

Meier, Stefan; Heidrich, Franziska; Schwermann, Anna; Ruin, Sebastian; Veber, Marcel **Inklusionsbezogene Professionalisierung von Grundschullehrkräften im DACH-Raum – ein Vergleich universitärer Curricula an ausgewählten Standorten**

Baar, Robert [Hrsg.]; Büker, Petra [Hrsg.]; Henke, Vanessa [Hrsg.]; Seifert, Anja [Hrsg.]; Velten, Katrin [Hrsg.]: Internationalisierung in der Grundschulpädagogik. Konzepte, Befunde und Perspektiven im deutschsprachigen Diskurs. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 197-214. - (Grundschule International / Primary Education International)



Quellenangabe/ Reference:

Meier, Stefan; Heidrich, Franziska; Schwermann, Anna; Ruin, Sebastian; Veber, Marcel:
Inklusionsbezogene Professionalisierung von Grundschullehrkräften im DACH-Raum – ein Vergleich
universitärer Curricula an ausgewählten Standorten - In: Baar, Robert [Hrsg.]; Büker, Petra [Hrsg.];
Henke, Vanessa [Hrsg.]; Seifert, Anja [Hrsg.]; Velten, Katrin [Hrsg.]: Internationalisierung in der
Grundschulpädagogik. Konzepte, Befunde und Perspektiven im deutschsprachigen Diskurs. Bad
Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 197-214 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-349564 - DOI:
10.25656/01:34956; 10.35468/6215-11

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-349564>

<https://doi.org/10.25656/01:34956>

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-License:
<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

*Stefan Meier, Franziska Heidrich, Anna Schwermann,
Sebastian Ruin und Marcel Veber*

Inklusionsbezogene Professionalisierung von Grundschullehrkräften im DACH-Raum – ein Vergleich universitärer Curricula an ausgewählten Standorten

Deutschland (D), Österreich (A) und die Schweiz (CH) haben sich mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention u.a. dazu verpflichtet, ein inklusives Schulsystem zu etablieren. Zur Erreichung dieses Ziels gilt es, Lehramtsstudierende adäquat auf damit verbundene Aufgaben vorzubereiten. Diesbezüglich schreiben universitäre Curricula u.a. programmatisch fest, wie Inklusion in der Lehrkräftebildung (nicht) verstanden werden soll. Vor diesem Hintergrund werden die bildungswissenschaftlichen Studienanteile des Primarbereichs ausgewählter DACH-Studenstandorte inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Ergebnisse fördern zutage, dass Inklusion standortbezogen different aufgefasst wird und standortspezifische Besonderheiten zum Ausdruck kommen. Bezüglich des Standortvergleichs zeichnet sich weniger eine Länderunterscheidung ab. Allenfalls lässt sich tendenziell standortübergreifend eine spezifische didaktische Umgangsweise mit Vielfalt ausmachen.

By ratifying the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities, Germany (D), Austria (A) and Switzerland (CH) have committed themselves to establishing an inclusive school system. In order to achieve this goal, future teachers must be prepared as adequately as possible for the associated tasks. In this regard, university curricula programmatically stipulate how inclusion should (not) be understood in teacher education. Against this background, the educational science study components of the primary sector of selected DACH study locations are evaluated in a content analysis. The results reveal that inclusion is negotiated very differently depending on the location – in each case, location-specificities are expressed. With regard to the comparison of locations, there is less of a distinction between countries. At best, a specific didactic approach to diversity can be identified across locations.

Schlagwörter: Curriculum; Grundschule; Inklusion; Internationaler Vergleich; Lehrer*innenbildung

Keywords: Curriculum; primary school; inclusion; international comparison; teacher education

1 Einführung

Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Transformationsprozesse und damit einhergehender Veränderungen sind (zunehmend) vielfältige Bemühungen um Inklusion auf verschiedenen Ebenen erkennbar. Deutlich zeichnet sich dies beispielsweise am *World Migration Report* (IOM 2019), der Agenda 2030 der Vereinten Nationen (UN) *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development* (UN 2015) oder der *UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (UN-BRK; UN 2006) ab. Entsprechend sind auch bildungspolitische Diskussionen bzw. Vorgaben von inklusionsbezogenen Anforderungen durchdrungen. Insbesondere mit der Ratifizierung der UN-BRK (UN 2006), und im Einklang mit den *UN-Guidelines für Inklusion* (UNESCO 2005) hat sich die internationale Gemeinschaft zu einem (mensen)rechtlichen Anspruch verpflichtet, „der besagt, dass die Gesellschaft ihrerseits Leistungen erbringen muss, die geeignet sind, Diskriminierungen von Menschen jeder Art und auf allen Ebenen abzubauen, um eine möglichst chancengerechte Entwicklung aller Menschen zu ermöglichen“ (Reich 2012, 39). Beispielsweise gilt es mit Blick auf Bildungskontexte, Teilhabebarrrieren abzubauen bzw. eine diskriminierungsfreie und chancengerechte Teilhabe aller an Bildung zu ermöglichen. So wird in Artikel 24, 2a der UN-BRK festgehalten, dass kein Mensch „aufgrund von Behinderung vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden“ darf. Wenngleich die juristisch verbindliche Ausrichtung an dem menschenrechtlichen Paradigma inklusiver Bildungssysteme seit geraumer Zeit gesetzt (Kauffman et al. 2020) und gewissermaßen „zu einem Teil weltkultureller Erwartungshaltungen“ (Brüggemann 2016, 7) geworden ist, lassen sich hinsichtlich bildungspolitischer Bestrebungen um inklusive Bildung jedoch Kontroversen ausmachen, die auf die Trägheit von Schulsystemen und damit verbundenen politischen Entscheidungsfindungen verweisen. Diesbezüglich pointieren beispielsweise Kruschel und Merz-Atalik (2023a, 2): „Eine Majorität der Schulsysteme international verändert sich trotz aller Interventionen, Steuerungsmaßnahmen und Proklamationen nicht (wesentlich).“ Inklusion wird demgemäß in unterschiedlichen Schulsystemen (nicht) verhandelt.

