

Müller, Norina; Obermayr, Tina; Paudel, Florentine; Hager, Barbara; Doblmaier, Michael; Kleinlein, Eva; Proyer, Michelle

Reading Inclusion – (Um-)Wege durch das Labyrinth des Inklusionsbegriffs

Hoffmann, Mirjam [Hrsg.]; Hoffmann, Thomas [Hrsg.]; Pfahl, Lisa [Hrsg.]; Rasell, Michael [Hrsg.]; Richter, Hendrik [Hrsg.]; Seebo, Rouven [Hrsg.]; Sonntag, Miriam [Hrsg.]; Wagner, Josefine [Hrsg.]: Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 106-114



Quellenangabe/ Reference:

Müller, Norina; Obermayr, Tina; Paudel, Florentine; Hager, Barbara; Doblmaier, Michael; Kleinlein, Eva; Proyer, Michelle: Reading Inclusion – (Um-)Wege durch das Labyrinth des Inklusionsbegriffs - In: Hoffmann, Mirjam [Hrsg.]; Hoffmann, Thomas [Hrsg.]; Pfahl, Lisa [Hrsg.]; Rasell, Michael [Hrsg.]; Richter, Hendrik [Hrsg.]; Seebo, Rouven [Hrsg.]; Sonntag, Miriam [Hrsg.]; Wagner, Josefine [Hrsg.]: Raum. Macht. Inklusion. Inklusive Räume erforschen und entwickeln. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2023, S. 106-114 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-266789 - DOI: 10.25656/01:26678; 10.35468/5993-11

<https://doi.org/10.25656/01:26678>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

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-nc-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 make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Norina Müller, Tina Obermayr, Florentine Paudel, Barbara Hager, Michael Doblmaier, Eva Kleinlein und Michelle Proyer

Reading Inclusion – (Um-)Wege durch das Labyrinth des Inklusionsbegriffs

1 Einleitung

Das Repertoire möglicher Perspektiven auf den Inklusionsbegriff gleicht einem *Labyrinth*, dessen wissenschaftliche Beschreitung eine kritische Auseinandersetzung (ein)fordert. Der Arbeitsbereich Inklusive Pädagogik des Zentrums für Lehrer*innenbildung der Universität Wien und Lehrende in der Spezialisierung Inklusive Pädagogik – Fokus Beeinträchtigung – setzen sich kritisch mit der Frage auseinander, welches Verständnis von Inklusion dem gemeinsamen Arbeiten eigentlich zugrunde liegt, liegen kann oder muss, aber auch, welche produktiven Spannungen begrifflich zutage treten, wenn unterschiedliche theoretische Positionierungen in die Diskussion miteinander gebracht werden. Eine erste Erkenntnis der wechselseitigen Auseinandersetzung besteht darin, dass ein umfassender Inklusionsbegriff der *gesellschaftlichen Konstruiertheit* von Behinderung und ihrer (möglichen) *widerständigen Physis* (vgl. Kuhlmann 2003) gleichzeitig gerecht werden muss, dass er (s)eine je *kulturell spezifisch situierte* und die *individuell* unterschiedliche *identitätsstiftende Bedeutung* von Behinderung oder Marginalisierung anerkennen und gleichzeitig ebenso Perspektiven für ein *gemeinsames (bildungspolitisches und wissenschaftspraktisches) Engagement* für Inklusion eröffnen muss.

Der Beitrag widmet sich der Nachzeichnung dieser Auseinandersetzung mit der Mehrdimensionalität des Inklusionsbegriffs. Vor dem Hintergrund spezifischer Forschungsschwerpunkte, offener Diskussionsfragen und Leitlinien für die Lehre in der Inklusiven Pädagogik bringen die einzelnen Autor*innen je unterschiedliche Blickwinkel in die Diskussion ein. Durch diese Fokussierungen entstehen Spiel-Räume im Labyrinth, die zum Innehalten und Weiterdenken einladen. Im Fazit werden die einzelnen Perspektiven zusammengebracht und weiterführende Fragen identifiziert, die neue Wege im Labyrinth aufzeigen können.

