

Perspektiven wechseln,
Vielfalt normalisieren,
Strukturen entwickeln!



Dokumentation der Fachtagung
vom 23. Mai 2023

EPIZ – Zentrum für Globales Lernen in Berlin



EPIZ – das Entwicklungspolitische Bildungs- und Informationszentrum e.V. in Berlin – ist ein Zentrum für Globales Lernen. Globales Lernen ist ein Konzept der politischen Bildung, das ein gutes Leben für alle Menschen weltweit zum Ziel hat. Wir sind ein gemeinnütziger Verein und machen seit über 37 Jahren Bildungsarbeit für Lehrer*innen, Schüler*innen und Multiplikator*innen. Mit einem großen Pool an Referent*innen und einer umfangreichen Sammlung von didaktischen Materialien können wir eine beachtliche Vielfalt an Themen des Globalen Lernens anbieten.

↳ www.epiz-berlin.de

Mit dem Angebot der Fairen Schule unterstützt EPIZ Schulen dabei, ihr Schulprofil zu schärfen, Globales Lernen und die Auseinandersetzung mit den Sustainable Development Goals im Sinne des Whole School Approachs stärker in Unterricht und Schulstruktur zu verankern. Inklusion im weiteren und engeren Sinne ist dabei ein Querschnittsthema, das im Rahmen des Faire Schule Programms durch inklusivere pädagogische Angebote und Veranstaltungen aufgegriffen wird.

In den Publikationen des EPIZ wird das sogenannte Gendersternchen verwendet. Damit sollen nicht nur Männer und Frauen angesprochen werden, sondern auch alle Menschen jenseits der Zweigeschlechterordnung.

Inhalt

- | | | |
|----|--|--|
| 4 | Das Programm | |
| 5 | <u>Grußwort</u> – Staatssekretärin für Sport Dr. Nicola Böcker-Giannini | |
| 6 | <u>Eröffnung der Tagung</u> – Inklusive Schulentwicklung Dr. Matthias Schwerendt | |
| 8 | <u>Keynote 1: Der Index für Inklusion:</u> Inklusive Kulturen, Strukturen und Praktiken in Gemeinschaften entwickeln Dr. Elisabeth Plate | |
| 10 | <u>Keynote 2: Nicht ohne uns über uns. Gemeinsam</u> Ableismus abbauen und Diversität normalisieren Andrea Schöne | |
| 24 | <u>Keynote 3, Teil 1: Digitalisierung, Inklusion und</u> Globales Lernen verbinden Edgar Sauerbier | |
| 30 | <u>Keynote 3, Teil 2: Digitalisierung, Inklusion</u> und Globales Lernen verbinden Mauricio Pereyra | |
| 35 | <u>Workshop 1: Mit digitalen Medien Globales</u> Lernen inklusiv gestalten Mauricio Pereyra und Silvana Kröhn | |
| 36 | <u>Workshop 2: Der Index für Inklusion in der Praxis –</u> Anwendungsmöglichkeiten in Schulen und anderen Einrichtungen des Bildungssystems Dr. Elisabeth Plate (Bericht von Birgit Brenner, EPIZ – Zentrum für Globales Lernen) | |
| 38 | <u>Workshop 3: Durch Bewegung und</u> Begegnung zum Perspektivenwechsel – Inklusion als Prozess im Kontext Sport Oliver Klar und Rahel Berghold (Mission Inklusion, Pfeffersport e.V. Berlin) | |
| 43 | <u>Workshop 4: Perspektiven auf Ableismus</u> und Klimagerechtigkeit Fred Stecher (Locals United, BUNDjugend) | |
| 47 | Impressum | |

Das Programm

9:00 Uhr **Begrüßung und Grußworte**

9:30 Uhr **Keynote 1: Der Index für Inklusion: Inklusive Kulturen, Strukturen und Praktiken in Gemeinschaften entwickeln**
 Dr. Elisabeth Plate, Humboldt-Universität Berlin

10:30 Uhr **Keynote 2: Nicht ohne uns über uns. Gemeinsam Ableismus abbauen und Diversität normalisieren**
 Andrea Schöne, Journalistin und Autorin

Pause

11:30 Uhr **Keynote 3: Digitalisierung, Inklusion und Globales Lernen verbinden**
 Edgar Sauerbier, Europa-Universität Flensburg, Institut für Gesundheits-, Ernährungs- und Sportwissenschaften, Mauricio Pereyra, Fachpromotor für Globales Lernen, EPIZ e.V.

12:30 – 13:30 Uhr **Mittagspause**

13:30 – 15:30 Uhr **Workshopphase**

Workshop 1: Mit digitalen Medien Globales Lernen inklusiv gestalten
Medienpädagogische Zugänge zum Themenfeld (Vertiefungsworkshop)
 Mauricio Pereyra, Fachpromotor für Globales Lernen, EPIZ e.V.

Workshop 2: Der Index für Inklusion in der Praxis kurz- und langfristige Anwendungsmöglichkeiten in Schulen und anderen Einrichtungen des Bildungssystems (Vertiefungsworkshop)
 Dr. Elisabeth Plate, Humboldt-Universität Berlin

Workshop 3: Durch Bewegung und Begegnung zum Perspektivenwechsel – Inklusion als Prozess im Kontext Sport
 Oliver Klar, Mission Inklusion, Pfeffersport e.V.

Workshop 4: Perspektiven auf Ableismus und Klimagerechtigkeit
 Fred Stecher, Locals United, BUNDjugend

15:30 Uhr **Abschluss und Ausblick**

16:00 Uhr **Ende der Tagung**

Grußwort Staatssekretärin für Sport

DR. NICOLA BÖCKER-GIANNINI



Die Staatssekretärin Nicola Böcker-Giannini dankte dem EPIZ für die Einladung und hieß alle Teilnehmer*innen im Namen des Senats für Inneres und Sport zur Fachtagung willkommen. Sie verwies auf die Zugehörigkeit der Veranstaltung zum Projekt „Fair für Special Olympics“ im Rahmen des Berliner Nachhaltigkeitsprogramms „Inklusion 2023“, das von der Senatsverwaltung für Inneres und Sport aufgelegt wurde. Passend dazu erinnerte die Staatssekretärin an die vom 17.–25. Juni 2023 stattfindenden Special Olympics World Games und lud zur Teilnahme an der größten Multisportveranstaltung in Deutschland seit den Olympischen Spielen 1972 ein.

Böcker-Giannini betonte die Chancen der Special Olympics World Games für die Stadt Berlin, um das Thema Inklusion auch weit über die Spiele hinaus in die Stadt zu tragen und nachhaltig zu stärken. Ziel sei demnach eine zukünftig deutlichere Sicht- beziehungsweise Spürbarkeit behinderter Menschen im

Stadtbild. Die anstehende Fachtagung des EPIZ setze schließlich genau dort an, indem sie sich der Verankerung inklusiver Werte im Schulalltag sowie der Organisation von Schule aus Perspektive von Menschen mit Diversitätsmerkmalen widme.

Selbstkritisch gab Böcker-Giannini zu, der Weg zu mehr Barrierefreiheit und Inklusion ist noch weit.

„Es ist unsere Aufgabe, unseren Beitrag zu leisten und weiter dran zu arbeiten“

– appellierte sie und betonte nochmals die Relevanz der Tagung. Voller Spannung und Hoffnung auf inspirierende Impulse durch die Tagung sprach die Staatssekretärin ihren Dank an das EPIZ aus. Dieses leiste mit seiner beratenden und pädagogischen Arbeit einen Beitrag zu Inklusion, der „nicht hoch genug einzuschätzen“ sei.



Eröffnung der Tagung Inklusive Schulentwicklung

DR. MATTHIAS SCHWERENDT



Matthias Schwerendt ist Koordinator der Fairen Schule, dem Schulentwicklungsprogramm des EPIZ – Zentrum für Globales Lernen in Berlin.

Das Wort Inklusion ist ein Modewort geworden. Es geht dabei aber nicht um Modisches, sondern um Wichtiges, um substanziell Demokratisches. Es geht um einen gewaltigen Lernprozess – um die Eingliederung von allen Menschen mit Vielfältigkeitsmerkmalen in die normale Alltagswelt, so gut es nur geht.

Inklusion betrifft Alle! Doch was verstehen wir unter Inklusion? Und welche Bedeutung hat unser Verständnis für die Schule?

Inklusion heißt Abbau von Barrieren, Inklusion heißt Zugänglichkeit, und das nicht nur beschränkt auf Gebäude und Verkehrsmittel. Inklusion ist kein bautechnisches, sondern ein gesellschaftspolitisches Prinzip, ein Großprojekt. Im Kern ist Inklusion ein normativer Begriff. Er umfasst – bezogen auf Schule – zwei zentrale Gelingensbedingungen: erstens, die Offenheit der Strukturen von Schule für alle Menschen und zweitens, Partizipation in allen darin anzustrebenden Prozessen.

Dabei sind wir hierzulande auch nach Jahrzehnten schulbezogener Inklusionsdebatten weit von der Realität *einer Schule für Alle* entfernt. Der Begriff Inklusion ist inflationär geworden. Dabei ist ein gemeinsamer Kern jenseits dessen, dass Diskriminierung aufgrund von Gruppenzugehörigkeiten zu überwinden sei, nur schwer zu erkennen.

Ohne Frage gibt es sie – die inklusiven Schulen und Leuchtturmprojekte, die Netzwerke, Vereine und engagierten Menschen, die Inklusion *einfach mal machen*.

Doch eine inklusive Bildungslandschaft liegt in weiter Ferne, die Institution Schule befindet sich im Krisenmodus. Der Lehrkräftemangel bedroht das System Schule, die Pandemie hat weitere Schwachstellen offengelegt. Mehr als die Hälfte der Kinder und Jugendliche mit einem Förderbedarf besuchen eine Förder- anstatt einer Regelschule. In Regelschulen lernen Lehramtsanwärt*innen den Unterricht in heterogenen Schulklassen, zum Teil ohne je in der universitären Lehrkräftebildung zu Inklusion ausgebildet worden zu sein.

Wie können in einem geteilten Schulsystem zukünftige Generationen die Kompetenzen für eine inklusive Gesellschaft und für die globalen Herausforderungen von morgen erlangen?

Wir sind überzeugt: Schule muss sich angesichts der Krise neu erfinden.

Liegt darin eine neue Chance für Inklusion? Welche Potentiale liegen dabei in der Digitalisierung?

Inklusion gelingt, wenn sich Strukturen verändern. Es reicht nicht, nur über den Abbau von Barrieren zu diskutieren. Viele diverse Menschen – Expert*innen in eigener Sache – haben lang genug den Abbau eingefordert. Sie sind es leid, dass die Debatten seit Jahrzehnten kaum Erfolge zeitigen.

Es gilt, das Lernen in Schulen und Schule selbst neu zu denken, Partnerschaft als schulisches Leitmotiv zu entwickeln mit dem Ziel, gesellschaftlich verankerte Vorstellungen von Normalität in Bildung neu im Sinne von Teilhabe und Teilgabe Aller zu bestimmen.

