



Inklusive Lernszenarien

Das Konzept der reflektierten Selbsterfahrung(en)

Susanne Römer

Susanne Römer
Inklusive Lernszenarien

Inklusion und Gesellschaft, Band 5

Susanne Römer

Inklusive Lernszenarien

Das Konzept der reflektierten Selbsterfahrung(en)

Umschlagabbildung: © pict rider – stock.adobe.com

ISBN 978-3-7329-0940-7

ISBN E-Book 978-3-7329-9007-8

ISSN 2627-9444

© Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur
Berlin 2023. Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts-
gesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar.
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in
elektronischen Systemen.

Herstellung durch Frank & Timme GmbH,
Wittelsbacherstraße 27a, 10707 Berlin.

Printed in Germany.

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

www.frank-timme.de

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	11
Entstehung des Konzepts der reflektierten Selbsterfahrung(en)	17
1 Grundverständnis von Inklusion	23
1.1 Ein gesellschaftspolitischer Zugang	31
1.1.1 Menschenrechtliche Reflexionsfläche	32
1.1.2 Interpersonelle Reflexionsfläche	36
1.2 Ein bio-psycho-sozialer Zugang	43
1.2.1 Die International Classification of Functioning, Disability and Health – ICF	45
2 Das Konzept der reflektierten Selbsterfahrung(en)	51
2.1 Alternative Zugänge zum Konzept der reflektierten Selbsterfahrung(en)	61
2.2 Inklusive Lernszenarien	64
3 Didaktik und Methodik der reflektierten Selbsterfahrung(en)	77
3.1 Didaktische Grundlagen	77
3.2 Methoden und Organisation der „Szenarien“	88
4 Theoretische Bezüge der „Szenarien“	91
4.1 Das Konzept der Beziehungsgestaltung	97
4.2 Bezüge zu Wahrnehmungstheorien	107

4.3	Bezüge zu lerntheoretischen Ansätzen	137
4.4	Bezüge aus der Entwicklungspsychologie	152
5	Theorie-Praxis-Transfer	173
5.1	Praxisfeld pädagogische Diagnostik	176
5.2	Praxisfeld Lern-Lehrsettings	177
5.3	Praxisfeld Nachteile ausgleichen	178
5.4	Praxisfeld Interventionen und Handlungsoptionen	180
6	Die „Szenarien“	181
6.1	Sprechen und Verstehen	183
6.1.1	„Verstehst Du mich?“ – Bildbeschreibung – Legosteine ..	184
6.1.2	„Ohne Worte!“ – Bausteine	189
6.1.3	„So denke ich!“ – Netzwerke des Denkens	190
6.1.4	„Schau auf mich!“ – Stilles Verstehen	192
6.1.5	„Gemeinsam sind wir schlau!“ – Wechselseitiges Erklären	195
6.2	Hören und Kommunikation	198
6.2.1	„Fühle Dich in mich ein!“ – Vorlesen – Zuhören – Verstehen	200
6.2.2	„Was passiert da?“ – Geräusche hören	203
6.2.3	„Sensibilisiere Dich für Deine Umgebung!“ – Lautstärke messen	205
6.2.4	„Wie spreche ich?“ – Sprachprofile entschlüsseln	206
6.3	Kognition und Lernen	210
6.3.1	„Zeig es mir!“ – Hui Maschine	212
6.3.2	„Motiviere mich!“ – Puscheln	215
6.3.3	„So lerne ich!“ – Rey Figur	218
6.3.4	„So nicht!“ – Fokussierte Aufmerksamkeit	221
6.3.5	„Denke weiter!“ – Streichhölzer und 9er-Feld	223

6.3.6	„Verstehst Du mich?“ – Bildbeschreibung – Legosteine ..	226
6.3.7	„Gemeinsam sind wir stark!“ – Challenge	228
6.3.8	„Eins nach dem anderen!“ – Interferenz als Ursache des Vergessens	231
6.3.9	„Kontexte helfen mir!“ – Erd alter Turm?!	234
6.4	Verhalten und Soziales	239
6.4.1	„Regeln haben Wirkung!“ – Kartenspiel KWINSLAG	243
6.4.2	„Erkenne Dich selbst!“ – Eigenschaftstest	244
6.4.3	„Wie fühlst Du Dich hier?“ – Rollenspiel	247
6.4.4	„So ist das für mich!“ – Perspektivwechsel	249
6.4.5	„Wer bin ich wann?“ – Kategorien auflösen	251
6.4.6	„Wie siehst Du mich!“ – Entwicklungsschritte	253
6.4.7	„Warum kennst Du mich?“ – die Walnuss	255
6.5	Motorik und Körperbewusstheit	257
6.5.1	„Mein Körper kann mehr!“ – Ein innerer Kompass	259
6.5.2	„Wie funktioniere ich?“ – Alltagstätigkeiten	262
6.5.3	„Hand-Auge-Kopf verbinden!“ – Schreiben	265
6.5.4	„Was wäre wenn!“ – Gemeinsames Frühstück	268
6.6	Sehen und Erkennen	270
6.6.1	„Was ist das!?“ – Fühlstationen	273
6.6.2	„Ich sehe was, wie Du nicht siehst!“ – Röhren und Spiegel	275
6.6.3	„Langsam kommt man auch ans Ziel!“ – Lesen mit der Leselupe	277
6.6.4	„Biete mir Systeme an!“ – Dunkelrestaurant – Erbsen auf halb sechs	278
6.6.5	„Nähe spüren!“ – Bist Du Piewie? + Slalom	279
6.6.6	„Andere Welten kennen lernen!“ – Texte die berühren ...	280
6.7	Wahrnehmung und Erfahrung	282
6.7.1	„Wie siehst Du das?“ – Fokussierung und Reizüberflutung	285

6.7.2 „Die Welt ist reiz-voll!“ – Wahrnehmen lernen	287
6.7.3 „In eine andere Welt eintauchen!“ – Ich liebe Donnerstage	289
7 Fazit	291
Anhang	295
Vorlagen zu den „Szenarien“	295
Challenge	295
Eigenschaftstest	297
Fokussierte Aufmerksamkeit	298
Lösungsblatt	300
Hui Maschine	301
Interferenz	302
Kartenspiel KWINSLAG	304
Lautstärke	309
Lesen mit der Leselupe	311
Literaturvorschläge „Erzählte Behinderung und Inklusion“	314
Spaghetti-Marshmallow Challenge	315
Murmelbahn aus Papier, Kleber	316
Perspektivwechsel	316
Puscheln	318
Reizüberflutung	321
Rey Figur	324
Schreiben	325
Sprachliche Repräsentationen – Netzwerke des Denkens	327
Sprachprofile	329
Stilles Verstehen	330
Suaheli	331
Streichhölzer/ 9-er Feld	332
Vorlage 9er Feld	334
Wechselseitiges Erklären	335

Zusatzmaterialien	337
Laufzettel	337
Differenzierung der Förderbereiche im Schwerpunkt Sehen	340
Texte	341
Text: Spaghetti für Zwei	341
Text: Das Schützenfest	346
Text: Vorlesen	348
Text: Rotkäppchen aus der Sicht des Wolfes	350
Text: Ich liebe Donnerstage!	352
Text: Die blinden Männer und ein Elefant	377
Literaturverzeichnis	379

Einleitung

In unterschiedlichen Formaten der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften aller Schularten und Schulformen zum breiten Themenspektrum der Inklusion verwendete ich oft kurze „Szenarien“, um die von den Teilnehmer:innen mitgebrachten Fragestellungen zum Thema „für sich selbst“ besser erfahrbar zu machen. Oft wirkten diese „Szenarien“ in den Personen¹ lange nach. Entweder wurden die eben gemachten Erfahrungen gleich in den Gesprächspausen wieder thematisiert und damit bereits reflektiert oder ich wurde bei einem späteren Wiedersehen darauf angesprochen, dass diese kurzen Erfahrungen die Personen immer noch begleiten. Der immer wieder gestellten Frage, ob diese „Szenarien“ gesammelt und beschrieben sind, komme ich mit diesem Buch nun nach.

