

# Inhaltsverzeichnis

<b>Vorwort</b> .....	<b>5</b>
<b>1 Einleitung</b> .....	<b>9</b>
1.1 Inklusionsverständnis in diesem Buch.....	9
1.2 Weitere Grundbegriffe des Buches.....	12
1.3 Was kann eine inklusive Schule leisten? .....	13
1.4 Struktur des Buches und leitende Fragen.....	14
1.5 Zielgruppen des Buches.....	18
<b>Teil I Die rechtliche Ebene</b> .....	<b>21</b>
<b>2 Inklusion, Menschen- und Kinderrechte</b> .....	<b>23</b>
2.1 Drei grundlegende Konzepte: Menschenwürde, Menschenrechte, Lebensrecht.....	23
2.2 Kinderrechte .....	26
2.3 Kinderrechte in der Schule .....	29
2.4 Verletzungen der Kinderrechte im pädagogischen Kontext .....	31
2.5 Fallbeispiel „Terasas Helm“ .....	32
2.6 Diskussion des Fallbeispiels .....	35
2.7 Fazit: Kapazitätsentwicklung hin zu einer kindgerechten Schule .....	37
<b>3 Inklusion und pädagogische Fürsorgepflicht</b> .....	<b>39</b>
3.1 Einleitung: Inklusion, Fürsorge und Care .....	39
3.2 Bezugskonzepte einer pädagogischen Fürsorgepflicht und Care-Ethik.....	42
3.3 Drei Ebenen der Fürsorge .....	44
3.4 Rechtliche Grundlagen einer pädagogischen Fürsorgepflicht ..	46
3.5 Fallbeispiel „Jasper hat sein Medikament vergessen“ .....	47
3.6 Diskussion des Fallbeispiels .....	48
3.7 Fazit: Kriterien guter Sorgearbeit im Kontext Schule .....	51

<b>Teil II Die normativ-ideologische Ebene .....</b>	<b>53</b>
<b>4 Inklusion und Bildungsgerechtigkeit.....</b>	<b>55</b>
4.1 Herausforderungen in der Umsetzung von Bildungsgerechtigkeit .....	56
4.2 Bildungsgerechtigkeit aus Perspektive der Sustainable Development Goals .....	58
4.3 Zwei Thesen zu Bildungsgerechtigkeit.....	59
4.4 Fokus: Sprache und Bildungsgerechtigkeit .....	61
4.5 Fallbeispiel „Explizit mit dem Buben geübt habe ich nicht“ ....	64
4.6 Diskussion des Fallbeispiels .....	65
4.7 Fazit: Lösungsansätze zur Förderung von Bildungsgerechtigkeit .....	67
<b>Teil III Die pädagogische Praxis .....</b>	<b>71</b>
<b>5 Inklusion und Anti-Diskriminierung.....</b>	<b>73</b>
5.1 Einleitung und wichtige Formen der Diskriminierung .....	73
5.2 Folgen von Diskriminierung in der Schule.....	80
5.3 Fallbeispiel „In welche Schule soll Leonie gehen?“.....	80
5.4 Diskussion des Fallbeispiels .....	82
5.5 Fazit: Handlungsfelder einer diskriminierungskritischen Schule .....	85
<b>6 Inklusion und Anerkennung .....</b>	<b>89</b>
6.1 Die drei Formen der Anerkennung nach Honneth .....	89
6.2 Fallbeispiel „Herr Markowitsch und Julia“ .....	94
6.3 Diskussion des Fallbeispiels .....	95
6.4 Fallbeispiel „Frau Prizzi und Pako“.....	96
6.5 Diskussion des Fallbeispiels .....	97
6.6 Fazit: Inklusion und Anerkennung in der Schule.....	101
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>103</b>
<b>Anhang.....</b>	<b>113</b>

# 1 Einleitung

Die Auseinandersetzung mit Inklusion in Schulen legt unvermeidliche Widersprüche zwischen Inklusionsanspruch und der schulischen Realität offen (Graumann 2018). Auf der einen Seite werden Schüler\*innen mit Behinderungen oder Migrations- und Fluchthintergrund immer noch in Sonderschulen oder separaten Klassen unterrichtet und damit von ihren Mitschüler\*innen getrennt und separiert. Andererseits ist jede Schule aufgefordert, sich mit Inklusion auseinanderzusetzen, um zu einem chancengerechten Bildungssystem in Deutschland, Österreich und der Schweiz beizutragen. Was aber bedeutet dies für die einzelne Lehrkraft? Wie kann eine inklusive Schule für *alle* Schüler\*innen hergestellt werden?