Ungeachtet dessen werden inklusive Lernangebote an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten im Sinne der Professionalisierung von Lehrkräften flächendeckend angelegt. Eine zentrale gegenwärtige Querschnittsaufgabe

der Lehrkräftebildung besteht daher darin, Bildungsangebote, die (schulische) Inklusion thematisieren, für Studierende zu entwickeln und curricular zu verankern. Dies spiegelt sich beispielsweise im deutschsprachigen Raum in den – bildungspolitisch angestoßenen – Entwicklungen im Zuge der *Qualitätsoffensive Lehrer*innenbildung* in Deutschland (D), des *Lehrplans 21* in der Schweiz (CH) oder in Österreich (A) der *PädagogInnenbildung NEU* wider (u.a. Kürten et al. 2020). Damit wird der Lehrkräftebildung zugeschrieben, dass sie einen entscheidenden Beitrag leisten bzw. bedeutsame Impulse auf dem Weg zu inklusivem (Fach-)Unterricht liefern kann und damit indirekt auch zur sukzessiven Anbahnung inklusiver Bildung bzw. einer inklusiven Gesellschaft (Siedenbiedel 2020). Das Bestreben, angehende Lehrkräfte darauf vorzubereiten, möglichst adäquat in einem inklusiven Schulsystem agieren zu können, erscheint daher als ein (inter-)national anerkanntes und damit auch im DACH-Raum vergleichbares Ziel von bedeutsamer gesellschaftlicher Relevanz. Mit Blick auf die erste Phase der Lehrkräftebildung sind es insbesondere universitäre bzw. hochschulische Curricula, in denen programmatisch vor- bzw. eingeschrieben ist, wie *Inklusion* verstanden werden soll.

Vor diesem Hintergrund zielen wir im Beitrag darauf ab, universitäre bzw. hochschulische Curricula auf ihr Verständnis von Inklusion hin zu analysieren, da sie für zukünftige Lehrkräfte gewissermaßen einen Horizont eröffnen, durch den Inklusion (nicht) verhandelbar wird. Hierfür legen wir zunächst grundlegende curriculumtheoretische Bezugspunkte dar, bevor wir anschließend unser Vorgehen in method(olog)ischer Hinsicht begründen. Konkret streben wir eine Übersicht an, die das in universitären bzw. hochschulischen Grundschulcurricula der bildungswissenschaftlichen Studienanteile eingelagerte Inklusionsverständnis zu eruieren versucht und in einen Standortvergleich im DACH-Raum überführt. Dabei beziehen wir uns auf einen Inklusionsbegriff, der mehrere Vielfaltsdimensionen – wie z.B. Behinderung, Geschlecht, sozialer Hintergrund – in den Blick nimmt (Budde & Hummrich 2013; Koller 2014). Auf dieser Grundlage soll diskutiert werden, welche Aussagen hinsichtlich der Querschnittsaufgabe Inklusion – im Sinne des rechtlichen Anspruchs – in Curricula getroffen werden und welche Inklusionsverständnisse sich hieran abzeichnen.

1.1 Curriculumtheorie

Grundsätzlich sollen (universitäre bzw. hochschulische) Curricula für (zukünftige) Lehrkräfte eine Orientierungsfunktion erfüllen, indem sie beispielsweise Ziele oder Inhalte von Lehr-Lernprozessen (in der Lehrkräftebildung) transparent darlegen (Ennis 2013; Fend 2008). Im Sinne eines programmatischen Standpunkts geben universitäre/hochschulische Curricula Aufschluss darüber, welche bildungspolitischen Bestrebungen zu einer bestimmten Zeit

umzusetzen sind, womit immer auch eine gewisse bildungsphilosophische Setzung zum Ausdruck kommt.¹ Denn gleichsam wird damit ausgesagt, „was nicht zu diesem Bestand gehört, weil es als fremd und unerwünscht gilt oder als subversiv ausgeschlossen oder einfach übersehen wurde“ (Künzli 2009, 135). Insbesondere in Reformbezügen werden Curricula oftmals als politisches Instrument zur Unterstützung oder Förderung eines angestrebten gesellschaftlichen Wandels eingesetzt, weswegen ihnen eine hohe politische Bedeutung zukommt (Penney 2013). Dabei (ent)stehen Curricula im Spannungsgefüge bildungspolitisch motivierter Reformbestrebungen um Inklusion einerseits und kontextuell bedingter Umsetzungsmöglichkeiten andererseits. In solchen Zusammenhängen kommt auch der Ausrichtung der Akteur*innen, z. B. eher offen innovativ versus eher konservativ bis skeptisch, eine zentrale Rolle zu (Budde et al. 2019; Kruschel & Merz-Atalik 2023b).

Eine drängende Frage ist daher, wie bildungspolitische Innovationen von denjenigen wahrgenommen und interpretiert oder rekontextualisiert werden, die die Möglichkeit haben, sie in Curricula und damit präskriptive Dokumente zu übersetzen. Dabei erscheinen die komplexen Beziehungen und Dynamiken zwischen Wissen, Macht, Bildung und sozialer (Un-)Gleichheit virulent. Als besonders bedeutsam hierfür gelten beispielsweise Verteilungs-, Rekontextualisierungs- und Bewertungsregeln (Bernstein 1990, 1996), die ein Curriculum letztlich zu einem machtvollen Mitteilungssystem darüber machen, was als „valid knowledge“ (Bernstein 2003, 77) gehandelt wird.

Da jedes Curriculum in institutionellen (bezüglich Lehrkräftebildung z. B. Pädagogische Hochschulen und Universitäten), sozialen, kulturellen und politischen Kontexten eingebettet ist (Posner 2004), erscheint besonders relevant, wie dort (jeweils bzw. unterschiedlich) international ratifizierte Ansprüche in Curricula rekontextualisiert werden. Jene Rekontextualisierung stellt keine reine Übernahme bestehender Ansprüche dar, da davon auszugehen ist, dass die Akteur*innen, die an jener Rekontextualisierung in curriculare Dokumente den Inklusionsanspruch selbst (mit)gestalten und ihn mit Bedeutung(en) versehen. Nicht zuletzt transportieren Curricula performative Konzepte mit symbolischem Wert, indem sie mitteilen, welche diskurstheoretischen Positionen anerkannt und tradiert werden. Eben weil im Prozess der Verschriftlichung von Curricula die komplexen Beziehungen und Dynamiken betont werden, können diese als aufschlussreiche Artefakte rekontextualisierten Wissens begriffen werden. Gleichwohl stellen die vorliegenden Dokumente selbst das Ergebnis solcher Aushandlungsprozesse bis zur darauffolgenden Re-Akkreditierung dar. Weiterführend weisen jene Dokumente einen richtungsweisen-

1 Während die Bildungspolitik auf schulische Curricula einen relativ direkten Einfluss hat, obliegt die Entwicklung universitärer Curricula jedoch zu großen Teilen auch den jeweiligen Universitäten selbst, womit der bildungspolitische Einfluss an dieser Stelle etwas zu relativieren ist.

den Charakter für die Lehrkräftebildung auf, an dem sich die Lehrenden der Universitäten und Hochschulen orientieren sollen. Zusammenfassend kann formuliert werden, dass unser Beitrag die in universitären Grundschulcurricula der bildungswissenschaftlichen Studienanteile eingelagerten Inklusionsverständnisse als Artefakte rekontextualisierten und weiterführend für Lehre richtungsweisenden Wissens versteht.

