

Michael Braksiek · Kinga Golus
Bernd Gröben · Martin Heinrich
Peter Schildhauer · Lilian Streblov *Hrsg.*

Schulische Inklusion als Phänomen – Phänomene schulischer Inklusion

Fachdidaktische Spezifika und
Eigenlogiken schulischer Inklusion



Springer VS

Schulische Inklusion als Phänomen – Phänomene schulischer Inklusion

Michael Braksiek · Kinga Golus ·
Bernd Gröben · Martin Heinrich ·
Peter Schildhauer · Lilian Streblov
(Hrsg.)

Schulische Inklusion als Phänomen – Phänomene schulischer Inklusion

Fachdidaktische Spezifika und
Eigenlogiken schulischer Inklusion

 Springer VS

Hrsg.

Michael Braksiek
FB Sportwissenschaft
Universität Vechta
Vechta, Deutschland

Kinga Golus
FB Philosophie
Universität Bielefeld
Bielefeld, Deutschland

Bernd Gröben
FB Sportwissenschaft
Universität Bielefeld
Bielefeld, Deutschland

Martin Heinrich
Fakultät für Erziehungswissenschaft
Universität Bielefeld
Bielefeld, Deutschland

Peter Schildhauer
FB Anglistik
Universität Bielefeld
Bielefeld, Deutschland

Lilian Streblov
School of Education
Universität Bielefeld
Bielefeld, Deutschland

ISBN 978-3-658-34177-0

ISBN 978-3-658-34178-7 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-34178-7>

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

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert durch Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2022

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geografische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Stefanie Laux

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Inhaltsverzeichnis

Einleitung

Schulische Inklusion als Phänomen – Phänomene schulischer Inklusion. Fachdidaktische Spezifika und Eigenlogiken schulischer Inklusion – eine Einführung in den Band	3
Michael Braksiek, Kinga Golus, Bernd Gröben, Martin Heinrich, Peter Schildhauer und Lilian Streblov	

Geistes- und Sozialwissenschaften

„Das ist doch nich’ schwer?!“ – Inklusion im Sportunterricht	19
Michael Braksiek, Christopher Meier und Bernd Gröben	

Anspruch Differenz. Potenziale des Kunstunterrichts für inklusionssensibles Lehren und Lernen	43
Petra Kathke und Carolin Ehring	

Spezifische Phänomene schulischer Inklusion im Fach Geschichte	81
Susan Krause	

Inklusion in Theologie und Religionspädagogik. Ausgewählte anthropologische, exegetische und didaktische Kernfragen und Herausforderungen	103
Kathrin te Poel und Katharina Bolgen	

Inklusion und Behinderung – eine philosophisch-anthropologische Annäherung	119
Kinga Golus und Verena Bergmann	

Sprachen

A Rose By Any Other Name: Reaktionen auf Inklusionsansprüche in der Englischdidaktik vor und nach der UN-BRK	137
Peter Schildhauer und Carolin Zehne	

Inklusion im Bereich der romanischen Schulsprachen. Inklusive Inhalte und Methoden im Französisch- und Spanischunterricht	161
Janina Reinhardt und Eva Mensching	

Differenzierung und Reflexion im inklusiven Lateinunterricht	189
Niels Herzig und Jochen Sauer	

Literarisches Lernen inklusiv – Gegenstände, Konzepte, Methoden und Forschungsdesiderate	217
Ina Henke	

Naturwissenschaften

„Verstehst du es immer noch nicht?!“ – Herausforderungen der Inklusion im Fach Mathematik	249
Maximilian Hettmann und Kerstin Tiedemann	

Inklusion als Phänomen in Chemie- und Physikdidaktik – Gemeinsamkeiten und Unterschiede	273
Simone Abels und Lisa Stinken-Rösner	

Diversitätssensibel und lebens(welt)nah. Fachspezifische Ansätze für eine inklusive Biologiedidaktik	293
Nadine Großmann, Svea Isabel Kleinert und Melanie Basten	

Inklusives Handeln in der gymnasialen Oberstufe: Potenzialförderung für alle durch persönlichkeitsensible Unterrichtsgestaltung am Beispiel des Biologieunterrichts	315
Ingrid Rath-Arnold und Ramona Lau	

Herausgeber- und Autorenverzeichnis

Über die Herausgeber

Michael Braksiek, Dr., Universität Vechta, Fakultät II – Natur- und Sozialwissenschaften, Fach Sportwissenschaft, Vechta. michael.braksiek@uni-vechta.de

Kinga Golus, Dr., Universität Bielefeld, Fakultät für Geschichtswissenschaft, Philosophie und Theologie, Abteilung Philosophie, Bielefeld. kinga.golus@uni-bielefeld.de

Bernd Gröben, Prof., Dr., Universität Bielefeld, Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft, Abteilung Sportwissenschaft, Bielefeld. bernd.groeben@uni-bielefeld.de

Martin Heinrich, Prof., Dr., Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Bielefeld. martin.heinrich@uni-bielefeld.de

Peter Schildhauer, Dr., Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, Englischdidaktik, Bielefeld. peter.schildhauer@uni-bielefeld.de

Lilian Streblov, Dr., Universität Bielefeld, Zentrum Inklusionssensible Lehrer*innenbildung, Bielefeld School of Education, Bielefeld. lilian.streblov@uni-bielefeld.de

Autorenverzeichnis

Simone Abels, Prof., Dr., Leuphana Universität Lüneburg, Institut für Nachhaltige Chemie und Umweltchemie, Didaktik der Naturwissenschaften, Lüneburg. simone.abels@leuphana.de

Melanie Basten, Dr., Universität Bielefeld, Fakultät für Biologie, Biologiedidaktik (Zoologie & Humanbiologie), Bielefeld. melanie.basten@uni-bielefeld.de

Verena Bergmann, M.Ed., Universität Bielefeld, Fakultät für Geschichtswissenschaft, Philosophie und Theologie, Abteilung Philosophie, Bielefeld. verena.bergmann@uni-bielefeld.de

Katharina Bolgen, Universität Bielefeld, Fakultät für Geschichtswissenschaft, Philosophie und Theologie, Abteilung Theologie, Bielefeld. katharina.bolgen@uni-bielefeld.de

Michael Braksiek, Dr., Universität Vechta, Fakultät II – Natur- und Sozialwissenschaften, Fach Sportwissenschaft, Vechta. michael.braksiek@uni-vechta.de

Carolin Ehring, Dr., Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, Fach Kunst- und Musikpädagogik, Bielefeld. carolin.ehring@uni-bielefeld.de

Kinga Golus, Dr., Universität Bielefeld, Fakultät für Geschichtswissenschaft, Philosophie und Theologie, Abteilung Philosophie, Bielefeld. kinga.golus@uni-bielefeld.de

Bernd Gröben, Prof., Dr., Universität Bielefeld, Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft, Abteilung Sportwissenschaft, Bielefeld. bernd.groeben@uni-bielefeld.de

Nadine Großmann, Dr., Universität Bielefeld, Fakultät für Biologie, Biologiedidaktik (Zoologie & Humanbiologie), Bielefeld. ngrossmann@uni-bielefeld.de

Martin Heinrich, Prof., Dr., Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Bielefeld. martin.heinrich@uni-bielefeld.de

Ina Henke, Dr., Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Germanistisches Institut, Abteilung Literatur- und Mediendidaktik, Münster. ina.henke@uni-muenster.de

Niels Herzig, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft/BiProfessional (Qualitätsoffensive Lehrerbildung), Bielefeld. niels.herzig@uni-bielefeld.de

Maximilian Hettmann, Universität Bielefeld, Fakultät für Mathematik, Institut für Didaktik der Mathematik, Bielefeld. maximilian.hettmann@uni-bielefeld.de

