

Schmude, Corinna

Was ist Inklusion? Neun Impulse für die Diskussion eines komplexen Begriffs

Schmude, Corinna [Hrsg.]; Wedekind, Hartmut [Hrsg.]: Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2016, S. 19-32. - (Lernen und Studieren in Lernwerkstätten)



Quellenangabe/ Reference:

Schmude, Corinna: Was ist Inklusion? Neun Impulse für die Diskussion eines komplexen Begriffs - In: Schmude, Corinna [Hrsg.]; Wedekind, Hartmut [Hrsg.]: Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte einer inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2016, S. 19-32 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-263767 - DOI: 10.25656/01:26376

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-263767>

<https://doi.org/10.25656/01:26376>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Corinna Schmude

Was ist Inklusion? – neun Impulse für die Diskussion eines komplexen Begriffs

1 Einführung

Inklusion als Begriff, Konzeption und Aufgabe ist Gegenstand zahlreicher Publikationen und Diskurse. Aus unterschiedlichsten fachlichen und (bildungs-) politischen Perspektiven wird das Thema Inklusion allgemein in den Funktionssystemen unserer Gesellschaft – z.B. Politik, Wissenschaft, Wirtschaft – und speziell im Bereich des Bildungssystems bezogen auf die Institutionen Kindergarten, Schule und Hochschule diskutiert. Der Begriff Inklusion wird dabei in Abhängigkeit von den jeweiligen Kontexten mit unterschiedlichen Bedeutungen und Schwerpunktsetzungen gefüllt (vgl. Prengel 2010, Sulzer & Wagner 2011). Aktuell steht die Herausforderung, Inklusion als gesamtgesellschaftliche Aufgabe konzeptionell präzise zu definieren und in den verschiedensten Praxisfeldern in konkretes Handeln zu transformieren (vgl. Balz u.a. 2012, 2). An Hochschulen mit pädagogischen und bildungswissenschaftlichen Studiengängen steht das Thema Inklusion zunächst als Disziplin und fachwissenschaftliche Herausforderung in Lehre und Forschung in Bezug auf inklusive Pädagogik bzw. inklusiver Bildung im Fokus. Doch mehr und mehr stellt sich die hochschuldidaktische Herausforderung, inklusive Pädagogik nicht nur zu lehren, sondern im Rahmen der Hochschule umzusetzen und zu leben. Die gesellschaftliche Verpflichtung ein inklusives Bildungssystem zu entwickeln, schließt auch die Institution Hochschule mit ein.

Im Folgenden sollen – geleitet von den Buchstaben des Wortes INKLUSION – neun Impulse zur Reflexion und/oder Diskussion des Begriffs Inklusion entwickelt werden. Dabei wird einleitend der Frage nachgegangen, ob Inklusion ein neuer Begriff für Integration ist. Anschließend werden verschiedene für das Verständnis von Inklusion relevante Aspekte erörtert und jeweils allgemein im Kontext Hochschule thematisiert. Darauf aufbauend wird der Frage nachgegangen, ob und wie Lernwerkstatt/Lernwerkstattarbeit dem jeweils thematisierten Aspekt von Inklusion als hochschuldidaktischem Prinzip gerecht werden kann.

2 Impulse für eine Reflexion des Begriffs Inklusion

2.1 INKLUSION wie „Inklusion – ein neuer Begriff für Integration?“

Inklusion ist kein neuer Begriff für Integration, wie manche Positionierungen bzw. Verwendungen des Begriffs vermuten lassen.

Tatsächlich werden die Begriffe Inklusion und Integration teilweise synonym und wie Hinz schon 2002 – anmerkte, „mit zunehmender Verbreitung mit verschwommener Bedeutung verwendet“. Für die Präzisierung der Begriffe und der Klärung des Verständnisses und Verhältnisses von Integration und Inklusion sind nach Ansicht der Autorin zwei Ansätze hilfreich – zum einen der Ansatz von Andreas Hinz, der die Praxis von Integration und Inklusion vergleichend einander gegenüberstellt und zum anderen der in der Sozialen Arbeit aufgegriffene Diskurs zu diesen Begriffen aus soziologischer Perspektive.

Aus der soziologischen Perspektive beschreibt der Begriff Inklusion, sehr kurzgefasst, die Position des Einzelnen in der Gesellschaft. Folgt man den Überlegungen des Gesellschaftstheoretikers Niklas Luhmann (1997) – auf eine kritische Reflexion seines Konzeptes kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden – konstituieren sich moderne Gesellschaften als „funktional differenzierte Gesellschaften, die sich“, wie Kleve (2005, 3) es erläutert, „in unterschiedliche selbstständige Bereiche wie Wirtschaft, Politik, Recht, Wissenschaft, Erziehung/Bildung, Religion, Kunst etc. aufteilen, in sogenannte Funktionssysteme“. Diese Funktionssysteme – fasst Kleve zusammen – „regeln (...) in jeweiliger Eigenregie die Verteilung biologisch, psychisch und sozial notwendiger Güter (etwa Nahrung, Kleidung, Wohnraum, Bildung, Geld, Wissen, Recht, Kultur etc.)“ Zu diesen Funktionssystemen, wie zum Beispiel dem Bildungssystem, haben die Mitglieder einer Gesellschaft unterschiedlichen Zugang und zwar abhängig von normativen Setzungen, materiellen und immateriellen Ressourcen. In diesem Kontext definiert Kleve (2005, 20) Inklusion und Integration wie folgt:

„Die soziale Teilnahme an den Funktionssystemen gelingt nicht als Integration, sondern als soziale Inklusion. Während Integration normativ-soziale Einbindung meint, bezeichnet Inklusion, dass Menschen von den Funktionssystemen als Person für relevant gehalten werden. Um als Person für die Funktionssysteme relevant zu sein, ist nicht (wie bei der **Integration**) die Akzeptanz oder Verinnerlichung von normativen Vorgaben notwendig, sondern die Möglichkeit, Kommunikationsmedien wie Geld, Bildung, Wissen, Recht, Macht etc. ins Spiel zu bringen, um die Leistungen in Anspruch zu nehmen, die die Funktionssysteme offerieren“ (Kleve 2005, 20).