Das Buch setzt sich grundlegend mit fünf Themen auseinander, die im Spannungsfeld mit Inklusion bestehen: (1) Inklusion, Menschen- und Kinderrechte für *alle* Schüler\*innen, (2) Inklusion und pädagogische Fürsorgepflicht, (3) Inklusion und Bildungsgerechtigkeit, (4) Inklusion und Antidiskriminierung von diversen Schüler\*innengruppen und (5) Inklusion und Anerkennung in inklusiven Bildungsprozessen. Es bietet einen fundierten Einblick in aktuelle Problemlagen des *Inklusionsanspruchs*, wie etwa in der UN-Kinderrechtskonvention gefordert, und der *Inklusionsrealität*, wie etwa in konkreten Anerkennungssituationen im Unterricht. Das Buch arbeitet mit Übungen und praktischen Fallbeispielen aus der pädagogischen Praxis und bietet Einblicke in praktische Unterrichtssituationen mit diversen Schüler\*innen und bildet in diesem Sinne das gesamte Diversitätsspektrum ab.

## 1.1 Inklusionsverständnis in diesem Buch

Inklusion und Integration werden häufig synonym verwendet und als die Antonyme von Exklusion und Separation verstanden (Abbildung 1). Exklusion ist dabei nicht unbedingt das Gegenteil von Inklusion.

*Exklusion* bedeutet den Ausschluss von Schüler\*innen aus dem Bildungssystem, kein Recht auf Bildung oder keinen Zugang zu Bildung zu besitzen und damit auch jeglichen Anspruch auf Bildungsgerechtigkeit zu verlieren. Dies kann Schüler\*innen zumindest in zweierlei Formen betreffen: Erstens sind Kinder betroffen, die aufgrund ihres Status nicht zur Schule zugelassen werden oder in Ländern, Kontexten oder Settings leben, in denen es für sie

keinen Zugang zum Bildungssystem gibt (etwa in ländlichen Regionen oder in Unterkünften für Geflüchtete). Zweitens sind Kinder von Exklusion betroffen, die den Pflichtschulbereich bereits verlassen haben, aber eine weiterführende Bildungsinstitution besuchen möchten und mit einem (Teil)Ausschluss aus der Schule konfrontiert sind. Ein Beispiel dafür wären etwa Jugendliche mit Behinderungen, denen ihre (weitere) Bildungsfähigkeit abgesprochen wird (Feuser 2009). In diesen Fällen versagt das UN-Menschenrecht „education for all“ (Artikel 26) bzw. das Recht auf Bildung, das in der UN-Kinderrechtskonvention (Artikel 28) festgelegt ist (Abschnitt 2.2).

Die *Separation* ist eine abgeschwächte Form der Exklusion, die mit der Gründung eigener Bildungsinstitutionen oder Fördermodellen für bestimmte Gruppen von Schüler\*innen einhergeht. Ein aktuelles Beispiel für Separation sind die im Schuljahr 2018/19 in Österreich eingeführten Deutschförderklassen, in denen Schüler\*innen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch separiert in eigenen Klassen unterrichtet werden (Dirim et al. 2022; Gitschthaler et al. 2021a). Dadurch haben sie kaum Kontakt zu deutschsprachigen Mitschüler\*innen sowie wenig Anbindung an ihre Stammklasse. Zudem erleben sie eine Status-Diskriminierung als sogenannte außerordentliche Schüler\*innen der Schule, solange sie keine Stammklasse besuchen (können). Diese Separation wird von den Schüler\*innen mit Flucht- und Migrationshintergrund als nachteilig erlebt (Resch & Erling 2023). Ein zweites Beispiel für Separation, die mit der Gründung eigener Bildungsinstitutionen einhergeht, ist die Beschulung von Pflichtschüler\*innen mit Behinderungen an Sonder-, Förder- oder Schwerpunktschulen. Dadurch kommen Schüler\*innen ohne Behinderungen biografisch kaum mit Schüler\*innen mit Behinderungen in Kontakt und können soziale Hemmschwellen nicht frühzeitig abbauen.