Die Tagung will hier einen Beitrag leisten. Sie verfolgt mit Impulsvorträgen, Diskussionen und Workshops das Ziel, Perspektiven zu wechseln, Prozesse von Inklusion zu reflektieren und Beispiele guter inklusiver Bildungspraxis aufzuzeigen. Dabei greift sie folgende Fragen auf:

- ▶ Wie können inklusive Werte im Schulalltag entwickelt und verankert werden?
- ▶ Wie kann Schule aus der Perspektive von Menschen mit Diversitätsmerkmalen organisiert und ihre Handlungsoptionen gestärkt werden?
- ▶ Wie kann Ableismus und weiteren Diskriminierungsformen nachhaltig begegnet werden?
- ▶ Wie können außerschulische Angebote Schulen unterstützen, um Diversität zu normalisieren?
- ▶ Welche Rolle können dabei digitale Angebote, Sport und Globales Lernen einnehmen?
- ▶ Welche Hürden und Herausforderungen stehen einer inklusiven Praxis im Weg?

Wir sind als Einladende zu dieser Tagung der festen Überzeugung, dass Inklusion als gesellschaftspolitisches Großprojekt nur gemeinsam geht. Sie sind für uns ein Höhepunkt im Projekt „Fair für Special Olympics“. Im Projekt entstanden viele inklusive Materialien und wurden inklusive Maßnahmen durchgeführt. Wir danken den Förderern im Nachhaltigkeitsprogramm „Inklusion '23“ der Special Olympics World Games für diese Möglichkeit.

Keynote 1: Der Index für Inklusion: Inklusive Kulturen, Strukturen und Praktiken in Gemeinschaften entwickeln

DR. ELISABETH PLATE



Elisabeth Plate arbeitet und forscht zu Inklusion und Schulentwicklung im internationalen Kontext, sie ist Fort- und Weiterbildnerin, Organisationsberaterin und -Prozessbegleiterin in Bildungseinrichtungen.
Kontakt: elisabeth.plate@hu-berlin.de

Seit vielen Jahren bin ich nicht nur als Wissenschaftlerin und Dozierende in der Lehrer*innenausbildung tätig, sondern außerdem als Beraterin und Prozessbegleitung in Bildungseinrichtungen und als Fort- und Weiterbildnerin für Pädagog*innen und Leitungspersonen aus Schule, Kitas und Bildungsministerien, um inklusive Entwicklungen zu unterstützen. Und seit jeher ist für mich ein, wenn nicht das zentrale Anliegen meines Engagements für inklusive Entwicklungen, dass es nicht beim Reden bleibt, sondern sich wirkungsvolle Veränderungen in der Praxis ergeben.

Ich möchte im Rahmen meines Vortrags über den Index für Inklusion sprechen – doch im Grunde nur als ein Mittel zum Zweck. Mein vorrangiges Interesse besteht darin, Ihnen Perspektiven zur Umsetzung von Inklusion in Gemeinschaften beziehungsweise als Prozess der Entwicklung von Gemein-

schaft und Gemeinschaften vorzustellen und auf damit verbundene Herausforderungen einzugehen, sowie auf die Frage, wie wir mit ihnen umgehen können. Wie der Index für Inklusion dabei eine hilfreiche Unterstützung sein kann und dass er aus meiner Sicht, im Vergleich zu anderen Materialien ein besonderes Potenzial hat, möchte ich Ihnen jetzt gerne erläutern. Im ersten Teil des Vortrags gehe ich dazu auf das Inklusionsverständnis des Index ein. Es bildet die Grundlage sämtlicher Umsetzungen, auf die ich im zweiten Teil zu sprechen komme, bevor ich mit einer kurzen Zusammenfassung der aus meiner Sicht zentralen Vortragsinhalte schließen werde.

Vielleicht noch vorne weg: Ich werde mich entsprechend des Fokus der Fachtagung vorrangig auf Inklusion in Schulen beziehen. Gleichzeitig sind viele meiner Ausführungen auch auf andere Bildungseinrichtungen und kommunale Entwicklungen übertragbar. Auf diese Übertragbarkeit weist der Index auch explizit hin und unterstützt sie im Sinne eines erweiterten, alle Bildungsbereiche umfassenden Bildungsbegriffs. Daneben gibt es zwei Publikationen, die ebenfalls das Inklusionsverständnis des Index für Inklusion verwenden und sich auf andere Bereiche von Bildung und darüber hinaus beziehen: zum einen der von der GEW (2015) herausgegebene Index für Kindertageseinrichtungen, zum anderen der Kommunale Index für Inklusion für inklusive Entwicklungen im kommunalen Bereich und Organisationen außerhalb der Bildung von der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (2011).

1. Das Inklusionsverständnis im Index für Inklusion

Die zentrale Frage, die mit Inklusion im Index adressiert wird, ist:

„Wie wollen wir zusammenleben?“

Sie betrifft uns alle und unsere Umgebung inklusive der Natur, der Tiere, Pflanzen und so weiter. Es geht sowohl um die Entwicklung einer globalen Gemeinschaft, der wir alle angehören, als auch um die Gestaltung unseres direkten Miteinanders, zum Beispiel in unseren Familien, in der Klassengemeinschaft, im Kollegium, in der Kita, im Sportverein. Wenn ich an diese unterschiedlichen Gemeinschaften denke, denen wir angehören, sehe ich immer ein Mo-

bile vor mir. Denn unsere Gemeinschaften und wie sie gestaltet sind, hängen miteinander zusammen. Und wenn wir Veränderungen in einer Gemeinschaft vornehmen, wirkt sich das auf die anderen aus, genau wie wenn eine Person ihr Verhalten ändert, dann wirkt sich das auch auf die anderen Personen aus. Dieses Bild des Mobiles im Kopf zu behalten, wenn wir Entwicklungen und Veränderungen anstoßen und umsetzen, halte ich für sehr wichtig, wenn die Entwicklungen nachhaltig wirksam sein sollen. Es erinnert uns daran, dass Entwicklungen niemals nur von uns alleine gestaltet und beeinflusst werden und es für eine nachhaltige Wirksamkeit notwendig ist, möglichst alle Mitglieder der Gemeinschaft von vornherein zu beteiligen – doch dazu später noch mehr.

Ausgehend von der Frage, wie wollen wir zusammenleben, möchte ich Sie nun zunächst bitten, sich die nachfolgenden Fragen in Bezug auf ihre Arbeitskontexte zu stellen:

**Was macht für Sie eine gute Zusammenarbeit aus?
Welche Merkmale sind Ihnen für eine gute
Zusammenarbeit in der Schule wichtig?**

Die Merkmale, die Sie jetzt vielleicht im Kopf haben, ähneln oder entsprechen womöglich den Werten, die im Index für Inklusion als „inklusive Werte“ (→ Abb. 1) bezeichnet werden und die Basis aller Entwicklungen bilden.

Inklusive Werte als Basis inklusiver Gemeinschaften

| | | |
|----------------|---------------------------------------|---------------------|
| Gleichheit | Gleichberechtigung in der Vielfalt | Urteilsfähigkeit |
| Rechte | | Freude |
| Partizipation | Gewaltfreiheit | Liebe |
| Gemeinschaft | Vertrauen | Hoffnung/Optimismus |
| Nachhaltigkeit | Mitgefühl | Schönheit |
| Weisheit | Ehrlichkeit | Mut |

Abb. 1: Inklusive Werte
Quelle: Booth/Ainscow 2019, S. 33ff.

Die inklusiven Werte im Index sind nicht als Vorgabe gedacht, die übernommen werden muss. Vielmehr sind sie als Impuls oder als Anregung zu verstehen, die eigenen Werte zu reflektieren, sie gemeinsam, mit allen Beteiligten in der Gemeinschaft zu hinterfragen und „gemeinsame Werte zu entwickeln“

(→ Booth/Ainscow 2019).

1.1 Inklusion heißt gemeinsame Werte entwickeln

Ich denke, es wird deutlich, dass Inklusion und inklusive Werte im Grunde nichts Neues sind oder etwas, das nichts mit unseren schon bestehenden Anliegen, Vorstellungen und Bedürfnissen zu tun hat. Im Gegenteil: Viele der hier als inklusiv benannten Werte, sind Werte, die von Personen in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen vertreten werden, die im Schulgesetz und in den Handlungs- und Qualitätsrahmen der Bildungssysteme zu finden sind. Sie bestätigen grundlegende, demokratische Werte und Schule als Modell einer demokratischen Gemeinschaft.

Vor dem Hintergrund der inklusiven Werte wird vielleicht verständlicher, wieso Inklusion im Index wie folgt definiert wird, da dieses Verständnis die benannten Werte berücksichtigt im Gegensatz zu anderen Inklusionsverständnissen, die diese Werte nicht oder nicht konsequent berücksichtigen:

Inklusion ...

- ▶ bezieht sich auf alle Menschen, statt auf ausgewählte Gruppen,
- ▶ ist ein kontinuierlicher Prozess, statt ein feststehendes Ziel oder zu erreichender Status,
- ▶ der Heterogenität als Potenzial für die Entwicklung von Gemeinschaften und für individuelle Entwicklungen wertschätzt und „Verschiedenes nicht einander hierarchisch über- oder unterordnet, sondern gleichberechtigt nebeneinander positioniert“ (→ Prengel 2009, S. 168),
- ▶ der gemeinschaftlich und partizipativ gestaltet ist, auf der Basis gemeinsam, im Dialog entwickelter Werte, statt „Top-Down“ vorgegeben,

- der Systeme verändert – Barrieren für Partizipation und individuelle Entwicklungen reduziert und Ressourcen mobilisiert – statt Personen an ein System anzupassen,
- der stärke- statt defizitorientiert ist.

(→ vergleiche Booth/Ainscow 2019, S. 31ff.)

Bei dieser Definition handelt es sich einerseits um die Beschreibung der Zielsetzung von Inklusion und andererseits um die Beschreibung des Prozesses zur Umsetzung von Inklusion. Und die ebenbenannten inklusiven Werte, die sich auch hinter dieser Definition verbergen, sind somit nicht nur als Zielsetzung zu verstehen, sondern vielmehr als geltende Grundlage für den gesamten Entwicklungsprozess und jeden einzelnen Schritt im Rahmen inklusiver Entwicklungen.

Im Index für Inklusion ist die Entwicklung von Werten in der Dimension der Kulturen verortet und entsprechend ihrer grundlegenden Funktion als Basis eines Entwicklungsdreiecks, mit insgesamt drei sich gegenseitig beeinflussen den Entwicklungsdimensionen, dargestellt. (→ vergleiche Abb.2)



Abb. 2: Drei Dimensionen des Index für inklusive Entwicklungen
Quelle: Booth/Ainscow 2019, S. 63

Nun sind diese Werte, die Inklusion untermauern, für ihre Umsetzung relativ unkonkret und es bleibt die Frage, wie sehen Entwicklungen nach diesen Werten konkret aus?