Kleve schlägt vor, den Begriff Integration für die soziale Einbindung in konkrete soziale Kontexte, den der Inklusion für die Partizipation an Funktionssystemen zu benutzen.

Diese Begriffsbestimmung lässt sich über die Analyse der Integrations- und Inklusionspraxis nach Andreas Hinz (2002) mit dem pädagogischen, bildungswissenschaftlichen Kontext in Beziehung setzen. Die Integrationspraxis innerhalb von Bildungsinstitutionen unterstützt Individuen dabei, sich innerhalb eines bestehenden Systems in einen konkreten sozialen Kontext einzubinden, den innerhalb des Systems gültigen Normen und Werten, dem gültigen normativen Selbstverständnis dabei möglichst gerecht zu werden bzw. das „Nicht-gerecht-werden“ zu kompensieren. Die Zuweisung von Ressourcen und Übergänge in andere soziale Kontexte innerhalb des Systems sind dabei nach wie vor an Beurteilungen und Leistungsmessungen gebunden, die sich an den bestehenden Normen und Werten des Systems orientieren. Die Inklusionspraxis dagegen zielt auf das ab, was in der Terminologie der Soziologie als die soziale Partizipation an Funktionssystemen bezeichnet wird. Im Unterschied zum soziologischen Ansatz geht es im pädagogischen, bildungswissenschaftlichen Kontext dabei jedoch nicht um die wertfreie Positionsbestimmung des Individuums im Funktionssystem, sondern um das Recht auf soziale Partizipation, um das Recht eines jeden Menschen, Zugang zu den Funktionssystemen und zu den damit verbundenen, über Lebenschancen entscheidenden Ressourcen zu haben, um das Recht eines jeden Menschen auf Teilhabe und Teilgabe an den Funktionssystemen und um das Recht der/des Einzelnen darauf, wenn nötig, befähigt und unterstützt zu werden, um diese Rechte wahrnehmen zu können. Diese Einforderung von Rechten ist verbunden mit der Forderung, dass sich die Funktionssysteme an seinen Funktionsträgern und nicht umgekehrt, die Funktionsträger am System auszurichten haben.

Dies bedeutet zusammenfassend formuliert, dass der soziologische Inklusionsbegriff wertfrei den Ist-Zustand beschreibt, wie das Zusammenspiel der Funktionssysteme innerhalb der Gesellschaft funktioniert und damit, wie Gesellschaft funktioniert. Der bildungswissenschaftliche, pädagogische Inklusionsbegriff beschreibt dem gegenübergestellt einen Idealzustand, wie Gesellschaft, wie Funktionssysteme funktionieren, wie Zugänge zu den Funktionssystemen sowie die Verteilung von Budgets und Ressourcen geregelt sein sollten und dies orientiert an den Menschenrechten und der Forderung nach sozialer Gerechtigkeit. Diese mit dem Inklusionsbegriff verbundene wertende Positionierung definiert klare Zielstellungen für die gesellschaftliche Entwicklung, z.B. bzgl. der Zugangsmöglichkeiten, der Funktionssysteme und des Agierens der Funktionsträger innerhalb der Funktionssysteme.

2.2 INKLUSION wie „Neujustierung des Normalitätsverständnisses“

Normative Setzungen, die eine Person als relevant für ein Funktionssystem definieren, sind soziale Konstruktionen, die jedes Mitglied der Gesellschaft mit trägt, mitgestaltet. D.h. aber auch, dass soziale Konstruktionen dekonstruiert werden können. Und genau dies fordert Inklusion ein. Zentrale Orientierungspunkte für

die Konstruktion normativer Setzungen sollten, im Verständnis der Inklusion, die Menschenrechte und die Herstellung sozialer Gerechtigkeit sein (Kuhlmann 2012, 55). Dies begründet die mit dem Konzept der Inklusion verbundene Forderung, gesellschaftlich breit akzeptierte Verständnisse von Normalität neu zu justieren. Dabei meint Neujustierung die Reflexion, Dekonstruktion und Rekonstruktion dessen, was gesellschaftlich als ‚normal‘ bzw. ‚selbstverständlich‘ angesehen wird bzw. eine Neudefinition dessen, was eine Person – im Sinne des soziologischen Begriffsverständnisses – als relevanten Funktionsträger für ein Funktionssystem auszeichnet. Dies umfasst im Einzelnen, die Dekonstruktion von gesellschaftlich tradierten Zuschreibungen, die sich zum Beispiel in der engen Verknüpfung von Lebens- und Bildungschancen mit herkunftsbedingten Ressourcen wie Bildungsnähe und sozioökonomischen Status widerspiegeln, die Dekonstruktion von Normalitätskonstrukten, an denen die Beurteilung von Fähigkeiten von Individuen wertend gemessen und Zugangslegitimationen an diesen Fähigkeitsmessungen festgemacht werden (vgl. Foucaults 1977, 236), die Dekonstruktion stillschweigend akzeptierter „Normalbiografien“ und „Normalidentitäten“, z.B. beschreibbar mit männlich, weiß, heterosexuell, voll erwerbstätig, nicht-behindert etc. ‚Normal‘ und ‚Selbstverständlich‘ sollte sein, dass alle Menschen die Möglichkeit haben, ihr Leben aktiv zu gestalten, sich freiwillig in stabile soziale Beziehungen zu begeben, sich an der Gestaltung des gesellschaftlichen und politischen Lebens beteiligen zu können. ‚Normal‘ und ‚Selbstverständlich‘ sollte es sein, auf die Fähigkeit zu vertrauen, für sich und andere dabei Verantwortung zu übernehmen (vgl. Degner & Mogge-Grotjahn 2012, 71). Und die Norm sollte sein, dass alle die, die dabei Unterstützung benötigen, um diese Rechte für sich in Anspruch nehmen zu können, diese Unterstützung durch die Funktionssysteme auch erhalten.