*Integration* bedeutet, dass Heterogenität grundsätzlich als bereichernd erlebt wird. In integrativen Modellen werden zuvor getrennte Schüler\*innen wieder zusammengeführt, die getrennt beschult oder unterrichtet wurden. Schüler\*innen mit beispielsweise anderer Erstsprache, Hautfarbe oder Behinderungen können in integrativen Modellen trotz des grundsätzlichen Anspruchs auf Integration Kleingruppen in Großgruppen bilden, dadurch Stigmatisierung oder Diskriminierung erfahren bzw. von reduzierter Teilhabe betroffen sein (Wansing 2015) (Kapitel 5). Integration bedeutet zudem, dass alle Schüler\*innengruppen zwar miteingeschlossen werden, allerdings das System nicht substantiell verändert wird, um weiterführende Inklusion zu ermöglichen.

*Inklusion* bezeichnet dagegen eine umfassende Teilhabe und Chancengerechtigkeit aller Schüler\*innen in heterogenen Klassengemeinschaften, in denen auf individuelle Bedürfnisse eingegangen wird *und* alle Schüler\*innen gemeinsam unterrichtet werden (Biewer et al. 2019). Eine inklusive Schule würde *alle* Schüler\*innen vor Barrieren und jeglicher Form der Diskriminie-

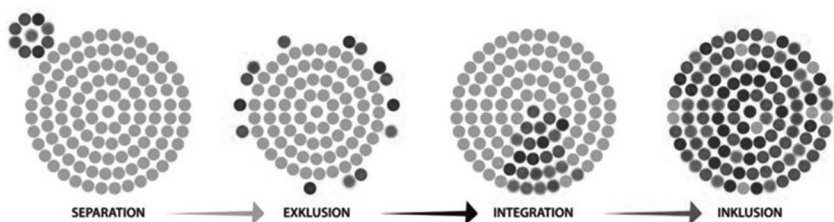


Abbildung 1: Begriffsklärungen

Quelle: <https://www.pro-kita.com/padagogik/inklusion/inklusion-im-kindergarten/attachment/inklusion-integration-exklusion-separation/> (abgerufen am 11.11.2022)

zung im Bildungsbereich schützen, Unterschiede als Normalität anerkennen und Bildungsgerechtigkeit für *alle* herstellen.

Inklusion kann in einem breiteren und engeren Verständnis definiert werden (Biewer et al. 2019, S. 23): Das enge Inklusionsverständnis bezieht sich auf die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen, während sich das breite Inklusionsverständnis an alle Menschen, die von Exklusion oder Separation betroffen sind, richtet. Ein breites Inklusionsverständnis bezeichnet daher Bildungsgerechtigkeit für *alle* Schüler\*innen durch die Reduktion von Barrieren und jeglicher Form der Diskriminierung im Bildungsbereich sowie einen gemeinsamen Unterricht für *alle*. Dies umfasst etwa Straßenkinder, Kinder in Konfliktzonen, sprachliche oder religiöse Minderheiten, Kinder mit Behinderungen oder armutsgefährdete Kinder. Inklusiver Bildung wird als systematischer Versuch betrachtet, *allen* Lernenden bestmögliche Entwicklungsmöglichkeiten zu bieten (Watkins 2017). Seit 2000 kommt im deutschsprachigen Raum ein breiteres Inklusionsverständnis zur Anwendung (Biewer et al. 2019), das sich u.a. auf der UNESCO Salamanca Declaration (1994) begründet, die explizit Kinder aus kulturellen, linguistischen und ethnischen Minderheiten sowie Kinder mit spezifischem Förderbedarf im Kontext von Inklusion nennt. Schulische Inklusion wird weniger auf der Basis einzelner Differenzkategorien, wie Behinderung, entwickelt, sondern fokussiert auf die bestmögliche Förderung sowie die maximale Partizipation *aller* Schüler\*innen (Schwab 2019). Einzelne Differenzkategorien wie beispielsweise der sonderpädagogische Förderbedarf geraten damit aus dem Fokus.