Petra Kathke, Prof., Dr., Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, Fach Kunst- und Musikpädagogik, Bereich Kunst, Bielefeld. petra.kathke@uni-bielefeld.de

Svea Isabel Kleinert, Universität Bielefeld, Fakultät für Biologie, Biologiedidaktik (Zoologie & Humanbiologie), Bielefeld. s.kleinert@uni-bielefeld.de

Susan Krause, M.Ed., Fakultät für Geschichtswissenschaft, Philosophie und Theologie, Arbeitsbereich Geschichtskulturen, Universität Bielefeld, Bielefeld. susan.krause@uni-bielefeld.de

Ramona Lau, Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld, Bielefeld. ramona.lau@uni-bielefeld.de

Christopher Meier, Universität Bielefeld, Fakultät für Psychologie und Sportwissenschaft, Abteilung Sportwissenschaft, Bielefeld. christopher.meier@uni-bielefeld.de

Eva Mensching, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, Department Fachdidaktiken und kulturelle Bildung, Bielefeld. eva.mensching@uni-bielefeld.de

Ingrid Rath-Arnold, Oberstufen-Kolleg an der Universität Bielefeld, Bielefeld. ingrid.rath-arnold@uni-bielefeld.de

Janina Reinhardt, Dr., Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, Department Fachdidaktiken und kulturelle Bildung, Bielefeld. janina.reinhardt@uni-bielefeld.de

Jochen Sauer, Dr., Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, Klassische Philologie, Bielefeld. jochen.sauer@uni-bielefeld.de

Peter Schildhauer, Dr., Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, Englischdidaktik, Bielefeld. peter.schildhauer@uni-bielefeld.de

Lisa Stinken-Rösner, Dr., Leuphana Universität Lüneburg, Institut für Nachhaltige Chemie und Umweltchemie, Didaktik der Naturwissenschaften, Lüneburg. lisa.stinken-roesner@leuphana.de

Lilian Streblov, Dr. Universität Bielefeld, Zentrum Inklusionssensible Lehrer*innenbildung, Bielefeld School of Education, Bielefeld. lilian.streblov@uni-bielefeld.de

Kathrin te Poel, Dr., Universität Bielefeld, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Bielefeld. kathrin.te_poel@uni-bielefeld.de

Kerstin Tiedemann, Prof., Dr., Universität Bielefeld, Fakultät für Mathematik, Institut für Didaktik der Mathematik, Bielefeld. kerstin.tiedemann@uni-bielefeld.de

Carolin Zehne, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, Englischdidaktik, Bielefeld. carolin.zehne@uni-bielefeld.de

Einleitung



Schulische Inklusion als Phänomen – Phänomene schulischer Inklusion

Fachdidaktische Spezifika und Eigenlogiken
schulischer Inklusion – eine Einführung in den Band

Michael Braksiek, Kinga Golus, Bernd Gröben, Martin Heinrich,
Peter Schildhauer und Lilian Streblov

Inklusion ist ein Phänomen! Dieser Stehsatz gilt zunächst zumindest einmal gemäß der Alltagstheorie, innerhalb derer etwas als *Phänomen* gekennzeichnet wird, wenn es – in alltagssprachlicher Hinsicht – als *phänomenal* gilt. Gemeint ist hiermit die besonders herausgehobene Erscheinungsform eines sozialen Gegenstandes oder Prozesses, der sich damit von anderen abgrenzt. In diesem alltagssprachlichen Sinne erfolgte zunächst im Wintersemester 2017/2018 von der Bielefeld School of Education der Impuls, eine Ringvorlesung zum Thema „Theoretisch-fachdidaktische Zugänge zum Thema schulische Inklusion“

M. Braksiek (✉)
Universität Vechta, Vechta, Deutschland
E-Mail: michael.braksiek@uni-vechta.de

K. Golus · B. Gröben · M. Heinrich · P. Schildhauer · L. Streblov
Universität Bielefeld, Bielefeld, Deutschland
E-Mail: kinga.golus@uni-bielefeld.de

B. Gröben
E-Mail: bernd.groeben@uni-bielefeld.de

M. Heinrich
E-Mail: martin.heinrich@uni-bielefeld.de

P. Schildhauer
E-Mail: peter.schildhauer@uni-bielefeld.de

L. Streblov
E-Mail: lilian.streblov@uni-bielefeld.de

durchzuführen, innerhalb derer dieses Phänomen insbesondere aus Sicht der Fachdidaktiken diskutiert werden sollte. Diese Ringvorlesung an der Universität Bielefeld bildete den Ausgangspunkt für wiederkehrende Diskussionen der Herausgeber*innengruppe, innerhalb derer deutlich wurde, wie wenig die alltags-sprachliche Annäherung an das Phänomenale schulischer Inklusion innerhalb der gegenwärtigen Lehrer*innenbildung ausreicht und wie sehr es einer ausdifferenzierenden disziplinären Bestimmung bedarf, um nicht der Entgrenzungstendenz, die einem jedem Begriff mit einer so weiten Extension zugrunde liegt, anheimzufallen. Angesichts dieser vielfältigen Diskussionen und Diskursstränge hat es einige Zeit gedauert, bis im vorliegenden Band die Zugänge von vierzehn Fachdidaktiken zum Phänomen schulischer Inklusion fertiggestellt werden konnten.

Charakteristisch für den zunehmend sich differenzierenden Zugang war die Tatsache, dass das Phänomen bei unserer zunächst eher alltagstheoretischen und dann immer stärker theoretisch-systematischen und empirischen Annäherung als Lehrer*innenbildner*innen in zumindest den drei folgenden wesentlichen Dimensionen aufschien: der bildungspolitischen, der disziplinären und der schulpraktischen.

1 Die bildungspolitische Ebene

Zunächst ist im Sinne einer systemischen Rahmung die bildungspolitische Dimension des Phänomens zu erwähnen, die dieses in einer spezifischen Form figuriert und als solches im System implementiert, wobei die Implementationshürden wiederum das Phänomen zum Teil derart stark transformieren, dass sich die Frage nach Kontinuität und Diskontinuität des Phänomens stellt bzw. – noch radikaler – die Frage, ob das, was sich derzeit im deutschen Bildungssystem als Inklusion implementiert, überhaupt mit dem noch viel gemein hat, was unter dem Begriff *Inklusion* zunächst initiiert wurde (Altrichter und Feyerer 2012; Rürup 2012; Dietrich und Heinrich 2014). Denn mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (2009) ist Inklusion zu einem zentralen gesellschafts- und bildungspolitischen Thema in Deutschland avanciert, das ähnlich wie der PISA-Schock weitreichende und kontroverse Diskussionen auslöste (Heinrich 2015). In der international gebräuchlichen und aus dem menschenrechtlichen Diskurs der UN hervorgegangenen Verwendung steht dieser Begriff für den normativen Anspruch auf volle soziale Partizipation aller Menschen – unabhängig von ihrer sozialen oder kulturellen Herkunft, ihrer Familiensprache, ihrem

Geschlecht, ihrer Religion oder ihren physischen und kognitiven Fähigkeiten – in der Gesellschaft und allen ihren Institutionen.

Der für das deutsche Bildungssystem relevante Rechtsanspruch aller Kinder und Jugendlichen auf inklusive Bildung führt somit zu großen Reformanstrengungen. Für das Bildungswesen als Mehrebenensystem bedeutet dies, dass der Auftrag zur Gestaltung eines inklusiven Schulsystems ausgehend von der bildungspolitischen Ebene auf jeder weiteren Ebene von den Akteur*innen reinterpreted, rekontextualisiert und im Rahmen der mehrerenbenenspezifischen Systemlogiken umgesetzt werden muss (Amrhein 2016). Den Anforderungen der höheren Ebene kann auf der darunterliegenden immer nur im ebenenspezifischen Handlungsspielraum gefolgt werden. Durch diese Rekontextualisierungsprozesse zeigen sich für die Akteur*innen auf allen Ebenen spezifische Phänomene schulischer Inklusion. Der in dieser Publikation zugrunde gelegte Phänomenbegriff berücksichtigt dementsprechend das theoretische Vorverständnis sowie die Zeit- und Situationsgebundenheit der Akteur*innen, die das Phänomen wahrnehmen.