Neben der grundsätzlichen Frage, wer unter welchen Bedingungen Zugang zu hochschulischer Bildung hat, bedeutet dies im Kontext von Hochschule, dass die Heterogenität der Studierenden hinsichtlich ihrer Interessen- und Lebenslagen als den Bildungsprozess selbst konstituierende Merkmale wahrgenommen und Lehr-Lern-Angebote und Strukturen entsprechend darauf abgestimmt werden müssen (Schmude & Wedekind 2014, 106).

2.3 INKLUSION wie „Kultur der positiven Diversitätsüberzeugung“

Die Umsetzung des Konzeptes Inklusion erfordert die Entwicklung einer Kultur der positiven Diversitätsüberzeugung. „Diversitätsüberzeugungen werden“, Stegmann & van Dick (2013, 156) folgend, „definiert als individuelle Wahrnehmung, dass Diversität für eine Gruppe und deren Mitglieder eher Vorteile oder Nachteile hat (van Knippenberg & Haslam 2003)“. Damit korrespondierend, konstituiert die kollektive Wahrnehmung, dass Diversität für eine Gruppe und deren Mitglieder eher Vorteile oder Nachteile hat, die von einer Gruppe gestaltete Diversi-

tätskultur (vgl. Stegmann & van Dick (2013, 156). Ob Diversität als Vor- oder Nachteil wahrgenommen wird hängt davon ab, wie die Mitglieder einer Gruppe die „subjektive Realität der Diversität“ emotional besetzen. Von einer positive Diversitätskultur kann gesprochen werden, wenn Diversität innerhalb der Gruppe als Vorteil für die Gruppe und deren Mitglieder wahrgenommen wird. Dies ist eine unabdingbare Voraussetzung für gelingende Inklusionsprozesse Die Institution ‚Hochschule‘ hat im Rahmen ihrer gesellschaftlichen Verantwortung die gesellschaftliche Verpflichtung positive Diversitätskultur zu leben und die Entwicklung positiver Diversitätsüberzeugungen zu unterstützen.

2.4 INKLUSION wie „Leitlinien für die Bildungspolitik“

Inklusion als Konzept und Ziel gesellschaftlicher Weiterentwicklung wurde 2009 von der Deutschen UNESCO-Kommission zur tragenden Leitidee der Leitlinien für die Bildungspolitik. Inklusion wird hier definiert „als eine Reform, die die Vielfalt aller Lernenden unterstützt und willkommen heißt“ (2010, 4):

„Das Ziel von inklusiver Bildung ist, Exklusion zu beseitigen. Diese entsteht durch negative Einstellungen und mangelnde Berücksichtigung von Vielfalt in ökonomischen Voraussetzungen, sozialer Zugehörigkeit, Ethnizität, Sprache, Religion, Geschlecht, sexueller Orientierung und Fähigkeiten. Bildung vollzieht sich in formalen und non-formalen Kontexten, in Familien und in den Gemeinden. Folglich ist inklusive Bildung kein randständiges Thema, sondern zentral, um qualitativ hochwertige Bildung für alle Lernenden zu erreichen und um eine inklusivere Gesellschaft zu entwickeln. Inklusive Bildung ist wesentlich, um soziale Gerechtigkeit zu erreichen und sie ist ein konstituierendes Element lebenslangen Lernens.“ (2010, 4)

Um das Ziel „Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems“ zu verwirklichen werden in den Leitlinien für die Bildungspolitik fünf bzw. sechs Handlungsfelder benannt (vgl. Dt. Unesco 2009, 17 und 2014, 23): Die Veränderung von gesellschaftlichen Einstellungen als Voraussetzung effektiver politischer Veränderungen, die Wertschätzung und Sicherstellung qualitativhochwertiger frühkindlicher Bildung als Basis eines inklusiven Bildungssystems, die Entwicklung von Curricula, die kohäsive Übergänge und Verbindungen zwischen den Institutionen des Bildungssystems gewährleisten, die flexible Lernformen unterstützen, die informelle und non-formale Bildung berücksichtigen und an deren Entwicklung vielfältige Akteure beteiligt sind, die Konzeption und Umsetzung von Ausbildungs-, Studien- und Fortbildungskonzeptionen, die es ermöglichen, dass (zukünftige) pädagogische Fachkräfte die notwendigen pädagogischen Kompetenzen entwickeln können, um diversitätsbewusst und diskriminierungskritisch Lehr-Lern-Angebote zu gestalten und Bildungsprozesse zu begleiten, die Überarbeitung der Gesetzgebung, die Umsetzung internationaler Übereinkommen und Richtlinien und vor allem, die gerechte und transparente Verteilung von Budgets und Ressourcen (vgl.