## 1.2 Weitere Grundbegriffe des Buches

Diversität, Heterogenität und Vielfalt stellen weitere Begriffe dar, die häufig im Kontext inklusiver Schulen synonym verwendet werden, obwohl sie unterschiedliche Bedeutungen und Herkunftszusammenhänge aufweisen. Der *Diversitätsbegriff* liegt in der Diversitätsforschung begründet, die ihre Wurzeln in der social-justice-Bewegung in den Vereinigten Staaten hat und seit jeher als multidimensionale Forschung zu den verschiedenen – auch intersektional verbundenen – Dimensionen sozialer Ungleichheit verstanden werden kann. Die Diversitätsforschung nimmt damit Geschlecht, Alter, soziale Identitäten, Sprache, Sexualität, Hautfarbe und andere Merkmale in den Blick und versteht sich als eng mit dem Anti-Diskriminierungsdiskurs verbunden (Czollek et al. 2002; Resch et al. 2021). Im Gegensatz dazu ist *Heterogenität* ein genuin pädagogischer Begriff, der sich um das Unterrichten heterogener Klassen dreht (Walgenbach 2014; 2017). *Vielfalt* stellt einen populärwissenschaftlichen Begriff dar, der ebenfalls in der Pädagogik geprägt wurde, vor allem von Annedore Prengel mit ihrem mehrfach aufgelegten Werk „Pädagogik der Vielfalt“ (2019).

Wichtige Fachbegriffe einer inklusiven Schule werden im Folgenden kurz definiert:

- *Differenz*: Wahrnehmung von Unterschieden sowie Vergleiche zwischen Personen
- *Diversität*: Fachdiskurs aus dem amerikanischen Raum über Differenzlinien (insbesondere zu class, race und gender), die zu sozialen Ungleichheiten führen; der Diskurs wird in unterschiedlichen Disziplinen geführt, z.B. den Wirtschaftswissenschaften, der Pädagogik oder der Migrationsforschung; inhaltliche Nähe zu social justice und Anti-Diskriminierung
- *Heterogenität*: Differenzlinien zwischen Personen, Gruppen und Organisationen; versteht sich als originär pädagogischer Fachdiskurs
- *Intersektionalität*: Diskurs aus den 1960er Jahren, der soziale Unterschiede als nicht trennbare Differenzen ausweist und diese miteinander analysiert, sodass das gleichzeitige Wirken von Unterschieden anerkannt wird, etwa wenn mehrfache Benachteiligungen aufeinandertreffen (Gummich 2015)
- *Soziale Ungleichheit*: soziologischer Fachdiskurs über die ungleiche Verteilung von (Bildungs)Chancen und Ressourcen zwischen Personen, Gruppen und Organisationen
- *Vielfalt*: positiver Diskurs und alltagssprachlicher Begriff für die bereichernde Dimension der Heterogenität

### 1.3 Was kann eine inklusive Schule leisten?

Bestimmte Schüler\*innengruppen kämpfen mit erschwerten Ausgangsbedingungen in ihrer schulischen Laufbahn, etwa durch körperliche oder psychische Beeinträchtigungen, finanzielle Nachteile, Armut oder fehlende Kenntnisse der Bildungssprache. Genau daran sollten inklusive Bildungsprozesse in der Schule ansetzen. Hierzu können Beispiele aus anderen Ländern hilfreich sein: Donlic, Jaksche-Hoffman und Peterlini (2019) setzen sich mit der Frage der generellen Umsetzbarkeit von inklusiver Schule auseinander und präsentieren dazu nationale sowie internationale Beispiele, wie auch Köpfer, Powell und Zahnd (2021) in ihrem Handbuch *Inklusion international*, das eine globale und theoretisch vergleichende Perspektive auf Inklusion aus verschiedenen Ländern bietet.

