusetzen.

### **Hauptvortrag I: Soziale Benachteiligung und Schulerfolg**

Im Mittelpunkt des ersten Hauptvortrags, gehalten von Prof. em. Dr. Gotthilf G. Hiller, stand die Frage, ob oder wie sich das Wissen um den Zusammenhang von Bildungserfolg und Herkunft im beruflichen Alltag und im Handeln von Fachleuten und Ehrenamtlichen auswirkt. Polarisierend und zu intensiven, auch emotionalen Diskussionen anregend, führte Prof. Hiller hierzu unterschiedliche Überlegungen und Beispiele aus. Ausgangspunkt dafür ist die These, dass für eine Weiterentwicklung von Schulen auf vier Ebenen notwendig sei:

- „Um Heterogenität überzeugend zu bearbeiten, brauchen wir regionale Bildungslandschaften, nicht nur exzellente Einzelschulen.
- Wir brauchen Curricula (Lehr- und Lerninhalte) die Kinder- und Jugendliche befähigen, in jenen Verhältnissen zu bestehen, die sie nicht ändern können, und die ihnen Kraft, Mut, Wissen und Können einstiften, um schwierige Lebensphasen zu bewältigen.
- Wir müssen die schulischen Rituale und Selbstverständlichkeiten (also die Lehr-Lernmethoden, die Formen der Leistungsmessung und -bewertung sowie das Schulleben und die Muster des täglichen Umgangs, einschließlich der Sanktionsverfahren) immer wieder neu daraufhin prüfen, wer durch sie beschämt, bloßgestellt und ausgegrenzt wird.
- Und nicht zuletzt braucht das in Schulen tätige Personal ein gerüttelt Maß an Humor und Selbstdistanz, um sich selbst klar zu machen, dass ein für Kinder und Jugendliche bekömmlicher Unterricht und Umgang sehr viel mehr mit sozialem und kulturellem Wissen, mit trainierten Techniken und klarer

**Lernen von Nord  
nach Süd: Gute  
Bildungschancen in  
allen Lebenslagen  
verwirklichen!**

*Prof. em. Dr. Gotthilf G. Hiller,  
Bundesvorsitzende Dr. Angela Ehlers*



Sprache, mit Geistesgegenwart und Witz als mit Gesinnung zu tun hat. Höhere Töchter und Söhne, die Lehrer geworden sind, tun gut daran nicht zu vergessen, dass sie eher Gefahr laufen, für Kinder aus den unteren sozialen Schichten zum Verhängnis zu werden, als dass sie es schaffen, für sie ein Segen zu sein.“ (zitiert aus vorliegendem Vortragsmanuskript)

### Hauptvortrag II:

#### Von Nord nach Süd – Ressourcensteuerung und De-Kategorisierung in den Bundesländern

Im zweiten Hauptvortrag stellte Dr. Christine Einhellinger die unterschiedlichen Entwicklungen in den Bundesländern hinsichtlich der Begriffsverwendungen, diagnostischen Kategorien sowie der Voraussetzungen für sonderpädagogische Bildungs-, Unterstützungs- und Beratungsangebote vor. Hier wurden, trotz gleicher Problem- und Lebenslagen der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Bereich Lernen, regional sehr unterschiedliche Rahmenbedingungen, Zielsetzungen und Unterstützungen für eine inklusive Schulentwicklung sichtbar.

### Kamingespräch

Im traditionellen Kamingespräch am ersten Kongressabend gelang ein intensiver Austausch zwischen den Teilnehmerinnen und Teilnehmern sowie den Podiumsgästen Prof. Dr. Gabriele Ricken (Universität Hamburg), Prof. Dr. Conny Melzer (Schriftleitung Zeitschrift für Heilpädagogik) und Dr. Angela Ehlers (Bundesvorsitzende). Anknüpfend an die Thematik des Kongresses ergaben sich aus den vielschichtigen Diskussionen anregende Impulse für die Weiterarbeit im Förderschwerpunkt Lernen, sowohl hinsichtlich der Arbeit im Bundesreferat als auch auf der Ebene der Landesverbände.

Als abschließendes Fazit kann der Verband Sonderpädagogik einen klaren Auftrag für die bildungspolitische Arbeit ableiten, so die Bundesvorsitzende: „Wir sehen uns in der Pflicht, bei allen Bemühungen um die Entwicklung einer inklusiven Schule an allen Lernorten gerade die Schülerinnen und Schüler aus benachteiligten Lebensverhältnissen in den Blick zu nehmen und zur Schaffung möglichst guter Bildungschancen in allen – auch in schwierigen – Lebenslagen beizutragen.“

*David Scheer*

## Buchbesprechung

Schweiker, Wolfhard (2017).