Dt. Unesco 2009, 17) sowie als sechstes Handlungsfeld die Vernetzung innerhalb der Bildungslandschaften (vgl. Dt. Unesco 2014, 23).

Die Leitlinien für die Bildungspolitik haben auch für die Entwicklung inklusiver Hochschulen Gültigkeit. Dies betrifft u.a. Punkte wie die Veränderung der Einstellungen, die Entwicklung von Ausbildungs-, Studien- und Fortbildungskonzeptionen, die die Kompetenzen zur Entwicklung und Umsetzung inklusiver Handlungsentwürfe fördernden und die Unterstützung flexibler Lernformen.

2.5 INKLUSION wie „UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderung“

Die UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderung [UN-BRK] nimmt innerhalb des Diskurses über den Inklusionsbegriff und die Frage, wie ein inklusives Bildungssystem entwickelt werden kann, eine Schlüsselfunktion ein. Im Umgang mit „Behinderung“ zeigt sich die Tragweite normativer Selbstverständnisse besonders deutlich: „... das Verbindende der sehr heterogenen Gruppe von Menschen mit Behinderung“, so Kuhlmann (2012, 45), „besteht darin, dass sich alle an einem vagen Begriff von Normalität messen lassen müssen (vgl. Waldschmidt 2007, 128). [...] Insofern sind die Strategien, mit denen sie an Normalität angepasst werden sollen, für alle relevant“. Das besondere Verdienst der UN-BRK ist, dass Inklusion als menschenrechtstheoretischer Begriff herausarbeitet wird, insbesondere bezogen auf das Recht auf Bildung in Art. 24. Alle Kinder/Jugendlichen, die mit einer Beeinträchtigung leben, haben ein individuelles Recht auf inklusive Beschulung. Das Bildungssystem steht in der Verantwortung dieses Recht zu verwirklichen. Es werden im Rahmen der UN-Konvention konkrete Forderung bzgl. struktureller Veränderungen formuliert: die Schaffung von Barrierefreiheit, die Entwicklung von Konzepten, die einen diskriminierungsfreien Zugang zu einem inklusiven und hochwertigen Unterricht für alle Kinder/Jugendlichen mit Behinderung gewährleisten, die Gewährleistung der jeweils notwendigen, individuell angepassten und wirksamen Unterstützung „in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet“ und es wird auch das Recht auf „lebenslanges Lernen“ eingefordert. Damit besitzen diese Forderungen nicht nur für die Schule, sondern für alle anderen Bildungseinrichtungen Gültigkeit (Graumann 2012, 84f). „Leitend bei der Entwicklung der UN-BRK waren die Erfahrungen von Ausgrenzung und Missachtung von behinderten Menschen.“ (Graumann 2012, 80). Die UN-BRK fordert die Wertschätzung und Anerkennung der Person als Person ein. „Kurz zusammengefasst“, so Graumann (2012, 91), „ein pädagogisches Konzept der Inklusion sollte Gleichberechtigung unter Beachtung individueller Bedürfnisse anstreben und mit Ansprüchen auf gesellschaftliche Wertschätzung verknüpfen.“

Die Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion in Bezug auf das Recht auf Bildung von Menschen mit Behinderung macht noch einen weiteren bedeutsa-

men Aspekt des Themas insgesamt deutlich: Menschen brauchen in unterschiedlichem Maß Unterstützung dabei ihre Rechte – u.a. auf Bildung – wahrnehmen zu können. Und dies erfordert auch in unterschiedlichem Maße materielle Ressourcen – oder wie Maria Kron (2010, 4) es formuliert; „Gleiches Recht auf Teilhabe kann unterschiedliche pädagogische Unterstützung nötig machen, damit die Partizipation eines Kindes gelingt“ – dieses Recht haben alle Lernenden, unabhängig von ihrem Lebensalter.

Auch Hochschulen sind in der Pflicht Barrierefreiheit zu gestalten. Das betrifft sowohl die Zugänge zum System selbst als auch zu Räumen und Lehrinhalten. Im Einzelnen gehören u.a. dazu die Realisierung barrierefreier Zugänge zu Veranstaltungsräumen, die Anpassung der Lernumgebungen an die Voraussetzungen der Lernenden, die Nutzung technischer Unterstützungsmöglichkeiten des Lehr-Lern-Prozesses, aber auch die Spezifische Beratungs- und Unterstützungsangebote (Tippelt & Schmidt-Hertha 2013, 220ff.)

2.6 INKLUSION wie „System- und Strukturänderung“

„Das Bildungssystem“, so wird es in den Leitlinien für die Bildungspolitik der Deutschen UNESCO formuliert, „trägt die volle Verantwortung dafür, das Recht auf Bildung sicherzustellen“ (2009, 17) und zwar für (2009, 5, 2014, 4): „alle Menschen weltweit sollen Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung erhalten (...) unabhängig von Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen oder besonderen Lernbedürfnissen eines Menschen.“

Mit dieser Aussage wird genau definiert, was eine Person – im Sinne des soziologischen Begriffsverständnisses – als relevanten Funktionsträger für ein Funktionssystem auszeichnet – Mensch sein. Des Weiteren werden ganz konkrete Erwartungen formuliert, wie das Bildungssystem aufgestellt sein sollte, um der Vielfalt der Lernenden gerecht werden zu können, um Bildungsprozesse diversitätssensibel und diskriminierungskritisch zu gestalten.