2 Spielräume der Inklusion: Dimensionen, Bedingungen und Positionierungen

In inklusionspädagogisch orientierten Diskussionen fungieren die Begriffe *Verschiedenheit* und *Gleichheit* als brisante Dreh- und Angelpunkte (vgl. Dederich 2013). Hauptintention gesellschaftlicher Inklusion ist es, die Wertschätzung von *Vielfalt* als höchstes Ziel zu verfolgen und umfassende *Teilhabe* zu ermöglichen.

2.1 Dimensionen der Anerkennung von Vielfalt und Teilhabe – an den Beispielen Körper, Kultur und Sprache

Die Ursachen von Barrieren, die dazu führen, dass sich Teilhabemöglichkeiten als eingeschränkt oder ver-hindert darstellen, werden in der derzeitigen *inklusionstheoretischen Diskussion* vor allem in der außenliegenden (Um-)Welt verortet – Be-Hinderung erscheint als „soziales Konstrukt“ (Kuhlmann 2003, 157) oder „kulturelles Artefakt“ (ebd.). Was aus der Perspektive Tina Obermayrs dabei zunehmend aus dem Fokus schwindet, ist das, was *subjektiv erfahren wird* (vgl. ebd.; siehe auch Boger & Brinkmann 2021): die Bedeutung von Unterschieden, deren Dekonstruktion weder möglich ist (vgl. Kleinlein, Möhlen & Obermayr 2021), noch sinnvoll erscheint, bildet sie doch ebenso einen Teil der Vielfalt menschlicher Erfahrung. *Schmerz* dient hierbei nur als *ein* Beispiel, an dem disziplinäre Versäumnisse in Gestalt eines radikalen (Ver-)Schweigens verdeutlicht werden können (vgl. z. B. Dederich 2009). Andere Bezugfelder wären etwa Tod und Sterben, deren Betrachtung auf individueller wie kollektiver Ebene wohl ungemütlich ist, jedoch von maßgeblicher Bedeutung wäre, darf man doch annehmen: Menschliche Individualität ist nur in enger Verbindung mit Vulnerabilität und fundamentaler Verletzlichkeit zu denken. Von der (Re-)Produktion anmaßender Kausalzusammenhänge, etwa zwischen Behinderung und Schmerz, wird gewiss Abstand genommen. Unzweifelhaft scheint jedoch, dass (mögliche) Konsequenzen einer „renitenten Physis“ (Kuhlmann 2003, 157) kaum aufzulösen sind – weder durch (disziplinäre) Tabuisierung noch De-Thematisierung. Auf theoretischer Ebene wäre zu fragen: Wie inklusiv ist das Inklusiv einer Pädagogik, der es fremd scheint, das Widerständige zu benennen, einer Pädagogik, die Betroffenen den Raum vorenthält, sich in ihrer authentischen Individualität zu zeigen, und damit auch Bildungsprozesse verunmöglicht, bei denen es darum geht, dass Erfahrungen in das Selbst integriert werden (vgl. Ahrbeck 2020, 147)? Könnte der produktive Kern inklusiver Prozesse nicht darin liegen, von der Romantisierung unbehaglicher Zusammenhänge abzusehen, um einer Gefahr der „Ausgrenzung durch Trivialisierung“ (Jantzen 2017, 66) entgegenzuwirken? Diese Fragen sind zuletzt von besonderem Interesse, da sie im gegenwärtigen Diskurs der Inklusiven Pädagogik kaum eine Rolle spielen (vgl. Obermayr 2020).

Neben der Anerkennung *leiblich-körperlicher Bedingungen* als Erfahrungen menschlicher Vielfalt konstituiert auch *kulturelle Zugehörigkeit* und die *Entwicklung kultureller Identität* die Vielseitigkeit menschlicher Existenz. Wenn über den Inklusionsbegriff reflektiert wird, gilt es in diesem Sinne stets nach dessen *Bedeutungshorizont* zu fragen.