Die Pädagogik als vielfältiges Berufsfeld innerhalb und außerhalb der Schule bietet unterschiedliche Antworten auf die Diskrepanz zwischen Inklusionsanspruch und Inklusionsrealität. Aus Sicht der Kindheits- und Schulpädagogik, der Heil- und Sonderpädagogik sowie der Familien- und Sozialpädagogik kann dies Unterschiedliches bedeuten (Tures & Neuß 2017; Sturm & Wagner-Willi 2018). Schulen sollten jedenfalls als intermediäre Akteur\*innen für Bildungsgerechtigkeit und Inklusion im Vordergrund pädagogischer Diskurse stehen. Eine inklusive Pädagogik befasst sich mit Bildung, Erziehung, Entwicklung und Förderung aller Schüler\*innen und nimmt ihren Ausgang in den Rechten benachteiligter oder marginalisierter Schüler\*innen (Geiger & Lengsfeld 2014) (Kapitel 2), plädiert für deren Partizipation und eine strukturelle Veränderung von Schule (*inklusive Schulentwicklung*) (Resch et al. 2021), um der erwähnten Verschiedenheit der Ausgangsbedingungen aller Schüler\*innen gerecht zu werden.

Basiert auf einer Individualethik des Helfens, der pädagogischen Fürsorgepflicht, der Inklusion und des gemeinsamen Bildungsauftrags (Kapitel 3) agiert eine inklusive Pädagogik advokatorisch für jene Schüler\*innen, die Förderung und Unterstützung bedürfen. Das Eintreten für „Schwache, Bedürftige, Gebrechliche“ wurde bereits im 19. Jahrhundert mit einer inklusiven Pädagogik im Sinne einer advokatorischen Ethik verbunden (Biewer 2010). Die zugrundeliegenden Wertehaltungen, wie etwa das Wohl des Kindes, der Gleichwertigkeit des Lebens, der Menschenwürde (Abschnitt 2.1) oder der Bildungsgerechtigkeit (Kapitel 4) bestimmen das pädagogische Handeln in einer inklusiv geprägten Pädagogik bis heute.

Dafür benötigen Schulen den Aufbau inklusiver Schulkulturen, inklusiver Teams und inklusiver Unterrichtspläne. Inklusion bedeutet auch, dass bestehende Barrieren, wie etwa räumliche Barrieren durch Lifte, Tische, Räume oder sprachliche Barrieren abgebaut werden müssen. Zudem müssen soziale Barrieren zwischen Schüler\*innen identifiziert und durch Maßnahmen einer

diskriminierungsfreien oder -kritischen Schule abgeschafft werden (Abschnitt 5.5).

Eine inklusive Schule kann gelingen, wenn drei Faktoren vorhanden sind:

- *Inklusive Schulkultur*: gemeinsames inklusives Leitbild, Sensibilisierung der Lehrkräfte im Hinblick auf Lernhindernisse und Teilhabebarrieren, Umsetzung von Maßnahmen einer inklusiven Schulentwicklung, Förderung von Gemeinschaftssinn und gemeinsamen Lernen, Anerkennung und Respekt für alle
- *Inklusive Strukturen*: Aufnahme aller Schüler\*innen aus der Umgebung der Schule, Verringerung der Aus-, Be-, und Absonderung von bestimmten Gruppen, Prüfung der Ursachen von Schulproblemen, umfassende Barrierefreiheit, Bekämpfung von Diskriminierung, inklusive Fort- und Weiterbildungen von Lehrpersonen und Ressourcen für Team Teaching
- *Inklusive Praktiken im Unterricht*: pädagogisch-praktischer Fokus auf die Stärken und Entwicklungspotenziale der Schüler\*innen, Planung eines heterogenen und differenzierten Unterrichts, Einsatz vielfältiger Unterrichtsmethoden, Aufbau und Organisation von inklusiven Lerngruppen, aktives und gemeinsames Lernen

Eine Nachlese zu den Grundlagen inklusiver Bildung bilden zwei Sammelbände von Siedenbiedel und Theurer (2015a und b), die sich explizit mit inklusiver Unterrichtspraxis in Theorie, Forschung und Praxis befassen. Band 1 beinhaltet Einzelbeiträge aus allgemeinpädagogischer, fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive auf der Ebene des Unterrichts sowie aktuelle Forschungsergebnisse zur inklusiven Unterrichtsgestaltung. Band 2 fokussiert auf inklusive Schulentwicklung und daraus ableitbare Konsequenzen für die Lehrer\*innenbildung.

## 1.4 Struktur des Buches und leitende Fragen

Inhaltlich ist die Zusammenstellung der fünf Spannungsfelder zu Inklusion an Schulen in diesem Buch neu und sowohl theoriegeleitet als auch praxeologisch für Lehrpersonen und künftige Lehrpersonen relevant. Die fünf Spannungsfelder einer inklusiven Schule lauten: (1) Inklusion, Menschen- und Kinderrechte, (2) Inklusion und pädagogische Fürsorgepflicht, (3) Inklusion und Bildungsgerechtigkeit, (4) Inklusion und Anti-Diskriminierung und (5) Inklusion und Anerkennung.