2 Methodisches Vorgehen

Um einen differenzierten Einblick zu gewinnen, wie die Inklusionsthematik in der deutschsprachigen Lehrkräftebildung auf curricularer Ebene thematisiert wird, wurden universitäre bzw. hochschulische Curricula² ausgewählter Lehramtsstudiengänge an exemplarischen Standorten im DACH-Raum untersucht. Konkret wurden Dokumente ausgewählter universitärer bzw. hochschulischer Standorte in Deutschland, Österreich und der Schweiz für das Lehramt an Grundschulen analysiert (als einzige Schulform, die in allen drei Ländern gleichermaßen flächendeckend etabliert ist). Die Auswahl der Standorte ergab sich aus einem pragmatischen Kompromiss (mit Blick auf die Vielfalt potenziell zu untersuchender Dokumente), in dem alle drei involvierten Länder mit hier vorzufindenden Besonderheiten berücksichtigt wurden. Prinzipiell wurde innerhalb eines (Bundes-)Landes jeweils der Standort mit den höchsten Studierendenzahlen herangezogen. Um der föderalistischen Struktur Deutschlands (mit jeweils eigener Bildungshoheit in 16 Bundesländern) zumindest in Ansätzen gerecht zu werden, wurden zwei Standorte aus unterschiedlichen Bundesländern ausgewählt. Ein Standort ist in Nordrhein-Westfalen (Universität Bielefeld), dem bevölkerungsreichsten Bundesland das bzgl. der Lehrplanentwicklung tendenziell als innovativ gilt und das zudem zu den „alten Bundesländern“ in Westdeutschland gezählt wird. Ein zweiter Standort ist in Sachsen (Universität Leipzig), dem bevölkerungsreichsten der „neuen Bundesländer“ in Ostdeutschland mit einer historisch bedingt anderen Tradition schulischer Bildung und einer tendenziell konservativen Ausrichtung. Anders als in Deutschland (mit Ausnahme Baden-Württembergs) wird das Grundschullehramt in Österreich und der Schweiz an Pädagogischen Hochschulen studiert und gelehrt. Entsprechend fiel die Wahl des Standorts in Österreich auf die Pädagogische Hochschule Wien und für den deutschsprachigen Teil der Schweiz auf die Pädagogische Hochschule Zürich.

2 Unter Curricula werden in dieser Analyse Dokumente begriffen, in denen der Aufbau des Studiums sowie die Inhalte der dem Studium zugeordneten Module und Lehrveranstaltungen und Prüfungsmodalitäten verbindlich dargelegt werden. Diese Dokumente werden häufig auch als „Modulhandbücher“ bezeichnet.

Um den Umfang der Analyse in einem bearbeitbaren Rahmen zu halten, ist die Untersuchung exemplarisch auf das Fach Bildungswissenschaften beschränkt.³ Damit ergibt sich für die Analyse ein Datenkorpus aus 4 Dokumenten (siehe Tabelle 1).

Tab. 1: Datenkorpus für die Dokumentenanalyse

Land	Standort	Fach	Kürzel	Jahr	Umfang*
Deutschland 1	Uni Bielefeld	BIWI	BIWI BI	2024	20 S.
Deutschland 2	Uni Leipzig	BIWI	BIWI L	2022	13 S.
Österreich	PH Wien	BIWI	BIWI W	2023	251 S.**
Schweiz	PH Zürich	BIWI	BIWI Z	2024	k.A., da Homepage***
*) Ggf. abzüglich Deckblatt und Legende **) Ein gemeinsames Dokument für alle Fächer des Bachelorstudiums für das Lehramt Primarstufe ***) Die Curricula für das Primarschullehramt sind auf einer Homepage, gegliedert nach einzelnen Bestandteilen bzw. Modulen in einzelnen Unterseiten, abgelegt und können dort eingesehen werden.					

Das Verfahren bei der Dokumentenanalyse war eine zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse mit deduktiv-induktiver Kategorienentwicklung (Kuckartz 2018). Zunächst wurden aus den Vorüberlegungen der Forschenden heraus drei Hauptkategorien für die Analyse identifiziert und an die zu untersuchenden Dokumente angelegt: 1) *Inklusion und verwandte Begriffe*, um das Begriffsverständnis und den mit den Begriffen transportierten semantischen Gehalt herauszuarbeiten, 2) *Diversitätsdimensionen*, um zu eruieren, welche Dimensionen der Verschiedenheit in den untersuchten Curricula wie zum Tragen kommen und in welche Beziehung diese ggf. zueinander gesetzt werden sowie 3) *Umgang mit Inklusion* um zu ergründen, welche Konsequenzen sich für schulischen Unterricht (wie auch hochschuldidaktisch) aus einer prinzipiell erwarteten Anerkennung inklusiver Ansprüche ergeben. Im weiteren Verlauf der Analyse wurden diese drei Hauptkategorien in Auseinandersetzung mit den aufgeführten Curricula induktiv ausdifferenziert. Hieraus ging ein differenziertes Kategoriensystem hervor (s. Abbildung 1), das an das gesamte

3 Dieser Beitrag entstammt einem größeren Projektzusammenhang, in dem neben den Curricula für das Fach Bildungswissenschaften zudem die Fächer Mathematik, Deutsch und Sport analysiert werden. Dieser Beitrag stellt somit einen Ausschnitt des Gesamtprojekts vor.

Material angelegt wurde.⁴ In diesem Prozess waren alle Autor*innen dieses Beitrags als Codierer*innen beteiligt. Das Codesystem und dessen semantischer Gehalt wie auch die Ergebnisse der ersten Codierdurchgänge wurden innerhalb der Gruppe der Autor*innen dieses Beitrags kritisch diskutiert und angepasst sowie das Codierverfahren testweise intersubjektiv validiert.