Was heißt beispielsweise der Anspruch Partizipation in Bezug auf mein Rollenverständnis und mein Handeln als Leitungsperson? An welchen Stellen wird Mitgefühl in meiner Arbeit, mir und anderen gegenüber, spürbar? Welche *Be*-deutung oder *Um*-deutung von Räumen ist notwendig, um dem Wert Gleichheit zu entsprechen? Welche Rolle spielen Rechte – Menschenrechte, Kinderrechte – bei der Planung und Durchführung von Unterricht? Was bedeutet Ehrlichkeit in Bezug auf die Gestaltung der Kommunikation im Schulpersonal und in der gesamten Schule?

Es wird deutlich, dass es nicht ausreicht, bei der gemeinsamen Formulierung von Werten stehen zu bleiben. Dies zeigt sich auch in der Praxis: Leitbilder mit vermeintlich gemeinsamen Werten, ein vermeintlicher Konsens über Werte, über das, was *gute Schule* heißt, existieren vielfach. Doch in der Umsetzung zeigen sich plötzlich Unklarheiten, Unterschiede in Perspektiven, Überforderungen und so weiter.

1.2 Inklusion heißt gemeinsame Werte in Praxis umsetzen

Und dementsprechend betont der Index für Inklusion, dass inklusive Schulentwicklungen bedeutet:

„Putting values into Action“ – „Werte in Praxis umsetzen“

(→ Booth/Ainscow 2019, S. 31) und zwar zum einen in Strukturen und Praktiken (→ siehe oben Abb. 2) und zum anderen in Bezug auf Indikatoren und Fragen, die der Index zu jeder der drei zuvor benannten Entwicklungsdimensionen formuliert.

Jedem Indikator lassen sich einige oder sogar alle der inklusiven Werte zuordnen, die wir zuvor betrachtet haben (→ siehe oben Abb. 1). Zum Beispiel beinhaltet der Indikator „Jede*r fühlt sich willkommen“ (→ Booth/Ainscow 2019, S. 102) die Werte Partizipation, Gemeinschaft, Respekt für Vielfalt, Gleichheit.

Ebenso adressieren die Index-Fragen, die es zu jedem Indikator gibt, die Werte, die mit Inklusion verbunden werden und dem Entwicklungsprozess zugrunde liegen. Sie regen zur kritischen Reflexion der Gegebenheiten in der Einrichtung an und zur Überprüfung, an welchen Stellen inklusive Werte vielleicht noch nicht in die Praxis, in Praktiken und Strukturen, umgesetzt werden oder ihnen sogar entgegenstehen.

Zusammenfassend gestaltet sich der inhaltliche Aufbau des Index für Inklusion wie folgt: Es gibt über 1800 Index-Fragen, die verschiedene Aspekte inklusiver Schulentwicklung detailliert adressieren. Sie sind aufgeteilt auf 70 Indikatoren, die Merkmale einer inklusiven Schulentwicklung bezeichnen. Diese wiederum sind aufgeteilt in die drei Entwicklungsdimensionen, inklusive Kulturen, Strukturen und Praktiken. Und bei dieser Masse von Informationen, die der Index bietet, sei gleich hinzugefügt:

„Das müssen Sie nicht alles lesen!“

Womöglich fragen Sie sich jetzt, wie und in welchem Rahmen mit den Fragen und Indikatoren gearbeitet werden könnte. Dafür gibt es vielfältige Möglichkeiten, die auch im Index für Inklusion beschrieben werden. Die Fragen können sowohl für Selbstreflexionsprozesse und die Abfrage individueller Perspektiven in der Schule, zum Beispiel im Rahmen einer sogenannten Ist-Stand-Analyse genutzt werden, als auch für gemeinsame Reflexionen und Dialog, wodurch Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Perspektiven der Beteiligten erkennbar und wertgeschätzt werden. Auf diese Weise, durch die Perspektivenvielfalt, erhalten wir ein genaueres Bild von der Einrichtung, von bestehenden Barrieren und vor allem auch von vorhandenen Ressourcen, als wenn wir die Indexfragen nur alleine beantworteten. Und am Ende geht es, im Sinne eines inklusiven Prozesses um ja die gemeinsame Entwicklung der Einrichtung für und mit allen Beteiligten und nicht um die Entwicklung der Einrichtung nur durch einige.

2. Potenziale und Herausforderungen für die Umsetzung von Inklusion

Nachdem ich Ihnen das Inklusionsverständnis, das der Index vertritt, vorgestellt habe, möchte ich nun noch auf Potenziale und Herausforderungen für die Umsetzung von Inklusion eingehen.

Das skizzierte Verständnis von Inklusion im Index beinhaltet viele Potenziale für die Umsetzung und ist aus meiner Sicht das Einzige, das zielführend – im Sinne von nachhaltig *wirksam* – ist. Gleichzeitig ergeben sich mit diesem Verständnis auch Herausforderungen aufgrund aktuell zum Teil gegenläufiger Entwicklungen und Strukturen in Schulsystemen und Schulen und womöglich denkt die eine oder andere Person unter Ihnen: Oh Gott, wie sollen wir denn so umfängliche Entwicklungen umsetzen. Aus diesem Grund möchte ich anhand ausgewählter Merkmale einerseits die aus meiner Sicht vorherrschenden Herausforderungen nicht unterschlagen und andererseits noch weniger die Potenziale verschweigen, die der Index und sein Inklusionsverständnis für die Umsetzung mitbringen.

2.1 Anschlussfähigkeit mit anderen Entwicklungsansätzen und -konzepten

Das wertebasierte Inklusionsverständnis bietet das Potenzial, mit vielen anderen Ansätzen, Philosophien und Konzepten verbunden zu werden: zum Beispiel mit Gewaltfreier Kommunikation, Demokratischer Bildung, Faire Schule, Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Es wird deutlich, dass Inklusion in diesem Sinne kein neuer Ansatz ist, sondern sich seine Werte und Ziele in vielen schon da gewesenen Ansätzen wiederfinden. Und anstatt diese parallel, unverbunden nebeneinander laufen zu lassen, was viele Ressourcen kostet, kann Inklusion im Sinne des Index als Überbegriff diese Ansätze miteinander verbinden. Auf diese Weise können Ressourcen gebündelt und Synergien zwischen den verschiedenen Entwicklungen geschaffen werden.

Inklusion, verstanden als Prozess der praktischen Umsetzung von Werten, ist dann kein zusätzliches Projekt, das *neben* dem schulischen Alltag und dem Kerngeschäft Unterricht läuft. Vielmehr bildet sie die Grundlage für zukünftige Veränderungen des Schulalltags und des Unterrichts. Als Beispiel möchte ich hier kurz auf die Umsetzung der beiden Werte „Rechte“ und „Chancengerechtigkeit“ eingehen. Nicht selten erlebe ich, dass Rechte in Schulen einen Unterrichtsinhalt darstellen. Es geht dann zum Beispiel um Kinderrechte. Wir können im Unterricht über sie reden, sie im Rahmen einer Projektwoche oder ähnliches thematisieren, doch dadurch werden sie noch lange nicht gelebt und umge-

setzt. Der Index für Inklusion stellt in der Dimension C „inklusive Praktiken entwickeln“ ein menschenrechtsbasiertes Curriculum vor, das das traditionelle Curriculum ersetzen soll. Es basiert auf der Idee, dass die Menschenrechte ein verbindendes Element zwischen allen Menschen weltweit sind und die Themen der unterschiedlichen Rechtsparagrafen für alle Menschen auf der Welt relevant, nicht zuletzt auf Basis der zuvor erwähnten, grundlegenden Frage:

„Wie wollen wir zusammenleben?“
In Bezug auf dafür relevante Lerninhalte ist weiter zu fragen: „Was müssen wir wissen, um gut miteinander leben zu können?“

Im Gegensatz zu den menschenrechtsbasierten Themen des im Index vorgeschlagenen Curriculums sind die Inhalte derzeitiger, traditioneller staatlicher, nach Fächern strukturierter Schulcurricula nicht für alle Menschen gleichermaßen relevant und an ihre Lebenswelten anschlussfähig, sondern orientieren sich am Bildungsstand einer sog. Mittelschicht. Vielleicht verfolgt das traditionelle fächerbasierte Curriculum auch gar nicht das Ziel, Menschen miteinander zu verbinden und Gemeinschaften zu entwickeln, in denen alle gut miteinander leben können.



Die Indikatoren des menschenrechtsbasierten Curriculums im Index ermöglichen vielfältige Anknüpfungen für alle jungen Menschen und Erwachsenen in Schulen wodurch sie ihr eigenes Lernen und Lerninhalte in Gemeinschaft mitgestalten und partizipieren können. Zudem können die Themen des Curriculums aus unterschiedlichen Fachperspektiven bearbeitet werden, je nach individuellen Interessen der Schüler*innen.

Dieses Curriculum ist also ein Beispiel dafür, wie Inklusion nicht als zusätzliches Projekt, als Add-on oder on-top der alltäglichen Unterrichtsarbeit umgesetzt wird, sofern noch Kapazitäten vorhanden sind. Inklusion bedeutet die Veränderung des Alltagsgeschäfts, zum Beispiel die Veränderung des alltäglichen Lernangebots oder des schulinternen Curriculums im Sinne der Menschenrechte und basierend auf inklusiven Werten.

2.2 Inklusion als Prozess, der sich auf ALLE Menschen bezieht

Ein weiteres Merkmal von Inklusion im Sinne des Index ist, dass es sich um einen Prozess handelt, der sich auf *alle* Menschen bezieht. Aktuell wird Inklusion im öffentlichen und bildungspolitischen Diskurs dagegen primär als ein Anspruch verstanden, der sich auf ausgewählte Gruppen bezieht – vorrangig auf Menschen mit Beeinträchtigungen beziehungsweise in Schulen auf Schüler*innen mit einem zugeschriebenen sonderpädagogischen Förderbedarf (→ vergleiche zum Beispiel Hollenbach-Biele/Klemm 2020). Es geht weniger um die Vielfalt aller Schüler*innen und noch viel weniger um die Erwachsenen, insbesondere die Schulpersonalmitglieder.

Damit Inklusion in Schulen nachhaltig wirksam sein kann, *muss* sie sich jedoch auf alle Personen beziehen.

Diese Einschätzung ergibt sich unter anderem aus Studien der Inklusionsforschung oder auch Transfer-/Innovationsforschung (→ vergleiche Rolff 2019), die verdeutlichen, dass erlebte Exklusionsprozesse und Barrieren für Partizipation, weitergegeben werden – und zwar von allen schulischen Akteur*innen. Das heißt in Barrieren für andere resultieren.