2 Die disziplinäre Ebene

Die zweite für unser Thema immer wieder virulente Dimension des Phänomenbegriffs ergibt sich aus der Tatsache, dass die Lehrer*innenbildung selbst ein komplexes disziplinäres Phänomen darstellt, in das wiederum das andere komplexe Phänomen (Inklusion) integriert werden soll. Deutlich wird die disziplinäre Dimension am derzeit viel diskutierten Topos der multiparadigmatischen Lehrer*innenbildung (Berkemeyer 2019; Cramer 2019; Heinrich et al. 2019; Schlömerkemper 2019), der darauf verweist, dass Lehrer*innenbildung – anders als andere Studiengänge – eine Vielzahl an Disziplinen versammelt, die zudem vielfach wiederum selbst paradigmatisch differente Linien verfolgen (vgl. bspw. für die Sozialwissenschaften: Balog und Schüle 2008; Kneer und Schröer 2009). Dementsprechend kulminieren in dem Ausbildungsgang eines bzw. einer jeden Studierenden eine Vielzahl widersprüchlicher Anforderungen, die sich allein schon aus den oftmals multiparadigmatisch verfassten Einzeldisziplinen (s. o.) sowie auch dem Faktum ergeben, dass dies noch einmal potenziert wird durch die Tatsache, dass Lehramtsstudierende mindestens drei¹ oder sogar vier Fächer

¹ Zu einem Lehramtsstudium gehören mindestens ein erstes und ein zweites Unterrichtsfach, plus die ebenfalls wiederum multiparadigmatischen Bildungswissenschaften, i.e. mindestens Erziehungswissenschaft und Psychologie, je nach Standort auch noch Soziologie, Politik und Philosophie.

(drittes Unterrichtsfach im Falle der Primarstufe) studieren. Nicht nur studien-gangslogistisch, sondern auch professionstheoretisch und hochschuldidaktisch birgt die Multiparadigmatik damit für die standortbezogene Konzeptionalisierung des lehrer*innenbildenden Curriculums vielfache Herausforderungen – insbesondere, wenn hier zudem noch der Inklusionsanspruch als Querstruktur mitgedacht werden soll (Heinrich und Streblov 2019).

3 Die schulpraktische Ebene

Als dritte Phänomenebene ist schließlich zu bedenken, dass schulische Inklusion sich – neben dem allgemeinen Schulleben und dem für Inklusion wesentlichen Schulklima (Külker et al. 2017) – rein zeitlich gesehen primär im Unterricht abbilden muss, der wiederum in Deutschland (und weltweit!) traditionell in Fächern organisiert ist. Damit reproduziert sich das Dilemma der Komplexität der multiparadigmatischen Lehrer*innenbildung auch noch einmal auf der Unterrichtsebene in der schulischen Praxis. Dementsprechend muss eine Vermittlungsform gefunden werden zwischen dem disziplinar zum Teil entgrenzten und entgrenzenden Inklusionsanspruch und dem Auseinanderdriften des jeweiligen Faches und seiner fachdidaktischen Ansprüche in der multiparadigmatischen und der disziplinären Verortung.

Die hiermit angedeuteten vielfach verschränkten Phänomenbereiche sind im vorliegenden Band dann in unterschiedlichen Kontexten im pädagogischen Alltag beobachtet bzw. konzipiert worden. Mit *pädagogischer Alltag* ist hierbei ein sehr weites Feld gemeint, das sowohl die praktische Arbeit an Schulen und Universitäten einschließt als auch das theoretische Nachdenken über pädagogische Phänomene, die charakteristisch für ein bestimmtes Fach sind. Diese *Alltagsphänomene* haben alle gemeinsam, dass sie aus der spezifischen Fachlogik einer Disziplin abzuleiten sind und gleichzeitig exemplarisch einen neuen Zugang zu eben der spezifischen Fachperspektive ermöglichen, die inklusionsspezifisch fokussiert wird. Aus Perspektive eines Neo-Materialismus, wie er bspw. von Narayan und Amrhein (2020) im Anschluss an Barad (2008) vertreten wird, können die Beiträge der verschiedenen Fachdidaktiken als domänenspezifische „Schnitte“ in der Realität gedeutet werden, die dann – aus der Sichtweise der jeweiligen Disziplin – verschiedene Konstellationen menschlicher und nicht-menschlicher Akteur*innen hervorheben und zu Inklusion in Beziehung setzen. Damit können Aspekte akzentuiert werden wie bspw. die Leiblichkeit der Akteur*innen, Sprach(erwerbs)fähigkeit oder auch bestimmte Diskursformationen des Nachdenkens über Inklusion. Dementsprechend werden

die pädagogischen Alltagsphänomene als diskursiv-materielle Entitäten gedeutet, die als jeweils disziplinspezifische Schnitte aus der Realität emergieren und in den Inklusionsdiskurs aufgenommen werden.

Daran anschließend kann die jeweilige Fachlichkeit schulischen Unterrichts einen Rahmen bzw. Kontext darstellen, in dem die Umsetzung schulischer Inklusion fachspezifisch rekontextualisiert wird und Phänomene mehr oder weniger fachspezifisch sein können. So kann bspw. die Anwesenheit von Kindern mit Schwierigkeiten in der Verwendung verbaler Sprache – aus verschiedenen Perspektiven – im Deutschunterricht zu anderen Phänomenen führen als im Sportunterricht.

Die Tatsache, dass sich die Bezugnahme auf das Phänomen Inklusion in der Lehrer*innenbildung mindestens in diesen drei Dimensionen (der bildungspolitischen, der disziplinären und der schulpraktischen) konturiert und dementsprechend zumindest diese für eine ausdifferenzierte Begriffsbestimmung berücksichtigt werden müssen, hat die Herausgeber*innengruppe dazu bewogen, die Arbeit an diesem Phänomenbegriff der schulischen Inklusion für die Lehrer*innenbildung entlang von drei Fragen zu organisieren. Zur Orientierung und zur Vergleichbarkeit der Beiträge im vorliegenden Band wurden den Autor*innen daher folgende Leitfragen gestellt:

1. Wie reagiert Ihr Fachdiskurs auf Inklusionsansprüche? („Was implementiert sich da eigentlich?“ (Heinrich und Lambrecht 2018, S. 731))
2. Lassen sich dabei spezifische fachliche Phänomene (i. S. v. für das Fach „typische“ bzw. „prototypische Probleme“) identifizieren?
3. Könnten Sie das an einem Beispiel Ihres Faches darstellen?

Ogleich sich alle Autor*innen an den Leitfragen orientierten, haben sich unterschiedlich akzentuierte Beiträge ergeben, was wiederum auch auf die Eigenlogiken der spezifischen fachdidaktischen Diskurse zurückführen sein dürfte. Die Beiträge lassen sich heuristisch entlang der fokussierten fachspezifischen Phänomene klassifizieren. Die so entstandene Gruppierung entspricht jedoch auch einer *klassischen* Unterteilung der Didaktiken entlang ihrer wissenschaftlichen Mutterdisziplinen. So wird im Folgenden zunächst die Systematisierung der Beiträge in die *Didaktiken der Geistes- und Sozialwissenschaften, der Sprachen* sowie *der Naturwissenschaften* kurz erläutert, um daran anschließend die Beiträge entlang dieser Systematisierung zusammenfassend vorstellen zu können.