### Prinzip Inklusion. Grundlagen einer interdisziplinären Metatheorie in religionspädagogischer Perspektive

Göttingen:

Vandenhoeck & Ruprecht

ISBN 978-3-7887-3161-8

Preis: 60,00 Euro



### Prinzip Inklusion



Um die Bewertung voranzustellen, die üblicherweise am Schluss einer Buchbesprechung steht: Wer sich mit der Frage auseinandersetzt, was unter ‚Inklusion‘ – gesamtgesellschaftlich, im Bildungsbereich und auch in einzelnen Schulfächern – zu verstehen ist, kommt um die Auseinandersetzung mit dieser Schrift nicht herum. Schweiker nennt seine Darlegung bescheiden „Grundlagen einer Metatheorie“, für die er nur „Bausteine“ liefere. Die höchst lesbare Schrift ist argumentativ differenziert und zugleich begründet urteilsfreudig – ein Gewinn nicht nur für diejenigen, die am wissenschaftlichen Diskurs teilhaben, lesend oder selbst aktiv, sondern für alle Praktiker, die in pädagogischen (und insbesondere inklusions- und sonderpädagogischen) Kontexten handeln. Der Untertitel der Arbeit verweist darüber hinaus darauf, dass der Sonderpädagoge, Pfarrer und Religionspädagoge Wolfhard Schweiker eine theoretische Grundlage für das entfaltet, was er „inklusive Religionsunterricht“ nennt: Selbst für Anders- oder Ungläubige ein intellektuelles Vergnügen mit seinen historischen, theologischen und didaktischen Reflexionen! Kurzum: Schweikers Arbeit hilft uns, die eigenen oft unklaren (theoretischen und normativen) Grundlagen des eigenen Denkens und pädagogischen Handelns mit seinen Widersprüchen und Sisyphus-Momenten zu klären.

Schweiker geht in vier großen Schritten vor: In den ersten drei Kapiteln arbeitet er die sprachlichen Konnotationen des Begriffs Inklusion, die rechtlichen Fragen insbesondere nach der Rechtswirksamkeit der UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland und den soziologischen Diskurs um Inklusion und Exklusion auf. Im zweiten Schritt setzt er sich mit pädagogischen Ansätzen zur Heterogenität, Pädagogik der Vielfalt, inklusiver (und sonderpädagogischer) Didaktik und Theoriebildung auseinander. Im dritten Schritt versucht er zu klären, ob und wie inklusives Denken (und Handeln) mit der bisherigen (evangelisch)religionspädagogischen Praxis und Theologie anschlussfähig und auf welcher theoretischen Grundlegung inklusive Religionspädagogik zu entwickeln ist. Das führt im vierten Schritt zu der Bildung von Bausteinen einer Metatheorie von Inklusion (und inklusiver Bildung), die m.E. unabhängig von religiöser Begründung, aber mit dieser kompatibel sind.

Das linguistische erste Kapitel führt uns von den lateinischen Wurzeln von includere, als (zwangswises) Einschließen (also als Exklusion) und der (freiwilligen) Klausur (des Klosters, des Selbstausschlusses), über inclusion im englischsprachigen Raum als gesellschaftliche Einbeziehung bis hin zur heute auch im deutschen Sprachraum verbreiteten Interpretation als Teilhabe auf Augenhöhe, als Selbstbestimmung im sozialen Kontext, d.h. als relationalem Begriff. Schon hier klingt die von Schweiker zu Recht hervorgehobene anthropologische Definition des Menschseins als grundsätzlich soziales Ich an, das im unabschließbaren Prozess der Sozialisation und Entwicklung nur in einer vielfältigen, vorgegebenen wie selbstgewählten sozialen Verflechtung seine – immer wandelbare – Individualität erhält.