Aus *international-vergleichender Perspektive* bedeutet dies u. a. die soziokulturellen, historischen und politischen Bedingungen der Theorie und Praxis um Inklusion (u. a. Ainscow 2021) mitzudenken, wie Eva Kleinlein argumentiert. Hat die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention auch dazu beigetragen, die Diskussion um Inklusion weltweit zu intensivieren, sind die Schwerpunkte ihrer Umsetzung je nach lokalen Bedingungen, Herausforderungen und Bedarfen doch sehr unterschiedlich. Zur Annäherung an die diversen Debatten lässt sich fragen: Welche heterogene „Gestalt“ nehmen Begriffsverständnisse von Inklusion an? Wie wird Inklusion in den Diskursen unterschiedlicher Mehrheitsgesellschaften und parallel präsenter Subkulturen verstanden? Welche Bedeutung kommt bei all dem – theoretisch, methodisch und praktisch – den post- und neo-kolonialen Strukturen auch im Inklusionsdiskurs zu? Auf einer übergeordneten Ebene und mit Blick auf die Verortung der eigenen (westlichen) „kulturellen Tradition“ ist daran anschließend weiterhin zu untersuchen: Was sind überhaupt „Kulturen“ vor dem Hintergrund zunehmender Globalisierung und Migrationsbewegungen, die abermals die Hybridität kultureller Identität verdeutlichen?

Unterschiede im (kulturellen) Bedeutungshorizont des Inklusionsbegriffs werden allerdings nicht erst im internationalen Vergleich offenbar, sondern lassen sich bereits im *nationalen Kontext* finden, wie Barbara Hager am Beispiel des Verhältnisses von *österreichischer Gebärdensprache (ÖGS)* und Lautsprache verdeutlicht. In den 1980er Jahren wurde in Wien begonnen, taube und hörbehinderte Kinder in Klassen an Regelschulen mit lautsprachlichen Stützlehrer*innen zu integrieren (vgl. Kramreiter 2011, 22). Dies war damals ein großer Fortschritt. Es wurde jedoch vergessen, die *sprachliche kulturelle Identität* dieser Kinder mitzudenken. Damit bestand und besteht weiter die Gefahr, dass Inklusion für den Bereich Bildung im Alltag wieder zum alten Denken der Integration in den 1980er Jahren zurückkehrt und sich auf das einfache „Einschließen“ aller tauben und hörbehinderten Schüler*innen in Regelschulen beschränkt. Orientiert an einem Inklusionsverständnis, welches das Prozesshafte hervorhebt (vgl. Boban & Hinz 2015, 12), und verbunden mit dem Streben nach Akzeptanz der Verschiedenheit aller Schüler*innen (vgl. Biewer, Böhm & Schütz 2015, 12) kam eine Änderung in Gang. Selbstvertreter*innen der Sprachcommunity der Gebärdensprachen forderten in ihren politischen Positionspapieren, dass Inklusion einen *bilingualen* (gebärdensprachlich und schriftsprachlich oder lautsprachlichen) Zugang zu Bil-

dungsinhalten und -aktivitäten bedeuten muss (vgl. BGK 2019, 3; ÖGLB 2021). Dies beinhaltet, dass die ÖGS einen gleichrangigen Status zur (deutschen) Laut- und Schriftsprache bekommt. Der vorliegende Beitrag unterstützt diese Forderung nachdrücklich. In der Praxis ist es noch ein langer Prozess, diese Forderung umzusetzen. Außerdem bedarf die Umsetzung einer „ausreichenden Zahl qualifizierter ÖGS-DolmetscherInnen und den Rechtsanspruch auf volle Kostenübernahme in allen Lebenslagen durch den Staat“ (ÖGLB 2022).