Die fünf Spannungsfelder betreffen Lehrpersonen an Schulen ganz unmittelbar in ihrem Alltag, d.h. das Buch gibt einen ganz klar praxisorientierten Einblick in die Gestaltung inklusiver Bildungsprozesse mit Übungen und



Beispielen aus der pädagogischen Praxis. Abbildung 2 veranschaulicht das dem Buch zugrundeliegende Konzept einer inklusiven Schule in den fünf genannten Spannungsfeldern und expliziert die für die einzelnen Kapitel leitenden Fragen (Abbildung 2).

In *Teil I. des Buches*, das auf menschenrechtlichen und schulrechtlichen Grundlagen beruht, werden zwei Spannungsfelder skizziert: Inklusion, Menschen- und Kinderrechte sowie Inklusion und pädagogische Fürsorgepflicht. Die leitenden Fragen umfassen im ersten Teil folgende: Welche Kinderrechte gelten in der Schule? Welche Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte haben Kinder? Was umfasst eine kindgerechte Schule? Was beinhaltet die pädagogische Fürsorgepflicht? Wie können alle Schüler\*innen geschützt werden, ohne fremdbestimmt zu werden? Wie lässt sich gute Sorgearbeit im Kontext Schule gestalten?

*Teil II. des Buches* identifiziert das Spannungsfeld zwischen Inklusion und Bildungsgerechtigkeit als ideologisch-normatives Spannungsfeld, das sich nicht zur Gänze auflösen lässt. Die leitenden Fragen sind: Welche Voraussetzungen braucht es für Bildungsgerechtigkeit in der Schule? Wer ist für Bildungsgerechtigkeit verantwortlich?

In *Teil III. des Buches* werden zwei Spannungsfelder der pädagogischen Praxis aufgemacht: Inklusion und Anti-Diskriminierung sowie Inklusion und Anerkennung. Die leitenden Fragen umfassen im dritten Teil folgende: Welche Formen der direkten, indirekten und institutionellen Diskriminierung kommen an Schulen vor? Wie wird die Schule zur diskriminierungs-kritischen Schule? Welche Formen der positiven und negativen Anerkennung lassen sich um Unterricht erkennen? Wie kann inklusiver und anerkennender Unterricht in heterogenen Klassen gelingen?

Das Buch versteht die inklusiver Unterrichtspraxis auf einer überfachlichen, allgemeinpädagogischen Ebene, die fächerunabhängig ist und somit sowohl etwa im Deutschunterricht als auch im Sportunterricht Anwendung finden kann. Es geht dabei nicht um fachspezifische Unterrichtskonzepte, sondern um ein Verständnis von Inklusion, das alle pädagogischen Handlungsfelder durchdringt.

Jedes skizzierte Spannungsfeld (Kapitel 2-6) besteht aus einer aktivierenden Aufgabe zu Beginn des Kapitels, einer fachlichen Einleitung mit Bezug zu theoretischen Konzepten, einem Fallbeispiel, der Diskussion des Fallbeispiels und einem lösungsorientierten Fazit zum jeweiligen Spannungsfeld. Auf Grundbegriffe wird einmal in der Einleitung eingegangen; diese werden nicht in jedem Kapitel wiederholt. Jedes Kapitel enthält mehrere Übungen, die durch Kästchen gekennzeichnet sind, und sich in den Unterricht mit sowohl Schüler\*innen als auch Studierenden integrieren lassen. Das Buch ist auf den deutschsprachigen Raum ausgerichtet und bezieht Beispiele aus der pädagogischen Praxis aus Österreich und Deutschland mit ein.