In den Beiträgen aus den *Didaktiken der Geistes- und Sozialwissenschaften* wird die (leib-affektive) Betroffenheit der Lernenden durch Auseinandersetzung mit

fachspezifischen Inhalten als Ausgangspunkt für die Gestaltung inklusiven Unterrichts in den entsprechenden Fächern thematisiert und diskutiert. Dies geschieht unter Rückgriff auf unterschiedliche Theorien und Konzepte, jedoch ist eine generelle Subjektorientierung zu erkennen. Als Gemeinsamkeit der *Didaktiken der Sprachen* erscheint, dass schulische Inklusion in den didaktischen Diskursen zu einer Auseinandersetzung mit Themen wie Diversität, Heterogenität und Behinderung sowohl auf *inhaltlicher* und *thematischer* Ebene des Unterrichts (z. B.: Wie kann Verschiedenheit zum Thema gemacht werden?) als auch auf *methodischer* Ebene (Wie kann Verschiedenheit der Lernenden im Unterricht berücksichtigt werden?) geführt zu haben scheint. In den Diskursen der *Didaktiken der Naturwissenschaften* lässt sich ein Fokus dahingehend erkennen, didaktisch-methodische Maßnahmen zur Gestaltung eines inklusiven Unterrichts vom Lerngegenstand her zu denken und diesen unter der Berücksichtigung der Interdependenz von individuellen Lernausgangslagen der Lernenden und *fachspezifischen* Besonderheiten des Gegenstands zugänglich zu machen. In den Beiträgen zu den *Didaktiken der Sprachen* und der *Naturwissenschaften* wird zudem zwar häufig auf didaktische Prinzipien und Konzepte aus der jeweils allgemeinen Sprach- bzw. Naturwissenschaftsdidaktik verwiesen und Bezug genommen, jedoch wird auch immer auf die Notwendigkeit einer explizit *fachspezifischen* Kontextualisierung schulischer Inklusion hingewiesen und für eine solche appelliert.

4 Geistes- und Sozialwissenschaften

Michael Braksiek, Christopher Meier und Bernd Gröben stellen in ihrem Beitrag den unterrichtsbezogenen Inklusionsdiskurs in der deutschen *Sportpädagogik* bzw. *Sportdidaktik* dar. Dabei zeigen die Autoren interdisziplinäre internationale und nationale Bezugspunkte des Diskurses auf. Um didaktische Bezugspunkte zur Gestaltung inklusiven Sportunterrichts sowie fachspezifische Phänomene inklusiven Sportunterrichts erläutern zu können, zeigen die Autoren zunächst die spezifischen Bildungspotenziale des Sportunterrichts unter Zuhilfenahme bildungstheoretischer Überlegungen auf. Als fachspezifische Phänomene inklusiven Sportunterrichts werden dann das *Sich-Bewegen* und die *körperliche Exponiertheit* der Lernenden herausgearbeitet und an einem Fallbeispiel zum Unterrichtsgegenstand Sportspiele illustriert und diskutiert.

Petra Kathke und Carolin Ehring referieren in ihrem Beitrag den Inklusionsdiskurs in der *Kunstpädagogik* bzw. *Kunstdidaktik* und betonen die besondere Bedeutung von Differenz und Individualität sowie die damit verknüpften Möglichkeiten für differenzsensibles Lehren und Lernen des Fachs. Anhand von

unterrichtlichen Fallbeispielen deuten sie inhaltliche und methodische Prinzipien künstlerisch-ästhetischen Lehrens und Lernens (z. B. Subjektorientierung, Kollaboration und bildbasierte Kommunikation) zur Gestaltung eines inklusionssensiblen Kunstunterrichts aus. Hierzu greifen die Autorinnen auf praxistheoretische Überlegungen zurück und stellen u. a. über die Verknüpfungen phänomenologischer und sozialtheoretischer Positionen das *leiblich-affektive Betroffensein* als Bedingung gestalterischer Praxis und als Ausgangspunkt inkludierender Prozesse im Kunstunterricht heraus.

Susan Krause gibt in ihrem Beitrag einen Überblick über den Inklusionsdiskurs in der *Geschichtsdidaktik*. Dazu beschreibt sie (inklusionsbezogene) geschichts-didaktische Veröffentlichungen und ordnet sie unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen im Sinne eines weiten Inklusionsbegriffes zu. Anschließend skizziert sie den inklusionsbezogenen Forschungsstand der Geschichtsdidaktik und zeichnet nach, wie Impulse aus der Sonderpädagogik und der Schulpraxis im inklusionsbezogenen Diskurs der Geschichtsdidaktik aufgegriffen wurden. *Geschichtsbewusstsein* und *Narrativität* werden als zentrale Konzepte für ein historisches Lernen im Geschichtsunterricht vor dem Hintergrund schulischer Inklusion und insbesondere von Sprachbarrieren kritisch diskutiert. Daran anschließend erläutert die Autorin den Ansatz einer *leiborientierten Geschichtsdidaktik* als mögliche Alternative zum kognitiv-rationalen Ansatz historischen Lernens.

Kathrin te Poel und Katharina Bolgen betrachten in ihrem Beitrag den Inklusionsdiskurs in der *Religionspädagogik bzw. Religionsdidaktik*. Dabei stellen sie u. a. heraus, dass im Diskurs ein starker Fokus auf der religiösen Vielfalt und Sozialisation der Lernenden liegt und dass diese Heterogenitätsdimension ein fachspezifisches Merkmal darstellt. Daran anschließend stellen die Autorinnen die *Letztbegründung* als fachliches Phänomen im Kontext schulischer Inklusion dar. Zudem wird die *Korrelationsdidaktik*, die als fachdidaktisches Prinzip eine Wechselbeziehung zwischen den lebensweltlichen Erfahrungen von Lernenden und religiösen Inhalten ermöglichen soll, vorgestellt, und es werden Bezüge zur Gestaltung eines inklusiven Religionsunterrichts hergestellt. Diese werden abschließend an einem Beispiel konkretisiert.

Kinga Golus und Verena Bergmann skizzieren in ihrem Beitrag den Inklusionsdiskurs in der *Philosophiedidaktik*. Anders als in den Diskursen der anderen Didaktiken wird die Gestaltung eines inklusiven Philosophieunterrichts eher weniger thematisiert, sondern der Fokus auf eine fachliche Betrachtung des Themas (schulischer) Inklusion gelegt. So erarbeiten die Autorinnen auch in ihrem Beitrag eine Definition der Begriffe *Inklusion* und *Behinderung* aus einer fachwissenschaftlichen Perspektive heraus, um diese anschließend für eine pädagogische

Praxis fruchtbar machen zu können. Hierzu greifen die Autorinnen auf die *philosophische Anthropologie* Gehlens zurück. Im Fokus stehen hierbei Gehlens Konzept des Mängelwesens sowie das Entlastungsprinzip, das von den Autorinnen wiederum als Ansatzpunkt zum *Empowerment* durch Philosophie gedeutet wird.