Zwischen 2017 und 2022 hielt das Team der Inklusiven Pädagogik seine Besprechungen mit dem Einsatz von Dolmetscher*innen regelmäßig in zwei Sprachen ab, in Deutsch und in Österreichischer Gebärdensprache (ÖGS), mitunter auch auf Englisch. Wiederkehrend fiel auf, dass die Begriffe „Inklusion“ und „inklusiv“ ganz unterschiedlich gebraucht wurden und dass es damit unterschiedliche Definitionsprozesse im Kollegium gab, und zwar je nachdem, welche Sprache verwendet wurde. In der Österreichischen Gebärdensprache wird für Inklusion (im Bereich der Bildung) fast die gleiche Gebärde wie für den wirtschaftlichen Begriff „all inclusive“ verwendet. Hier kann es zu Missverständnissen in der Rezeption von Inklusion kommen. Nachdem sie aber unterschiedliche Bedeutungen beinhalten, muss weiter differenziert werden. Dieses Beispiel verdeutlicht die Bedeutung eines bilingualen Spracherwerbs in der Schule, aber ebenso die Bedeutung bilingualer Kommunikation für die Zusammenarbeit in einem inklusiven Team. Verwiesen ist zudem auf notwendige unterstützende Ressourcen, wie qualifizierte und durchwegs finanzierte ÖGS-Dolmetscher*innen. Dass bereits diese grundlegende Voraussetzung einer durchgängigen, finanzierten ÖGS-Dolmetschung an den Hochschulen – für Mitarbeiter*innen wie Studierende – nicht gesichert ist, wirft zum einen die kritische Frage auf, wie bilingualer Sprachunterricht und damit die Ausbildung sprach-kultureller Identität in der Schule ermöglicht werden soll, wenn die entsprechenden Bedingungen schon an den Hochschulen und damit in der Lehrer*innenausbildung nicht unterstützt werden. Zum anderen verweist diese Situation weiter auf den *Bereich bildungspolitischer Rahmungen* und ihrer Manifestation in den *Strukturen des (Aus-)Bildungssystems*.

2.2 Strukturelle und bildungspolitische Bedingungen von Vielfalt und Teilhabe – am Beispiel der inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung

Zur Realisierung von Vielfalt und Teilhabe bedarf es nicht nur der *Anerkennung* ihrer vielzähligen Dimensionen – von denen im vorigen Kapitel drei angedeutet wurden –, sondern ebenso der *(bildungs-)politischen Absicherung nachhaltiger Strukturen* zu ihrer Umsetzung.

Mit den Auswirkungen der Phase der Reform der *Pädagog*innenbildung Neu*, die nach Buchner und Proyer (2019) die jüngste politische Entwicklung hin zu einer inklusiven Bildung manifestiert, befasst sich Florentine Paudel. Diese Re-

formierung startete 2007 und wurde parallel zur Entstehung des Nationalen Aktionsplans in Österreich vorbereitet und umgesetzt (vgl. Paudel & Subasi Singh 2020). Im Zuge dessen wurde von den damaligen Expert*innen festgehalten, dass Inklusive Pädagogik als Lehrprinzip, aber auch als Forschungsgebiet gesehen wird. Es sollte Wissen aus den vorangegangenen Bereichen, wie z. B. der Sonderpädagogik, der Interkulturellen und Geschlechtergerechten Pädagogik, vereint und weiterentwickelt werden. Das war der Tenor in den Expert*innengruppen im Jahr 2015.

Im Jahr 2016 wurde schließlich das Bachelorlehramt für das „Fach“ Inklusive Pädagogik an der Universität Wien eingeführt, im Jahr 2019 das Masterstudium. Es war also der bildungspolitische Wille, die Lehrer*innenbildung so umzugestalten, dass angehende Lehrkräfte in ihrer professionellen Praxis bestmöglich auf die Heterogenität und Vielfalt der Schüler*innenschaft vorbereitet sind und entsprechende Lernangebote entwickeln können. Der Monitoringausschuss zur Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen hielt 2018 allerdings fest, dass eher ein rücklaufender Trend im Bildungssystem festzustellen sei, insofern z. B. der überwunden geglaubten Priorisierung von Sonderschulen als „erste Wahl“ wieder verstärkt Ausdruck verliehen und sogar neue Sonderschulen gebaut wurde(n) (Monitoringausschuss 2018). Schon in den Empfehlungen des *ersten* Staatsprüfverfahrens der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2015 wurde empfohlen, dass ein verstärkter Fokus auf das Bildungssystem in Österreich zu richten und dieses inklusiver zu gestalten wäre. Diese Bemühungen dauern – von Seiten der Selbstvertretungsorganisationen, Elternverbänden usw. – weiter an, inwiefern sie ernsthafte politische Absicherung und Stärkung erfahren, ist wiederum fraglich.

Mit Blick auf die Lehrer*innenbildung NEU eröffnet sich jedenfalls eine massive Diskrepanz, wenn sich die inklusive Lehrer*innenbildung auf die Professionalisierung in inklusiven Settings richtet, während die Realität an den Schulen weiter auch von äußerer Separierung geprägt ist.