Gefordert werden (vgl. 2014, 21) der Einsatz flexibler Lehrmethoden mit innovativen Ansätzen für Unterrichtsmittel, Ausstattung mit und den Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien, die der Verschiedenheit von Bedürfnissen und Lernstilen gerecht werden, eine an den Bedürfnissen der Lernenden orientierte Gestaltung der Lernumgebungen, pädagogische Fachkräfte, die wahrnehmen können, wann Lernende Unterstützung, Begleitung, Förderung auf ihrem Lernweg benötigen sowie einen Konsens aller an der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen beteiligten Akteure.

Als grundlegend für die Gestaltung inklusiver Bildungsprozesse wird die Identifikation mit den Prinzipien partnerschaftlicher und demokratischer Bildung gesehen (vgl. Supple & Abgenyega 2011). Im Kontext von Hochschule heißt das, dass für die Entwicklung einer inklusiven Hochschule Veränderung in den Strukturen

unabdingbar ist, so ist zum Beispiel das Verhältnis Lehrende-Lernende konsequent im Sinne von Kooperationspartnern zu gestalten (Schmude & Wedekind 2014, 107): d.h. zum einen Lernenden in inklusiv gestalteten Bildungsprozessen ein hohes Maß an Eigenverantwortung zu übertragen, zum anderen, dass Lehrende gefordert sind besondere individuelle Stützungs- und Beratungsbedarfe zu erkennen und aufzugreifen (vgl. Tippelt & Schmidt-Hertha 2013, 218).

2.7 INKLUSION wie „Individuum und Gruppe – die Balance von Individualität und Gemeinschaftsbezug“

„Der Umgang mit [...] Individualität und Gemeinschaftsbezug ist eine Voraussetzung für die Gestaltung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken“ formuliert Platze (2012) sich auf Booth (2000) und Boban & Hinz (2003) beziehend. Wie diese Balance zwischen Individualität und Gemeinschaftsbezug gelingen kann, ist ebenfalls ein zentrales Thema bei der Auseinandersetzung mit dem Konzept Inklusion. Prengel fokussiert diese Balance mit ihrem Begriff „*egalitäre Differenz*“ auf die Balance von Gleichheit und Verschiedenheit (2010, 5).

Die Forschungsarbeiten von Stegmann und van Dick (2013) zu Diversitätskultur und -überzeugung belegen, dass die Überzeugung, dass Diversität für das einzelne Individuum und seine Gruppe gut ist, nur dann zum Tragen kommt, wenn eine hohe Identifikation mit der Gruppe, in der die einzelne Person eingebunden ist, besteht. (vgl. Stegmann & van Dick 2013, 160). Diese Überzeugung ist umso ausgeprägter, je deutlicher für alle Gruppenmitglieder das Thema Unterschiedlichkeit mit dem, was die Gruppe als Gruppe ausmacht verknüpft werden kann. „Diverse Gruppen“, so Stegmann & van Dick (2013, 154), sind „verschachtelte Gruppen mit einer übergeordneten Gesamtgruppe, die ein gemeinsames Thema verbindet und die Überzeugung, dass Verschiedenheit ein Vorteil für die Gruppe ist, und weiteren Subgruppen die über die Zugehörigkeit zur Gesamtgruppe Gemeinsamkeiten verbindet, u.a. die Wertschätzung von Vielfalt“ (ebd.). Wobei diese Verschachtelung im Sinne der „egalitären Differenz“ (vgl. Prengel 2010b) und nicht als hierarchische Struktur verstanden werden muss. Innerhalb einer diversen Gruppe kann das einzelne Individuum verschiedenen Subgruppen angehören. Dem Einzelnen steht so für die Konstruktion von Selbstwert und -bild neben der Erfahrung von Diversität über die Identifikation mit der Gesamtgruppe auch die für die Entwicklung von Identität so bedeutsame Erfahrung von Gemeinsamkeit zur Verfügung. So wird erfahrbar, „dass die Wertschätzung von Diversität nicht auf Kosten der Wertschätzung von Gemeinsamkeit [und umgekehrt] gehen muss“ (ebd.).

Hochschullehrende haben den Auftrag, diese Balance zwischen Individualität und Gruppe zu gestalten und damit die Entwicklung positiver Diversitätsüberzeugungen und -kulturen zu befördern. Als Schlüssel zur Realisierung von Inklusionen an Hochschulen sehen Tippelt und Schmidt-Hertha (2013, 219) die Empathie-

fähigkeit von Hochschullehrenden. Sie zählen auf, dass die Diversität von Rollenerwartungen, Interaktionspartnern, von Konflikten in Gruppen, Prozesse sozialer Ausgrenzung, Überbetonung von Individualismus, ebenso wie überzogene Gleichmacherei an Hochschulen nicht bagatellisiert werden dürfen, sondern zum Thema gemacht werden müssen (vgl. ebenda). „(...) wechselseitiges Verstehen durch Nachvollziehen von individuellen Absichten (ist als) Grundvoraussetzung zur erfolgreichen Gestaltung inklusiver Lehr-Lernprozesse und für soziales Leben insgesamt zu sehen“, betonen die genannten Autoren in diesem Zusammenhang.

2.8 INKLUSION wie „Offenheit und Orientierung an Ressourcen und Kompetenzen“

Inklusion erfordert Offenheit. Dies betrifft zum einen die Offenheit der Systeme bzgl. des Zugangs, aber auch die Offenheit der Akteure für die Bedürfnisse, Lebenslagen, Interessen von Anderen und Offenheit für Veränderungen. Ein bedeutsamer Aspekt von Diversitätssensibilität ist nach Ansicht der Autorin auch die Fähigkeit, die Potenziale und Ressourcen zu erkennen, die in der Vielfalt liegen, d.h., die Potenziale und Ressourcen der Anderen zu erkennen um wahrzunehmen, das genau diese Vielfalt für das einzelne Mitglied der Gruppe als auch die Gruppe als Gesamtheit gut ist.