In der von mir durchgeführten Studie (→ vergleiche Plate 2012) habe ich diese Dynamik als Teufelskreis beschrieben, der sich am stärksten in den Reaktionen von Lehrpersonen zeigte, die ihre Partizipation als zunehmend reduziert erlebten, zum Beispiel durch schulsystemische Entwicklungen wie Standardisierung, Outputorientierung und so weiter, die eine verstärkte Verpflichtung von Schulen zur „Bilanzierung, Rückmeldung von Daten und Rechenschaftslegung“ (→ Oelkers/Reusser 2008, S. 30) gegenüber zentralen Steuerungsorganen bedeuten. Insgesamt waren in meiner Studie jedoch Personen aller Akteur*innengruppen in den untersuchten Schulen von exkludierenden Prozessen betroffen.

So wurde zum Beispiel die machthierarchisch geprägte Kommunikation zwischen Schulen und bildungspolitischen Instanzen als Barriere für die Partizipation der Schulleitung erlebt: „Die Schulleitung kriegt ja auch immensen Druck vom Schulrat, Schulrätin, übergeordnetem Schulrat ...“ (→ Plate 2012, S. 218) In der Folge reagierte die Schulleitung mit rigiden Anweisungen gegenüber den Lehrpersonen, wodurch deren Partizipation ebenfalls eingeschränkt wurde: „... bei den Dingen, wo die Schulleitung das Gefühl hat, das kommt sonst nicht zu einer für sie richtigen Entscheidung, [...] bestimmt [sie] dann halt auch. [...] Einfach so [werden] Vorschläge, die man hat, vom Tisch gewischt.“ (→ ebenda) Viele Lehrpersonen berichteten, dadurch den Eindruck zu haben, ihren professionellen Kompetenzen würde misstraut werden. Dieses Gefühl wurde hinzukommend mit der eingeführten Rechenschaftspflicht, beispielsweise durch externe Evaluationen, verstärkt: „Die Erfahrung wird dir als Pädagoge nicht zugebilligt, dass wir wissen, was der nächste Entwicklungsschritt ist.“ (→ ebenda, S. 222) Andere Lehrer*innen fühlten sich durch gesetzliche Vorgaben überfordert und verunsichert. (→ vergleiche ebenda, S. 233 ff.) In der Konsequenz zogen sie sich zurück, mieden Austausch mit Kolleg*innen, Erziehungsberechtigten und Eltern und schlossen sie so aus dem Unterricht aus, was bei den Betroffenen gleichermaßen Rückzugsverhalten, aber auch Kritik oder Misstrauen hervorrief. Andere Lehrpersonen entschieden sich dazu, Vorgaben weitestgehend zu ignorieren, „ja, die Vorgaben bestehen, [aber] schaff ich nich', kann ich nich'...“ (→ ebenda, S. 249), oder auch Verantwortung und Zuständigkeiten zu delegieren, um sich auf diese Weise zu entlasten. Beispielsweise veranlassten sie eine sonderpädagogische Diagnostik

für Schüler*innen: „Obwohl ich von solchen Tests auch nicht so viel halte, [aber] wenn dann sozusagen für dich festgestellt wird, die sind lernbehindert, [...] geh' [ich] ganz anders mit denen um. Ich kann viel gelassener werden. [...] Denen bringt's ja gar nicht so viel, mir bringt's was!“ (→ ebenda, S. 247)

Dieser Teufelskreis kausal miteinander verbundener Barrieren, besteht in einer durch Machthierarchien geprägten Dynamik, mit der Exklusionsprozesse kontinuierlich auf allen schulsystemischen Ebenen reproduziert werden und zum Verlust individueller Kompetenzen als Ressource für inklusive Schulentwicklungen führen.

Dies bestätigt auch Kruip (2011) in seinem Projekt „Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland“, in dem er schlussfolgert: „Veränderungen, die bürokratisch ‚von oben‘ implementiert werden sollen, werden offenbar viel zu oft nicht akzeptiert, deshalb hinausgezögert, ganz umgangen oder, wenn es nicht anders geht, allenfalls ohne Eigenmotivation und ohne Engagement umgesetzt [...] ein Kreislauf von Enttäuschungen und Missverständnissen, der demotivierend auf alle Beteiligten wirkt und der vor allem viele Ressourcen bindet, die doch so nötig an anderer Stelle gebraucht werden.“ (→ Kruip 2011, S. 13)

Gleichzeitig zeigen sich auch entgegengesetzte Dynamiken in Schulen, die ich als Kreislauf inklusiver Prozesse bezeichne. Ihre Grundlage bilden kooperative Beziehungen, die Partizipation ermöglichen, wodurch zunehmend individuelle Kompetenzen als Ressource für inklusive Entwicklungen mobilisiert werden: „Die Partizipation einer Person ermöglicht es, ihre Fähigkeiten als Ressource für die Entwicklung inklusiver Gemeinschaften zu nutzen, während ihr Ausschluss den Verlust dieser Ressource bedeutet, potentiell mit weiteren exkludierenden Effekten.“ (→ Plate 2016, S. 199)

Mit anderen Worten: Inklusion entsteht durch Inklusion und Exklusion verursacht Exklusion.

Wenn Pädagog*innen gegenüber Schüler*innen inklusiv handeln sollen, müssen Schulleitungen dies gegenüber den Pädagog*innen tun und Schulaufsichten und andere Akteur*innen aus dem Bildungsministerium gegenüber den Schulleitungen.



So logisch und banal diese kausalen Zusammenhänge erscheinen mögen, so wenig werden sie bisher in der Entwicklung von Bildungssystemen berücksichtigt, die bis dato durch exkludierende Kulturen und Machthierarchien geprägt sind. (→ vergleiche Plate 2012, S. 242; Booth/Ainscow 2019)

Auf der Basis kooperativer, partizipativ gestalteter Beziehungen zwischen allen Personen in Schulen können Ressourcen mobilisiert werden und Schulen zu Pools von Ressourcen werden, die häufig schon lange existieren, doch bisher nicht genutzt werden.

2.3 Inklusion ist ressourcen- und stärkenorientiert statt defizitorientiert

Und damit komme ich zu meinem nächsten Merkmal des Inklusionsbegriffs im Index für Inklusion, sein Potenzial für inklusive Entwicklungen und Herausforderungen.

Inklusion ist ein ressourcen- und stärkenorientierter Prozess. Ich erinnere mich an ein Fachbuch aus den 1990ern in meinem Studium, das hieß „Von den Stärken ausgehen“. So alt und noch älter ist die Forderung, wegzukommen von einer Defizitorientierung hin zu einer Stärkenorientierung bei Schüler*innen.

Bis heute ist sie nicht erfüllt. Im Schulsystem dominiert immer noch die defizitorientierte Perspektive, mit der anhand einer vorgegebenen Leistungsnorm, Schüler*innen vor allem negativ ausgelesen werden.

Der Förderungsbegriff, der oft im Zusammenhang mit Inklusion fällt, ist ebenfalls ein defizitorientierter Begriff. Ein junger Mensch wird in der Regel dann gefördert, wenn ein Defizit im Vergleich zur erwarteten Leistungsnorm festgestellt wird. Sehr deutlich wird dies zum Beispiel beim Response-to-Intervention-Modell, welches oft als inklusives Modell bezeichnet wird: Je größer die Negativ-Abweichung von der vorgegebenen Leistungsnorm, also das Defizit der Schüler*innen, desto intensivere Förderung wird eingesetzt. Insbesondere bei etikettierten Schüler*innen dominiert oft die Defizitperspektive, sowohl aus Sicht der Lehrpersonen als auch traurigerweise aus Sicht der Schüler*innen selbst.

Im Gegensatz dazu unterstützt Inklusion, dass jede Person sich als kompetente Beitragende zur Gemeinschaft (zur Schule, zum Unterricht, unter anderem) erlebt und rückt die Stärken der Person in den Fokus, verbunden mit der Frage: Was kann die Person zur Gemeinschaft, zu individuellen und kollektiven Lernprozessen beitragen?

2.4 Inklusion bedeutet Partizipation in Gemeinschaften stärken und nicht nur individuelle Unterstützung

Das Partizipationsverständnis des Index für Inklusion hat aus meiner Sicht ein großes Potenzial für inklusive Entwicklungen, um sie nachhaltig und wirksam für alle Beteiligten zu gestalten. Wer kann aktuell in Schulen einen Beitrag leisten, mitentscheiden? In der Regel sind es vor allem jene Personen, die zuvor als „kompetent“, „wissend“, „leistungsstark“ identifiziert werden. Sie gelten als „Unterstützer*innen“. Andere, die als „leistungsschwach“, „weniger kompetent“ angesehen werden, werden vor allem als „Unterstützungsbedürftige“ identifiziert.

Inklusion bedeutet jedoch nicht nur individuelle Unterstützung zu erhalten, sondern gleichzeitig Teil einer Gemeinschaft zu sein und sie durch eigene Beiträge mitzugestalten.

Dieser zweite Aspekt, also die Zugehörigkeit zur Gemeinschaft und die Möglichkeit, sie mitzugestalten, wird aktuell im Kontext inklusiver Schulentwicklungen wenig berücksichtigt. In erster Linie geht es um Differenzierungs- und individuelle Unterstützungsmaßnahmen für jene, die zuvor als „unterstützungsbedürftig“ identifiziert wurden. Dass diese Differenzierungen problematisch sind und inklusive Entwicklungen verhindern und Selektions- und Exklusionsprozesse befördern können, habe ich zuvor bereits dargestellt.

Der verbindende Prozess zwischen dem Individuum einerseits mit der Gemeinschaft andererseits ist die Partizipation. Sie hat zwei miteinander verbundene Seiten:

a) Zum einen beinhaltet der Prozess, dass die eigene Partizipation unterstützt wird, das heißt *eigene* Interessen, Kompetenzen und Bedürfnisse von anderen anerkannt werden (→ „the participating self“, vergleiche Booth/Ainscow 2016, S. 25).

b) Zum anderen bedeutet er, die Partizipation anderer zu unterstützen, das heißt diesbezügliche Barrieren abzubauen und respektvoll mit den Interessen und Beiträgen anderer umzugehen (→ „participatory action or activity“, ebenda S. 25; vergleiche auch Prengel 2016).

Damit man bei einer Person von Partizipation sprechen kann, müssen beide Seiten erfüllt sein. In Schulen sind die beiden Seiten in der Regel aufgeteilt: die Seite a) wird vor allem den Schüler*innen zugeschrieben und insbesondere jenen, die als sog. leistungsschwach identifiziert werden, die Seite b) den Schulpersonalmitgliedern. Die Effekte sind auf Seiten der Schüler*innen, die primär als „Unterstützungsbedürftige“ angesehen werden – wie bereits zuvor beschrieben – reduzierte Erwartungshaltung von anderen und sich selbst gegenüber und auf Seiten der Personalmitglieder, die in erster Linie die Rolle der „Unterstützer*innen“ haben, sind es nicht selten Überforderungen.