Das den „Szenarien“ hinterlegte Konzept der reflektierten Selbsterfahrung(en) beschreibt, wie Personen in mögliche Situationsempfindungen von Menschen, denen spezifische Einschränkungen zugeschrieben werden, hineinversetzt werden können und dann über dieses eigene Erleben diskutieren, gemeinsam Lösungen suchen und die Erfahrungen in die Praxis umsetzen können. Die Personen erleben spezifisch ausgesuchte Situationen, insbesondere aus Kontexten des Unterrichtens und des Lernen und Lehrens. Sie erspüren dabei konkret welche Wirkung bestimmte Aktionen und Handlungen haben könnten. Damit hinterfragen sie ihre bisherigen Handlungskonzepte, also ihre subjektiven Theorien in ihren beruflichen und persönlichen Zugängen. Durch die kurzen „Szenarien“ gelingen angeregte weiterführende Diskussionen über „gerechte oder gleiche“ oder „inklusive“ Gelingensbedingungen von Lernumgebungen und Lern-Lehrangeboten. Gemeinsam mit der Moderation erarbeiten sich die Teilnehmer:innen eigene Begründung für z. B. notwendige

.....

1 Mit „Personen“ sind in diesem Buch alle gemeint, die sich für Inklusion in ihren beruflichen Bereichen interessieren. Im Buch wird das Konzept überwiegend in einen Lern-Lehrkontext von Schule und Unterricht gestellt. Dieser Bezug ist jedoch auch in andere Bereiche übertragbar.

und nun für sie logische und begründbare Nachteilsausgleiche in ihrem Arbeitsfeld, sie beschreiben ihr verändertes Verständnis von Inklusion, Bildung und Lernen, sie entwickeln an einem inklusiven Verständnis geleitete Differenzierungsangebote für ihre Praxis und versuchen sich in der inklusiven Gestaltung von Förderangeboten und teilweise auch in einer angemesseneren Umsetzung einer pädagogischen (Förder-)Diagnostik und vieles andere mehr.

Die leitenden Fragestellungen der unterschiedlichen „Szenarien“ im Konzept der reflektierten Selbsterfahrung(en) sind vielschichtig und ergeben sich aus dem Thema an sich und aus den Personen heraus:

Ganz konkret erfahrbar: Wie fühlt es sich an, wenn die eigenen Ressourcen und Fähigkeiten nicht wahrgenommen werden? Wie ist es, wenn man als Person in seiner Würde nicht ernst genommen wird? Was bedeutet es für mich, wenn man diskriminiert wird, aufgrund eines oftmals nur willkürlich zugeschriebenen Kriteriums, also von anderen Menschen „getrennt“, als „anders“ betrachtet wird? Was bedeutet „Normalität“ für mich?

Zu übergeordnete Themen: Wie ist „Behinderung“ – im Kontext der Forderungen der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) – zu verstehen? Was behindert eigentlich wirklich? Wie verändert sich der meist medizinisch ausgerichtete „diagnostische“ Blick auf Behinderung oder Beeinträchtigungen, wenn man selbst „betroffen“ ist? Was bedeutet es, ein inklusives Menschenbild zu haben?

Zum Thema Inklusion: Was bedeutet Teilhabe und was Partizipation in der praktischen Umsetzung? Was bedeutet Inklusion für die gesamte Gesellschaft? Wie gestalten sich Beziehungen zwischen Personen mit unterschiedlichen Lebens- und Umwelterfahrungen? Wie sind Lern- und Lehrangebote zu entwickeln, um Teilhabe an Bildung umzusetzen und Nachteile auszugleichen?

Antworten auf die Fragen können mit kurzen, alltäglichen (Unterrichts)-Szenarien und Lern-Lehrsituationen entwickelt werden. Die „Szenarien“ wirken in ihrer Konstruktion und Moderation auf die Leben-, Berufserfahrungen und Wissenswelten von vermeintlich „gebildeten“ nicht eingeschränkten Erwachsenen, also auf Personen, die sich meist bisher nicht im „klassischen“ Sinne beeinträchtigt fühlten. Entsprechend müssen die „Szenarien“ für diesen Anlass angepasst und theoretisch hinterlegt werden. Die „Szenarien“ stellen einen Spiegel dar, in dem (schulische) Realitäten reflektiert

werden können. Es gelingt mit diesen „Szenarien“, durch den emotionalen, ja teilweise spielerischen Anteil und die Nähe der Personen zur schulischen oder heilpädagogischen Praxis und mit Hilfe einer fachlichen Moderation, eigene Antworten auf die oben gestellten Fragen zu entwickeln.

Der Kern des Konzepts der reflektierten Selbsterfahrung(en) besteht in der geeigneten Auswahl und der fachlichen Moderation der Szenen, der Texte, der Angebote, die zusammenfassend „Szenarien“ genannt werden. Sie motivieren zur Wiederholung und bleiben in der Erinnerung, weil u. a. auch Elemente des Spielens darin enthalten sind: Gemeinsamkeit, Spaß, Lachen, Reden, Beobachten, Wettbewerb, Scheitern, Verlieren, Grenzen erfahren, Grenzen gesetzt bekommen, Regeln einhalten u. a.

Die „Szenarien“ sind nicht gleichzusetzen mit den bekannten Angeboten, wie sich mit verbundenen Augen führen lassen oder mit einem Rollstuhl einen Parcours abfahren. Es soll gerade nicht der oberflächliche, kurze und dann meist technische Aspekt von Behinderung in den Vordergrund gestellt und damit eine sachliche Betroffenheit herausgearbeitet werden. Die „Szenarien“ werden fachlich moderiert und die gemachten Erfahrungen gemeinsam daraufhin reflektiert, was in bestimmten Situationen möglicherweise mit dem Menschen hinter der Behinderung oder Beeinträchtigung passiert. Ein Perspektivwechsel wird „inszeniert“. Der stetige Kippeffekt zwischen Reflexion und praktischen Angeboten wird durch die eingeklammerte Pluralendung im Namen des Konzepts der reflektierten Selbsterfahrung(en) hervorgehoben.

Mit Hilfe dieser „praktisch“ nachvollziehbaren Impulse sollen Personen in Situationen versetzt werden, die ihnen die Problematik und Schwierigkeiten aus der Perspektive Betroffener unmittelbar vermitteln. Die Personen sollen mit den „Szenarien“ an ihre eigenen individuellen, kognitiven, emotionalen, körperlichen Grenzen geführt werden, um mögliche Erfahrungen von Hilflosigkeit, Abhängigkeit, Über- und Unterforderung, Übergriffigkeit, veränderter Teilhabe, Diskriminierung und fehlender Selbstwirksamkeit zu spüren, aber auch stärkende Erkenntnisse erkennen, wie Widerstand, Mut, Wille und eigene Stärken, Resilienzen.

Die „Szenarien“ werden theoretisch in den Kontext der Themenbereiche der Inklusion, wie Gerechtigkeit, Gleichheit und Diskriminierung gesetzt. Dadurch gelingt ein Theorie-Praxis-Transfer. Die „Szenarien“ werden fachlich

moderiert, spielerisch inszeniert, teilweise sogar bewusst einfach initiiert, um dann konkret, in der Diskussion oder in den theoretischen Ergänzungen wieder auf darin enthaltene Erlebnismomente zu verweisen. Ein Transfer in die eigene Unterrichts- und Schulerfahrung, in tägliche Lehr- und Lernsettings, zu Praxis- und Fallbeispielen aus dem Unterricht oder in die eigene Erlebniswelt, schließt sich oft von selbst an.

Die vorgestellten „Szenarien“ in diesem Buch speisen sich aus dem Fundus einer gelebten Aus- und Fortbildungspraxis. Fachliche Inhalte wechseln sich ab mit eher populären Impulsen. Die „Szenarien“ werden durchgängig in GROSSBUCHSTABEN hervorgehoben, um sie bei Bedarf schnell wieder zu finden. Alle „Szenarien“ finden sich im Anschluss an den theoretischen Teil und werden kurz mit Methode und Material vorgestellt. Sie sind zwar verschiedenen Entwicklungsbereichen zugeordnet, wirken häufig aber auch bereichsübergreifend.

Geeignete Vorlagen und Texte sind zum leichteren Auffinden mit einem grauen Balken markiert. Sie finden sich im Anhang und teilweise auch im theoretischen Teil.

Die Auswahl der „Szenarien“ orientiert sich an Theorien zu Wahrnehmungs-, Lern- und Entwicklungsprozessen, also an kommunikativ-interaktiven, psychisch-emotionalen, kognitiven und lernpsychologischen Ansätzen. Zugänge aus der Philosophie und Gedanken zur Beziehungsgestaltung ergänzen und unterstützen die Konstruktion der „Szenarien“. Diese vielfältigen und flexiblen Zugänge halten das Konzept der reflektierten Selbsterfahrung(en) lebendig und eröffnen die Chance, wissenschaftliche Theorien und somit fachlich geleitete Erklärungen in das Erleben einzuflechten. Damit gelingt es bei den Personen, eine „Lust auf mehr“ zu entwickeln und sich mit den theoretischen Zugängen der Inklusion (wieder) neu zu beschäftigen.