5 Sprachen

Peter Schildhauer und Carolin Zehne stellen in ihrem Beitrag Reaktionen in der *Englischdidaktik* auf Inklusionsansprüche vor und nach der UN-BRK dar. Dabei zeigen sie Parallelen der Diskurse vor und nach der UN-BRK auf und deuten die Ratifizierung der UN-BRK als Katalysator, der Fragen nach einem Englischunterricht *für alle* nun mit einer Fokussierung auf sonderpädagogische Förderbedarfe stärker in den Mittelpunkt rücken lässt. Als im Fachdiskurs diskutierte Prinzipien zum Umgang mit Heterogenität im Englischunterricht stellen die Autor*innen u. a. die Maximierung von fremdsprachlicher Lernzeit, die Differenzierung von oben und von unten sowie die Thematisierung von Diversität mit der Zieldimension der interkulturellen kommunikativen Kompetenz dar. Zum Abschluss wird der ELF-Ansatz (*English as a Lingua Franca*) zunächst als Forschungsparadigma vorgestellt, um dann konstruktive Bezüge vom ELF-Ansatz zur Gestaltung eines Englischunterrichts für alle herzustellen. Im Fokus steht dabei die Vermittlung elementarer kommunikativer Kompetenz und Diskursfähigkeit, um Lernenden Partizipation in der und durch die Sprache Englisch zu ermöglichen.

Janina Reinhardt und Eva Mensching stellen in ihrem Beitrag den Inklusionsdiskurs im Bereich der romanischen Schulsprachen am Beispiel der *Französisch- und Spanischdidaktik* dar. Hierzu zeigen die Autorinnen zunächst die Besonderheiten der beiden Sprachunterrichtsfächer im Vergleich zum Fach Englisch auf und konstatieren, dass der Diskurs des romanischen Fremdsprachenunterrichts primär auf einem *weiten* statt auf einem *engen* Inklusionsbegriff aufbaue. Neben dieser Unterscheidung kann Inklusion in der Französisch- und Spanischdidaktik aus *thematischer* sowie *methodischer* Perspektive beschrieben werden. Auf Basis dieser zwei Unterscheidungsmöglichkeiten erstellen die Autorinnen ein Vier-Felder-Modell zur Bestimmung des Inklusionsbegriffs in der romanischen Fremdsprachendidaktik. Exemplarisch stellen sie daran anschließend eine *Thematisierung* von Behinderung und Diversität sowie u. a. App-basierte *methodische* Konzepte zum Umgang mit Beeinträchtigungen und zur Individualisierung im inklusiven Fremdsprachenunterricht vor. Ähnlich wie in den

anderen Sprachdidaktiken beschreiben die Autorinnen, dass Inklusionsansprüche und fachliche Anforderungen im Französisch- und Spanischunterricht bereits große Gemeinsamkeiten aufweisen, es jedoch zur Entsprechung der Anforderungen im inklusiven Französisch- und Spanischunterricht zusätzlicher und stärkerer Bemühungen auf verschiedenen Ebenen bedarf.

Niels Herzig und Jochen Sauer geben in ihrem Beitrag zunächst einen Überblick über Inklusionsspezifika der *Lateindidaktik* und betonen, dass schulische Inklusion die Lateindidaktik insbesondere zu Veränderungen der Vermittlungsformen im Lateinunterricht bewege. Die Autoren führen weiter aus, dass der Diskurs in der inklusionsbezogenen Lateindidaktik zweigeteilt ist: Zum einen werde auf sogenannte Inklusionsmerkmale wie z. B. die Autismus-Spektrum-Störung, aber auch Hochbegabung fokussiert, zum anderen auf allgemeine Aspekte wie Sprachbildung, Mehrsprachigkeit oder Interkulturalität. Sie verweisen zudem darauf, dass eine (Neu-)Verortung des Fachs im inklusiven Schulsystem noch eine Aufgabe für die Zukunft, dem Fach Latein jedoch Inklusion bspw. als Gedankenfigur in klassischen lateinischen Texten nicht fremd sei. Die Autoren geben dann eine Darstellung von Herausforderungen eines inklusiven Lateinunterrichts entlang der unterrichtlichen Zieldimensionen Sprach-, Text- und Kulturkompetenz. Anhand des für die Darstellung genutzten (Text-)Beispiels illustrieren die Autoren abschließend konkrete Möglichkeiten, um in einem inklusiven Lateinunterricht zu *differenzieren* und zu *reflektieren*.

Ina Henke fokussiert in ihrem Beitrag aus der Perspektive der *deutschen Literaturdidaktik*, die dort im weiten Sinn auch als Mediendidaktik zu verstehen ist, auf die Felder *Gegenstände*, *Akteur*innen*, *Methoden* und *Ziele*, um die Reaktionen des literaturdidaktischen Diskurses auf Inklusionsansprüche darzustellen. Im Feld der *Gegenstände* stellt die Autorin bspw. die im Fachdiskurs relevante Diskussion über die Auswahl geeigneter literarischer Texte für einen inklusiven Literaturunterricht vor, die sich entlang der Themen und Inhalte, Form und Struktur, Vereinfachungen sowie Elementarisierungen der Texte aufspannt. Die Autorin konstatiert wiederum, dass die Lernenden als *Akteur*innen* in einem inklusiven Literaturunterricht und ihre Lernvoraussetzungen im Diskurs hingegen eine vergleichsweise untergeordnete Rolle spielen. Als konsensuale *Methode* für die Gestaltung eines inklusiven Literaturunterrichts führt die Autorin u. a. das Konzept der Handlungs- und Produktionsorientierung an. Durchaus kritisch diskutiert sie abschließend erste Vorschläge zu *Zieldimensionen* inklusiven Literaturunterrichts. Resümierend beschreibt Henke – ähnlich wie Schildhauer und Zehne für die Englischdidaktik – Inklusionsansprüche als eine Art Brennglas, durch das die grundlegende Frage der Literaturdidaktik nach dem Elementaren in der Auseinandersetzung mit Literatur wieder stärker in Blick gerät.

6 Naturwissenschaften

Max Hettmann und Kerstin Tiedemann zeigen in ihrem Beitrag Herausforderungen schulischer Inklusion für die *Mathematikdidaktik* auf. Die Autor*innen charakterisieren dazu zunächst die Ordnung des Mathematikunterrichts vor dem Hintergrund der Fachdisziplin und stellen mathematikdidaktische Forschung zu ausgewählten Heterogenitätsdimensionen vor. Anschließend wird in einem Beispiel das fachspezifische Phänomen der besonderen Schwierigkeiten mit dem Rechnenlernen (auch Rechenschwäche oder Dyskalkulie) illustriert. Die Autor*innen arbeiten am Beispiel der Division theoretisch und empirisch heraus, wie bedeutsam mathematische Grundlagen aus der Grundschule für eine inklusive Sekundarstufe sein können. Auf Basis dieser Überlegungen zur zeitlichen Ordnung des Mathematikunterrichts stellen die Autor*innen die tradierten Grenzen zwischen Primar- und Sekundarstufe infrage und schulische Inklusion als Ansatzpunkt zur schulstufenübergreifenden Kooperation heraus. Insgesamt zeigen die Autor*innen die unterschiedlichen Anforderungen eines inklusiven Mathematikunterrichts auf, die einerseits im Zugänglichmachen einer streng geordneten Mathematik, bei der bereits Gelerntes in besonderer Weise zur Voraussetzung für das weitere Lernen wird, und andererseits in der Berücksichtigung einer heterogenen Schüler*innenschaft mit ganz unterschiedlichen Lernausgangslagen liegen.

Simone Abels und Lisa Stinken-Rösner stellen in ihrem Beitrag zunächst die inklusionsbezogenen Fachdiskurse der *Chemie- und Physikdidaktik* dar. Um Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Diskurse aufzuzeigen, werden diese einander beispielhaft entlang der Phänomene bzw. Themen *Experimente, Kontexte* und *Digitalisierung* gegenübergestellt. Die Autorinnen zeigen so viele Gemeinsamkeiten der beiden Diskurse auf, jedoch auch, dass die beiden Fächer ihre jeweilige Spezifizierung nicht aufgeben dürfen, um die fachspezifischen Gegenstände inklusiv gestalten zu können. Generell sprechen sich die Autorinnen dafür aus, Barrieren einer naturwissenschaftlichen Grundbildung im jeweiligen Lerngegenstand zu identifizieren und abzubauen. Abschließend weisen die Autorinnen darauf hin, dass der Unterschied zwischen den normativen Ansprüchen an inklusiven Chemie- und Physikunterricht – insbesondere im weiten Verständnis – und der tatsächlichen praktischen Gestaltung und Beforschung im Diskurs noch nicht (kritisch genug) in den Blick genommen wurde.