Um auf die Heterogenität der Studierenden abgestimmte Lehr-Lern-Angebote gestalten zu können, erfordert es die Offenheit aller Akteure im Kontext Hochschule für die Vielfalt sowie die Bereitschaft, sich, die Lehre, die Strukturen zu verändern, zum Beispiel durch die Entwicklung von kompetenzorientierten Lehr-Lern- und Prüfungsformaten.

2.9 INKLUSION wie „Nicht ob sondern wie!“

Die Frage „ob“ Inklusion ein Thema ist, steht nicht mehr zur Disposition, denn mit der Ratifizierung der UN-BRK hat sich Deutschland verpflichtet ein inklusives Bildungssystem zu entwickeln, inklusive einer inklusiven Hochschule. Die Frage, die steht ist, „Wie?“.

„Hochschulen müssen sich den aktuellen Anforderungen einer inklusiven Pädagogik stellen und bereits Studierenden die Erfahrung ermöglichen, dass Inklusion weit mehr ist als eine pädagogische Konzeption. Und als Bildungsinstitutionen sind sie selbst gefordert, Lehr-Lern-Prozesse inklusiv zu gestalten, d.h., Inklusion nicht nur zu lehren und zu erforschen, sondern auch zu praktizieren.“ (Schmude & Wedekind 2014, 103)

Lernwerkstätten an Hochschulen stellen in besonderer Weise Übungsräume für die Anbahnung von pädagogischen Handlungskompetenzen dar (Wedekind 2013). Sie ermöglichen den Studierenden sich in einer spezifischen Lernatmosphäre als Lernende und Lehrende zu erleben, zu erfahren, zu reflektieren und

theoretisch zu hinterfragen. Die Studierenden erlernen in Lernwerkstätten nicht nur Methoden eines auf inklusive Bildung ausgerichteten Lernsettings, sondern erfahren und erkennen, dass über eine entsprechend vorbereitete Lernumgebung hinaus die pädagogische Haltung des Lehrenden entscheidend sein Handeln und damit die Gestaltung von Interaktionsprozessen zwischen Lehrenden und Lernenden determiniert. (Schmude & Wedekind 2014, 103).

3 „Nicht ob sondern wie!“ – Lernwerkstattarbeit als Impuls für eine inklusive Hochschuldidaktik

Der Begriff „**Lernwerkstatt**“ definiert einen real existierenden, anregungsreich gestalteten Raum, in dem es möglich ist relativ sanktions- und angstfrei am ‚*eigenen Lernen zu werkeln*‘ (vgl. Wedekind 2006, Albert 2000, Schmude & Wedekind 2014, 109). Die **Lernwerkstattarbeit** ist eine spezifische Form pädagogischer Interaktion zwischen Lernenden und Lernbegleitung. In der Regel wird Lernwerkstattarbeit in der Lernwerkstatt geleistet, kann aber durchaus auch in anderen Lernräumen außerhalb der Lernwerkstatt durchgeführt werden. Das Lernen im Rahmen von Lernwerkstattarbeit kennzeichnet, dass sich Lernende selbst als Lernende erleben, darüber reflektieren und dabei begleitet werden (Wedekind 2013, 26, Schmude & Wedekind 2014, 110).

Abschließend wird nun anhand der neun diskutierten Impulse der Frage nachgegangen, ob die Lernwerkstattarbeit als Ort und hochschuldidaktisches Prinzip einen Beitrag zur Entwicklung einer inklusiven Hochschule leisten kann:

1. Für das Lernen im Rahmen von Lernwerkstattarbeit – ob in einer Lernwerkstatt oder in/an einem anderen Lernort – gibt es keine normativen Setzungen, die den Zugang oder das Recht teilzuhaben definieren oder legitimieren, d.h., alle sind willkommen, alle können lernen. Eine Diskussion über die Begrifflichkeiten „**Inklusion**“ und „**Integration**“, so wie sie am Anfang dieses Beitrages geführt wurde, ist hierbei nicht zielführend, da alle am Lernprozess Beteiligten als relevante Personen wertschätzend mit einbezogen werden.
2. Da Heterogenität als ein konstituierendes Merkmal der in der Lernwerkstattarbeit stattfindenden Lernprozesse betrachtet wird, ist ein reflektiertes Verständnis von Normalität jenseits der Konstruktion (binärer) Differenzkategorien im Sinne einer **Neujustierung des Normalitätsverständnisses** für die Begleitung der Lernprozesse ebenfalls konstituierend: Die Lernenden lernen selbstbestimmt und eigenverantwortlich und vor allem entsprechend ihrer Lernvoraussetzungen (vgl. Wedekind 2006).