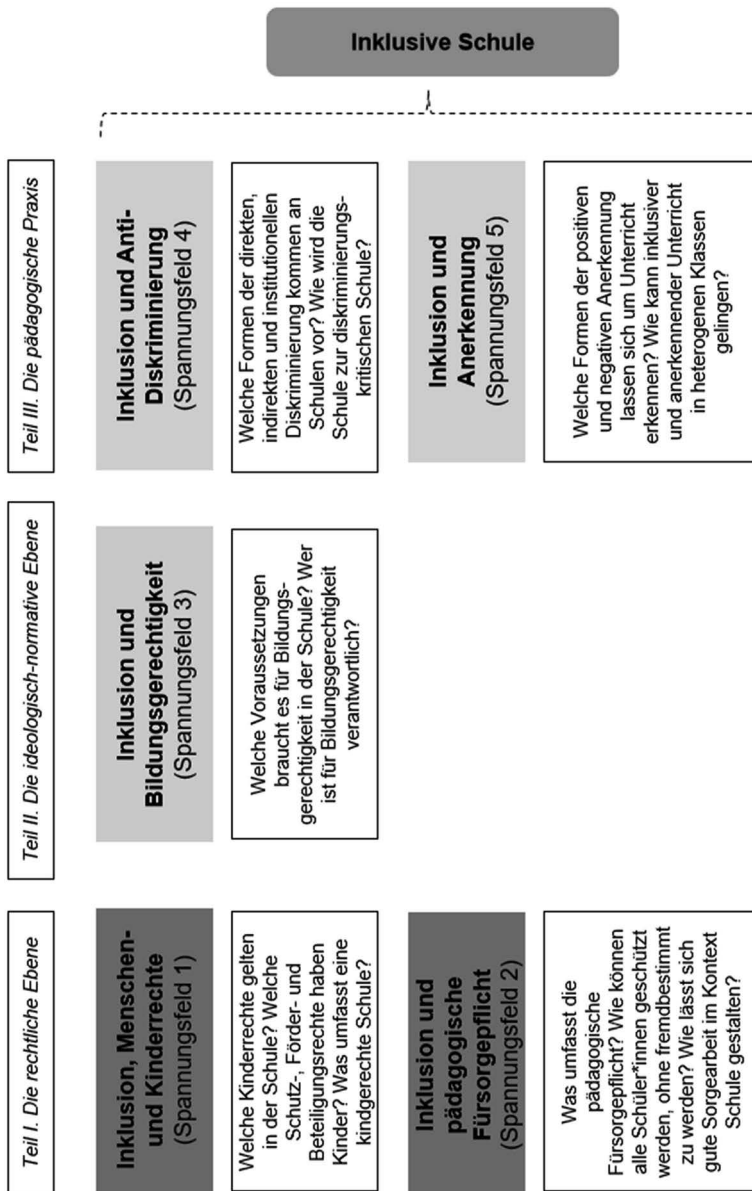


Abbildung 2: Fünf Spannungsfelder der inklusiven Schule  
Quelle: Eigene Darstellung

Tabelle 1: Überblick über die Fallbeispiele

Titel	Spannungsfeld	Kapitel und Quelle
Terasas Helm	Menschenwürde und Inklusion   Zwang versus Selbstbestimmung einer Schülerin, die sich selbst verletzt	Kapitel 2 Typ: Fallbeispiel Quelle: Fallbeispiel aus einem Seminar
Jasper hat sein Medikament vergessen	Pädagogische Fürsorgepflicht und Inklusion   Sorge-Beziehung einer Lehrerin zu einem Schüler mit ADHS	Kapitel 3 Typ: Fallbeispiel Quelle: Fallbeispiel aus einem Seminar
Explizit mit dem Buben geübt habe ich nicht	Bildungsgerechtigkeit und Inklusion   Homeschooling mit einem nicht-deutschsprachigen Schüler während der COVID-19-Pandemie	Kapitel 4 Typ: Gesprächsauszug aus einem Interviewtranskript mit einer Lehrerin Quelle: Resch & Erling (2023)
In welche Schule soll Leonie gehen?	Institutionelle Diskriminierung und Inklusion   Schuleinschreibung für ein Kind mit Trisomie	Kapitel 5 Typ: Fallbeispiel Quelle: Fallbeispiel aus einem Seminar
Herr Markowitsch und Julia	Anerkennung und Inklusion (positives Unterrichtsgeschehen)   Anerkennung der besonderen Leistung einer Schülerin	Kapitel 6 Typ: Vignette Quelle: Rosenberger & Freudhofmayer (2019)
Frau Prizzi und Pako	Anerkennung und Inklusion (negatives Unterrichtsgeschehen)   Stigmatisierung eines Schülers, der seine Leistung nicht erbringt	Kapitel 6 Typ: Vignette Quelle: Agostini (2016)

Quelle: Eigene Darstellung

Insgesamt erläutern sechs ausgewählte Fallbeispiele die jeweiligen Spannungsfelder aus einer praktisch-pädagogischen Perspektive (Tabelle 1). Es kommen drei Typen von praktischen Beispielen zum Einsatz: Fallbeispiele, Vignetten und ein Gesprächsauszug aus einem qualitativen Interview.