Die menschenrechtliche Begründung von Inklusion, verbunden mit den Begriffen der Würde, der Selbstbestimmung, der Unveräußerlichkeit, also der Freiheit (im o.a. relationalen Sinne) prägt auch den rechtswissenschaftlichen Diskurs insbesondere im Kontext der UN-Behindertenrechtskonvention, der im zweiten Kapitel aufgearbeitet wird. Inhaltlich knüpft die UN-BRK an die Menschenrechtserklärung von 1948 an – sprachlich taucht inclusion erst in der Salamanca-Erklärung von 1994 und dann in der UN-BRK von 2006 auf. Bekanntlich geht es im Sinne dieser Deklarationen um Zugang, Einbezogenheit, Schutz und um die Verpflichtung der Staaten, dies nicht nur formal, sondern auch praktisch durch die notwendigen Vorkehrungen, auch im Bildungssystem, zu ermöglichen. Entscheidend – und seit 2009 auch in Deutschland rechtlich gültig – ist das Recht auf Inklusion in allen Lebensbereichen, verbunden mit einem individuellen Beschwerderecht. Angesichts mancher gegenwärtiger abwertender (und meist verkürzter) Bemerkungen zur Inklusion ist die Klarheit, mit der Schweiker „Inklusion als ein übergreifender Grundrechtsbegriff“ definiert, der „die klassischen Menschenrechte auf Partizipation, Zugang und Mitwirkung“ einschließt (83), begrüßenswert.

Soziologisch orientiert sich Schweiker an der Inklusions- und Exklusionsdiskussion, in Weiterführung des strukturell-funktionalen Konzepts von Talcott Parsons, die in der Systemtheorie von Niklas Luhmann und Rudolf Stichweh geführt werden. Mit diesen, ausführlich vorgestellten Ansätzen können gesellschaftliche Teilsysteme (wie Recht; Bildung; Gesundheitssystem; Religion usw.) in ihren Funktionen für das Gesamtsystem und die Menschen analysiert werden. Das seine gesellschaftlichen sozialen Verflechtungen selbst interpretierende (und in Teilen selbst wählende) Individuum sind jedoch in diesen Ansätzen wenig beachtet, wie der Verfasser selbstkritisch anmerkt. Auch der gesellschaftliche Wandel – und damit die heutige Realität – kann systemtheoretisch kaum erklärt werden. Deshalb müsste m.E. die theoretische Durchdringung von gesellschaftlichen Inklusions- und Exklusionsprozessen durch rollentheoretisch-sozialpsychologische Ansätze in der Tradition Erving Goffmanns (Stichwort ‚Stigma-Management‘) und zeitanalytischer soziologischer Zugänge, wie sie Richard Sennett und Zygmunt Baumann vorgenommen haben, weitergeführt werden.

Das vierte Kapitel ist der Inklusionsentwicklung und -debatte innerhalb der Pädagogik (einschließlich der Sonderpädagogik) gewidmet. Schweiker wirft der Inklusions-Pädagogik mangelnde theoretische Fundierung vor (u.a. 155) und erklärt diese zugleich durch ihre Wurzel in einer sozialen (Eltern-)Bewegung. Er kennzeichnet die herkömmliche Sonderpädagogik als ein „in sich weitgehend abgeschlossenes Wissenschaftsfeld“ (150), das von der allgemeinen (Schul-)Pädagogik ignoriert worden sei und sich selbst abschottete. Sein Ziel ist, im Sinne einer Zusammenführung, eine übergreifende „inklusive Pädagogik“ (153).

Trotz dieser Kritik stellt er den ökosystemischen Ansatz Alfred Sanders, Georg Feusers integrative Didaktik, Helmut Reisers Theorie integrativer Prozesse, Hans Wockens inklusive Pädagogik und nicht zuletzt – und besonders ausführlich – die Pädagogik der Vielfalt in der Ausformulierung von Annedore Prengel dar. Prengel hat bekanntlich seit 1993 in immer differenzierteren Reflexionen das Verhältnis von Gleichheit und Verschiedenheit, von Anerkennung und Veränderung, von Gerechtigkeit und Wertorientierung entfaltet. Die Pädagogik der Vielfalt in der Gemeinsamkeit, so könnte zusammengefasst werden, orientiert sich im Sinne der Gerechtigkeitstheorie von John Rawls daran, dass Ungleichheit nur akzeptabel sei, wenn sie für jedermanns Vorteil ist, dass aber kompensatorisch gehandelt werden müsse, also die am wenigsten Begünstigten – physisch oder sozial Beeinträchtigte, aber auch benachteiligte Frauen/Männer und Zuwanderer – im Sinne einer ‚distributiven Gerechtigkeit‘ besondere Unterstützung erhalten.