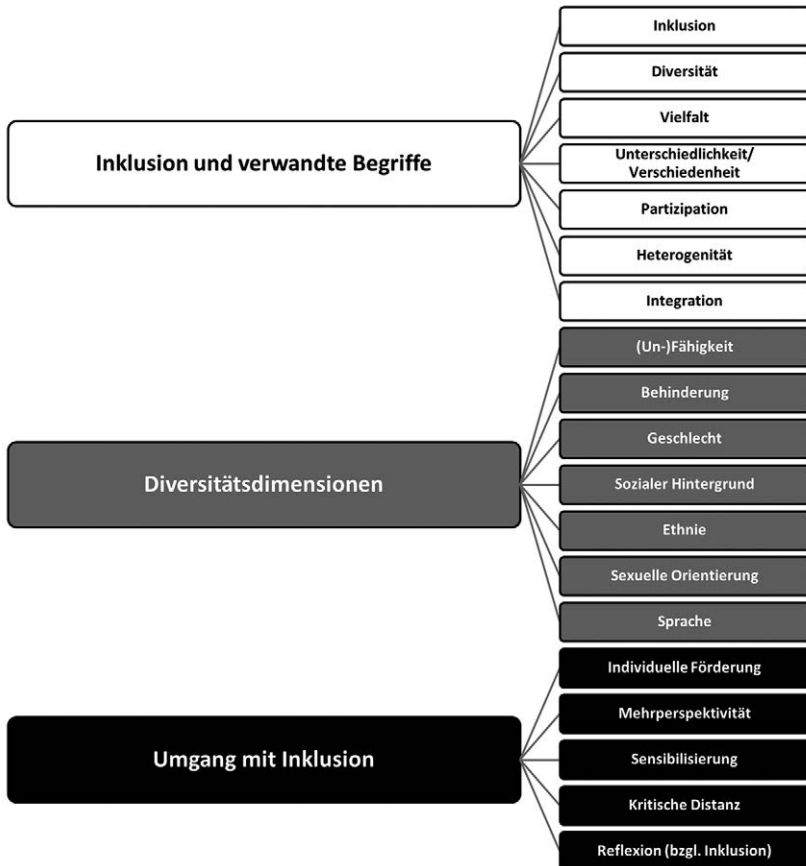


Abb. 1: Kategoriensystem der Qualitativen Inhaltsanalyse (eigene Darstellung)

4 Aufzählungen und Tabellen wurden ebenfalls codiert, Abbildungen und Überschriften jedoch ausgenommen.

3 Ergebnisse & Diskussion

Vor dem Überführen der Analyseergebnisse in einen Standortvergleich im DACH-Raum werden im Folgenden zunächst je die einzelnen Dokumente fokussiert. Entlang des Kategoriensystems (siehe Abbildung 1) wird jeweils aufgezeigt, wie an den vier Standorten im bildungswissenschaftlichen Curriculum für das Lehramt Primarstufe Inklusion verhandelt wird.

3.1 Exemplarisches Inklusionsverständnis ausgewählter Standorte

Im bildungswissenschaftlichen Curriculum für das Lehramt Primarstufe des Studienstandortes *Bielefeld* wird Inklusion unter Rückgriff auf die Begriffe Inklusion und Heterogenität als wesentlicher Bestandteil der Lehrkräftebildung ausgewiesen. Bei den Studierenden wird diesbezüglich explizit die Förderung eines „reflektierten Umgang[s] mit inklusionsbezogenen Fragestellungen“ (UB 2024, 1), sowie die kritische Reflexion sonderpädagogischer Maßnahmen angestrebt. Der Begriff Heterogenität ist stark pädagogisch konnotiert und fokussiert die Förderung aller innerhalb heterogener Schüler*innengruppen. Andere verwandte Begrifflichkeiten wie beispielsweise Diversität, Vielfalt oder Partizipation werden im Dokument nicht genannt. Bezüglich der Diversitätsdimensionen lässt sich im Curriculum eine sehr breitgefächerte Berücksichtigung verschiedener Dimensionen erkennen, so gibt es im Dokument nähere Ausführungen zu den Dimensionen Behinderung, Geschlecht, sozialer Hintergrund, Ethnie und Sprache. Dabei werden z. T. auch verschiedene Diskurse einbezogen, wie im folgenden Zitat ersichtlich ist:

„Sie kennen die historische und aktuelle Diskussion um den Begriff der Behinderung und des sonderpädagogischen Förderbedarfs und können individuumsbezogene, medizinisch und psychologisch orientierte von soziologisch orientierten Perspektiven unterscheiden“ (UB 2024, 1).

Darüber hinaus wird von konkreten Kooperationsprojekten berichtet, die verschiedene Diversitätsdimensionen und den Umgang mit diesen für die Studierenden erfahrbar machen sollen. Bezüglich des didaktischen Umgangs mit Inklusion beschränken sich die Ausführungen im Curriculum auf Maßnahmen zur individuellen Förderung sowie Reflexion. Ziel ist die Ausbildung der Kompetenz, geeignete Fördermaßnahmen auszuwählen und unterrichtsbezogene Handlungsempfehlungen abzuleiten, verbunden mit einer kritischen Reflexion von Vor- und Nachteilen bestimmter Fördermaßnahmen.

Im bildungswissenschaftlichen Curriculum für das Lehramt Primarstufe des Studienstandortes *Leipzig* manifestiert sich hingegen eine eher randständige Verhandlung der Inklusionsthematik. Dabei wird zwar auf die Begriffe Inku-

sion, Heterogenität und Integration rekurriert, jedoch ohne, dass diesbezüglich ein klares Begriffsverständnis thematisiert wird. Des Weiteren zeigt sich, dass einige Diversitätsdimensionen genannt werden, dies allerdings vornehmlich eher oberflächlich im Rahmen von Aufzählungen, die nicht weiter aufgegriffen werden:

Die Studierenden „Kennen Forschungsergebnisse zur Bedeutung der Heterogenität (sozialschichtspezifische, geschlechtsspezifische, ethnisch- kulturelle, sprachliche Unterschiede sowie Begabung und Behinderung als besondere Lernvoraussetzungen) für die Gestaltung von Schule und Unterricht und reflektieren pädagogische Konzeptionen für den Umgang mit Heterogenität (Differenzierung, Integration und Inklusion)“ (UL 2022, 12).

Der Umgang mit Inklusion beschränkt sich wiederum auf individuelle Förderung und Reflexion. Die Studierenden sollen Konzepte kennenlernen, die Wege für den Umgang mit Heterogenität aufzeigen. Die Aussagen bleiben primär in der Logik einer Art „Reparaturfunktion“ verhaftet und geben nur sehr oberflächliche Hinweise:

Die Studierenden „wissen um die Bedeutung individueller Förderung und kennen Konzepte des didaktischen Umgangs mit Heterogenität, Integration und Inklusion“ (UL 2022, 1).

Im bildungswissenschaftlichen Curriculum für das Lehramt Primarstufe des Studienstandortes *Wien* zeigt sich ein recht umfassendes Verständnis von Inklusion, auch unter Rückgriff auf verschiedene verwandte Begriffe, wobei der Begriff Diversität im Vordergrund steht. Diversität wird klar als Potenzial und Ressource für den Unterricht und das pädagogische Handeln ausgelegt:

Die Studierenden „sehen die Vielfalt der Lernenden in Bezug auf sozioökonomischen Status, Geschlecht, Bildungshintergrund, Interreligiosität, Migrationshintergrund, sprachliche Bildung, besondere Bedürfnisse und Ansprüche, kulturelle Aspekte und andere sowie Erwartung und Anspruch an das Bildungswesen als Ressource für ihr pädagogisches Handeln“ (PH Wien 2023, 74).