*Vignetten* sind von Forschenden oder Beobachter\*innen verfasste Beschreibungen von Situationen, die sich zur Reflexion von pädagogischen Situationen sowie zur kritischen Bewusstmachung von Lehr- und Lernsituationen eignen (Agostini et al. 2022). *Fallbeispiele* werden ebenso von Forschenden oder Beobachter\*innen verfasst wie Vignetten. Ein Fall muss allerdings verallgemeinerbar sein, d.h. der Weg vom Spezifischen zum Allgemeinen nachvollziehbar gemacht werden – ein Anspruch, den eine Vignette nicht erhebt, denn diese verwandelt eine wahrgenommene Situation in einer

sprachlich nachvollziehbare Erzählung ohne die Situation zu deuten oder zu verallgemeinern. Rosenthal (2015, S. 79) spricht im Kontext von Fallbeispielen von einer „prinzipiellen Auffindbarkeit des Allgemeinen im Besonderen“. Ein *Interviewaussage* stellt im Gegensatz zu Vignetten und Fallbeispielen eine Selbstauskunft einer Person, etwa einer Lehrerin, dar. Die Interviewaussage gilt als eine subjektive, aber vollkommen authentische Aussage der Person, die wörtlich transkribiert und nicht verändert oder interpretiert wurde, allerdings auch keiner Reflexion unterworfen wurde. Alle drei Typen von Beispielen stellen den Anspruch an die Leser\*innen des Buches, einen erfahrenen, forschenden und reflektierten Blick auf eine beschriebene Situation zu entwickeln, in dem sie die Beispiele lesen, diskutieren und interpretieren sowie Schlüsse daraus für ihre berufliche und pädagogische Praxis ziehen.

## 1.5 Zielgruppen des Buches

Das Buch verfolgt eine ausschließlich pädagogische Perspektive und richtet sich an drei Zielgruppen:

- Lehrpersonen an Schulen und Schulleitungen
- Künftige Lehrpersonen (Studierende des Lehramts)
- Hochschullehrende

Das Buch richtet sich erstens an *Lehrpersonen an Schulen und Schulleitungen* im deutschsprachigen Raum sowie an diejenigen, die inklusive Entwicklungsprozesse und Schulentwicklungsprozesse in Schulen anregen und gestalten. Lehrpersonen an Schulen erleben oftmals eine Diskrepanz zwischen Theorie (ideologische Ebene: z.B. Schule mit Inklusionsanspruch) und Praxis (praxeologische Ebene: z.B. Erfahrungen von Separation oder Diskriminierung bestimmter Schüler\*innengruppen), denen sie mithilfe der im Buch enthaltenen Konzepte, Übungen und Fallbeispielen entgegenwirken können. Denn inklusive Schulen entstehen lediglich, „wenn sie dauerhaft von den Beteiligten gewollt und getragen werden, also vor allem von den Lehrkräften“ (Christiansen 2020, S. 23).

Zudem ist es zweitens eine hilfreiche Quelle für *zukünftige Lehrpersonen*, d.h. Studierende der Pädagogik, der Erziehungswissenschaft, der Sonderpädagogik und des Lehramts der Primar- und Sekundarstufe, da es praxisnah vermittelt, was inklusive Bildung letztendlich für den Unterricht bedeuten kann. Es wendet sich an Studierende des Lehramts, unabhängig davon, welche Unterrichtsfächer sie studieren und später unterrichten. Besonders Studierende müssen nicht nur auf das zukünftige Unterrichten, sondern auch auf Schul- und Organisationsentwicklungsprozesse vorbereitet werden (Christiansen 2020, Spieß 2019). Studien belegen, dass Lehramtsstudierende so früh