Schweiker diskutiert höchst anregend die sich aus diesen und einigen weiteren Theoriezugängen ergebenden Dilemmata, die nicht nur theoretisch, sondern auch (schul)praktisch von höchster Bedeutung sind, wie die zwischen der notwendigen Ungleichbehandlung und der gleichzeitigen Anerkennung, oder des Verhältnisses von innerer und äußerer Differenzierung. Insgesamt hält er jedoch fest, dass eine (inklusive) Pädagogik der Vielfalt seine Wertorientierung tiefer begründen müsse als (nur) mit Verweis auf die Menschenrechtsbegründung in der UN-BRK. Die Wissenschaft, sei es eine fachdidaktische, sonderpädagogische oder allgemeinpädagogische, müsse ihr Menschenbild und die darin enthaltenen Werte offenlegen.

Es ist für den Rezensenten kaum möglich, das umfangreiche fünfte Kapitel in seinem argumentativen Verlauf adäquat abzubilden: ‚Inklusion in der Religionspädagogik‘ ist gleichsam ein Buch in einem Buch. Schweiker benennt „Inklusion als neues Leitprinzip der Religionspädagogik“ (233) und will dafür die theoretischen Grundlagen schaffen. Dazu müsse die bisherige Ausklammerung von Sonderpädagogik und Behinderten aus dem klassischen religionspädagogischen Diskurs, die der Diakoniewissenschaft überlassen blieben, überwunden werden, um (historisch: wieder) eine gemeinsame inklusive Wertgrundlage und Theorie zu finden. Er knüpft dabei an die Vorarbeiten von Anna-Katharina Szagun und besonders Anita Müller-Friese aus den 1990er Jahren an. Müller-Friese geht von der Normalität menschlicher Verschiedenheit als Grundlage integrativer pädagogischer Prozesse aus und hat in der „Gottebenbildlichkeit“ (252) jedes Menschen die theologische Basis für Anerkennung (als „Beziehungsverhältnis auf Augenhöhe“; 304) und Wertschätzung des Individuums unabhängig von

physischen, sozialen (oder gar ethnischen) Merkmalen gefunden. Warum „Gottebenbildlichkeit“ in der Geschichte der kirchlichen Sonderschulen und -einrichtungen jahrhundertlang eher Fürsorgehaltung und tatsächliche Separation begründete, der Begriff also keine zwingendes (inklusive) Handeln und Kommunikation auf Augenhöhe bewirkt(e), wäre zu diskutieren.

Auch weitere religionspädagogischen Diskurse, etwa die von Ernst Nipkow und Friedrich Schweitzer kreisen immer wieder um Differenz, Pluralität, Dialog, Wertgebundenheit und das Indoktrinationsverbot, Elemente, die anschlussfähig sind an inklusive Pädagogik, an eine zu entwickelnde „Religionspädagogik der Vielfalt“ (280, 419). Schweiker referiert zudem ausführlich innertheologische Diskurse, Fragen und Zweifel, auf die hier nur verwiesen sei, die jedoch innerhalb der (ev.) Theologie und Religionspädagogik bedeutsam sind. Nur ein Beispiel: Mit Ina Schröder wird gefragt, ob ein inklusiver Religionsunterricht noch ein konfessioneller (mono-evangelischer) Unterricht sein könne (367) – was also inklusiv daran sei, wenn eine (evangelische) Schülergruppe unter sich ist (und sein will). Die Antwort bleibt offen.

Auch religionspädagogisch muss nach Schweiker, wie jede Inklusion, von transparenten und vielfältigen Werten ausgegangen werden. „Inklusion kann ohne Freiheit radikal ideologisch, ohne Gerechtigkeit reaktionär, ohne Gleichheit ungerecht, ohne Vielfaltskonzept egalisierend und ohne Würde menschenverachtend werden“ (383). Diese Wertebenen werden religionspädagogisch differenziert entfaltet und von einem inklusionspädagogischen Diskurs abgegrenzt, der – nach Schweiker – „mechanistisch konzipierte Balancemodelle“ (419) (also Vielfalt in der Gemeinsamkeit, egalitäre Differenz, Anerkennung und Veränderung usw.), aber eben nicht seine Wurzeln in der „Gottebenbildlichkeit“ der menschlichen Vielfalt hat. Darüber könnte gestritten werden.