Die Angebotsformate sind variabel. Je nach Zeit, Raum und Anzahl der Personen können einzelne spezifische oder mehrere prägnante „Szenarien“ für ein gesamtes Semestermodul oder nur für einen Workshop ausgewählt oder nach Schwerpunkten thematisch zusammengefasst, durchgeführt und theoretisch vor- und nachbereitet werden. Alle „Szenarien“ fordern in der Moderation eine sorgsame Vorbereitung und ein Verständnis der theoretischen Grundlagen.

Das Buch führt in die das Konzept leitenden theoretischen Grundlagen ein, wobei auf einige „Szenarien“ beispielhaft Bezug genommen wird, um das Prinzip und die Umsetzung zu verdeutlichen. Damit gelingt eine didaktische Einbettung in die spezifische Zielstellung, das Konzept von Inklusion praktisch zu verstehen.

Einzelne Theorien und Modelle beziehen sich meist nur auf einen bestimmten Aspekt oder Ansatz, ähnlich der bekannten Parabel der blinden Männer und dem Elefanten (siehe Anhang). Wichtig ist dem Konzept der reflektierten Selbsterfahrung(en) daher ein mehrperspektivischer und differenzierter Zugang über unterschiedliche Theorien und deren mögliches Zusammenspiel in den „Szenarien“, um das eigentliche Ziel zu erreichen, einen praxisorientierten Zugang zum Verständnis von Inklusion im Kontext von Lernen und Lehren zu ermöglichen.



Die blinden Männer und der Elefant; Anpassung S.R. (www.unendlichgeliebt.de)

Inklusion wird in dem Konzept der reflektierten Selbsterfahrung(en) als ein multidimensionales Konzept vorgestellt, das sich zum einen aus einem menschenrechtlichen Verständnis speist und über einen bio-psycho-sozialen Ansatz strukturell ergänzt werden kann. Beide Zugänge unterstützen die

Konstruktion eigener Argumentationslinien, um daraus ein differenziertes Verständnis von Inklusion fachlich zu begründen und Handlungsstrategien neu aufzustellen.

Im Konzept der reflektierten Selbsterfahrung(en) erleben die Personen für kurze Zeit, gleichsam als didaktischen Doppeldecker, eine inklusive Lernumgebung – hier inklusive Lernszenarien genannt –, in der Ihre Fragen angenommen, in der sie gemeinsam Erfahrungen austauschen und ihr aktueller Wissenstand eingeflochten wird. Dies ist immer eine zusätzliche Erfahrung, die das Verständnis von Inklusion unterstützt und von den Personen im Nachhinein oft thematisiert wird, im Sinne von: „Wir haben uns wohl gefühlt und mit unseren Fragen anerkannt!“ In dieser (vor-)gelebten inklusiven Umgebung sind die Personen gleichsam an dem Lernprozess beteiligt und steuern ihn damit selbst. Die Teilnehmer:innen bringen die verschiedensten Themen ein und hinterfragen daran u. a. praxisnah ihre aktuellen Konzepte der Intervention und Förderung oder Handlungsoptionen zum Nachteilsausgleich. Sie diskutieren kritisch ihre eigenen Beispiele zur Differenzierung von Lern- und Lehrangeboten, geben Anregungen zur Auslegung und Adaption von Lehrplänen und erkennen die Komplexität gängiger Prüfungsformate. Die „Szenarien“ geben dazu nur noch den notwendigen Impuls in eine bestimmte Richtung und bleiben als „Lernanker“ im Gedächtnis hängen.

Entstehung des Konzepts der reflektierten Selbsterfahrung(en)

Anstoß zu dem nun vorliegenden Buch gab 2006 ein Erfahrungsbericht von Helmut Gensler. Er zeigte darin erste didaktisch konnotierte Impulse auf, wie Aspekte von Einschränkungen für andere erfahrbar gemacht werden können. In einem Bericht beschreibt er seinen Ansatz zu einem Workshop „Simulationen von verschiedenen Behinderungen und ihre Auswirkungen auf den Unterricht direkt selbst erleben“:

In der Ausbildung von Lehrern werden Behinderungen vor allem aus medizinischer Sicht erklärt. Einige direkte Auswirkungen können in dieser Werkstatt durch Simulationen „am eigenen Leib“ erfahren werden. Wir beginnen mit grundlegenden Aspekten des richtigen Sitzens, auch im Rollstuhl. Danach werden verschiedene motorische Einschränkungen verdeutlicht. Dazu „wette“ ich, dass es niemand schafft, seinen Namen unter diesen Bedingungen 12 mal zu schreiben. Mit Hilfe von verschiedenen Brillen können visuelle und perzeptorische Probleme nachempfunden werden. In einigen der selbst produzierten Ergebnisse können wir Parallelen zu Schülerergebnissen finden. (Gensler 2006b)

Diese als „Parallelen zu Schülerergebnissen“ beschriebenen Erfahrungen waren erste Impulse, diese Idee der Selbsterfahrung zu einem systematischen Angebot von fachlich begleiteten Reflexionen im Sinne von Verstehenlernen des Anderen und Aufbau von Beziehungen in (heil-) pädagogischen, inklusiven und diagnostischen Kontexten zu entwickeln.

Diese „Simulationen“ von Gensler im Bereich der Schwerst-Mehrfachbehinderungen wurden Ausgangspunkt, ähnliche Angebote für weitere Entwicklungsbereiche zu entwickeln. Es zeigte sich jedoch schnell, wie schwierig dies zu realisieren ist. Wie können Lernbeeinträchtigungen und soziale Auffälligkeiten nachgestellt werden? Müssten solche Angebote nicht immer durch

zeitintensive vertiefende Erläuterungen und theoretische Ansätze zusätzlich begleitet werden? Mit der Zeit verfeinerten sich dennoch die ersten Ideen zu kleinen Szenen und damit Reflexionsanlässe in der gelebten Praxis von Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften.

Parallel verstärkte sich mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) 2009 die Debatte um Inklusion in Schulen und darin die Fragen zur Umsetzung von Nachteilsausgleichen und dem Verständnis von Inklusion in Lern- und Lehrumgebungen. (Regelschul-) Lehrkräfte in Fort- und Weiterbildungen nahmen die kleinen Szenen dankbar an, um das Konzept von Inklusion besser verstehen zu lernen.

Gemeinsam mit Angela Gutschke entwickelte sich aus der Idee eine erste Seminarreihe im Rahmen des Lehramtsstudiums Förderpädagogik an der Universität Leipzig (2008–2010). Es wurden darin erste Angebote zur Selbsterfahrung unterschiedlicher Lebensschwierigkeiten von Menschen vorgestellt und durchgeführt. Ziel war es, die meist theoretisch geführten Darstellungen zu Behinderungsformen, hin zu einem veränderten Blick darauf, neu zu denken. Die Studierenden sollten handlungsorientiert darin unterstützt werden, eine andere Perspektive anzunehmen, inklusive Unterstützungsmomente aus den Erfahrungen zu entwickeln und diese zu reflektieren. Sie sollten ein eigenes Gefühl dafür erhalten, wie es sich mit Einschränkungen in einer dafür wenig verständigen Welt lebt. (vgl. Gutschke und Römer 2011)

Die zunehmend ausdifferenzierten und vielschichtigen Angebote ermöglichten es, ein Verständnis bei Studierenden im Lehramt Sonderpädagogik für den eher formal erscheinenden Anspruch an Unterricht, einen „Nachteil auszugleichen“, anzubahnen. Zudem gelang es über die Angebote, mit den Studierenden darüber zu reflektieren, wie angemessene, „gerechte“, nichtdiskriminierende Handlungsstrategien, also inklusive Lern- und Begegnungssituationen entwickelt werden können.