Zusammenfassend heißt das, dass die inklusive Zielsetzung, Partizipation zu stärken, niemals alleine von einzelnen oder Gruppen, wie dem Schulpersonal, erreicht werden kann, sondern nur, wenn alle partizipieren, sich unterstützt fühlen und die Gestaltung der Gemeinschaft unterstützen können.

Es ist an dieser Stelle – und womöglich auch schon zuvor – deutlich geworden, dass die Frage, wer als kompetent oder leistungsstark angesehen wird

und wer als unterstützungsbedürftig, nichts mit den betrachteten Personen zu tun hat, sondern mit den Betrachter*innen und mit der Perspektive, die die Betrachter*innen einnehmen, die systemisch, kulturell und strukturell geprägt ist.

Und damit bin ich beim letzten Merkmal des Inklusionsverständnisses, das ich an dieser Stelle hervorheben möchte, da es für die Umsetzung vor allem einige Herausforderungen mit sich bringt.

2.5 Inklusion vertritt eine systemische und keine personenzentrierte Perspektive

Inklusion bedeutet den Blick auf die Systeme, das Schulsystem, die Schule, die Klasse, den Unterricht zu richten. Sie bedeutet, einerseits Barrieren abzubauen, die Lernen und Partizipation für Einzelne oder Gruppen be- oder verhindern, und andererseits Ressourcen zu mobilisieren, die Lernen und Partizipation unterstützen können.

Diese systemische Perspektive entspricht auch dem Behinderungsverständnis in der UN-Behindertenrechtskonvention (UN 2009), in der Behinderung als sozial verursachtes Phänomen definiert wird, das durch Barrieren in der Umwelt und deren Wechselwirkung mit der Person entsteht. Barrieren können somit potenziell für *jeden* entstehen und zu Diskriminierung führen, ob in Reaktion auf körperliche Merkmale, Geschlecht, kulturelle Herkunft oder ähnliches.

Diese systemische Perspektive steht einem personenzentrierten Ansatz gegenüber, bei dem die Ursachen für die Schwierigkeiten einer Person zu lernen und zu partizipieren in der Person verortet werden.

Die personenzentrierte Sichtweise dominiert bis heute Schulsysteme und pädagogische Praxis. Sie findet ihren Ausdruck unter anderem in der Etikettierung von Schüler*innen beispielsweise als „Integrations-/Inklusions-schüler*innen“, als „Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf“, „Schüler*innen mit Lernschwierigkeiten“, „Schüler*innen mit kognitiven Beeinträchtigungen“ et cetera. Die Anzahl der Schüler*innen mit einem zugewiesenen sonderpädagogischen Förderbedarf steigt seit Jahren stark an (→ vergleiche KMK 2022, Steinmetz et al. 2021). Ein Erklärungsmodell ist die sogenannte Sonderpädagogisierung der Inklusion; eine weitere Begründung, die in verschiedenen



Studien bestätigt wurde, ist, dass Lehrpersonen sich vor allem selbst entlasten wollen, wenn sie den Förderbedarf für eine*n Schüler*in beantragen. Dies hatte ich zuvor anhand eines Zitats einer Lehrperson dargestellt.

Außerdem zeigt sich die personenzentrierte Sichtweise im selektiven Schulsystem, das Schüler*innen nach Leistung beziehungsweise zugeschriebenen Leistungserwartungen einer Schulform zuweist. Und auch die personen-gebundene Zuweisung zusätzlicher Ressourcen ist Ausdruck der vorherrschenden personenzentrierten Perspektive.

Wie können wir in exkludierende, personenzentrierte Strukturen dennoch inklusiv, systemisch arbeiten? Zum Beispiel indem wir personengebunden zugewiesene Ressourcen nicht additiv, zur Förderung einer Person, sondern für systemische Veränderungen, zum Beispiel des Unterrichts, der Schulstrukturen et cetera nutzen. Und dabei kann der Index helfen, zum Beispiel mit seinen Fragen, die zur kritischen Reflexion der Ressourcennutzung anregen: „Werden die Mittel zur Unterstützung von Schüler*innen mit einem zugeschriebenen „Förderbedarf“ genutzt, um die Schule insgesamt darin zu stärken, auf Vielfalt einzugehen?“ (→ Booth/Ainscow 2019, S. 141)

Und damit komme ich nun zum Abschluss meines Vortrags mit einer kurzen Zusammenfassung der aus meiner Sicht zentralen Inhalte.

3. Abschließende Zusammenfassung

Ich habe mit meinem Vortrag vor allem folgende Anliegen verfolgt:

Zum einen wollte ich darlegen und begründen, wieso Inklusion als ein umfassender bis zur globalen Ebene verstandener Prozess angesehen werden muss und gleichzeitig im Kleinen, von jede*r Einzelnen von uns begonnen werden kann. (Ich erinnere hier nochmal an das Bild eines Mobiles vom Anfang des Vortrags.)

Zum anderen war mein Anliegen, den Index vorzustellen, als ein Material, das dieses Inklusionsverständnis vertritt und uns bei unseren Schritten, so groß oder klein sie auch sein mögen, unterstützen kann.

Zur Umsetzung von Inklusion, die wahrscheinlich bei den meisten von uns die größeren Fragen aufwirft, als das theoretische Inklusionsverständnis, möchte ich gerne nochmal betonen, dass Inklusion kein additiver Prozess ist, der unverbunden, neben dem Alltagsgeschäft stattfindet. Es ist der Prozess, durch den das Alltagsgeschäft auf der Basis inklusiver Werte verändert wird im Sinne des Qualitätsanspruchs, einfach „gute Schule“ zu gestalten:

Wie soll Schule eine qualitativ gute Bildung ermöglichen, wenn sie die Vielfalt der Schüler*innen und auch des Personals nicht berücksichtigt und keine Partizipation in Gemeinschaft ermöglicht?

Oder bezogen auf das auf der heutigen Fachtagung ebenfalls adressierte Thema „Digitalisierung“:

Wie soll Digitalisierung potenzielle Nutzer*innen erreichen, wenn sie nicht inklusiv gestaltet wird, sprich die vielfältigen Hintergründe, Fähigkeiten und Erfahrungen der Nutzer*innen, nicht berücksichtigt werden? Welchen Sinn hat Digitalisierung, wenn sie nicht auch dazu beiträgt, Menschen miteinander zu verbinden, Wissen zu teilen, sich auszutauschen, Partizipation zu ermöglichen? Ich möchte meinen Vortrag gerne mit den Aussagen einiger schulischer Akteur*innen schließen, die mit dem Index gearbeitet haben. Wir haben diese Akteur*innen gefragt, was für sie der wichtigste Aspekt ihrer Arbeit mit dem Index war und dies waren einige ihrer Antworten (→ vergleiche Booth/Ainscow 2019, S. 14):

„Durch den Index wurde mir gezeigt, wie man Unterstützung anders verstehen kann: jede Strategie, die von der Schule eingesetzt wird, um der Vielfalt der Schüler*innen gerecht zu werden. Dies hat für mich den Schwerpunkt der Diskussion völlig verschoben: von der Besonderung zur Normalität.“

(Andrea Siviero, Lehrer an einer Mittelschule, Südtirol)

„Der für mich wichtigste Aspekt in der Arbeit mit dem Index ist, dass er dazu anregt, über vermeintlich Alltägliches nachzudenken.“

(Maria Horstmann, Schulleitung, Sankt Augustin, Deutschland)

„Ich weiß, warum ihr uns diese Fragen stellt: Ihr wollt, dass wir alle gut lernen können! Lesen dann alle, was wir auf die Fragen antworten? Die Lehrer, die Eltern? Das ist toll!“

(Enrico, Schüler einer Grundschule, Nordrhein-Westfalen, Deutschland)

„Die Auseinandersetzung mit den Index-Fragen zu Beginn jeder Konferenz bewirkte ein Bewusstwerden und die Entwicklung einer gemeinsamen Linie. Wir sind eine Gemeinschaft geworden, die ganze Schule ist ein Team!“

(Marion Brandl, Direktorin der Volksschule Wiener Neudorf, Österreich)

„Der Index macht deutlich, worauf es in inklusiven Entwicklungsprozessen ankommt: Es geht darum, sich auf einen Prozess einzulassen, und nicht darum, eine Checkliste abzuarbeiten.“

(Constanze Fuchs, Förderschullehrerin und Inklusionsberaterin, Frankfurt am Main, Deutschland)

Literatur

BOOTH, T.; AINSCOW, M. (2019): Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Herausgegeben von Achermann, B.; Amirpur, D.; Braunsteiner, M.-L.; Demo, H.; Plate, E.; Platte, A. Weinheim: Beltz Verlag

BOOTH, T.; AINSCOW, M. (2016, 4th edition): Index for Inclusion: a guide to school development led by inclusive values. Cambridge: Index for Inclusion Network

GEW (2015): Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Gemeinsam leben, spielen und lernen. Frankfurt a. M.: GEW

HOLLENBACH-BIELE, N.; KLEMM, K. (2020): Inklusive Bildung zwischen Licht und Schatten. Eine Bilanz nach 10 Jahren inklusiven Unterrichts. Gütersloh: Bertelsmann

KMK (2022): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2011–2020. Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 231. Januar 2021.

KRUIP, G. (2011): „Educational Governance und kooperative Bildungsverantwortung“. In: Heimbach-Steins, M.; Kruij, G. (Hrsg.): Kooperative Bildungsverantwortung. Sozialethische und pädagogische Perspektiven auf „Educational Governance“. Bielefeld: Bertelsmann

MONTAG STIFTUNG JUGEND UND GESELLSCHAFT (2011): Inklusion vor Ort. Der kommunale Index für Inklusion – ein Praxisbuch. Berlin: Eigenverlag des deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V.

OELKERS, J.; REUSSER, K.R. (2008): Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Berlin: BMBF

PLATE, E. (2012): Staff support for inclusion: an international study. Canterbury: Canterbury Christ Church University

PLATE, E. (2016): „Lehrer_innenbildung für Inklusion braucht Lehrer_innenbildung durch Inklusion.“ In: Dannenbeck, C.; Dorrance, C.; Moldenhauer, A.; Oehme, A.; Platte, A. (Hrsg.): Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt

PRENGEL, ANNEDORE (2016). Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. & Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) ↘ http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Exp_47_PrengeL_web.pdf [08.12.2016].

PRENGEL, A. (2009): „Differenzierung, Individualisierung und Methodenvielfalt im Unterricht.“ In: Hinz, R./Walther, R. (Hrsg.): Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen. Weinheim: Beltz, 168–177

ROLFF, H.-G. (2019): „Transfer von Innovationen im Schulbereich“. In: Schreiner, C.; Wiesner, C.; Breit, S.; Döbelstein, P.; Heinrich, M.; Steffens, U. (Hrsg.): Praxis-transfer Schul- und Unterrichtsentwicklung. Münster: Waxmann, 49–60

STEINMETZ, S.; WRASE, M.; HELBIG, M. & DÖTINGER, I. (2021): Die Umsetzung schulischer Inklusion nach der UN-Behindertenrechtskonvention in den deutschen Bundesländern. Baden-Baden: Nomos.