Es drängt sich die Frage auf, wie mit diesen Widersprüchen (hoch-)schulisch umzugehen ist. Je nach Situation in den Schulen ändert sich der Qualifikationsbedarf der Studierenden an den Hochschulen. Müssen die Ausbildungsinstitutionen sich hier schlicht nach den Anforderungen im Feld richten oder haben die Hochschulen, hat die inklusive Lehrer*innenbildung, nicht auch gleichzeitig die *Verantwortung*, das Menschenrecht auf inklusive Bildung für alle Kinder und damit die inklusive Beschulung in Ausbildung und Praxis zu verteidigen? Aufgerissen ist hier die Frage nach der politischen „Neutralität“ von (Inklusions-) Forschung und Lehre, von Hochschulen, die im nächsten Kapitel intensiver aufgegriffen werden soll.

2.3 Inklusionsforschung als Engagement für Vielfalt und Teilhabe – am Beispiel emanzipatorischer Forschungsperspektiven

Wozu eigentlich Inklusionsforschung? Wer oder was entscheidet, welche Ziele, Interessen, Agenden in Forschung und pädagogischer Praxis realisiert werden? Wer (er)forscht wen oder was? Mit diesen Fragestellungen setzen sich Norina Müller und Michael Doblmaier auseinander. Aus Perspektive der *(Critical) Disability Studies* (u. a. Minich 2016) lässt sich argumentieren, dass (pädagogische) Inklusionsforschung immer jenen Menschen und ihren Interessen verpflichtet ist, die in den entsprechenden beforschten pädagogischen Verhältnissen stehen. Diese Erklärung geht mit der Pflicht zur *Veränderung* realer Verhältnisse im Sinne der Interessen Be/hinderter oder Marginalisierter einher. Sie ergibt sich dabei aus dem Inklusionsanspruch selbst, der u. a. vollumfängliche Partizipation und Teilhabe aller Menschen anstrebt. Inklusion wird in dieser Perspektive zu einem geteilten *emanzipatorischen* Programm, Modus und Ziel gleichermaßen, an deren Realisierung alle mitarbeiten, die sich den gleichen Perspektiven verpflichtet fühlen – ein kontinuierlicher *work in progress*, der zudem konstitutiv partizipatorisch angelegt sein muss. Eben diesen Ansatz verfolgten die Be/hinderten(rechts)bewegungen seit den 1970er Jahren, deren Anliegen wissenschaftspraktisch in die Gründung der *(Critical) Disability Studies (C/DS)* einfließen. Auch ihr geht es „nicht nur darum, gesellschaftliche Veränderungen und historischen Wandel zu beschreiben, sondern sie will auch soziale Ausschluss- und Ungleichheitspraktiken in den gegenwärtigen Gesellschaften und Gesellschaftsstrukturen aufzeigen und die Welt aktiv verändern“ (DiStA 2019, 2). Mit ihrem emanzipatorischen Anspruch sind die C/DS in diesem Sinne keine distanzierte Wissenschaftsdisziplin, sondern sie werfen in ihrer Begriffsarbeit auch Fragen nach „befreiender Forschungs-, Lebens- und gesellschaftlicher Praxis“ (Schönwiese 2020, 114), d. h. nach befreiendem pädagogischen, politisch-aktivistischen und forscherschem Handeln auf.

Sieht sich eine kritische Inklusionsforschung also einer emanzipativen Praxis verpflichtet, bezieht sich dies nicht erst auf die *Nutzung* gewonnener Erkenntnisse für die Gestaltung *partizipativer* z. B. pädagogischer Settings, sondern bereits auf den *Forschungsprozess* selbst. Insofern sollten partizipatorische Forschungsstrategien und -methoden, in denen be/hinderte Personen Subjekt, nicht Objekt der Forschung sind, den *modus operandi* des Disability Research darstellen (vgl. DiStA 2019, 3). Die Legitimation, als nicht-be/hinderte Forscher*in kritische Inklusionsforschung zu betreiben, liegt damit in der Bedingung, die Emanzipation Marginalisierter als Bezugspunkt des eigenen forscherschen Handelns zu setzen. Weiterführend soll hier auf den Ansatz des *(Critical) Participatory Action Research (C/PAR)* (u. a. Fine & Torre 2021) verwiesen und dafür plädiert werden, kritische Ansätze der Aktionsforschung in der Inklusionsforschung (wieder) zu stärken, die

insbesondere im deutschsprachigen Raum an gesellschaftsveränderndem Potenzial eingebüßt haben (kritisch dazu Schönwiese 2020).