Als didaktisches Ziel wurde es zum einen wichtig, konkrete Behinderungen und Einschränkungen nicht einfach nachzustellen, sondern über die entwickelten „Szenarien“ subjektive Handlungstheorien in eine eigene Betroffenheit zu überführen. Zum anderen sollte über die „Szenarien“ eine Diskussion angeregt werden, wie (die nun selbst gespürten) Barrieren abgebaut werden

müssten und welche Unterstützungen möglich und gewünscht sind. Dazu noch einmal ein „alter“ Erfahrungsbericht von Gensler von seiner Webseite:

Ich bin als Lehrer an der Schule für Körperbehinderte seit 22 Jahren in Coburg und mache schon länger Fortbildungen für „Fußgänger“... Eltern, Lehrer, ZiVis, ... und dabei fahren wir auch in die Stadt, alleine wenn möglich. Die andere Gruppe beobachtet die Passanten. In der Schlußbesprechung herrscht jedesmal großes Erstaunen. Beim letzten Mal saß eine 33 jährige Frau im Rolli und durfte einkaufen. Sie wurde mit DU angesprochen und bekam zwei Kirschen vom Verkäufer (ca. 50–60 Jahre alt) geschenkt. Sie war ziemlich sprachlos ...!! Über 50% aller Kommunikationen laufen über den Schieber, ganz selbstverständlich, schließlich ist der ja auch auf Augenhöhe. Für den Rollifahrer ist das stark gewöhnungsbedürftig. Bitte selbst ausprobieren: fast jedes Orthopädiehaus oder der ASB stellen für solche Aktionen alte Rollis zur Verfügung ... viel Spaß bei der Selbsterfahrung! Und das meine ich ganz ernst, denn ohne Humor wird das nicht komisch! (Gensler 2006a)

Die „Szenarien“ haben sich dann über weitere Jahre in der Fort- und Weiterbildung von (Regelschul-)Lehrkräften zu Fragen der Umsetzung eines inklusiven Lernangebotes bewährt. Viele Anfragen nach den „Szenarien“, deren theoretischen Herleitungen und inklusiv gedachten Hintergründen sind nun Anlass, das Konzept, die didaktische Idee, die Theorien dahinter und die Angebote selbst zu systematisieren und darzustellen. So besteht die Möglichkeit, das Konzept der reflektieren Selbsterfahrung(en) in eigene Lehr- und Lernformate zu übernehmen und es selbstständig dort weiter zu entwickeln. Dieses Buch ist kein Lehrbuch, sondern die Zusammenfassung eines subjektiv als erfolgreich empfundenen Lehrkonzeptes in der Erwachsenenbildung, insbesondere in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften und anderen pädagogischen Berufen.

Struktur des Buches

Im ersten Kapitel wird das dem Konzept zu Grunde liegende Verständnis von Inklusion skizziert. Dabei werden zwei Ansätze nebeneinander gestellt, die

in ihren grundlegenden Aussagen beide ihre Berechtigung haben und nur in einem ausgewogenen Zusammenspiel Grundlage für künftige Handlungsoptionen in inklusiven Settings sein können. Der menschenrechtliche Ansatz beschreibt die moralische, zwischenmenschliche Seite des Konzepts Inklusion. Diese Seite spielt in der Bewertung von Situationen, Beziehungen, Akzeptanz und Kommunikation und Interaktion eine wesentliche Rolle. Sie legt Ideen von Vorurteil, Kultur und Machtverhältnissen offen und gibt Raum zur kritischen Diskussion eigener Perspektiven und Handlungsoptionen. Der medizinische, bio-psycho-soziale Ansatz der International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) arbeitet mit teilweise messbaren Fakten und Abweichungen von Normen und ergänzt dies mit einem systemischen Blick auf die Gesellschaft. Dieser Ansatz ist nicht festgeschrieben und bietet die Möglichkeit, bestehende Strukturen an bestimmten Voraussetzungen zu messen und diese entsprechend den Forderungen der UN-BRK anzupassen. In der Diskussion und Reflektion um inklusive Anforderungen sollten immer zunächst beide Seiten analysiert und dann in der geeigneten Umsetzung miteinander verknüpft werden.

Im zweiten Kapitel wird das Konzept der reflektierten Selbsterfahrung(en) vertieft vorgestellt. Das Konzept wird an sich kritisch hinterfragt und auch alternative Zugänge beschrieben. Als Grundlage des Konzeptes wird das didaktische Verständnis inklusiver Lernszenarien in der Erwachsenenpädagogik vorgestellt. Es baut auf der Idee der Resonanzpädagogik im Sinne von „Anverwandlung“ auf, analysiert die Idee eines gemeinsamen Bildungsverständnisses und geht auf die Konstruktion geeigneter Lernumgebung und Lernangebote ein.

Im dritten Kapitel wird die Didaktik und Methodik des Konzepts ausgearbeitet. Erwachsenenpädagogische didaktische Zugänge und lerntheoretische Ansätze begründen den beobachteten Kompetenzzuwachs bei den beteiligten Personen. Im methodischen Teil werden die verschiedenen Möglichkeiten vorgestellt, das Konzept in Aus-, Fort- und Weiterbildung einzubetten.

Im vierten Kapitel werden die unterschiedlichen theoretischen Bezüge zu den verschiedenen „Szenarien“ beschrieben, die auch deren Auswahl begründen. Sie verdeutlichen die Komplexität der „Szenarien“ und geben differenzierte Impulse zur Reflexion.

Im fünften Kapitel finden sich Erläuterungen zu möglichen Bereichen im Theorie-Praxis-Transfer, den die Personen bisher in die „Szenarien“ mit einbrachten.

Im sechsten Kapitel werden die „Szenarien“ konkret in ihrer Zielstellungen, der Umsetzung und mit den nötigen Materialien dargestellt. Die jeweiligen Materialien finden sich dazu im Anhang.

1 Grundverständnis von Inklusion

Die Menschen stärken, die Sachen klären.
Hartmut von Hentig

Die „Szenarien“ entwickeln ihre Wirkung zu einem Zeitpunkt, zu dem den Teilnehmer:innen der Workshops oder Seminare Ziele und Inhalte von Inklusion größtenteils noch unklar sind. Ein meist einfaches Verständnis von Inklusion im schulischen Kontext wird von den Beteiligten zunächst pragmatisch damit beschrieben, dass behinderte und nicht behinderte Schüler:innen gemeinsam lernen (sollen). Dieser Ansatz geht von dem Konstrukt der Gegensätzlichkeit aus: Behinderung und nicht Behinderung. Er basiert im deutschsprachigen Raum im Kontext Schule u. a. aus der historisch begründeten Trennung der Systeme: Regelschule und Sonderschule. Dieser Zugang fordert zur Umsetzung von Inklusion im aktuellen System logischerweise insbesondere räumliche, personelle, didaktische und methodische Veränderungen und Anpassungen. Schnell gerät dieser einfach gedachte (schulische) binäre Ansatz jedoch an seine Grenzen. Fragen der Bewertung, zu Abschlüssen, zu Nachteilsausgleichen, zu Formen der Leistungserbringung, zu einer systemischen Verortung, zur personelle Aufgabenteilung und zu rechtlich-ethischen Aspekten benötigen tiefgehende und fachlich fundierte Antworten und auch Mut zu inhaltlichen Veränderungen und zu einer Veränderung des eigenen, tradierten Menschenbildes. In Fortbildungen müssten daher ergänzend zu eher medizinischen, häufig therapeutischen und normierten Vorstellungen und damit Kategorien der Behinderungen, Ansätze mit gesellschaftlichen, systemischen, menschenrechtlichen und demokratischen Inhalten und damit unerwarteten neuen Registern oder Kriterien zum Thema gemacht werden.

Die „Szenarien“ verdeutlichen am eigenen Leib den Spagat der Inklusion zwischen (gewollter) Teilhabe und (möglicher) Diskriminierung. Immer wieder geraten die Personen dadurch in ein Dilemma, das ad hoc mit den bestehenden Voraussetzungen, den aktuellen rechtlichen Vorgaben, der ungelösten

Ressourcenfrage, sowie einem subjektiven Verständnis von Inklusion kaum gelöst werden kann.

Die zunächst sichere Konstruktion von Behinderung und Nichtbehinderung gerät schnell an seine Grenzen mit den Fragen: Wo beginnt welche Behinderung – wo endet sie? Wer bestimmt die Kriterien von Behinderung, Beeinträchtigungen? Wie werden sie begründet? Mit diesen Überlegungen geraten die medizinisch konnotierten Zuschreibungen von Behinderungskategorien oder bekannten sonderpädagogischen Förderschwerpunkte schnell ins Wanken.

Die Frage stellt sich: Wie können und müssen – unter den Anforderungen der UN-BRK, also der Forderung nach Umsetzung von Inklusion – andere Lern- und Lehrformate mit der geänderten Perspektive auf Fähigkeiten und Ressourcen statt auf scheinbar messbare und normierte Defizite, angeboten und gestaltet werden?