Keynote 2: Nicht ohne uns über uns. Gemeinsam Ableismus abbauen und Diversität normalisieren

ANDREA SCHÖNE



Andrea Schöne ist Journalistin, Speakerin und Moderatorin. Sie hat ein Buch geschrieben namens „Ableismus und Behinderung“ und arbeitet ebenso als Dozentin für Medienpädagogik und Behinderung an Hochschulen und Universitäten. Als Schülerin sammelte sie im Regelschulsystem Deutschlands und als Studentin in Deutschland und Italien vielfältige Erfahrungen mit Ableismus und Ungleichheit in Bildungssystemen.

Der Vortrag von Andrea Schöne begann mit dem Hinweis, wie eng Ableismus mit katastrophalen Ereignissen wie der Jahrhundertflutkatastrophe in der norditalienischen Region Emilia-Romagna (vergleichbar mit Bundesländern in Deutschland) verbunden ist, die inzwischen vom Global Catastrophe Report von Aon als die drittschlimmste für das Jahr 2023 eingeordnet wird. Im Mai 2023 standen über 30 mittelgroße Städte und Ortschaften unter Wasser, Autobahnen waren überflutet, sämtliche Bahnstrecken und Brücken wurden komplett zerstört, über 400 Erdrutsche verwüsteten mindestens ein Drittel der gesamten Region, über 70 000 Menschen verloren ihr Zuhause.

In der Emilia-Romagna fiel in zwei Flutperioden innerhalb von zwei Tagen an einigen Stellen so viel Regen wie sonst in einem halben Jahr. Kurz davor hatte die Region noch unter einer extremen Trockenheit gelitten. Die

plötzlichen Wassermengen konnte der Boden dann nicht mehr aufnehmen. In der Vergangenheit wurden Warnungen über Katastrophen wie diese oft nicht wahrgenommen oder falsch kommuniziert. In Italien wurden diesmal die Unwetterwarnungen von den Verantwortlichen im Gegensatz zur Katastrophe im Ahrtal im Juli 2021 deutlich ernster genommen, viele öffentliche Einrichtungen sicherheitshalber geschlossen. Dennoch kam es vor, dass Hilferufe von Menschen mit Behinderung, die von den Fluten eingeschlossen und bedroht waren, von den Rettungsdiensten nicht gehört wurden, weil beispielsweise aufgrund von Stromausfällen das Telefonnetz zusammengebrochen ist. So berichtete die Rednerin von einem Rollstuhlfahrer in Forlì, dessen Notrufe per Telefon in der gefluteten Wohnung nicht gehört wurden, die Person daher panisch auf Facebook um Hilfe bat und ihre Lage schildert. Andrea Schöne wies auf die traumatisierenden Folgen für Betroffene mit schwerwiegenden Langzeitfolgen in solchen Situationen hin. Dies betraf auch sie selbst, plante sie noch 2019 selbst in Forlì ein Masterstudium zu beginnen, entschied sie sich dann doch für Bologna als Studienort. Eine im Nachhinein womöglich lebensrettende Entscheidung. Aber auch in Bologna standen Straßenzüge unter Wasser, es kam in vereinzelt Stadtteilen zu Stromausfällen. Direkt am Stadtrand der Großstadt haben sich schon die ersten Erdrutsche ereignet und die Region ist nach wie vor von Erdrutschen als Folge der Flutkatastrophe bedroht.

Naturkatastrophe oder Klimakatastrophe? – Bezeichnung für die Folgen dieser behinderten Menschen eher Nebensache

Laut der Attributionsstudie der wissenschaftlichen Vereinigung World Weather Attribution vom Frühjahr 2023, welche den Einfluss des Klimawandels auf Extremwetterereignisse untersucht, hat hier der Klimawandel nicht die Flutkatastrophe in der Emilia-Romagna überragend beeinflusst, sondern ist auf eine sehr seltene 200-jährige Wetteranomalie zurückzuführen. Dennoch betont das Forschungsnetzwerk gleich zu Beginn der Studie, dass insbesondere alte Menschen, Kinder und Menschen mit Behinderungen von den Folgen dieser Flutkatastrophe ganz besonders bedroht sind und daher besonders hohe Aufmerksamkeit im Katastrophenschutz bekommen müssen. Letztendlich kann es

behinderten Menschen egal sein, ob diese Flutkatastrophe durch die Klimakrise verstärkt wurden oder nicht – die Folgen während einer Flutkatastrophe besonders bedroht zu sein, bleiben gleich.

Vielen Menschen sind heute noch die engen Zusammenhänge zwischen Klimakrisen, Dürren und Extremwetterereignissen wie der Naturkatastrophen der letzten Monate nicht bewusst. Es kommt nach wie vor zu einer extremen Häufung von Extremwetterereignissen im gesamten Mittelmeerraum und so auch Italien: extreme Hitzewellen, die nachweislich zu großen gesundheitlichen Gefahren mit vielen Hitzetoten führten, Tornados beziehungsweise Downbursts, Hagelschläge so groß wie Walnüsse, Tennisbälle, Pfirsiche oder gar Orangen, die ganze Städte heimsuchten. Extremwetter dieser Art ereigneten sich auch vermehrt in den letzten Jahren innerhalb Deutschlands. Sie sollten zum Nachdenken anregen, welche Rolle Katastrophenschutz in unserem Alltag einnehmen sollte.

Faktoren für Klimagerechtigkeit und Zusammenhänge mit Behinderung

Andrea Schöne benannte in ihrem Vortrag zahlreiche Faktoren, die für eine Schieflage in Bezug auf Klimagerechtigkeit eine besondere Rolle spielen. Zu den starken Faktoren zählt die Herkunft. Finanziell privilegierte Menschen aus einem Land mit einer starken Ökonomie sind in der Regel aktuell gut in der Lage, auf die Folgen der Klimakrise angemessen zu reagieren. Behinderte Menschen, Frauen, schwangere und queere Menschen, aber auch indigene Bevölkerungsgruppen haben weltweit weniger Zugang zu Macht und Ressourcen. Das hat direkte Folgen für deren Resilienz und Anpassungsfähigkeit an Krisen und Katastrophenereignisse. Das gilt ebenso für alte Menschen, Kinder und viele weitere, die auch noch gar nicht wahrgenommen werden. Je besser die finanzielle Situation der Betroffenen, je größer der Zugang zu gesellschaftlicher Macht, umso größer sind die Möglichkeiten, sich bestmöglich auf Ausnahmesituationen vorzubereiten oder gefährliche Orte zu verlassen.

Diese Faktoren spielen bei Menschen mit Behinderungen eine ganz besonders hohe Rolle. Die Rednerin wies auf die Resolution des UN-Menschenrechtsrats zu Menschenrechten und Klimawandel vom Juli 2019 hin. Diese

hebt hervor, dass Menschen mit Behinderungen in einer Notstandssituation zu den am stärksten Betroffenen zählen, überproportional hohe Morbiditäts- und Sterblichkeitsraten erleiden und gleichzeitig zu denen gehören, die am wenigsten in der Lage sind, sich Zugang zu Nothilfe zu verschaffen. Zugleich drückt die Resolution klar und deutlich die Besorgnis über die nachteiligen Auswirkungen des Klimawandels auf Menschen mit mehreren Verwundbarkeitsfaktoren, darunter Frauen und Mädchen mit Behinderungen aus. Ausdrücklich betont die Resolution, dass die Staaten ausreichende Maßnahmen ergreifen und unterstützen müssen, um auf die besonderen Bedürfnisse dieser Menschen einzugehen und sicherzustellen, dass sie an der Planung von Katastrophenabwehrmaßnahmen und Evakuierungen in Notstandssituationen, humanitären Notfallmaßnahmen und der Gesundheitsversorgung beteiligt sind.

Was hat dies mit inklusiver Schule zu tun?

Eine inklusive Schule ist auch eine klimagerechte Schule. Obwohl seit vielen Jahren über (fehlende) Inklusion im Schulsystem diskutiert wird, ist dieser Zusammenhang bislang nicht im deutschen Sprachraum gesehen worden. Ohne Bildung ist es für behinderte Menschen nicht möglich, die eigene Gefährdung bezüglich Krisen und Katastrophen einzuschätzen, mögliche persönliche Vorsorge zu treffen oder ihre Rechte aktiv einzufordern.

Welche Lebensbereiche behinderter Menschen sind besonders von der Klimakrise betroffen?

Andrea Schöne benennt hier drei eng miteinander verknüpfte Bereiche – Bildung, Gesundheit und Mobilität. Die Mehrheit der Menschen mit Behinderung lebt weltweit in Armut. Laut den Vereinten Nationen werden sich die Auswirkungen des Klimawandels in Bezug auf Einkommen, Migration, Ernährungssicherheit und dem Zugang zu Gesundheitsversorgung am höchsten auf die Menschen mit den höchsten Armutserfahrungen auswirken. Der Zugang zu Bildung ist ein essenzieller Faktor im Kampf gegen Armut, die Verfügbarkeit von Geld wiederum ein Garant dafür, sich überhaupt eine gute Gesundheitsversorgung leisten zu können. Und nicht zuletzt ist eine ausreichende Mobilität ohne Ge-

sundheit, gute Bildung und finanzielle Ressourcen nicht zu sichern. Die Flutkatastrophe in Bologna führte dazu, dass Notaufnahmen geschlossen oder durch die Fluten zerstört wurden. E-Rollstühle wurden unbrauchbar, Energie wurde zu einer bedrohlich knappen Ressource. Der Vergleich der Flutkatastrophen in Italien und Ahrtal zeigt, dass behinderte Menschen ein 2 bis 4 Mal höheres Risiko haben, bei Naturkatastrophen schweren Schaden zu nehmen oder zu sterben. Der barrierefreie Zugang zu Informationen – zum Beispiel in Einfacher und Leichter Sprache – war nicht gegeben, was die Einschätzung der Gefahrensituation sehr erschwerte. Hier wies sie darauf hin, wie wichtig das System Schule für die Sicherung der drei Bereiche und die Etablierung von Standards wie beispielsweise das 2-Sinnen-Prinzip ist.

Das 2-Sinne-Prinzip bedeutet, dass Informationen mit so vielen verschiedenen Sinnen wie Sehen oder Hören verfügbar sein müssen wie möglich.

Damit erhöht sich die Wahrscheinlichkeit so viele Menschen wie möglich mit den Informationen zu erreichen.