An einer Stelle wird zugleich auf den Umgang mit Heterogenität als Herausforderung hingewiesen. Diversität wird in diesem Dokument auch im Kontext von Intersektionalität thematisiert, wobei das Ziel formuliert wird, stereotypenbehaftete Denkmuster der Studierenden möglichst zu dekonstruieren:

Die Studierenden „entwickeln auf Basis der Dekonstruktion ihrer Stereotypen professionelle Handlungsstrategien im Umgang mit Diversität und nehmen sich selbst als Agierende und andere in sozialen Situationen sensibilisiert und differenzfähig wahr“ (PH Wien 2023, 131).

Studierende sollen darüber hinaus hinsichtlich der didaktischen Gestaltung von Unterricht inkludierende sowie exkludierende Maßnahmen reflektieren. Grundsätzlich erfolgt mehrheitlich eine auf didaktisches Handeln ausgerichtete Auslegung; die Begrifflichkeiten werden oftmals mit Bezug zum Umgang damit im Unterricht thematisiert. Im Einklang mit dem breiten Diversitätsverständnis werden im Dokument auch vielfältige Diversitätsdimensionen angesprochen. Z.T. werden diese auch kritisch reflektiert, so zum Beispiel „Behinderung als soziale Konstruktion“ (PH Wien 2023, 147). Zu den verschiedenen Diversitätsdimensionen sollen Theoriewissen und Handlungsoptionen vermittelt werden, die im Curriculum z.T. auch sehr konkret benannt werden:

Die Studierenden können „[...] entsprechende methodische Maßnahmen für einen sprachsensiblen Unterricht im Hinblick auf das eigene sprachliche Handeln, die Unterrichtsstrukturierung und die Gestaltung von Texten umsetzen“ (PH Wien 2023, 167).

Darüber hinaus gibt es einige Module, die verschiedene spezifische sonderpädagogische Förderbedarfe fokussieren. Der Umgang mit Diversität beschränkt sich in diesem Dokument insgesamt fast ausschließlich auf Maßnahmen zur individuellen Förderung. Hier stehen entweder Individualisierung und Differenzierung im Vordergrund, um möglichst allen Schüler*innen gerecht zu werden, oder es gibt einen ganz expliziten Fokus auf sonderpädagogische Diagnostik und Förderung für die verschiedenen Förderbereiche. Zur Einordnung dieser Befunde sei angemerkt, dass es sich hier um ein Curriculum für das gesamte Lehramt Primarstufe handelt (es gibt keine einzelnen fachspezifischen Dokumente), sodass die Trennung in bildungswissenschaftliche Anteile und nicht-bildungswissenschaftliche Anteile von den Autor*innen vorgenommen werden musste – entlang einer Sichtung der konkreten Module und deren Inhalte. Der identifizierte Fokus auf sonderpädagogische Diagnostik und Förderung findet sich fast ausschließlich in dem fakultativen Studienschwerpunkt „Inklusion/Sonderpädagogik“. Dies ist einer von fünf Studienschwerpunkten, von denen die Studierenden im Rahmen ihres Studiums vier absolvieren müssen. In den bildungswissenschaftlichen Modulen, die ausnahmslos alle Studierenden absolvieren müssen, steht hingegen das breite Diversitätsverständnis im Vordergrund.

Im bildungswissenschaftlichen Curriculum für das Lehramt Primarstufe des Studienstandortes *Zürich* manifestiert sich ebenfalls ein eher umfassendes Bild in Bezug auf die Verhandlung von Inklusion. Das Curriculum ist über den gesamten Studienverlauf hinweg von einer impliziten wie auch expliziten Thematisierung von inklusionsbezogenen Inhalten durchzogen (im weiten wie auch engen Verständnis), auch unter Rückgriff auf die verschiedenen verwandten Begriffe. Es sollen nicht nur theoretische Grundlagen gelegt und

vertieft werden. Vielmehr soll den Studierenden ermöglicht werden, intersektionale Verschränkungen zu reflektieren, auch in Bezug auf die spätere Tätigkeit als Primarlehrperson (u.a. im Rahmen multiprofessioneller Kooperation), sowie einen proaktiven Umgang mit Ungerechtigkeiten zu erlernen:

„Die Studierenden befassen sich mit der Verschiedenheit von Kindern bezüglich sozialer Herkunft, Geschlecht, Migrations-/Rassismuserfahrungen, Entwicklungsstand und besonderen Lernvoraussetzungen. Sie verfolgen einen bewussten Umgang mit Stereotypen und tragen zu mehr Chancengerechtigkeit bei“ (PH Zürich o.J., o.S).

Expliziert werden auch an verschiedenen Stellen die konkreten Bezüge zu Inklusions- und Exklusionsbedingungen im Schulsystem des Kantons Zürich und der Schweiz. Zu betonen ist des Weiteren, dass ausgehend von einem pädagogischen Verständnis Verweise auf Bezugsdimensionen, wie bspw. Psychologie oder Soziologie, eingeflochten werden. Bezüglich der Diversitätsdimensionen zeigt sich ein ambivalentes Bild im Dokument. Während die Dimensionen Behinderung, sozialer Hintergrund und Sprache detailliert aufgegriffen werden, werden die Dimensionen (Un-)Fähigkeit, Geschlecht, Ethnie und sexuelle Orientierung allenfalls im Rahmen von Aufzählungen genannt. Die explizit aufgegriffenen Diversitätsdimensionen werden auch mehrperspektivisch und unter Berücksichtigung von Schule im und als Sozialraum verhandelt:

„Das Ziel ist es, Wissen über Spannungsfelder und Grenzen der Handlungsspielräume im professionellen Tun als Lehrperson zu erwerben. Schule und Bildung finden im gesellschaftlichen Kontext statt, der das Handeln der Lehrpersonen einerseits ermöglicht, andererseits aber auch begrenzt“ (PH Zürich o.J., o.S).

Bezüglich des Umgangs mit Inklusion lässt sich erneut ein Fokus auf individuelle Förderung feststellen. Inklusion und individuelle Förderung werden sowohl auf der Wissensebene als auch auf der Reflexionsebene mehrperspektivisch und interdisziplinär im Curriculum expliziert. Die Studierenden sollen in der Lage sein, auf die Individualität der Lernenden professionell mit Zugängen individueller Förderung so zu reagieren, dass eine inklusive Beschulung von möglichst vielen Schüler*innen ermöglicht wird.

3.2 Standortvergleich im DACH-Raum

Der Vergleich der Ergebnisse zu den einzelnen Standorten zeigt ein sehr heterogenes Bild in Bezug auf die Verhandlung von Inklusion in den bildungswissenschaftlichen Curricula der vier exemplarisch ausgewählten Studienstandorte Bielefeld, Leipzig, Wien und Zürich. Unterschiede lassen sich in Bezug auf den Umfang und die Tiefe, sowie auch das zugrundeliegende Inklusionsverständnis erkennen. Trotz der länderübergreifenden Inklusionsbestrebungen

scheint es hier keinen einheitlichen Ansatz zu geben, was sich damit gewissermaßen in den Forschungsstand zu bildungspolitisch motivierten Bestrebungen um inklusive Bildung einreih (Kruschel & Merz-Atalik 2023b).