Andreas Hinz beschreibt Inklusion dazu wie folgt:

Pädagogisch betrachtet bedeutet Inklusion zunächst einmal, Vielfalt willkommen zu heißen – etwas, was sehr einfach klingt und sehr schwer zu machen ist. Gleichzeitig bedeutet es in der Folge, Konstruktionen von zwei klar abgrenzbaren Gruppierungen kritisch in den Blick zu nehmen – seien sie männlich und weiblich, deutsch und ausländisch, behindert und nichtbehindert, weiß und schwarz, reich und arm, schwul und hetero, dick und dünn oder was auch immer. Dies gilt vor allem dann, wenn die eine der beiden Gruppen gesellschaftlich abgewertet wird und die Zugehörigkeit zu ihr Diskriminierung und gesellschaftliche Marginalisierung zur Folge hat. (Hinz o. J.)

Im Konzept der reflektierten Selbsterfahrung(en) wirken die inszenierten Erfahrungen immer auf die handelnden Personen selbst. Das Konzept folgt dem Prinzip, Formen der Diskriminierung, Marginalisierung, Abwertung und teilweise nicht nachvollziehbaren Einteilungen in Kategorien, selbst zu erfahren. Wie fühlt es sich an, wenn meist nur eine (!) von außen gegebene Kategorie (!) den Menschen als Individuum bestimmt und ihn in „seine“ Gruppe einteilt?

Die oft bemühte Aussage „Inklusion beginne in den Köpfen“ wird häufig zu wenig auf mögliche eigene Handlungsoptionen bezogen. Diese Veränderung im Handeln benötigt eine bestimmte Form von Mut, zu dem nach Hanna Arendt insbesondere die Initiativen Handeln und Sprechen gehören.

Der Mut gehört zum Handeln und Sprechen.
Dies sind die Initiativen, die wir ergreifen müssen,
um uns auf irgendeine Weise in die Welt einzuschalten
und in ihr die uns eigene Geschichte zu beginnen.
Mit diesem Mut ist Freiheit möglich.
(vgl. Arendt 2013, S. 232)

Dieses Sprechen und Handeln können geübt und gelernt werden. Lernpsychologisch betrachtet kann der geforderte Mut in den „Szenarien“ in einem sozial positiven Kontext erlebt (geschulte Moderation, kollegiales Miteinander, ruhige Atmosphäre, gegenseitige Offenheit, geschützter Raum und Rahmen, ...) und emotional verstärkt werden (Aha-Erlebnisse, Selbstbetroffenheit, Selbstwirksamkeit, ...).

In den „Szenarien“ werden Gefühle von Diskriminierung, Ungerechtigkeit und Machtlosigkeit erfahren und fachlich beschreibbar, deren Ursprung und Kontexte bisher nicht unmittelbar bewusst waren. Das tradierte binäre Konstrukt von Behinderung und Nichtbehinderung wurde bisher als subjektiv übernommener Standard wenig hinterfragt. Hier beginnt über die emotionale Anbindung der „Szenarien“ das tiefere Verstehen zum menschenrechtlich konnotierten Ziel der Inklusion.

Die Personen identifizieren zudem ähnliche Situationen in ihrer Praxis. Sie setzen die Situationen in Bezug zu Diskriminierung, oder positiv gesprochen auf mehr inklusionsorientierte Aspekte hin. Sie analysieren ihre Handlungen und Reaktionen kritisch unter neuen Kriterien und erarbeiten selbst inklusive(re) Angebote. Das Ziel der Inklusion versteht sich einfacher über den Ansatz der Nicht-Diskriminierung.

Die „Szenarien“ laden dazu ein, die unterschiedlichen Zugänge zum Inklusionsverständnis über die persönliche Erfahrung hinaus auch theoretisch zu verstehen.

Komplexität des Inklusionsverständnisses

Mit der Unterzeichnung der Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) erhielt das Konzept Inklusion 2009 in Deutschland erstmals einen Namen und einen normativen Rahmen. Inklusion wird seitdem in Deutschland und international in Gesellschaft, Politik, Theorie und Praxis emotional diskutiert, verschieden umgesetzt, kontrovers verhandelt, vorangetrieben und kritisiert.

Inklusion scheint, eine gute Dekade nach der Einführung der UN-BRK in Deutschland, aus manch einer Perspektive „gescheitert“. Aus anderer Perspektive wird Inklusion als ein positiver Prozess erkannt, im Sinne von stetiger Transformation einer Gesellschaft. Es ist notwendig, sich dieser unterschiedlichen Perspektiven und Ziele über den aktuellen wissenschaftlichen Diskurs zu nähern. Insbesondere, weil die verschiedenen Argumente in den Workshops und Seminargruppen anzutreffen sind und vorgebracht werden. Zudem wird das Thema Inklusion in Fortbildungen für Lehrkräfte meist nur auf den schulischen Kontext bezogen, der von der historisch gewachsenen Aufgabenteilung der allgemeinen Pädagogik und denen der Sonderpädagogik inhaltlich und strukturell bestimmt wird.

Die folgende theoretische Auswertung der vergangenen Dekade (2009–2019) erfolgt aus unterschiedlichen Perspektiven mit folgenden Fragestellungen: Wie wurde im Jahr 2022 die Umsetzung von Inklusion fachlich gewertet oder evaluiert?

Gesellschaftspolitische Bilanz

Valentin Aichele, Leiter der Monitoring Stelle der UN-Behindertenrechtskonvention am Deutschen Institut für Menschenrechte, konstatiert eine differente Ergebnissicherung der vergangenen Dekade.

Die Bewertungen der Bedeutung der UN-BRK in der ersten Dekade ihrer Umsetzung gehen stark auseinander. (Aichele 2019)

Eine Bewertung könne sich in Widersprüche verstricken und Ärger auf sich ziehen. Dies geschehe je nach Perspektive und Erwartung der Akteure. Damit eine Bewertung gelinge, fordert Aichele ein gemeinsames gesellschaftliches definiertes Ziel mit dem Mut zu Veränderungen, um den politischen und men-

schenrechtlichen Impuls der UN-BRK umzusetzen. Seine Schlussfolgerung: Es fehle eine gesellschaftspolitische Anerkennung der Bedeutung der Inklusion sowie ein gemeinsames Ziel! (vgl. Aichele 2019a)

Gesellschafts- und bildungspolitische Bilanz

Eine gesellschafts- und bildungspolitische Akzeptanz einer inklusiv ausgerichteten schulischen Bildung evaluierte Aktion Mensch 2019 (Hess et al. 2019):

Mehr als drei Viertel der deutschen Bevölkerung sind von positiven Effekten schulischer Inklusion überzeugt: [...] ein inklusives Schulsystem führe zu mehr Toleranz, einem besseren Miteinander sowie zu höherer Engagement-Bereitschaft und wirke sich positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung aus. (Hess et al. 2019)

Zurückhaltender werde der inklusive Unterricht beurteilt, wenn es um Fragen der Leistungsförderung der Kinder gehe: Lediglich 60 Prozent der Gesamtbevölkerung seien der Meinung, dass ein inklusives Schulsystem gut auf das Berufsleben vorbereite. Zudem bestehe die Einschätzung, dass Kinder mit unterschiedlichen Leistungsniveaus nicht gleichermaßen gefördert werden können. (ebd.)

Schlussfolgerung: Es fehle demnach nicht an der gesellschaftlichen Akzeptanz der Idee von (schulischer) Inklusion – Zweifel und Kritik bestehe an den (teilweise politisch geführten) sichtbaren und individuell spürbaren Praxismodellen und Konzepten, den fehlenden Ressourcen und an den notwendigen Qualifikationen der Akteure.

Bildungs- und sozialwissenschaftliche Bilanz

Marc Willmann und Sven Bärmig stellen in einer differenzierten Analyse von Texten aus der Bildungswissenschaft und Allgemeinen Pädagogik fest, dass ein nachvollziehbares Inklusionsverständnis im Bereich der Allgemeinen Pädagogik kaum erfolgt sei. Weiter erkennen sie, dass trotz Zunahmen an Veröffentlichungen keine begriffliche Präzisierung erfolgte. Dass der Begriff Inklusion eine Vielzahl unterschiedlicher juristischer, sozial- und bildungspolitischer, ethisch-moralischer sowie pädagogischer und gesamtgesellschaftlicher

Implikationen in sich trage und dass es an einer übergeordneten allgemeinen Theorie der päd. Inklusion fehle – Inklusion also ein unscharfer Leitbegriff sei, der eine breite „Projektionsfläche“ biete. (vgl. Willmann und Bärmig 2020)

Ähnlich konstatiert Karl-Ernst Ackermann:

Die sonderpädagogische Inklusionsdebatte wird unter anderem von weitreichenden Leitvorstellungen und Ansprüchen bestimmt, die in der Regel ebenso ungeklärt bleiben wie die damit einhergehenden Widersprüche. Die hieraus resultierenden latenten Spannungsfelder führen zusammen mit dem gegenwärtig konstatierten Theoriedefizit im sonderpädagogischen Inklusionsdiskurs zu theoretischen Selbstmissverständnissen und blockieren das Praxisprojekt Inklusion. (Ackermann 2017)

Mit diesen Aussagen wird die enorme Bandbreite der Perspektiven, bezogen nur auf die bildungstheoretischen und pädagogischen Ansätze und Erwartungen an und zur Inklusion, deutlich herausgearbeitet.