Ableismus

Ableismus entsteht nicht voraussetzungslos, eine zentrale gesellschaftliche Aufgabe ist die Bewusstwerdung und Abschaffung von Ableismus. Was ist mit diesem Begriff verbunden? Er entstand in den US-amerikanischen Behindertenrechtsbewegung in den 1980er Jahren, kommt vom englischen Wort „able“ (deutsch „fähig“) und kritisiert ein System von Normen und Werten, das Menschen über ihre Leistungsfähigkeit beziehungsweise über Leistungsfähigkeitszuschreibungen definiert. Zugleich werden bestimmte Fähigkeiten als essenziell angesehen. Andrea Schöne definierte Ableismus als „ein System, das die einen Menschen, welche zur sogenannten „Norm“ gehören, einschließt und andere ausschließt und zu den unsichtbaren „Anderen“ erklärt. Es ist ein geschlossenes System von Denk- und Verhaltensweisen, das sich in verschiedenen Formen innerhalb der Gesellschaft und Institutionen äußert.“ (→ Schöne, Behinderung und Ableismus, S. 8f.)

Ableismus und Schule

Andrea Schöne bezog sich in ihren Ausführungen auf Talila A. Lewis, einer Forscher*in, die den Blick auf die intersektionalen Verflechtungen von Ableismus, Rassismus, Klassismus und alle Formen systemischer Unterdrückung und struktureller Ungerechtigkeit legt. Demzufolge werden körperliche, kognitive und psychischen Fähigkeiten von Menschen durch gesellschaftlich konstruierte Vorstellungen von Normalität, Intelligenz und Exzellenz bewertet.

Was ist überhaupt „Normalität“?

In der aktuellen schulischen Praxis ist die Norm eindeutig damit verbunden, ein Mensch ohne Behinderung zu sein. Das wird an folgenden Merkmalen deutlich: Schüler*innen werden danach bemessen, wie fähig sie sind, innerhalb einer bestimmten Geschwindigkeit zu sprechen, zu schreiben, zu denken, zu lernen. Schule ist – so wie wir sie kennen – ein Ort starrer Strukturen ohne Freiräume, der anstatt sozialer Fähigkeiten die Leistungszuschreibungen und Erwartungen in den Mittelpunkt stellt. So legt die Schule einen zentralen Fokus auf mündliche oder schriftliche Ausdrucksfähigkeit als zentrales Leistungskriterium. Dabei sind alle Menschen mit Sprechbehinderung nicht gleichermaßen befähigt, mündlich oder schriftlich zu agieren. Sie führte das Beispiel eines stotternden Kollegen an, der in seiner Bildungskarriere immer schlechter bewertet wurde, auch in genauer Kenntnis seiner Sprechbehinderung.

Das Konzept von „Crip Time“ als ein Indikator für ein inklusives Schulsystem

Andrea Schöne wies in ihrem Vortrag auf die Nutzung des Begriffs „crip“ im Sinne des Reclaiming von behinderten Menschen hin. Reclaiming bedeutet die Selbstaneignung eines diskriminierenden Begriffs durch die diskriminierte Gruppe. Dies lässt sich auch in anderen Communities beobachten. Wichtig hierbei ist: Jede Community entscheidet selbst, welche Bezeichnungen sie im Sinne von Reclaiming nutzen will und diese Begriffe sollen auch nur von zugehörigen Menschen dieser Community als Reclaiming genutzt werden.

Crip Time lässt sich folgendermaßen definieren:

„Crip Time beschreibt die komplexen Erfahrungen behinderter Menschen in ihrer Lebenswelt mit Zeit. Diese sind durch drei verschiedene Aspekte gekennzeichnet: Barrieren, Extra-Zeit aufgrund von Bedarfen und das Erreichen von Meilensteinen im Lebensablauf. Durch Barrieren im Alltag brauchen behinderte Menschen Extra-Zeit, um die Bedarfe abzudecken oder bei fehlender Barrierefreiheit Zugänge zu finden – beispielsweise bei baulicher Barrierefreiheit Zugang zu einem Gebäude oder zu Verkehrsmitteln zu finden.“ (→ vergleiche <https://diversity-arts-culture.berlin/woerterbuch/crip-time>, 04.07.2023)

Was im schulischen Kontext als „normal“ gilt, wird durch Statistiken festgelegt. Beispielsweise wann ein Kind laufen können muss, eine Toilette selbstständig benutzen können muss, in einer bestimmten Zeit in der Lage ist mit der Hand schreiben zu können. Andrea Schöne weist darauf hin, dass dies eine sehr junge kulturelle Sichtweise auf Normalität ist, die Menschen in Kategorien einsortiert. Sie konstruiert dabei, welche Fähigkeiten als erstrebenswert gelten und welche nicht und in welchem Zeitraum sie erreicht werden müssen. Dabei kann als Normalität angesehen werden, dass Menschen sich schon immer in Aussehen, Fähigkeiten und Gesundheitszustand und dadurch auch in ihrer Schnelligkeit unterschieden haben.

Ableismus in der Schulpraxis

Der Blick auf das eigene schulische Erleben der Rednerin veranschaulichte das ableistische Gewaltpotential. Sie verwies darauf, dass in jedem ihrer Grundschulzeugnisse ihr Schreibtempo kritisiert wurde, der Schulleiter ihren Eltern mitteilte, dass schon bei der Geburt ihrer Tochter die Schulwahl offensichtlich gewesen wäre, nämlich sie auf eine Förderschule zu schicken. Grundschullehrkräfte rechtfertigten sich, für die Unterrichtung körperbehinderter Kinder seien sie nicht ausgebildet, deshalb sei der Besuch einer Schule für Körperbehinderte

zwingend. Der Tausch von Klassenzimmern zur Minimierung von Barrieren im Schulgebäude wurde bekämpft, die Eltern sollten verpflichtet werden, im Brand- und Katastrophenfall selbst für die Sicherheit ihrer Tochter verantwortlich zu sein. Mitschüler*innen wurden zu Rollstuhlschiebediensten verpflichtet, was zu Entsolidarisierung, Mobbing und Einsamkeit führte. Sie musste erdulden, sich auf wackeligen Stühlen durch die Schule tragen zu lassen. Die Folgen fasste die Rednerin kurz und knapp zusammen: eigene Leistungen wurden durch Mikroaggressionen abgewertet, sie erfuhr extremes Mobbing, erzwungene Stadt- und Schulwechsel, Schulausschluss durch kaputte Aufzüge sowie Schuljahrwiederholungen. Daraus erwuchsen persönliche Unsicherheiten und ein verinnerlichter Ableismus, der sich auch nach der eigenen Schulkarriere fortsetzte.

Wege zu einem inklusiven Unterricht

Inklusion ist seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention in aller Munde. Andrea Schöne kritisierte, wie der Begriff Inklusion, der wohlgerne die Teilhabe aller Menschen, die benachteiligt werden, einschließt, von Nichtbetroffenen mit Inhaltsleere gefüllt wurde und zum Modebegriff verkam. Wenn behinderte und nichtbehinderte Kinder und Jugendliche miteinander spielen,



ist das gelebte menschenrechtliche Normalität, aber keine gezielte Inklusion. Sie wies darauf hin, dass die Kinder, die im Sandkasten mit ihr spielten, sie bestimmt nicht gezielt wegen ihrer Behinderung als Freundin gewählt haben. Für sie hinterfragt Inklusion konsequent das vorherrschende Verständnis von Normalität, gelebte Inklusion teilt nicht ein in „Normale“ und „Schüler*innen mit Behinderung“, sondern schafft für alle ein von Respekt getragenes Lernumfeld. Zentral für Inklusion ist ein Verständnis, dass Verschiedenheiten elementar zum Menschsein gehören. Wertschätzung und Anerkennung für alle Kinder und alle Leistungen gehören zum inklusiven Setting von Schulen. Inklusive Curricula fragen danach, welche Fähigkeiten existenziell für das Zusammenleben aller Menschen sind, sie werden aber nicht mit Noten bewertet. Bezogen auf das Beispiel der Flutkatastrophe heißt das, der Fokus auf den sozialen Zusammenhalt, um gemeinsam Krisen und Katastrophen zu bewältigen, ist wichtiger als die Vergabe von Fachnoten.

Dies geschieht nicht voraussetzungslos. Dazu braucht es in der Schule den Abbau von baulichen Barrieren sowie den Zugang für alle Menschen. Andrea Schöne hielt ein Plädoyer für eine neue Art des inklusiven Unterrichtens, die alle Fähigkeiten wertschätzt, Zeit anders bewertet und flexible Zeiträume ermöglicht. Die Einen können mündlich besonders gut ihre Fähigkeiten entfalten und zeigen, andere in schriftlichen Arbeiten.

**Alle Schüler*innen werden in einer Schule für
Alle auf die beruflichen und gesellschaftlichen
Herausforderungen vorbereitet.**

In dieser Hinsicht erscheint es anachronistisch, dass mit einem frühen Schulwechsel – in vielen Bundesländern nach der 4. Klasse – schon über Berufskarrieren entschieden wird. Zentral für die inklusive Schule ist ebenso ein neues Verständnis von Zeit. Auch hier betonte sie mit Verweis auf die Flutkatastrophen die Notwendigkeit, sich lernend gemeinsam auf Notfallsituation vorzubereiten, dabei die Fähigkeit zu erwerben, sich emotional stabil zu halten und jenes Wissen zu erwerben, das ein gutes Überleben für alle sichert.

Praxisansatz: Einsatz von Medien

Alle Menschen konsumieren Medien, die wiederum gerade über benachteiligte Menschen wie Menschen mit Behinderung Bilder transportieren und in der Gesellschaft reproduzieren. Je nachdem, ob die mediale Darstellung ableistisch ist oder nicht, führt dies zu verschiedenen Denk- und Handlungsweisen gegenüber behinderten Menschen. Daher verwies Andrea Schöne auf die Dringlichkeit, für den Schulunterricht eine ableismuskritische Medienarbeit aufzubauen. Sie sieht hier große Unsicherheiten und Unwissen bei Lehramtsstudierenden, aber ebenso großes Interesse und Potentiale.

Literatur

BETZ, JOACHIM, SCHLUCHTER, JAN-RENÉ (Hrsg.), Schulische Medienbildung und Digitalisierung im Kontext von Behinderung und Benachteiligung. Weinheim 2023.

KRAUTHAUSEN-AGUAYO, RAÚL, Wer Inklusion will, findet einen Weg. Wer sie nicht will, findet Ausreden. Hamburg.

SCHÖNE, ANDREA, Behinderung und Ableismus. Münster 2023.

Internetseiten

↳ <https://diversity-arts-culture.berlin/woerterbuch/crip-time>, 04.07.2023.

↳ <https://www.ohchr.org/en/climate-change/impact-climate-change-rights-persons-disabilities>, 04.07.2023.

↳ <https://www.talilalewis.com/blog/category/all>, 04.07.2023

↳ https://www.uni-vechta.de/fileadmin/user_upload/Projekt-BRIDGES/Werkstatt_II/zfh_11.2018_baumert-vierbuchen.pdf, 04.07.2023.

↳ <https://raul.de/leben-mitbehinderung/kinderbuecher/>, 04.07.2023.