Deutlich werden diese Unterschiede insbesondere mit Blick auf die Professionalisierungsansätze zur lehrseitigen Gestaltung inklusiver Lehr-Lern-Settings. So wird insbesondere am Standort Leipzig ein auf die didaktische Gestaltung des Unterrichts ausgerichteter Fokus mit dem kompetenzorientierten Ziel des Umgangs mit der Herausforderung Inklusion fokussiert. Dem gegenüber wird am Standort Zürich ein umfassenderer Zugang angezielt, der neben der unmittelbaren unterrichtlichen Gestaltungsebene auch ein Hinterfragen von gesamtgesellschaftlichen Inklusions- und Exklusionsbedingungen in Bezug auf die Gestaltung von schulischer Inklusion und deren Implikationen für das Lehrer*innenhandeln miteinschließt. Hier lässt sich eine deutliche Differenz markieren – mit Reiser (1998) gesprochen – zwischen einer Professionalisierung für Inklusion, die auch die Widersprüche der eigenen Profession reflektiert (Standort Zürich), versus einer interventionsorientierten Qualifizierung (Standort Leipzig). An den Standorten Bielefeld und Wien werden die reflexionsbasierten Anteile im Vergleich zum Curriculum am Standort Leipzig zwar auch aufgerufen, jedoch nicht wie am Standort Zürich in Form eines roten Fadens querliegend in die Module eingeflochten.

Gleichwohl zeigen sich im Rahmen des Vergleichs der einbezogenen Vielfaltsdimensionen die markierten Differenzen weniger deutlich. Zwar kann anschließend an den Professionalisierungsansatz festgehalten werden, dass am Standort Leipzig ein eher enges, auf sonderpädagogische Fragestellungen bezogenes Inklusionsverständnis Einzug gefunden hat, während an den übrigen Standorten (insbesondere am Standort Zürich) ein eher weites Verständnis – u. a. in Form der intersektionalen Betrachtung von lernseitiger Vielfalt – aufgerufen wird. Jedoch werden an allen Standorten – anders als im wissenschaftlichen Inklusionsdiskurs (u. a. Schildmann & Schramme 2020) – einige lernseitige Vielfaltsdimensionen nicht explizit berücksichtigt (u. a. Gender-Aspekte am Standort Zürich).

Insgesamt kann zum Vergleich der vier Standorte festgehalten werden, dass die implizite und explizite Gewichtung von Inklusion different ist und sich zu diesem Zeitpunkt der Analyse kein einheitliches Bild abzeichnen lässt. Während sich eine thematisch mehrperspektivische Verhandlung von Inklusion insbesondere am Standort Zürich durch das gesamte Curriculum zieht und an den Standorten Bielefeld sowie Wien Inklusion mehrfach aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet wird, ist am Standort Leipzig eher eine randständige bzw. auf Sonderpädagogik fokussierte Betrachtung festzustellen. Dies mag verwundern, da die Realisierung von schulischer Inklusion weiterhin als eine der zentralen Herausforderungen der Lehrkräftebildung markiert wird (für Deutschland: forsa 2023).

4 Fazit

Ziel des Beitrags war es, eine Übersicht zum in hochschulischen Grundschulcurricula der bildungswissenschaftlichen Studienanteile eingelagerten Inklusionsverständnis an ausgewählten Standorten im DACH-Raum zu geben und diese miteinander zu vergleichen. Dies ist vor dem Hintergrund einer im internationalen Raum weitgehend akzeptierten und durch Ratifizierung der UN-BRK (UN 2006) juristisch verbindlichen Ausrichtung hin auf ein inklusives Bildungssystem relevant, bei der gleichsam unterschiedlichste Herausforderungen in der konkreten und jeweils länderspezifischen Umsetzung zu beobachten sind (Kruschel & Merz-Atalik 2023b). Mit Blick auf den DACH-Raum erscheint ebenso der Fokus auf hochschulische Grundschulcurricula interessant, wird doch gerade diese Schulform „stärker als andere Schulformen als ‚Schule für alle Kinder‘“ (Dexel & Witten 2022, 90) verstanden. Daher ließe sich folgern, dass auch in zugehörigen Curricula entsprechende Spuren inklusiver Ansprüche aufzufinden sind – soweit die Erwartungen.

Die Curriculanalyse zeigt auf, dass in den Curricula, verstanden als Artefakte für darin rekontextualisierte Inklusionsverständnisse, eben unterschiedliche Verständnisse einer inklusiven Lehrkräftebildung zum Ausdruck kommen. Die Analyse führt diesbezügliche Unterschiede zutage – z. B. eine Engführung auf die Vielfaltsdimension Behinderung, eine explizite Berücksichtigung etlicher Vielfaltsdimensionen, auch eine ausdrückliche Reflexion von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen oder ein völliger Verzicht hierauf. Daraus lässt sich nicht unmittelbar ergründen, warum beispielsweise an einem Standort gewisse Aspekte (nicht) genannt werden. Dies kann zunächst als Hinweis dafür gewertet werden, dass – wie auch andere aktuelle Untersuchungen zur Umsetzung bildungspolitischer Reformbemühungen um Inklusion auf verschiedenen Ebenen aufzeigen (Budde et al. 2019; Kruschel & Merz-Atalik 2023b) – nicht von einem (vermeintlich) hierarchischen Transfer auch juristisch verbrieft bildungspolitischer Vorgaben auszugehen ist. Vielmehr pointieren die Ergebnisse jeweils standortspezifische Rekontextualisierungen solcher Vorgaben, denen gewisse kontextuelle (z. B. soziale, institutionelle) Herausforderungen inhärent sind. So wird deutlich, dass die Entstehung der einzelnen Curricula unter jeweils komplexen standortspezifischen Beziehungen und Dynamiken stattgefunden haben dürfte mit jeweils spezifischen hierfür geltenden Verteilungs-, Rekontextualisierungs- und Bewertungsregeln (Bernstein 1990, 1996). Perspektivisch wäre es daher – nicht zuletzt bezüglich zukünftiger bildungspolitischer Reformvorhaben – interessant, die Entstehungsprozesse der Curricula zu untersuchen und auf diese Weise die von Bernstein angesprochenen Regeln offenzulegen, um zu einem tieferen Verständnis darüber zu gelangen, wie jene curricularen Vorgaben gesetzt werden. Auf diese Weise kann ergründet werden, welche Inhalte solcher Reformbemühungen warum

(nicht) zu einem bestimmten historischen Zeitpunkt zu einem autoritativen Text wurden bzw. welche Diskurse, Akteur*innen bzw. Machtverhältnisse dies zentral(er) bestimmen. Darüber hinaus scheint es ebenso bedeutsam, danach zu fragen, ob bzw. inwiefern die vorliegenden Aushandlungen in Relation zur UN-BRK (UN 2006) und damit hinsichtlich der Querschnittsaufgabe Inklusion als zielführend zu bewerten sind – insbesondere auch mit Blick auf professionalisierungsbezogene Aspekte. Durchaus ließe sich diskutieren, welche Bedeutung bzw. Bedeutsamkeit Curricula als Artefakte rekontextualisierten Wissens hinsichtlich bildungspolitischer Reformbemühungen seitens verschiedener Akteur*innen (nicht) haben.