Birgit Lütje-Klose et al. zeigen eine breite Variabilität der Zugänge auf, die dem Konzept Inklusion folgen müssten (vgl. Lütje-Klose et al. 2017):

- ein Verständnis von Demokratie und der rechtlichen Normierungen;
- die Entwicklung von Theorien zur Normalisierung, Autonomie und Befähigung sowie Gerechtigkeit;
- die Analysen von Praxismodellen der Partizipation, Kooperation, Schulsozialarbeit und Beratung;
- die Forderungen der Anpassung an die Praxis bei z. B. Curricula, den Didaktiken und der Hochschulen

Das Fazit daraus: Auf der einen Seite wird aus einer bildungspolitischen Perspektive argumentiert – auf der anderen Seite aus einer sozialwissenschaftlichen und menschenrechtlichen Sicht. Insgesamt ist erkennbar, dass Inklusion nach über 10 Jahren als „unscharfer Leitbegriff“ beschrieben wird, dem eine eindeutige Theorielegung fehle. Die menschenrechtliche Basis der UN- BRK und wie Aichele sagt, die damit verbundenen gesellschaftspolitischen Impulse, müssen

stärker im Verständnis von Inklusion übertragen werden, um u. a. Teilhabe an Bildung professionell umzusetzen. Praxismodelle müssten kritisch reflektiert und Qualifizierungen an Zielen und Kompetenzen gemessen werden können.

Das gesellschaftliche Missverständnis der Zielstellung von Inklusion wird verstärkt, wenn sogar die einschlägigen Akteure damit missverständlich umgehen. Hier beispielhaft in der Spendenaktion „Ein Stück zum Glück – inklusive Spielplätze“ der Aktion Mensch e. V.:

Auf inklusiven Spielplätzen können sich Kinder mit und ohne Behinderung ohne Barrieren begegnen und miteinander spielen. In Deutschland ist jedoch nur ein Bruchteil der Spielplätze inklusiv ausgerichtet. Mit der deutschlandweiten Spendenaktion „Stück zum Glück“, einer gemeinsamen Initiative von Procter & Gamble (P&G), REWE und der Aktion Mensch, soll sich das nun ändern. (Aktion Mensch e. V. 2020)

Welches Problem zeigt sich hier? Anstatt Spielplätze von vornherein so zu planen oder umzubauen, dass sie für alle Kinder geeignet sind, wird mit dieser Plakataktion weiter die Unterscheidung zwischen behinderten und nicht behinderten Kindern hervorgehoben. Es bedarf des Wortes „inklusive Spielplatz“ um die Besonderheit des Spielplatzes zu unterstreichen. Inklusion bedeutet jedoch gerade, diese „Besonderheit“ nicht mehr betonen zu müssen, sondern es als selbstverständlich, also normal, aufzufassen, dass viele unterschiedliche und daher individuelle Kinder miteinander spielen. Dies müsste schon bei der Planung eines Spielplatzes bedacht werden. Gerade das Betonen des Mitleids „ein Stück zum Glück“ im Aufruf zur Spende steht dem Ziel der Inklusion entgegen.

Doch wie ist es richtig? Diese Frage stellt sich den Personen in der Reflexion der „Szenarien“. Nach den „Szenarien“ wird Ihnen die Diskrepanz zwischen der Forderung nach Gerechtigkeit und Gleichheit in ihren Praxis- und Entscheidungsfeldern bewusster. Sie erkennen, dass Aspekte der Gerechtigkeit nicht juristisch zu lösen oder zu verwalten sind, sondern dass sie je nach Situation und Person ausgehandelt werden müssen. Die jeweils handelnden Personen müssen in eine Beziehung miteinander gehen.

Zum professionellen Aushandeln fehlen aktuell noch verständliche Richtlinien. Die UN-BRK formuliert nur Empfehlungen, die umgesetzt werden sollen. Das „Wie“ bleibt weiterhin den agierenden Personen überlassen. An sog. Leitlinien, also Themenfeldern, soll sich das Aushandeln orientieren. Sie werden in der UN-BRK in Art. 5 wie folgt beschrieben:

- Menschenbild: Es gilt darin ein Menschenbild anzunehmen: alle Menschen sind Menschen
- Gleichstellung: Niemand ist besser, höher gestellter, wertvoller, schützenswerter als ein anderer
- Nicht-Diskriminierung: Menschen mit Behinderung sind vor Diskriminierung zu schützen
- Vielfalt anerkennen: Vielfalt ist die Grundlage des Menschseins
- Umwelt anpassen: Gleichberechtigung wird gefördert und angemessene Vorkehrungen sind zu gewährleisten
- Lösungen finden: Es gibt für alle Herausforderungen eine gemeinsame Lösung

(vgl. UN-BRK 2017)

Inhalte in Fortbildungen und Seminaren zum Verstehen von Inklusion finden sich demnach in Fragen zum Verständnis von Nicht-Diskriminierung, Gleichberechtigung und in Fragen zum Selbstverständnis des eigenen Menschenbildes und weniger in den Darstellungen medizinischer Defizite oder Einführungen in unterschiedliche Förderschwerpunkte oder Unterstützungsbedarfe. Zwei theoretische Zugänge bilden aktuell mögliche Ansätze, diese Themenfelder zu diskutieren. Jeweils können daraus Kriterien zur Identifikation des Inklusionsverständnisses erarbeitet werden. In ihrer Kombination können mögliche praktische Handlungsoptionen erkannt und geprüft werden, um Inklusion, wie in der UN-BRK gefordert, umzusetzen.

1.1 Ein gesellschaftspolitischer Zugang

Die Menschen sind verschieden, aber in ihrer Verschiedenheit
haben sie gleiche Rechte und gleiche Würde.
Sie sind nicht gleich. (Hentig 2003, S. 26)

Auf welche Grundlage kann, neben einem medizinischen, funktional gehaltenen Zugang (siehe Kap. 1.2.), ein gesellschaftspolitischer Impuls aus der UN-BRK bezogen werden, um den Anforderungen von Inklusion persönlich und professionell gerecht zu werden? Im Kontext dieses Buches ließe sich fragen, an welchen Kriterien der Inklusion Lehrkräfte und Studierende der Heilpädagogik, Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit u. a. ihre Zugänge, Entscheidungen und Herausforderungen in der Praxis messen können? Noch überwiegen im Verständnis von Effektivität eher statistische Zahlenspiele zu Förderquoten und Inklusionsquoten, die dem eigentlichen Ziel der Inklusion jedoch wenig gerecht werden. In einem gesellschaftspolitischen Konstrukt liegt der Schwerpunkt eher in der Gestaltung von Beziehungen zwischen den Personen und nicht in einer erreichten Anzahl. In einem weit gedachten pädagogischen Kontext spielt diese Beziehungsgestaltung eine wesentliche und nicht zu vernachlässigende Rolle.

Die Erfahrung zeigte, dass Teilnehmer:innen leicht die pragmatischen Informationen zur Neu-Organisation von Unterricht, zur Entwicklung von Strukturen oder zum Angebot und zur Planung von spezifischen Fördermaßnahmen im Sinne der International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) übernehmen. Dann stellen sich ihnen jedoch neue Fragen zum eigenen richtigen Verhalten gegenüber den „Betroffenen“ in bestimmten Situationen, zu Entscheidungen bei Fragen zu gerechter und gleicher Behandlung und Benotung auch in Bezug zu den anderen Schüler:innen. Sie suchen Antworten zu Fragen von Selbstbestimmung und Schutzbedürftigkeit im Rahmen von Schule und gegenüber ihrer eigenen Person als Lehrkraft u. v. m.