Nadine Großmann, Svea Isabel Kleinert und Melanie Basten beschreiben in ihrem Beitrag den inklusionsbezogenen Fachdiskurs in der *Biologiedidaktik*. Sie explizieren Diversität, die emotional geprägten Vorerfahrungen der Lernenden mit einigen Inhalten und den Lebensweltbezug als fachspezifische Merkmale (auch im Vergleich zu anderen Naturwissenschaftsdidaktiken) zur Gestaltung und Untersuchung von Inklusion im Biologieunterricht. Ebenso beschreiben die Autorinnen konkrete Maßnahmen und Konzepte zur Gestaltung eines inklusiven Biologieunterrichts mit Fokussen auf verschiedene Heterogenitätsdimensionen (z. B. Sprache und geistige Entwicklung). Abschließend illustrieren die Autorinnen explizit den diversitätssensiblen Umgang mit den Themen Evolution und Sexualität als fachspezifisches Phänomen schulischer Inklusion. Ähnlich wie die Kolleginnen aus der Chemie- und Physikdidaktik sprechen auch die Autorinnen dieses Beitrags den Naturwissenschaftsdidaktiken einige Gemeinsamkeiten hinsichtlich der diversitätssensiblen Gestaltung des Unterrichts zu, plädieren jedoch ebenfalls auch für eine stärkere Ausdifferenzierung und Fokussierung fachspezifischer Merkmale bzw. Gegenstände.

Zum Abschluss des Buches diskutieren Ingrid Rath-Arnold und Ramona Lau die Besonderheiten schulischer Inklusion bzw. inklusiven Handelns in der *gymnasialen Oberstufe* und illustrieren ihre Überlegungen am Beispiel des *Biologieunterrichts*. Hierzu nutzen die Autorinnen das integrative Begabungsmodell nach Fischer (2008) sowie die Persönlichkeits-System-Interaktions-Theorie nach Kuhl (2010). Auf Basis dieser Konzepte stellen sie konkrete Überlegungen zur Gestaltung eines heterogenitätssensiblen Biologieunterrichts in der gymnasialen Oberstufe vor, in dem die individuellen Motive sowie kognitiven Funktionssysteme der Lernenden berücksichtigt werden. Zum Abschluss geben die Autorinnen konkrete Hinweise und Anreize zur motiv- bzw. funktionssystemgerechten Unterrichtsgestaltung und appellieren – ausgehend von ihren theoretischen Überlegungen – für eine (stärkere) Fokussierung auf die Gestaltung positiver pädagogischer Beziehungen in einem inklusiven Unterricht.

Im Durchgang durch die unterschiedlichen fachdidaktischen „Aneignungsformen“ des bildungspolitischen Impulses der UN-BRK zur Institutionalisierung eines inklusiven Schulsystems zeigt sich damit, dass die disziplinären Eigenlogiken der Fächer durchaus wirksam sind, zugleich aber vielfältige schulpraktische Lösungen angeboten werden. Die fachdidaktische Arbeit an der bildungspolitischen, der disziplinären und der schulpraktischen Dimension des Phänomens

schulischer Inklusion war damit unseres Erachtens sehr ergiebig. Indem der vorliegende Band – wie im Titel angekündigt – damit *schulische Inklusion als Phänomen* entlang von *Phänomenen schulischer Inklusion* herausgearbeitet hat, kommen die *fachdidaktischen Spezifika und Eigenlogiken schulischer Inklusion* deutlich zum Vorschein.

Literatur und Internetquellen

- Altrichter, H., & Feyerer, E. (2012). Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem? *Zeitschrift für Inklusion*, (4). <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/73/73>. Zugegriffen: 8. April 2021.
- Amrhein, B. (2016). Inklusion als Mehrebenenkonstellation. Anmerkungen zu Rekontextualisierungstendenzen in inklusiven Bildungsreformen. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung* (S. 17–36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Balog, A., & Schüle, J.A. (Hrsg.). (2008). *Soziologie, eine multiparadigmatische Wissenschaft. Erkenntnisnotwendigkeit oder Übergangsstadium?* Wiesbaden: VS. doi: <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91017-8>.
- Barad, K. (2008). Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter. In S. Alaimo & S. Hekman (Hrsg.), *Material Feminisms* (S. 120–154). Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Berkemeyer, N. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung – Fortschritt, Überforderung oder Rückschritt? Anfragen an einen Versuch zur Pflege akademischer Eitelkeiten. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (4), 466–470. doi: <https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.08>.
- Cramer, C. (2019). Multiparadigmatische und meta-reflexive Lehrerbildung. Begründungen, Gemeinsamkeiten und Differenzen, Perspektiven. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (4), 471–478. doi: <https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.09>.
- Dietrich, F., & Heinrich, M. (2014). Kann man Inklusion steuern? Perspektiven einer rekonstruktiven Governanceforschung. In M. Lichtblau, D. Blömer, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung* (S. 26–47). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fischer, C. (2008). Lernstrategien in der Begabtenförderung. *news&science. Begabtenförderung und Begabungsforschung*, 19 (2), 31–34.
- Heinrich, M. (2015). Inklusion oder Allokationsgerechtigkeit? Zur Entgrenzung von Gerechtigkeit im Bildungssystem im Zeitalter der semantischen Verkürzung von Bildungsgerechtigkeit auf Leistungsgerechtigkeit. In V. Manitius, B. Hermstein & N. Berkemeyer (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule* (S. 235–255). Münster: Waxmann.
- Heinrich, M., & Lambrecht, M. (2018). Schulinspektion. Externe Evaluation von Schulen aus programmimmanent-steuerungstheoretischer und governanceanalytischer Perspektive. In M. Harring, C. Rohlf, & M. Gläser-Zikuda (Hrsg.), *Handbuch Schulpädagogik* (S. 731–742). Münster: Waxmann; UTB.

- Heinrich, M., & Streblov, L. (2019). Qualität offensiv steuern? Governanceanalysen zu den Bedingungen der Möglichkeit des Transfers im Programm „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ im Rahmen einer multiparadigmatischen Lehrer*innenbildung. In V. Manitijs & N. van Holt (Hrsg.), *Transfer zwischen Lehrer(fort)bildung und Wissenschaft* (S. 33–52). Bielefeld: WBV.
- Heinrich, M., Wolfswinkler, G., van Ackeren, I., Bremm, N., & Streblov, L. (2019). Multiparadigmatische Lehrerbildung. Produktive Auswege aus dem Paradigmenstreit? *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (2), 244–259. doi: <https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.10>.
- Kneer, G., & Schroer, M. (2009). Soziologie als multiparadigmatische Wissenschaft. Eine Einleitung. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Theorien* (S. 7–18). Wiesbaden: VS. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-531-91600-2_1.
- Külker, A., Dorniak, M., Geist, S., Kullmann, H., Lütje-Klose, B., & Siepman, C. (2017). Schulisches Wohlbefinden als Qualitätsmerkmal inklusiver Schulen – Unterrichtsentwicklung im Rahmen eines Lehrer-Forscher-Projekts an der Laborschule Bielefeld. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft (Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung, Bd. 2)* (S. 48–59). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kuhl, J. (2010). *Lehrbuch der Persönlichkeitspsychologie. Motivation, Emotion und Selbststeuerung*. Göttingen: Hogrefe.
- Naraian, S., & Amrhein, B. (2020). Learning to Read ‘Inclusion’ Divergently: Enacting a Transnational Approach to Inclusive Education. *International Journal of Inclusive Education*. doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1807624>.
- Rürup, M. (2012). Inklusive Bildung als Reformherausforderung. Zur Perspektive der Educational Governance Forschung. *Zeitschrift für Inklusion*, (4). <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/74/74>. Zugegriffen: 8. April 2021.
- Schlömerkemper, J. (2019). Perspektiven der professionellen Kompetenz- Entwicklung. Ein Beitrag zur Diskussion über „multi-paradigmatische“ Lehrerbildung. *DDS – Die Deutsche Schule*, 111 (4), 456–465. doi: <https://doi.org/10.31244/dds.2019.04.07>.