Mit Blick auf den angestrebten Standortvergleich im DACH-Raum kann daher zusammenfassend festgehalten werden, dass sich zwischen den drei DACH-Ländern weniger eine Länderunterscheidung abzeichnet. Allenfalls zeigt die Analyse tendenziell mit Blick auf die in den einzelnen Curricula implizit transportierten Professionalisierungsbezüge zum Umgang bzw. zur Gestaltung inklusiver Lehr-Lern-Settings unterschiedliche Pointierungen zwischen, grob vereinfachend ausgedrückt, einer interventionsorientierten Qualifizierung (rekurrierend auf die Vermittlung etablierter Maßnahmen individueller Förderung) und einer umfassenderen und kritisch-reflektierten bzw. reflektierenden Professionalisierung. Dabei legt die Analyse jedoch zugleich offen, dass im Kontext der Thematisierung von Inklusion in allen untersuchten Curricula in didaktischer Hinsicht ein merklicher Akzent auf individuelle Förderung gelegt wird. Damit wird standortübergreifend tendenziell eine spezifische didaktische Umgangsweise mit Vielfalt pointiert, in der insbesondere die individuelle Lernentwicklung der Schüler*innen aus einer eher (pädagogisch) psychologischen Orientierung an *normalen* Lern- und Entwicklungsverläufen fokussiert wird. Solch eine Pointierung vermag den subjektiven Belangen der Lernenden, wie sie sich in bestehende Macht- und Herrschaftsordnungen eingebettet zeigen, mitunter allenfalls bedingt gerecht werden. Ob sich diese Akzentuierung sowie die zuvor benannten Unterschiede jedoch als Befund für die Lehrkräftebildung im DACH-Raum insgesamt ausmachen lassen, kann diese auf wenige exemplarische Standorte und das Fach Bildungswissenschaften beschränkte Analyse nicht beantworten.

Durchaus weist die vorliegende Analyse auch Limitationen auf, was bei der Ergebnisinterpretation und mit Blick auf sich daraus ergebende (Forschungs-) Perspektiven zu bedenken ist. Eine erste wesentliche Einschränkung ist darin zu sehen, dass die Curricula lediglich an exemplarischen Standorten im DACH-Raum untersucht wurden. Dabei hat die Auswahl der Standorte zweifellos Einfluss auf die Ergebnisse. Wenngleich diese Auswahl begründet vorgenommen wurde (vgl. Kap. 2), so ist diese Auswahl zweifellos eine richtungsweisende Setzung. Damit verbunden ist zu berücksichtigen, dass die untersuchten Curricula

in der Analyse als Artefakte rekontextualisierten Wissens verstanden werden und somit nicht als unmittelbarer Ausdruck länderspezifischer Bildungspolitik o.Ä. Entsprechend lassen sich aus dem vorgenommenen Standortvergleich im DACH-Raum keine unmittelbaren Rückschlüsse auf allgemeine Unterschiede zwischen Deutschland, Österreich und der Schweiz in der inklusionsbezogenen Professionalisierung von Grundschullehrkräften ziehen. Dies würde der Komplexität der Entstehung universitärer bzw. hochschulischer Curricula sowie auch der sie rahmenden bildungspolitischen Situation keinesfalls gerecht. Somit deutet sich hier auch ein forschungsbezogenes Entwicklungspotential an: Weitere curriculare Vergleichsanalysen zusätzlicher Standorte wären von Bedeutung, um dezidiert zu ergründen, wie Inklusion curricular in der ersten Phase der Primarlehrkräftebildung im DACH-Raum rekontextualisiert wird. Darüber hinaus fokussiert die vorliegende Untersuchung auf die Curricula im Fach Bildungswissenschaften. Auch dies ist als Limitation zu benennen, ließe sich schließlich annehmen, dass fachspezifische Traditionen und fachdidaktische Diskurse bei der Rekontextualisierung inklusiver Ansprüche ebenso eine bedeutende Rolle spielen. Somit bietet auch die Frage, wie diese Thematik in einzelnen Unterrichtsfächern (nicht) curricular benannt wird erhebliche Forschungspotenziale, um ggf. fachspezifische Besonderheiten oder auch Logiken (sofern diese erkennbar werden) herauszuarbeiten. Des Weiteren sei darauf verwiesen, dass die untersuchten Dokumente zwar verbindlichen und richtungsweisenden Charakter für die universitäre bzw. hochschulische Lehre an den Standorten haben, sich in ihnen aber zugleich erhebliche Interpretationsspielräume bieten. Damit lassen diese Dokumente allenfalls vorsichtige Rückschlüsse über die konkrete Ausgestaltung der Lehre an den Standorten zu. Auch hier verspräche eine empirische Untersuchung zur konkreten Umsetzung universitärer bzw. hochschulischer Curricula in der Lehre relevante Einblicke bzgl. der inklusionsbezogenen Professionalisierung.

Literatur

- Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control: The Structuring of Pedagogic Discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. London & Bristol: Taylor & Francis.
- Bernstein, B. (2003). *Class, Codes and Control. Towards A Theory of Educational Transmission*. London: Routledge.
- Brüggemann, C. (2016). Inklusive Bildung als globale Norm. Einleitende Bemerkungen zu einem entstehenden Forschungsfeld und den Beiträgen in diesem Heft. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 39 (3), 4–9.
- Budde, J. & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion* (4), o.S. Abgerufen von <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193> (zuletzt geprüft am 30.10.2024).