3. Ebenfalls konstituierend für die Lernwerkstattarbeit ist die Entfaltung einer **Kultur der positiven Diversitätsüberzeugung**: Lernwerkstattarbeit lebt von der Diversität der Lernenden, ihrer Fragen, Interessen, ihrer Zugänge zu Themen. Eine zentrale Aufgabe der Lernbegleitung ist es dabei, eine Rückmeldekultur zu entwickeln (Wedekind 2006), die eben diese Diversität für jeden einzelnen Studierenden als Bereicherung der Lerngruppe erlebbar werden lässt (Schmude & Wedekind 2014, 103).
4. Im Sinne der **Leitlinien der Bildungspolitik** der deutschen UNESCO ermöglicht Lernwerkstattarbeit flexible Lernformen und unterstützt informelle Lernprozesse. In der Lernwerkstattarbeit gestalten alle beteiligten Akteure den Lernprozess mit. Die Aufgabe der Lehrenden in der Lernwerkstattarbeit ist es, Lernumgebungen zu konzipieren, zu organisieren und zu strukturieren, die genau diese aktive Beteiligung aller Akteure als Lernerfahrung ermöglichen und einfordern (vgl. Wedekind 2006).
5. Lernwerkstattarbeit als didaktisches Prinzip ist in Orientierung an der **UN-Konvention der Rechte von Menschen mit Behinderung** barrierefrei: Lernwerkstattarbeit ermöglicht Studierenden entsprechend ihrer persönlichen Voraussetzungen individuelle und vor allem ‚barrierefreie‘ Zugänge zu Studieneinheiten. ‚Barrieren‘ werden hier nicht als ‚materialisierte Hindernisse‘ verstanden, sondern als immaterielle, individuelle Barrieren, die eine intensive Annäherung an Inhalte beeinträchtigen, wie Lebenslagen, Motive, Interessen, Vorerfahrungen, Kenntnisse, Bedürfnisse, etc. aber auch Barrieren in der Gestaltung von Interaktionen zwischen Lehrenden und Studierenden bzw. Studierenden und anderen Studierenden (Schmude & Wedekind 2014, 116). Die Realisierung barrierefreier Zugänge zu Lernwerkstattträumen (oder Orten an denen Lernwerkstattarbeit stattfindet), die Anpassung der Lernumgebungen und Nutzung technischer Unterstützungsmöglichkeiten des Lehr-Lern-Prozesses entsprechend der Bedarfe der Lernenden ist eine Frage der Organisation, Ressourcen und Gestaltungsmöglichkeiten, aber nicht spezifisch für Lernwerkstattarbeit.
6. Lernwerkstattarbeit erfordert eine grundsätzliche **System- und Strukturänderung**. In der Lernwerkstattarbeit werden Lernende zu Lehrenden und Lehrende zu Lernenden (Wedekind 2013, 26). Die Rollen selbst werden in der Reflexion der Arbeit gemeinsam hinterfragt. Dies schafft die Voraussetzungen dafür, dass tradierte Rollenzuschreibungen verändert werden können und Begegnungen zwischen Hochschullehrenden und Studierenden auf Augenhöhe möglich werden. Die unabdingbare Basis dafür sind gegenseitige Wertschätzung, Partizipation sowie die Bereitschaft Verantwortung abzugeben und zu übernehmen (Schmude & Wedekind 2014, 116).
7. Ein bedeutsamer Aspekt von Lernwerkstattarbeit ist es, dass nicht nur selbstbestimmt und eigenverantwortlich gelernt wird, sondern auch von- und mit-

einander in wechselnden Gruppen. Alle Studierenden bringen sich mit ihren Ideen, Erfahrungen und ihrer Expertise ein und zwar in die lernende Gruppe. Eine bedeutsame Aufgabe des Lehrenden/der Lehrenden ist es, das Lernen in der Gruppe zu ermöglichen und den Dialog zwischen den Lernenden untereinander zu fördern (vgl. Wedekind 2006), d.h. für die **Balance von Individualität und Gemeinschaftsbezug** Sorge zu tragen.

8. Ein zentrales Moment der Lernwerkstattarbeit ist es, die Eigeninitiative der Lernenden wertzuschätzen und sie zum Einbringen ihrer Expertise zu motivieren. Diese **Offenheit** für das Lernen auf eigenen Wegen und die **Orientierung an den Ressourcen und Kompetenzen** muss jedoch sorgfältig begleitet, beobachtet und reflektiert werden. Dies schließt Ermutigungen, Impulse und Hilfestellung ebenso ein wie die gemeinsame Fehlersuche (vgl. Wedekind 2006).
9. Lernwerkstattarbeit bietet einen strukturell, organisatorisch und inhaltlich gestalteten pädagogischen Interaktionsraum, in dem positive Diversitätskultur erfahrbar wird, individuelle Diversitätsüberzeugungen bearbeitet und entwickelt werden können und das Lehr-Lern-Geschehen selbst den Prinzipien inklusiver Pädagogik folgt. Inklusive Pädagogik ist somit in der Lernwerkstattarbeit sowohl Gegenstand der Lehre und Forschung als auch hochschuldidaktisches Prinzip für die Gestaltung von inklusiven Lernprozessen und damit eine Antwort auf die Frage, wie inklusive Hochschuldidaktik gelebt werden kann, also auf das **Wie**.

Zusammenfassung: Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit in der Ausbildung zukünftiger Pädagog*innen bieten vielfältige Möglichkeiten, Inklusion als immanenten Gegenstand pädagogischer Interaktionen und professioneller Kompetenzzaneignung zu thematisieren, zu problematisieren und vor allem zu realisieren. Als gelebte, erlebte und reflektierte Wirklichkeit wertschätzender Interaktionsprozesse trägt Lernwerkstattarbeit dazu bei, inklusive Pädagogik nicht nur als Vision und Glaubensbekenntnis in der Ausbildung zu thematisieren, sondern als machbare und lohnenswerte Erneuerung pädagogischer Praxis nachhaltig in den Haltungen und Handlungen zukünftiger Pädagog*innen zu verankern.