Wird der hier skizzierte emanzipatorische Anspruch der C/DS ernstgenommen, leitet sich daraus ein klarer (hochschul- und wissenschafts-)politischer Appell ab, in Forschung und Lehre – sowie nach außen – Stellung für die Rechte be/hinderter und mariginalisierter Personen zu beziehen und sich auch in der Er kämpfung ihrer Umsetzung zu *involvieren*. Weiter (gemeinsam) zu erkunden bleibt, wie geeignete Formate und Allianzen zwischen Hochschule, zwischen (nicht-)be/hinderten Wissenschaftler*innen und Aktivist*innen, Selbstvertretungsorganisationen und weiteren zivilgesellschaftlichen und politischen Akteur*innen aussehen könnten.

3 Fazit: Unendliche Spielarten als Motor für den Inklusionsprozess?

Verschiedene disziplinäre Zugänge entscheiden, *auf welche Weise* Inklusion untersucht, ausgelegt und verstanden wird. Die Art der Betrachtung verändert sich; etwa abhängig davon, *wer* forscht, nicht zuletzt auch davon, wer forschen „darf“ und wer nicht. Die Frage nach dem (gesellschaftlichen) *Wozu* der Inklusion eröffnet den Blick auf unterschiedliche ideologische Verortungen der Forschenden und mit dem *Wie* der Umsetzung rückt die Diversität möglicher inklusiver Praktiken in den Fokus. Aufgeworfen sind damit Fragen der (Selbst-)Reflexion inklusionsorientierter bzw. inklusionspädagogischer Forschung und Lehre.

Labyrinth haben nur einen Eingang, der gleichzeitig ihr Ausgang ist. Sie kennen nur *einen* richtigen Weg. Die Ausführungen haben jedoch verdeutlicht, dass der Inklusionsbegriff vielzählige Zugänge und Abbiegungen birgt und auch benötigt. Es werden Kreuzungen offenkundig, die zum Nachforschen einladen. Ambivalenzen, Widerstände und Fragen, die provoziert werden, müssen dabei zu einem gewissen Grad auch „ausgehalten“, andererseits auch eingefangen werden können. Inklusion ist ein *Aushandlungsprozess*, der nicht allein auf *administrativer Reformebene* stattfinden kann, sondern *Selbstvertreter*innen und ihre solidarischen Verbündeten* in Forschung und Praxis stärken muss. Diese und weitere Spannungsverhältnisse müssen auch in der und für die Lehrer*innenbildung diskutiert werden. Die Navigation durch das Labyrinth wird damit Teil der gemeinsamen Auseinandersetzung. Dabei geht es weniger darum, den Weg aus dem Labyrinth zu finden, sondern in geeigneter Art und Weise dazu im Austausch zu bleiben.

Der Inklusionsbegriff kann so vielleicht besser als *Maze* verstanden werden, das viele Ein- und Ausstiege, viele Wege und Abbiegungen kennt. Mazes werden dazu genutzt, das räumliche Bewusstsein zu trainieren. Und so sehen auch wir unsere Aufgabe darin, als Team „im Training“ zu bleiben. Der Beitrag versteht sich als Einladung mitzumachen.