Die Teilnehmer:innen suchen nach verständlichen Leitlinien zur Orientierung, was unter Inklusion in ihrer gelebten Praxis zu verstehen ist. Die Menschenrechte, die UN-BRK, das Grundgesetz sind eher abstrakte Vorgaben, in

denen die „Rechte“ zwar formuliert werden, aber nicht, wie sie in den jeweiligen spezifischen Situationen umzusetzen sind. In der Praxis stehen sich meist zwei Personen in einer Situation gegenüber. Beide müssen in kurzer Zeit ihre jeweiligen Reaktionen und Rollen aufeinander abstimmen, um ihre Beziehung zu klären. Viele in den Workshops geschilderten Praxisbeispiele belegen diese Unsicherheit. Die „Szenarien“ geben durch den Perspektivwechsel eine Möglichkeit der empathischen Einfühlung und damit erste Impulse zur Diskussion. Mit den „Szenarien“ ist ein inszeniertes Üben der Beziehungssituation aus der Perspektive beider Seiten möglich.

Welche Reflexionsflächen (Kriterien, Normen, Theorieansätze, ...) zur Inklusion sind geeignet, solche Momente zu fassen, um sie zu spiegeln – sich also subjektiv neu zu orientieren?

1.1.1 Menschenrechtliche Reflexionsfläche

Auf philosophischer Ebene ist die im Inklusionsbegriff inhärente Idee von Chancengleichheit, Gleichheit und Verschiedenheit durch alle Zeiten hindurch durchdacht worden. In ihr steckt ein Verständnis der Gegenseitigkeit des Gebens und Nehmens. Hans Wocken stellt, gut gekürzt, in seiner „Philosophie der Inklusion“ den Idealen der französischen Revolution: Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit die Grundwerte der UN-BRK: Selbstbestimmung, Gleichberechtigung und Teilhabe gegenüber. Er ordnete ihnen aktuelle soziale Handlungskonzepte zu. (vgl. Wocken 2011)

Wocken leitet aus den logischen Rechtsnormen der UN-BRK Handlungsfolgen ab, die positive als auch negative Beziehungen kennzeichnen. In seiner Übersicht werden damit einige Begriffe aus dem Inklusionsdiskurs in eine grundlegende demokratische, menschenrechtlich konnotierte Perspektive eingeordnet.

Franz. Revolution Menschenrechte der UN-BRK	Werteorientierung <i>Handlungskonzepte</i>	
	Positive Beziehungen	Negative Beziehungen
Freiheit Selbstbestimmung	Autonomie <i>Assistenz</i>	Unmündigkeit <i>Fürsorge</i>
Gleichheit Gleichberechtigung	Gleichwertigkeit <i>Gleichstellung</i>	Minderwertigkeit <i>Kategorisierung</i>
Brüderlichkeit Teilhabe	Zugehörigkeit <i>Inklusion</i>	Dissozialität <i>Exklusion</i>

(vgl. Wocken 2011, Anpassungen S.R.)

Diese Übersicht hilft zunächst dabei, die Forderungen und Zugänge der UN-BRK und ihre Begriffe auch in einen pädagogischen Kontext einzuordnen.

In der UN-BRK wird zudem mit den Begriffen der Achtung, Würde, Freiheit und Chancengleichheit gearbeitet.

Die Grundsätze der UN BRK sind:

Die **Achtung** der dem Menschen innewohnenden **Würde**, seiner individuellen Autonomie, einschließlich der **Freiheit**, eigene Entscheidungen zu treffen, sowie seiner Unabhängigkeit;
 die voller und wirksame **Teilhabe** an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft;
 die **Chancengleichheit**. (UN-BRK 2017)

Diese Begriffe stellen das Inklusionsverständnis in ein gesellschaftspolitisches, ethisches und somit ein menschenrechtliches Konzept. In der Praxis wird dies oftmals mit „Haltung“ und „Menschenbild“ umschrieben. Wie können diese abstrakten Begriffe für die Personen in der Praxis verständlich werden?

Katja Scheidt (vgl. Scheidt 2017) analysiert das Zusammenspiel der unterschiedlichen Überlegungen in der (Sonder)Pädagogik seit den 1990er Jahren hin zu einem aktuellen Inklusionsverständnis. Auf der einen Seite stehe nach ihrer Analyse die Diskussion um Gleichheit und Verschiedenheit im Zentrum

der Überlegungen. Die Zugänge der einschlägigen Protagonisten werden von ihr wie folgt gegenübergestellt:

- Helmut Reiser lege den Schwerpunkt auf eine Theorie der integrativen Prozesse, indem er Unterricht zwischen den Polen der Individualisierung (Differenz) und Gemeinsamkeit (Gleichheit) verorte und eine inhaltliche Gemeinsamkeit an dem gemeinsamen Vorhaben feststelle. Für ihn stehe der gemeinsame Austausch im Mittelpunkt von Inklusionsbestrebungen.
- Andreas Hinz stelle die Forschung zu marginalisierten Gruppen in den Mittelpunkt seiner Theorie und übernahm die Erkenntnisse in die Gestaltung und Bewertung von inklusivem Unterricht. Dieser gelinge über Groß- und Kleingruppenarbeit mit teilweise inhaltlicher und räumlicher Abgrenzung. Die wechselnden Lernsituationen ermöglichen ein Zusammengehörigkeitsgefühl über den gleichen Lerngegenstand mit dem Ziel der gemeinsamen Auseinandersetzung zu einem Thema. Er entwickelte daraus die Idee „einer Schule für alle“.
- Annedore Prengel übernahm eine größere menschenrechtliche Perspektive und änderte damit die Bezugspunkte auf Heterogenität. Inklusive Pädagogik bedeute für sie die Anerkennung der Unterschiede ohne jegliche Hierarchisierung und generiere dadurch eine „egalitäre Differenz“. Gemeinsamkeit entstehe, weil Selbstachtung der Einzelnen und Anerkennung der Anderen zusammenspielen. Nicht identische Inhalte sorgen demnach für Gemeinsamkeit, sondern ein soziales Klima der Anerkennung. Daraus entwickelte sie die Idee einer „Pädagogik der Vielfalt“.

Auf einer anderen Seite stehe nach Katja Scheidt ein weniger an menschenrechtlichen Fragen orientierter Zugang, sondern ein am konkreten Unterricht und ein am Subjekt orientiertes Inklusionsverständnis:

- Hans Wocken beschreibe aus empirischen Beobachtungen heraus den Ansatz unterschiedlicher Lernsituationen als einen inklusiven Zugang. Dabei stehe die Interaktion im Vordergrund und weniger

die Inhalte. Eine Gemeinsamkeit gelinge auf sozialer und kooperativer Ebene. Das gemeinsame Ziel wird von ihm mit „Solidarität“ bezeichnet. Einer pädagogischen Vielfalt müsse eine didaktische Vielfalt folgen.

- Georg Feuser gehe von einem autopoietischen Lernbegriff aus und beziehe Didaktik nicht auf die Sachebene, sondern auf die Inhaltsebene. Damit werde die individuelle Entwicklung des Subjekts berücksichtigt. Inhalte sollten auf individuelle Entwicklungsstufen übertragen werden. Curricula sollen sich an der Entwicklungslogik orientieren und nicht an Lehrplänen der Bildungsgänge. Die Individualisierung erfolge über eine innere Differenzierung und einer kooperativen Tätigkeit am „Gemeinsamen Gegenstand“ und führe zu offenen Aufgabenformaten.

Über einen funktionalen Ansatz der sachlichen Beschreibung einer konkreten Einschränkung hinaus können die in den Theorien beschriebenen Konzepte von Würde, Achtung – ja, und auch der Beschämung – in den „Szenarien“ einer eigenen Haltung und einem eigenen Behinderungsverständnis gegenübergestellt werden. In der Beobachtung und Reflexion des eigenen Handelns, der gemachten Erfahrung und des Reagierens in ähnlichen Situationen geben die „Szenarien“ konkrete Anlässe zur Diskussion und zur Auseinandersetzung mit den übergeordneten Zugängen zur Inklusion.

Mit den „Szenarien“ können die meist abstrakten Begriffe emotional am eigenen Leib spürbar gemacht werden. Personen werden an ihre „Grenzen“ geführt, empfinden jedoch für sich, dass sie „mehr“ könnten, etwas „sagen wollten“ – es aber in diesem Moment nicht können. Es wird ihnen etwas „verwehrt“. Sie spüren in diesen Momenten „Sprachlosigkeit“, „Macht“ in Form von intransparenten Regeln, unverständliche Handlungen der leitenden, verantwortlichen Personen. Sie spüren ein Empfinden von „Arroganz“ oder „Übergriffigkeit“ der handelnden Personen, ein Spüren von „Un-Gleichwertigkeit“ bei fehlender oder nicht beachteter Selbstbestimmung. Gefühle von Wut, Trotz, Resignation, Hilflosigkeit u. a. werden benannt und lassen sich oft auf bekannte Praxissituationen und beobachtetes Verhalten von betroffenen Personen übertragen. Plötzlich ist es nicht mehr relevant welche genaue Form

von Behinderung jemand hat, sondern wie sich diese Person in einer Situation fühlt.