Literatur

- Albert, Christine (2000): Lernwerkstatt Kindergarten. Neuwied, Kriftel, Berlin.
- Balz, Hans-Jürgen; Benz, Benjamin & Kuhlmann, Carola (Hrsg.) (2012): Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Boban, Ines & Hinz, Andreas (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Online verfügbar unter: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf>. zuletzt geprüft 15.05.2012.
- Booth, Tony (2008): Ein internationaler Blick auf inklusive Bildung: Werte für alle? In: Andreas Hinz, Ingrid Körner, Ulrich Niehoff (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg: Lebenshilfe, 53-73.

- Booth, Tony (2000): *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Degner, Theresia & Mogge-Grotjahn, Hildegard (2012): „All inclusive“? Annäherungen an ein interdisziplinäres Verständnis von Inklusion. In: Hans-Jürgen Balz, Benjamin Benz & Carola Kuhlmann (Hrsg.): *Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: Springer Verlag. 59-78.
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.) (2009): *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. Online verfügbar unter: <http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/InklusionLeitlinienBildungspolitik.pdf>, zuletzt geprüft am 22.05.2013.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (Hrsg.) (2014): *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik*. 3. erw. Auflage. Zugriff am 22.05.2015. Verfügbar unter: https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf.
- Foucault, Michel (1977): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Graumann, Sigrid (2012): Inklusion geht weit über „Dabeisein“ hinaus – Überlegungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in der Pädagogik. In: Hans-Jürgen Balz, Benjamin Benz & Carola Kuhlmann (Hrsg.): *Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: Springer Verlag. 79-93.
- Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik* 53, 354-361
- Kleve, Heiko (2005): *Inklusion und Exklusion. Drei einführende Texte*. Fachhochschule Potsdam *University of Applied Sciences*. Fachbereich Sozialwesen. Verfügbar Inklusive Erziehungs- und Bildungsarbeit in der Kita. unter http://sozialwesen.fh-potsdam.de/uploads/media/Inklusion_und_Exklusion.pdf. Zuletzt geprüft: 26.03.2014.
- Kron, Maria (2010): Ausgangspunkt: Heterogenität. Weg und Ziel: Inklusion? Reflexion zur Situation im Elementarbereich. In: *Zeitschrift für Inklusion*. Heft 3. www.inklusion-online.de. Zuletzt geprüft am 01.20.2010.
- Kuhlmann, Carola (2012): Der Begriff der Inklusion im Armuts- und Menschenrechtsdiskurs der Theorien Sozialer Arbeit – eine historisch-kritische Annäherung. In: Hans-Jürgen Balz, Benjamin Benz & Carola Kuhlmann (Hrsg.): *Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: Springer Verlag. 35-57.
- Luhmann, Niklas (1997): *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Platte, Andrea (2012): *Inklusive Bildung als internationale Leitidee und pädagogische Herausforderung*. In: Hans-Jürgen Balz, Benjamin Benz & Carola Kuhlmann (Hrsg.): *Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: Springer Verlag. 141-162.
- Prenzel, Annedore (2010a): *Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen*. WIFF Expertise. Bd. 5. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Prenzel, Annedore (2010b): *Wie viel Unterschiedlichkeit passt in eine Kita? Theoretische Grundlagen einer inklusiven Praxis in der Frühpädagogik*. Online verfügbar unter: http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Fachforum_Inklusion_Impulsreferat_Prof._Dr._Prenzel.pdf. Zuletzt geprüft am 12.04.2012.
- Reich, K (2008): *Konstruktivistische Didaktik: Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool*. Beltz
- Schmude, Corinna & Wedekind, Hartmut (2014): *Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik*. In: Elke Hildebrand, Markus Peschel & Mark Weißhaupt (2014): *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 103-122.
- Stegmann, Sebastian & Dick, Rolf van (2013): *Diversität ist gut, oder? Die unterschiedlichen Arten, wie Menschen sich auf Vielfalt in Gruppen einlassen und welche Effekte diese haben*. *Report Psychologie*. 4/2013. 152-161.

- Sulzer, Annika & Wagner, Petra (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. WIFF Expertise. Bd. 15. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Supple, Briony & Abgenyega, Joseph (2011): Developing The Understanding And Practice Of Inclusion In Higher Education For International Students With Disabilities/Additional Needs: A Whole Schooling Approach. *International Journal of Whole Schooling*. (2): 93-108.
- Tippelt, Rudolf & Schmidt-Hertha, Bernhard (2013): Inklusion im Hochschulbereich. In: Hans Döbert & Horst Weishaupt (Hrsg.) (2013): *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen.*, Waxmann, Münster. S. 203-229.
- Treber, Monika (2011): Vielfalt und Inklusion als Herausforderung einer Pädagogik der Kindheit. In: Sabine Jungk, Monika Treber, Monika Willenbring (Hrsg.) *Bildung in Vielfalt. Inklusive Pädagogik der Vielfalt*. Freiburg: FEL Verlag. 13-25.
- Waldschmidt, Anne (2007): Die Macht der Normalität. Mit Foucault „(Nicht-)Behinderung“ neu denken. In: Roland Anhorn, Frank Bettinger, Johannes Stehr (Hrsg.): *Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit*. Wiesbaden: VS-Verlag. 119-134.
- Wedekind, Hartmut (2006): „Didaktische Räume – Lernwerkstätten – Orte einer basisorientierten Bildungsinnovation.“ In: *Gruppe & Spiel*, H 4/2006.
- Wedekind, Hartmut (2013): Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte für forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretische hinterfragbar machen. In: Hendrik Coelen & Barbara Müller-Naendrup, B. (Hrsg.): *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung*. Wiesbaden, 22ff.