Literatur

- Ahrbeck, B. (2020): Was Erziehung heute leisten kann: Pädagogik jenseits von Illusionen. Stuttgart.
- Ainscow, M. (2021): Inclusion and Equity in Education: Responding to a Global Challenge. In: Köpfer, A., Powell, J. J. W. & Zahnd, R. (Hrsg.): Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung. Leverkusen-Opladen, 75–87.
- Biewer, G., Böhm, E. T. & Schütz, S. (2015): Inklusive Pädagogik als Herausforderung und Chance für die Sekundarstufe. In: Biewer, G., Böhm, E. T. & Schütz, S. (Hrsg.): Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe. Stuttgart, 11–24.
- Boban, Ines & Hinz, Andreas (2015): Der Index für Inklusion – eine Einführung. In: Boban, Ines & Hinz, Andreas (Hrsg.): Erfahrungen mit dem Index für Inklusion. Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf dem Weg. Bad Heilbrunn 11–41.
- Boger, M.-A. & Brinkmann, M. (2021): Zur Phänomenologie der Erfahrungen von Inklusion, Exklusion und Behindert-Werden. In: Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten, 44, H. 3/4, 21–27.
- Buchner, T. & Proyer, M. (2019): From special to inclusive education policies in Austria – developments and implications for schools and teacher education. In: European Journal of Teacher Education, 43, H. 1, 83–94.
- Bundeselternverband gehörloser Kinder e.V. (BGK) (2019): Positionspapier Verortung der Gebärdensprache in Erziehung und Bildung Deutsch – Deutsch Gebärdensprachige Kindergärten, Schulen, Ausbildungsstätten und Hochschulen. Online unter: https://archiv.taubenschlag.de/cms_pics/BGK%20Positionspapier.pdf (letzter Zugriff: 24.04.2022).
- Dederich, M. (2009): Der Körper und der Schmerz – Kein Thema für die Behindertenpädagogik? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 60, H. 3, 82–90.
- Dederich, M. (2013): Philosophie in der Heil- und Sonderpädagogik. Stuttgart.
- Disability Studies Austria (DiStA) (2019): Diskussionspapier: Behinderungsforschung. Online unter: <https://dista.uniability.org/disability-studies/> (letzter Zugriff: 25.01.2022).
- Fine, M. & Torre, M. E. (2021): Essentials of critical participatory action research. American Psychological Association.
- Jantzen, W. (2017): Inklusion als Paradiesmetapher? Zur Kritik einer unpolitischen Diskussion und Praxis. In: Feuser, G. (Hrsg.): Inklusion – ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts. Gießen, 51–76.
- Kleinlein, E., Möhlen, L.-K. & Obermayr, T. (2021): Abgestempelt – und nun? Zum Zusammenhang von Heterogenität, Diagnostik und Inklusion in der Schule. In: Polis aktuell, 7, 7–8.
- Kramreiter, S. (2011): Integration von gehörlosen Kindern in der Grundschule mit Gebärdensprache und Lautsprache in Österreich (Dissertation). Wien.
- Kuhlmann, A. (2003): Therapie als Affront. Zum Konflikt zwischen Behinderten und Medizin. In: Ethik in der Medizin, 15, H. 3, 151–160.
- Minich, J. A. (2016): Enabling whom? Critical disability studies now. Lateral, 5, H. 1, 1–5.
- Monitoringausschuss (2018): Kurzfassung des Monitoring-Berichts an den UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen anlässlich des zweiten Konstruktiven Dialoges mit Österreich.
- Obermayr, T. (2020): Dem Schmerz auf der Spur. Schmerz und Schmerzbegleitung – (k)ein Thema der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik (Masterarbeit). Wien.
- Österreichischer Gehörlosenbund (ÖGLB) (2022): Österreichische Gebärdensprache. Online unter: [https://www.oegl.at/recht-gesetz/gebardensprache/#:-:text=Die%20%C3%96sterreichische%20Geb%20A4rdensprache%20\(%C3%96GS\)%20ist,geb%20A4rdensprachigen%20Menschen%20bestimmte%20Rechte%20ein.](https://www.oegl.at/recht-gesetz/gebardensprache/#:-:text=Die%20%C3%96sterreichische%20Geb%20A4rdensprache%20(%C3%96GS)%20ist,geb%20A4rdensprachigen%20Menschen%20bestimmte%20Rechte%20ein.) (letzter Zugriff: 24.04.2022).
- Österreichischer Gehörlosenbund (ÖGLB) (2021): Positionspapier Inklusive Bildung – Bilinguale Bildung. Online unter: <https://www.oegl.at/recht-gesetz/> (letzter Zugriff: 24.04.2022).

- Paudel, F. & Subasi Singh, S. (2020): Teacher Training in Austria in the Last Decade – The Development of and Challenges for an Inclusive School System. In: *Front. Educ.* <https://doi.org/10.3389/educ.2020.596244>
- Schönwiese, V. (2020): Partizipativ und emanzipatorisch. In: Brehme, D., Fuchs, P., Köbsell, S. & Wesselmann, C. (Hrsg.): *Disability Studies im deutschsprachigen Raum*. Weinheim, 114–131.