Im abschließenden sechsten Kapitel führt Schweiker seinen Diskurs in die gemeinsamen Grundlagen einer inklusiven Metatheorie. Er benennt fünf Wertgrundsätze als Spannungsbögen: Menschenwürde und Relationalität (wechselseitige Achtung); Partizipation und Freiheit („Miteinbezogenheit bei unverschlossenen Türen“, 433); Differenz und Pluralismus (Vermeidung von Diskriminierung); Anerkennung und Gleichheit (Grenzen der Anerkennung und normatives Verständnis von Gleichheit); Gerechtigkeit und Veränderung (ausgleichende Gerechtigkeit, angemessene Vorkehrungen). Zu diesen fünf Spannungsbögen – wobei der erste als leitende Bezugsgröße angesehen wird (431) – fügt Schweiker fünf Umsetzungsaspekte hinzu: mögliche Begrenzungen bei der Realisierung und unterschiedliche Realisierungswege, auch durch subjektive Motive und Interpretationen; die je neue Erfahrungsabhängigkeit inklusiver Bildung und Haltung in jeder Generation; die Gestaltung von Differenz als Teil einer Einheit (Pädagogik der Vielfalt in der Gemeinsamkeit); und nicht zuletzt Prozessabhängigkeit inklusiver Entwicklungen bei gemeinsamen Visionen. Mit diesen zwei mal fünf Bausteinen muss sich m.E. künftig jede inklusionsbezogene Pädagogik auseinandersetzen.

Schweiker betont zu Recht, dass er eine Theoriediskussion führt, er kennt aber auch die empirische Integrations- bzw. Inklusionsforschung, wie der tabellarische Anhang zeigt, und selbstverständlich die inklusive (und nichtinklusive) bundesdeutsche Entwicklung. Er selbst hat schon früh an der Unterstützung innerkirchlicher inklusiver Arbeit mitgewirkt, etwa durch die Mitherausgabe des Bands ‚Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion‘ (Pithan/Schweiker 2011) oder durch die Mitwirkung am Band ‚Es ist normal, verschieden zu sein‘ des Rates der Ev. Kirche (2014). Offen muss bleiben, wie seine Bausteine Inklusion die empirische Forschung fundieren können. Offen ist auch, welche Schlussfolgerungen seines Theoriekonzepts für die konkrete bildungspolitische (und fachdidaktische, sonderpädagogische, schulpädagogische) Umsetzung haben können. Das wird beispielsweise sichtbar darin, dass selbst fachlich Versierte wie Hans Wocken mit Wolfhard Schweiker darum streiten, wie der Begriff der (Wahl-)Freiheit (zwischen Exklusion und Inklusion) zu verstehen sei (vgl. Wocken 2017, Schweiker 2017). Daraus lernen wir, dass es zwischen Theorie und Praxis enge Bindungen, aber keine Automatismen gibt. Unstrittig ist jedoch, wie schon einleitend gesagt, dass diese Arbeit unser alltägliches pädagogisches Handeln aufklären hilft.

Ulf Preuss-Lausitz

## Literatur

Pithan, A. / Schweiker, W. (Hrsg.) (2011). *Evangelische Bildungsverantwortung: Inklusion. Ein Lesebuch*. Münster: Comenius-Institut.

*Es ist normal, verschieden zu sein* (2014). *Inklusion leben in Kirche und Gesellschaft. Eine Orientierungsbilfe des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland*. Im Auftrag des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland herausgegeben vom Kirchenamt der EKD. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Wocken, H. (2017). *Gibt es ein Recht auf Exklusion?* (Zu ‚Prinzip Inklusion‘ von W. Schweiker). In Ders.: *Beim Haus der inklusiven Schule*. Hamburg: Feldhaus, 68-106.

Schweiker, W. (2017). *Bedingte ‚Selbstexklusion‘ als Freiheitsrecht der Inklusion* (Antwort auf H. Wocken). In Wocken 2017, 107-117.

# Besondere Angebote im Januar

## Autismus fordert (uns) heraus

Zugänge, der Herausforderung zu begegnen

**Anja Häsemeyer**

Sonderschulrektorin,  
Supervisorin/Coach (DGSv)

**18. – 19.01.2019**  
**Bad Sassendorf**

## Intensivpädagogische Arbeit mit Hoch-Risiko-Schülern

Was geht, wenn nichts mehr geht - Basisseminar

**Marita Fremmer**

Gestaltpädagogin, Lehrerin für Sonderpädagogik  
im Kriseninterventionszentrum

**25. – 26.01.2019**  
**Bad Sassendorf**

**Kosten:** 150 €, für vds-Mitglieder 120 € – für Studenten und LAA 120 €, als Mitglieder im vds 90 € inkl. Tagungsunterlagen sowie kalten und warmen Tagungsgetränken.