- Budde, J., Dlugosch, A., Herzmann, P., Rosen, L., Panagiotopoulou, A., Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2019). *Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik*. Opladen: Barbara Budrich.
- Dexel, T. & Witten, U. (2022). Inklusive Fachdidaktik. Ein Überblick. In T. Dexel (Hrsg.), *Inklusive (Fach-)Didaktik in der Primarstufe. Ein Lehrbuch* (S. 88–101). Münster: Waxmann.
- Ennis, C. D. (2013). Implementing meaningful, educative curricula, and assessments in complex school environments. *Sport Education and Society*, 18 (1), 115–120.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS.
- forsa [Gesellschaft für Sozialforschung und statistische Analysen mbH] (2023): *Die Schule aus Sicht der Schulleiterinnen und Schulleiter. Lehrkräftemangel und Seiteneinstieg. Ergebnisse einer bundesweiten repräsentativen Befragung*. Abgerufen von <https://vbe-nrw.de/wp-content/uploads/2023/05/20230307-vbe-umfrage-auskopplung-daten-forsa.pdf> (zuletzt geprüft am 30.10.2024).
- IOM [International Organization for Migration] (2019): *World Migration Report 2020. International Organization for Migration*. Geneva: IOM. Abgerufen von https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020.pdf (zuletzt geprüft am 30.10.2024).
- Kauffman, J. M., Ahrbeck, B., Anastasiou, D., Badar, J., Felder, M. & Hallenbeck, B. A. (2020). Special education policy prospects: lessons from social policies past. *Exceptionality*, 29 (1), 16–28.
- Koller, H.-C. (2014). Einleitung. Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. In H.-C. Koller, R. Casale & N. Ricken (Hrsg.), *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts* (S. 9–18). Paderborn: Schöningh.
- Kruschel, R. & Merz-Atalik, K. (2023a). Einleitung: Von der (Un-)Möglichkeit der Steuerung von Inklusion im Schulsystem. In R. Kruschel & K. Merz-Atalik (Hrsg.), *Steuerung von Inklusion!?* (S. 1–18). Wiesbaden: Springer VS.
- Kruschel, R. & Merz-Atalik, K. (2023b). *Steuerung von Inklusion!?* Wiesbaden: Springer VS.
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Künzli, R. (2009). Curriculum und Lehrmittel. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 134–148). Weinheim u.a.: Beltz.
- Kürten, R., Greefrath, G. & Hammann, M. (Hrsg.). (2020). *Komplexitätsreduktion in Lehr-Lern-Laboren: Innovative Lehrformate in der Lehrerbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion*. Münster: Waxmann.
- Penney, D. (2013). Points of tension and possibility: boundaries in and of physical education. *Sport, Education and Society*, 18 (1), 6–20.
- PH [Pädagogische Hochschule] Wien (2023): *Curriculum Bachelorstudium für das Lehramt Primarstufe*. Abgerufen von <https://phwien.ac.at/bachelor-primarstufe/> (zuletzt geprüft am 30.10.2024).
- PH [Pädagogische Hochschule] Zürich (o.J.): *Curriculum Primarschulstufe*. Abgerufen von <https://phzh.ch/studium/studiengaenge/modulverzeichnis/?stufe=Primarschulstufe> (zuletzt geprüft am 30.10.2024).
- Posner, G. J. (2004). *Analyzing the Curriculum*. New York: McGraw-Hill.
- Reich, K. (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Weinheim: Beltz.
- Reiser, H. (1998). Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. Zur Professionalisierung der Hilfsschul- bzw. Sonderschullehrerinnen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 49 (2), 46–54.
- Schildmann, U. & Schramme, S. (2020). Inklusion und Intersektionalität in institutionellen Bildungskontexten. Vergleich zweier Konzeptionen aus Sicht der feministischen Frauenforschung über Geschlecht und Behinderung. *Gender*, 12 (3), 11–26.

- Siedenbiedel, C. (2020). Inklusive Wissenschaftskultur im Lehramt. In F. Welti (Hrsg.), *Inklusion in Wissenschaftskultur und Selbstverwaltung der Hochschulen* (S. 29–56). Kassel: Kassel University Press.
- UN [United Nations]. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol. Abgerufen von <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf> (zuletzt geprüft am 30.10.2024).
- UN [United Nations]. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Abgerufen von <https://sdgs.un.org/2030agenda> (zuletzt geprüft am 30.10.2024).
- UNESCO [United Nations Educational Scientific and Cultural Organization]. (2005): *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. Abgerufen von <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224> (zuletzt geprüft am 30.10.2024). (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. Abgerufen von <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf> (zuletzt geprüft am 30.10.2024).
- Universität Bielefeld (UB) (2024). Modulhandbuch Bildungswissenschaften / Bachelor: Bildungswissenschaften. Abgerufen von https://ekvv.uni-bielefeld.de/sinfo/pdf/mhd/modulhandbuch_ba_biwi_81438466.pdf (zuletzt geprüft am 30.10.2024).
- Universität Leipzig (UL) (2022). Staatsexamen Lehramt an Grundschulen Bildungswissenschaften. Abgerufen von https://amb.uni-leipzig.de/startseite-bekanntmachungen.html?kat_id=2156 (zuletzt geprüft am 30.10.2024).

Autor*innen

Meier, Stefan, Prof. Dr.

Universität Augsburg, Institut für Sportwissenschaft

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Erziehung und Bildung im Sport,

Diversität und Inklusion im Sport, Professionsforschung

Universitätsstraße 3, 86135 Augsburg, Deutschland

E-Mail-Adresse: stefan.meier@uni-a.de

<https://orcid.org/0000-0002-1929-9036>

Heidrich, Franziska

Universität Wien, Institut für Sport- und Bewegungswissenschaft und Vienna

Doctoral School of Pharmaceutical, Nutritional and Sport Sciences

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Gerechtigkeit in Bewegung

und Sport

Auf der Schmelz 6a, 1150 Wien, Österreich

E-Mail-Adresse: franziska.heidrich@univie.ac.at

<https://orcid.org/0009-0009-9908-9220>

Schwermann, Anna

Freie Universität Bozen, Kompetenzzentrum für Inklusion im Bildungsbereich

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Rekonstruktive Sozialforschung,

inklusive Schulentwicklung, Multiprofessionelle Kooperation im Ganztag

Regensburger Allee 16, 39042 Brixen, Italien

E-Mail-Adresse: anna.schwermann@unibz.it

<https://orcid.org/0009-0007-4745-5124>

Ruin, Sebastian, Prof. Dr.

Universität Graz, Institut für Bewegungswissenschaft, Sport und Gesundheit

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Körper und Körperlichkeit im Sport,

Diversität und Inklusion im Sport

Aigner-Rollett-Allee 39, 8010 Graz, Österreich

E-Mail-Adresse: sebastian.ruin@uni-graz.at

<https://orcid.org/0000-0001-9881-8334>

Veber, Marcel, Prof. Dr.

Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau,

Institut für Sonderpädagogik

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: (Inklusionsorientierte) schulpraktische

Studien und Professionalisierung, inklusionsorientierte

Schulentwicklung, pädagogische Diagnostik

Xylanderstr. 1, 76829 Landau, Deutschland

E-Mail-Adresse: marcel.veber@rptu.de

<https://orcid.org/0000-0003-4173-9170>