Geistes- und Sozialwissenschaften



„Das ist doch nich’ schwer?!“ – Inklusion im Sportunterricht

Michael Braksiek, Christopher Meier und Bernd Gröben

1 Schulische Inklusion und Sportunterricht – Der Diskurs

Die erste Reaktion im Fachdiskurs¹ innerhalb der Sportpädagogik² auf den bildungspolitischen Inklusionsanspruch ähnelt den Reaktionen in anderen Fachdiskursen: Entlang der Diskussionslinien in der allgemeinen Erziehungswissenschaft und der Sonderpädagogik (Werning 2014) begann eine Auseinandersetzung mit dem Begriff *Inklusion* und seiner Lesart im Fach entlang der Pole eines *engen* und

¹ Die Diskursdarstellung basiert auf Texten, die von den jeweiligen Autor*innen explizit im sportpädagogischen Inklusionsdiskurs verortet bzw. eingeordnet werden.

² Sportdidaktik wird in diesem Beitrag als „angewandte Sportpädagogik, im Sinne einer Handlungslehre“ (Prohl 2013, S. 14) für Sportpraktiker*innen, verstanden: Antwortet die Sportdidaktik auf Fragen danach, *was* und *wie* im Sportunterricht gelernt und gelehrt werden soll, fokussiert die Sportpädagogik auf Fragen nach dem *Wozu*. Da jedoch die Antwort auf die Frage „*was* im Sportunterricht *wie* zum Thema wird“ von der „Antwort zu der Frage, *wozu* bewegungskulturelles Handeln überhaupt gut sein soll“ (Prohl 2013, S. 14), abhängt, stehen Sportpädagogik und Sportdidaktik in einem engen Zusammenhang. Da dies auch eine klare Unterscheidung innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses erschwert, wird im Folgenden von Sportpädagogik als subsumierende Disziplin gesprochen.

M. Braksiek (✉)

Universität Vechta, Vechta, Deutschland
E-Mail: michael.braksiek@uni-vechta.de

C. Meier · B. Gröben
Universität Bielefeld, Bielefeld, Deutschland
E-Mail: christopher.meier@uni-bielefeld.de

B. Gröben
E-Mail: bernd.groeben@uni-bielefeld.de

weiten Inklusionsverständnisses (Tiemann 2018). Im Positionspapier³ *Inklusion und Sportwissenschaft* der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaft (dvs), an dem mehrheitlich Sportpädagog*innen mitgearbeitet haben, wird ein *weiter* Inklusionsbegriff zugrunde gelegt, der für den

„normativen Anspruch auf volle soziale Partizipation aller Menschen – unabhängig von ihrer sozialen oder kulturellen Herkunft, ihrer Familiensprache, ihrem Geschlecht, ihrer Religion oder ihren physischen und kognitiven Fähigkeiten – in der Gesellschaft und allen ihren Institutionen“ (dvs 2015, S. 2 f.)

steht. Betrachtet man Publikationen im Fachdiskurs, wird diese Lesart von Inklusion zwar häufig als Konsens angesehen, jedoch ist dieser insbesondere in empirischen Studien (z. B. Braksiek et al. 2018; Weber 2018) oder Praxisempfehlungen (z. B. Giese und Weigelt 2017b) oftmals weniger sichtbar. Tiemann konstatiert, dass „aktuell im Zentrum der Diskussion stehende Forschungsarbeiten zu zwei groben Clustern zusammengefasst werden“ (2018, S. 15) können: In einem Cluster liegen Arbeiten, die einem *engen*, an Behinderung bzw. sonderpädagogischen Förderschwerpunkten orientierten, Inklusionsverständnis folgen. In dem anderen Cluster befinden sich Arbeiten, die ein *weites* Inklusionsverständnis zugrunde legen. Tiemann (2018) folgend liegen im ersten (engen) Cluster vor allem empirische Forschungsarbeiten, im zweiten (weiten) Cluster vorwiegend konzeptionelle Arbeiten. Gleichwohl existieren – wenn auch wenige – empirische Arbeiten auf Basis eines weiten (Meier und Ruin 2015) und konzeptionelle Arbeiten auf Basis eines eher engen Inklusionsverständnisses (Giese 2016b).

Innerhalb einer *weiten* Auslegung finden sich dann sowohl Arbeiten, die gänzlich ohne einen Fokus auf Differenzkategorien auskommen (Ruin 2017), als auch Arbeiten, die Differenzkategorien jenseits von *Behinderung* in den Blick nehmen (z. B. sprachliche Lernausgangslage: Krüger und Süßenbach 2018;

³ Der Deutsche Olympische Sportbund (DOSB), der Deutsche Behindertensportverband (DBS), der Deutsche Gehörlosen-Sportverband (DGS) und Special Olympics Deutschland (SOD) formulierten ebenfalls ein gemeinsames Informationspapier, dem ein enges, behinderungsbezogenes Inklusionsverständnis zugrunde liegt (DOSB et al. 2013; Radtke 2018). Da der Sportunterricht im außerschulischen Sport und seinen Institutionen und Organisationen einen starken Bezugspunkt hat (Prohl 2010) und auch Argumentationslinien zur Legitimation des Faches auf den außerschulischen Sport bzw. eine Befähigung zur Teilhabe an diesem fokussieren, markiert diese vermeintliche Gegensätzlichkeit ein Spannungsfeld, das im Diskurs bis dato jedoch kaum thematisiert wurde (Radtke 2018) und auch in diesem Beitrag nicht weiter aufgegriffen werden kann.

Geschlecht: Braksiek und Meier 2018).⁴ Ein sozialkonstruktivistisches Verständnis von Behinderung, nach dem „Behinderung nicht ontologisch als Eigenschaft von Personen verstanden wird, sondern ‚(Be-)Hinderungen‘ punktuell-situativ und bzw. oder als überdauernde Muster vorliegen können bzw. konstruiert werden“ (dvs 2015, S. 3), wird im Diskurs weitestgehend geteilt. Jedoch liegen in diesem Zusammenhang konträre Positionen bezüglich der Relevanz sonderpädagogischer Förderschwerpunkte vor (Giese und Weigelt 2017b; Tiemann 2018). Entsprechend der Positionen in der Dekategorisierungsdebatte in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft bzw. Sonderpädagogik (Ahrbeck und Fickler-Stang 2015; Hinz und Köpfer 2015; Wocken 2015) finden sich im Diskurs sowohl Befürworter*innen (Tiemann 2015b) als auch Kritiker*innen (Giese und Weigelt 2017a) einer Dekategorisierung im Sinne einer Abschaffung sonderpädagogischer Förderschwerpunkte. Rischke und Braksiek (2019) skizzieren in Anlehnung an Dederich (2015) eine mittlere Position bzw. Perspektive, indem sie die Besonderheiten des fachlichen Kontextes des Sportunterrichts (genauer Kap. 2) in Bezug auf sonderpädagogische Kategorisierungen aufzeigen. Diese Kontextspezifität gelte es konstruktiv weiter zu beschreiben und zu analysieren, um daraus Möglichkeiten einer „kategorialen Abrüstung“ (Wocken 2015, S. 107) in einem inklusiven Sportunterricht ausloten zu können.