**Näheres und Online-Anmeldung: [www.vds-bildungsakademie.de](http://www.vds-bildungsakademie.de)**

vds-Bildungsakademie · Hans-Sachs-Weg 18 · 97082 Würzburg · 0931 20082390 · [post@vds-bildungsakademie.de](mailto:post@vds-bildungsakademie.de)

### Impressum

Die **Zeitschrift für Heilpädagogik** erscheint zwölfmal jährlich jeweils zum Monatsanfang.

#### Herausgeber:

Verband Sonderpädagogik e.V., Würzburg  
Hans-Sachs-Weg 18, 97082 Würzburg  
Tel. 0931 24020, Fax 0931 24023  
[post@verband-sonderpaedagogik.de](mailto:post@verband-sonderpaedagogik.de)

**Auflage:** 9000 Exemplare

#### Anzeigenverwaltung:

Marianne Schardt  
Kornblumenweg 16  
52477 Alsdorf  
[marianne.schardt@verband-sonderpaedagogik.de](mailto:marianne.schardt@verband-sonderpaedagogik.de)

**Chiffre-Anzeigen** bitte direkt an die vds-Bundesgeschäftsstelle in Würzburg

Titelfoto:  
Photographie.eu, shutterstock

#### Satz und Layout:

vieth-gestaltung - Karl-Heinz Vieth  
Töpferstraße 50, 49078 Osnabrück

#### Druck:

Strube Druck & Medien OHG  
Stimmerswiesen 3  
34587 Felsberg

#### Preis für Einzelbezug:

9,50 Euro (inkl. MwSt., zzgl. Versandkosten)

Für Mitglieder des Verbands Sonderpädagogik e.V. ist der Bezugspreis im Mitgliedsbeitrag enthalten. Anträge auf Mitgliedschaft können an die Bundesgeschäftsstelle gerichtet werden. Studierende und Lehramtsanwärter erhalten ermäßigte Mitgliedsbeiträge.

Manuskripte werden an einen der beiden Schriftleiter erbeten. Gekennzeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung der Schriftleitung und des Verbands Sonderpädagogik e.V. wieder.

Für unverlangt eingesandte Buchbesprechungsexemplare wird keine Verantwortung übernommen. Grundsätzlich erscheinen in der Zeitschrift für Heilpädagogik nur Erstveröffentlichungen.

Weitere Informationen für Autoren mit den Richtlinien zur Einreichung der Manuskripte auf Anforderung per Post oder unter [www.verband-sonderpaedagogik.de](http://www.verband-sonderpaedagogik.de)

Die **Zeitschrift für Heilpädagogik** wird laufend im Fachinformationssystem Bildung bibliografisch nachgewiesen. Sie wird regelmäßig für die Literaturdatenbank PSYINDEX und den Referatedienst Psychologischer Index der Universität Trier (ZPID) ausgewiesen. Die **Zeitschrift für Heilpädagogik** wird im European Reference Index for the Humanities (ERIH) geführt.

**Alle Anfragen und Reklamationen bitte direkt an die Bundesgeschäftsstelle!**

vds-Versandstelle, Hans-Sachs-Weg 18, 97082 Würzburg  
Postvertriebsstück, DPAG, Entgelt bezahlt



Verband Sonderpädagogik e.V.



# Autismus-Spektrum verstehen und pädagogische Beziehungen sicherstellen



## Bundesfachkongress

22. bis 23. März 2019

## Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover

Hauptreferenten:

Prof. Dr. Ludger Tebartz van Elst,  
Freiburg

Prof. Dr. Peter Rödler,  
Koblenz-Landau

24 Workshops

bieten Ihnen die Möglichkeit,  
an beiden Tagen an insgesamt  
vier Workshops teilzunehmen.

Online-Anmeldung:  
[www.verband-sonderpaedagogik.de](http://www.verband-sonderpaedagogik.de)

**vds Bundesgeschäftsstelle**

Hans-Sachs-Weg 18, 97082 Würzburg

Tel.: 0931 24020

E-Mail: [post@verband-sonderpaedagogik.de](mailto:post@verband-sonderpaedagogik.de)