„Szenarien“ wie KWINSLAG, EIGENSCHAFTSTEST, ROLLENSPIEL IN SYSTEMEN, SCHREIBEN, GEMEINSAMES FRÜHSTÜCK, und der Text ICH LIEBE DONNERSTAGE u. a. können diese zwischenmenschlichen Empfindungen darstellen, veranschaulichen. Abstrakte Begriffe werden mit den „Szenarien“ greifbar. Es wird über eine gemeinsame Erfahrung eine Grundlage für Diskussion und Reflexion geschaffen.

1.1.2 Interpersonelle Reflexionsfläche

Einen weiteren greifbaren Zugang zum persönlichen Umgang mit den menschenrechtlichen und gesellschaftspolitischen Anforderungen der Inklusion, also eine Reflexionsfläche zum eigenen Tun, bietet derzeit die Theorie der trilemmatischen Inklusion von Mai-Anh Boger. Boger beschreibt Inklusion darin als „Reflexion zur Selbstpositionierung“ (Boger 2017) und entwickelt damit einen interpersonell angelegten Ansatz. Diese Theorie benennt einen bisher wenig beachteten, aber wesentlichen Faktor in der Inklusionsdebatte: Die Menschen im Umgang miteinander. Sie müssen das Konzept der Inklusion in ihrem Alltag umsetzen. Sie müssen sich immer wieder entscheiden zwischen politisch-korrektem Anspruch, gegenseitiger persönlicher Betroffenheit und gegebenen Strukturen.

Boger richtet sich an Menschen, die ein Interesse an der Re-Politisierung des Inklusionsbegriffes haben – also Machtverhältnisse analysieren oder identifizieren wollen. An diesem Punkt setzt auch die UN-BRK an, in dem sie mögliche Diskriminierungsmomente auflistet, um sie sichtbar zu machen und um ihnen dadurch entgegenzuwirken. Jedoch bleiben diese Momente in der UN-BRK zu abstrakt, zu weit weg vom gelebten Alltag, von den aktuellen Beziehungen und den Situationen.

Boger entwickelt theoretisch sehr ausdifferenziert und durch partizipativ angelegte Forschungsergebnisse belegt eine Theorie, die das Erleben von Inklusion als ein Trilemma beschreibt, das aus drei Sätzen bestehe, von den immer nur zwei gleichzeitig wahr sein können. (vgl. Boger 2017) Die Ausführungen von Boger werden hier nur sehr vereinfacht im Überblick dargestellt. Die Theorielegung sollte vor der Anwendung bekannt sein.

Die drei Kernpunkte des Trilemmas sind gekennzeichnet durch:

Empowerment (E) bedeute dabei Ermächtigung, also das Recht darauf Teilhabe zu fordern, sich Gehör zu verschaffen und stammt aus einem materialistischen und phänomenologischen Zugang.

Normalisierung (N) beschreibe, inwieweit Personen von einer anerkannten Norm abweichen „dürfen“. Mit welchen (Macht)mitteln werden sie z. B. von Teilhabe „abgeschnitten“? Hier folgt Boger den Konzepten von Bourdieu und Foucault.

Dekonstruktion (D) beschreibe die Störung einer binären Ordnung. Die Folge sei oft Irritation durch konkrete meist persönliche Erlebnisse. Hier fließen Erfahrungsberichte aus konkreten Interviews mit betroffenen Menschen ein.



Kernpunkte des Trilemmas (vgl. Boger 2017)

Boger erläutert diesen Ansatz folgendermaßen:

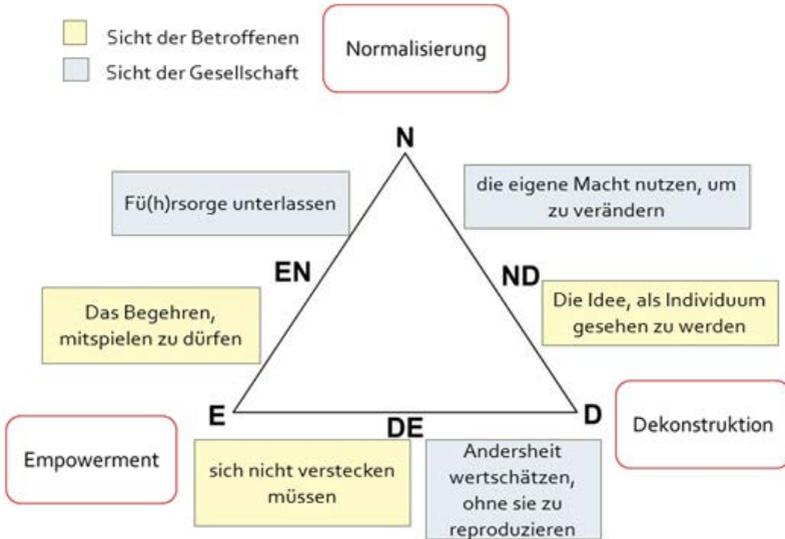
Jeder dieser Zugänge kann zurecht für sich beanspruchen, den Ansprüchen mindestens einer Betroffenenbewegung gerecht zu werden, denn aus Betroffenenperspektive geht es bei dem Trilemma darum, dass die drei Grundformen des Begehrens des diskriminierten Subjekts in einem dissonanten Verhältnis zueinander stehen: das Begehren als Andere_r* bei den Normalen* mitspielen zu dürfen (EN), das Begehren

in seiner Individualität ohne Zuschreibung von Andersheit* gesehen zu werden (ND) und das Begehren in seiner Eigenheit sein zu dürfen und sich nicht verstecken oder anpassen zu müssen (DE). Diese dissonanten Begehrensformen erzeugen eine permanente Hintergrundspannung im diskriminierten Subjekt. Diese Tatsache sorgt dafür, dass es – um es einmal deutlich zu formulieren – keine Kunst ist, Betroffene zu finden, die man sich zu Legitimationszwecken oder zur moralischen Absoluti- on vor den Karren spannen kann. Das Konzept der Betroffenenhoheit ist daher im trilemmatischen Streit ausgesetzt, da alle drei paradigma- tischen Grundformen der Inklusionsforschung und – theoriebildung ihre Anhänger_innen haben. Vielmehr geht es darum zu verstehen, welchen Ansprüchen von Betroffenen man gerecht wird und welchen nicht. (Boger 2017)

Inklusion, im Sinne von Ansprüchen aller Betroffenen gerecht werden, spiele sich nach Boger demnach zwischen den drei Polen Empowerment, Norma- lisierung und Dekonstruktion ab. Das Trilemma bestehe darin, dass in einer bestimmten Situation nur jeweils zwei Handlungsoptionen in Übereinstim- mung gebracht werden können, dabei die dritte Forderung ausgeschlossen werde. Dadurch entstehe eine Irritation, nämlich: keine perfekte Lösung zu haben. In den Worten Bogers:

Ich selbst gehöre zu der Fraktion, die findet, dass alle Paradigmen ihre Berechtigung haben und dass alle Sätze gleich wichtig und richtig sind und dass es darum geht, die Spannungen zwischen ihnen auszuhalten und bestenfalls in eine produktive Spannung zu übersetzen. (Boger 2017)

Ein Beispiel verdeutlicht diesen Ansatz:



Kernpunkte des Trilemmas; Anpassung Römer (vgl. Boger 2017)

Auf den Linien (E–N; N–D; E–D) lässt sich eine Wahrnehmungen von Inklusion aus jeweils zwei Perspektiven (im Sinne eines Aufbaus einer Beziehung zueinander) beschreiben: aus der Perspektive der Betroffenen und aus der Perspektive der Gesellschaft/aus der Perspektive der gegenüber handelnden Person.

- Linie E–N: (E) Empowerment beschreibt das Begehren einer beeinträchtigten Person, in einem Spiel mitspielen zu dürfen und beschreibt gleichzeitig den Normalisierungsansatz, beim Mitspielen eine Form der Fü(h)rsorge zu unterlassen (N).
- Jedoch: Der lösbarer Linie E–N steht das Prinzip der Dekonstruktion (D) entgegen: Ich (der nicht beeinträchtigte Mensch) kann meine „Macht“ nicht nutzen, die Situation anzupassen und die andere Person wird daran gehindert, sich als Individuum zu sehen und nicht als beeinträchtigte Person. Hier steht das Prinzip der Dekonstruktion (Veränderung/Anpassung) der lösbarer Situation entgegen.