Innerhalb des sportpädagogischen Inklusionsdiskurses lassen sich weitere Bewegungen erkennen, die vermehrt Anschluss an internationale Diskurse zu *Adapted Physical Activity* (APA) und *Adapted Physical Education* (APE) suchen. Dieser Anschluss findet sich sowohl in empirischen Arbeiten (z. B. Braksiek et al. 2019; Hutzler et al. 2017) als auch im Bereich theoretischer Arbeiten (z. B. Ruin und Meier 2018). Beispielhaft für diese Anschlussversuche steht das Themenheft „The missing link: Inklusiver Sportunterricht im Spiegel der internationalen Diskurse um APE und APA“ der Zeitschrift *Sonderpädagogische Förderung heute* (62. Jg., 3/2017). Auch didaktische Modelle für inklusiven Sportunterricht werden aus dem internationalen in den deutschsprachigen Diskurs eingebracht (Schoo 2013; Tiemann 2016). Unter diesen Modellen sind sowohl sportspezifische, wie das TREE-Modell (Australian Sports Commission, o. D.) und das Inclusion Spectrum Model (Black und Stevenson 2011) als auch allgemeinpädagogische, wie das Universal Design for Learning (Lieberman und Houston-Wilson 2009), zu finden.

⁴ Es sei darauf hingewiesen, dass in der Sportpädagogik eine große Anzahl an Arbeiten und dementsprechend auch Diskurse zu den Differenzkategorien *Geschlecht* (zusammenfassend Gieß-Stüber und Sobiech 2017) und *Migrationshintergrund* (z. B. Grimminger-Seidensticker und Möhwald 2020) sowie didaktische Ansätze zur Berücksichtigung dieser Differenzlinien (z. B. reflexive Koedukation) vorliegen. Bezüge zwischen diesen Diskursen und dem Inklusionsdiskurs lassen sich zurzeit allenfalls oberflächlich erkennen.

Außerdem werden auf theoretischer Ebene Verbindungen zur Behindertenpädagogik und Sonderpädagogik (Giese 2016c; Rischke und Braksiek 2019) sowie zu den *disability studies* und dort insbesondere zur Perspektive des *ableism* (Giese 2016a; Giese und Ruin 2018) hergestellt. Gerade letztere wird dazu genutzt, aus einer kritischen Perspektive immanente anthropologische Normvorstellungen in der Sportpädagogik auf ihr „exkludierendes Potenzial“ (Giese 2016a, S. 87) hin zu analysieren. Beispielsweise sollte die implizite Normvorstellung von voll bewegungsfähigen und bildungswilligen Schüler*innen aus inklusionspädagogischer Perspektive zumindest nicht unhinterfragt bleiben (Giese 2016a).

Ebenso wie in der Diskussion um Inklusionsverständnisse und Dekategorisierung wird auch im Kontext konkreter, förderbedarfsbezogener methodisch-didaktischer Gestaltungen inklusiven Sportunterrichts auf erziehungswissenschaftliche und insbesondere sonderpädagogische sowie integrationspädagogische Diskurse verwiesen (Giese und Weigelt 2017b; Scheid und Friedrich 2015; Schoo 2015), da dort u. a. disziplinbedingt ein Wissensvorsprung besteht (Hennemann und Leidig 2018). Aufgrund der langen Tradition des Behindertensports innerhalb der Sportwissenschaft liegt zwar auch dort ein großer Wissens- und Erfahrungsschatz vor, auf den für die Gestaltung inklusiven Sportunterrichts zurückgegriffen werden kann (Doll-Tepper 2015). Da in diesem Feld jedoch primär außerschulische Kontexte und auch verschiedene Altersgruppen betrachtet werden, ist ein Transfer der dort gewonnenen Erkenntnisse nicht uneingeschränkt möglich.

Eine weitere – auf empirischer Forschung basierende – Diskursrichtung fokussiert auf die Rolle der Sportlehrkraft in inklusivem Sportunterricht. Unter der Annahme eines positiven Effekts auf die Umsetzung und Gestaltung inklusiven Sportunterrichts werden hier vor allem psychische Faktoren wie heterogenitätsbezogene Einstellungen und Selbstwirksamkeitserwartungen untersucht (Braksiek et al. 2019; Meier et al. 2017; Rischke et al. 2017; Thomas und Leineweber 2018). Besonders in dieser Diskurs- bzw. Forschungsrichtung ist der Versuch einer stärkeren internationalen Anbindung zu erkennen (Hutzler et al. 2017). Auch im Kontext der Ausbildung von Sportlehrkräften für einen inklusiven Sportunterricht werden die besagten Dispositionen und ihre Veränderung bzw. Förderung zunehmend untersucht (Lautenbach et al. 2020; Weber 2018). Verbunden mit diesen empirischen Ansätzen lässt sich auch ein theoretischer Diskurs über die Professionalisierung von angehenden Sportlehrkräften für einen inklusiven Sportunterricht finden (Erhorn et al. 2020; Leineweber 2020), in dem u. a. Anschluss an sonderpädagogische (Brand et al. 2016) und internationale Diskurse (Braksiek 2021) gesucht wird. Der Diskurs zur Professionalisierung von angehenden Sportlehrkräften für einen inklusiven Sportunterricht befindet sich jedoch – insbesondere

mit Blick auf die Entwicklung fachspezifischer Kompetenzmodelle für inklusiven Sportunterricht – noch in den Anfängen.

2 Fachspezifische Phänomene (inklusive) Sportunterrichts

Um fachspezifische Phänomene eines inklusiven Sportunterrichts beschreiben zu können, werden zunächst einige relevante Vorannahmen skizziert. So werden im Folgenden die Besonderheiten des Sports vor dem Hintergrund der *Logik kultureller Bewegungshandlungen* erläutert, um aus ihnen das *Bildungspotenzial des Sportunterrichts* abzuleiten. Daran anschließend werden didaktische Bezugspunkte zur Gestaltung inklusiven Sportunterrichts skizziert. Ausgehend von der leiblich-körperlichen Bewegung als zentralem Merkmal des Sportunterrichts (Prohl und Scheid 2017) werden abschließend fachspezifische Phänomene eines inklusiven Sportunterrichts beschrieben, diese an einem Fallbeispiel illustriert sowie didaktische Gestaltungsoptionen diskutiert.

2.1 Merkmale sportlicher Handlungen

Die Besonderheiten des Sports können nur vor dem Hintergrund der *Logik kultureller Bewegungshandlungen* verstanden werden, die Prohl und Scheid (2017) am Beispiel des Hürdenlaufs aufzeigen:

„Es wird in diesem Fall nämlich nicht gesprungen, weil ein Hindernis im Wege steht, sondern man stellt sich ein Hindernis in den Weg (respektive man lässt sich ein Hindernis in den Weg stellen), um springen zu können“ (Prohl und Scheid 2017, S. 22).

Somit unterscheiden sich sportliche Bewegungshandlungen von funktionellem Bewegungshandeln (bzw. Alltagshandlungen, wie z. B. Einkaufen-Gehen), da das

„Hindernis‘ [...] hier keine widerfahrende ‚Störung‘ des funktionellen Bewegungsablaufes als Mittel für einen bestimmten Zweck, sondern eine absichtlich hergestellte Bedingung der Möglichkeit einer spezifischen Erfahrung des Bewegungsprozesses durch Verunsicherung des Bewegungserfolges“ (Prohl und Scheid 2017, S. 22)