Keynote 3, Teil 1: Digitalisierung, Inklusion und Globales Lernen verbinden

EDGAR SAUERBIER



Edgar Sauerbier ist wissenschaftlicher Mitarbeiter der Europa-Universität Flensburg und der Deutschen Sporthochschule Köln, hat an Schulen in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen als Lehrer für die Fächer Sport und Kunst gearbeitet. Er ist seit der Geburt körperbehindert. Sein Leitsatz ist, Menschen mit (und auch ohne) Behinderung auf „verrückte“ Ideen zu bringen.

Im Rahmen der Fachtagung „Inklusive Schulentwicklung“ des EPIZ hielt Andrea Schöne eine Keynote mit dem Titel „Nicht ohne uns über uns“. In ihren Ausführungen erläuterte sie den Begriff des Ableismus (→ Schöne 2022) und illustrierte diesen mit Ereignissen und geteilten Erfahrungen. Diese will ich um die Längsschnittperspektive insofern ergänzen, dass ich zwanzig Jahre älter bin als Frau Schöne und dennoch, bei einer anderen Form der Behinderung – also in zwei differenten Dimensionen, der Zeit und der Ausprägung – die exakt gleichen ableistischen Ereignisse erzählen kann. Mittlerweile hatte ich zudem schon Begegnungen mit Studierenden der Sportpädagogik/-wissenschaft, die wiederum zehn Jahre jünger sind als Andrea Schöne, denen nicht nur das Gleiche, sondern das Identische wiederfahren ist. Ableismus, die benachteiligende soziale Konstruktion von Behinderung, ist kein individuelles Phänomen. Sie ist eine

soziologische Konstante, die mich betrifft und in der Begegnung mit jungen Menschen tief betroffen macht. Und im Kern autoethnografischer Forschungshaltung (→ Ellis et. Al., 2010) formuliere ich es daher an dieser Stelle.

Einleitung – der Rahmen

Der Schwerpunkt der folgenden Ausarbeitung widmet sich einer skizzenhaften Charakterisierung der Thematiken oder Begrifflichkeiten Digitalisierung und Inklusion und mündet in ein empowerndes Beispiel.

Alltägliche Statements, die einem in den Diskursfeldern „Digitalisierung, Inklusion und globales Lernen“ immer wieder in Varianten begegnen, lauten:

„Digitalisierung – ein Mehr an Tools und Geräten benötigen wir doch gar nicht. Geht doch auch so wie immer.“

„Inklusion – noch mehr schwierige Kinder, bei noch weniger Kolleg*innen und Zeit?“

„Globales Lernen – eine weitere Kompetenz, die wir entwickeln sollen, für die eh schon keine Zeit ist.“

Was sich in diesen Aussagen widerspiegelt, ist der Druck, der im System Schule vorherrscht. Es ist eine Überforderungsperspektive, welche den wahrgenommenen und legitimen Anforderungen meint nicht genügen zu können. Die Stressoren der Institution Schule sind dabei nicht nur die hier genannten. Lehrer*innen- und Gebäudemängel, um nur eine Auswahl zu nennen, sind weitere Einschränkungsbedingungen, die es auszuhalten gilt. Jene erzeugen jedoch mehr Stress, potenzieren diesen geradezu für Schule und Bildung. Eine verdichtete Diagnose könnte daher wie folgt lauten:

Unter den Bedingungen von Inklusion, Digitalität und Globalem Lernen, kann Schule nicht weitermachen wie bisher.

Das heißt, der Veränderungsdruck steigt, und es gilt, die Transformationskompetenzen der Organisation Schule zu reaktivieren.

Ein erster Schritt dazu wäre „Inklusion, Digitalität und Globales Lernen“ als Katalysatoren für Schulentwicklung aufzufassen, um Bildungskonstanten

wie Wertschätzung, Kompetenzentwicklung und Nachhaltigkeit passgenau in einer Schule für alle im 21. Jahrhundert Raum zu geben. Mit einer solchen katalytischen Betrachtungsperspektive ließe sich das Stresslevel zumindest in diesen Entwicklungsfeldern von Schule reduzieren.

Wie dieser Perspektivwechsel sich ausgestaltet oder schärft, soll im Folgenden skizziert werden.

Digitalisierung

Die in meinen Augen zutreffendste Charakterisierung dessen, was Digitalisierung eigentlich ausmacht, hat Beat Döbeli Honegger (2017) in seiner Grafik „Auslöser; Konsequenzen und Herausforderungen des aktuellen Leitmedienwechsels“ zusammengefasst. Man kann diese grafische Aufarbeitung der Leitmedientransformation als didaktische Analyse des digitalen Wandels lesen. Ausgehend von einer Benennung der Digitalität auslösenden Faktoren sowie der daraus resultierenden Konsequenzen, folgen Herausforderungen oder wie man es mittlerweile auch nennen könnte, Phänomene der digitalen Alltagswelt.



Abb. 1 „Abbildung 1.3: Auslöser; Konsequenzen und Herausforderungen des aktuellen Leitmedienwechsels“
 Quelle: Döbeli Honegger, 2017, S. 19, CC BY-SA 3.0
 ↘ <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/de/>

Dass Digitalisierung als Auslöser der Digitalisierung von Döbeli Honegger angeführt wird, erscheint auf den ersten Blick als Tautologie. Es ist jedoch vollkommen sachkonsistent, da der Leitmedienwechsel von ihm als Digitalität bezeichnet wird und Digitalisierung sich informatisch als Umwandlung von analogen Informationsartefakten vollzieht: die Transformation von Musik in MP3-Daten, Fotos in Bildpunkte, Schwarzschrift Texte in Zahlen: Binärcodierung oder auch „Verkleinteilung“.

Die unmittelbare Konsequenz aus den Digitalität auslösenden Faktoren beschreibt Döbeli Honegger als „beschleunigten Wandel“, landläufig konkreter als „erhöhten Zeitdruck“. Anders ausgedrückt:

Die Dynamik von Zeit steigert sich enorm unter den Bedingungen der Digitalität.

Für Menschen mit Behinderung ist das eine erhebliche Herausforderung, denn wir haben in Relation zur „Nichtbehinderten Welt“ schon wenig Zeit, beziehungsweise stehen unter Zeitdruck, sodass eine digitalisierungsgetriebene Potenzierung von Zeit eine Reduktion kultureller Kapitalressourcen darstellt. Döbeli Honegger schließt seine Deklination mit den Herausforderungen, die Digitalität mit sich bringt. Hier ist als immenser Verstärker der Dimension Zeit der Aspekt der Omnimetrie zu nennen – mit Omnimetrie ist ein „Alles Vermessen“/ein omnipräsentes Vergleichen beschrieben. Im schulischen Bereich zeigt sich Omnimetrie beispielsweise durch Tests wie IGLU, VERA, TIMSS sowie IQB-Bildungstrend-Studien. Überspitzt formuliert kann man es als ein „Testen um des Testens willens“ beschreiben.

Den didaktischen Schritt vollzieht Döbeli Honegger, wenn er diese dreischrittige allgemeine Analyse des Leitmedienwechsels auf das System Schule bezieht. Und gleichzeitig ermöglicht er dadurch eine reflexive Transparenz in Bezug auf die durch Digitalität sich verändernden und ansteigenden Druckbedingungen. Man ist diesen Auswirkungen und Phänomenen nicht gleich einer unabänderlichen Fügung ausgeliefert. Vielmehr eröffnen sich auf der Basis klarer didaktischer Analysen Aneignungs- und Kompetenzoptionen, die Schule solide, aber grundlegend verändern können. Die visuelle Aufarbeitung dieser

„didaktischen“ Perspektive erfolgt in der „Abbildung 3.1: Allgemeine und digitale Kompetenzen, die durch den Leitmedienwechsel wichtiger werden“ (→ Döbeli Honegger, 2017, S. 46).

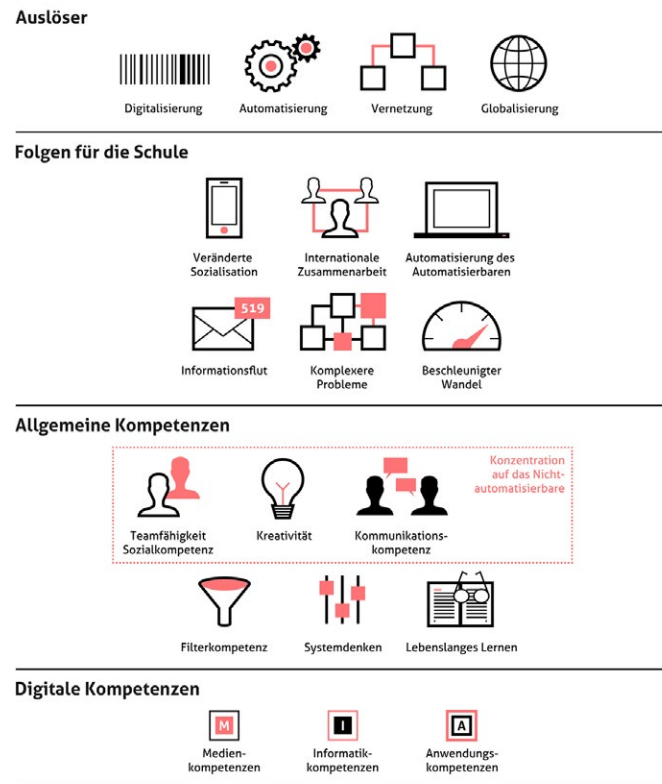


Abb. 2 ebd.

Die eben schon erwähnten Auslöser der digitalen Transformation werden in ihren konkreten Folgen für die Schule ausdifferenziert und in ihren Kompetenzanforderungen skizziert. Welche Kompetenzen sind unter den Bedingungen einer digitalen Alltagskultur in Schule von Bedeutung und Relevanz; und zwar nicht nur in Bezug als zu vermittelnder Bildungs-Outcome, sondern als systemimmanente Folgen für die Institution Schule?

In der hier nebenstehenden Abbildung 2 nimmt die dreistufige Aufstellung der Kompetenzareale die Staffelung der Abbildung 1 auf. Dabei sind die mit einem roten Kasten umrahmten allgemeinen Kompetenzen Teamfähigkeit/Sozialkompetenz, Kreativität und Kommunikationskompetenz die analoge Basis – dass, was Schule ohnehin schon macht und kann. Für Digitalität entscheidend sind die Filterkompetenz, die Strukturierungskompetenz und das lebenslange Lernen, als Gerüst für die Digitalen Kompetenzen: Medien-, Informatik- und Anwendungskompetenz.

Medienkompetenz meint den versierten Umgang mit Sozialen Kommunikationsplattformen – nicht nur in Bezug auf die Nutzung von Instagram, Twitter, Twitch, TikTok, sondern auch und unbedingt das Verständnis, welche spezifischen Inszenierungsmerkmale diese Plattformen haben. Und gleichzeitig meint es beispielsweise ein Verständnis des technischen Fortschritts eines Smartphones im Vergleich zum Edison Phone – die Dezentralisierung von Kommunikation und Asynchronität von Information. Informatische Kompetenz im Sinne einer „**Literacy**“/**Literalität** in Bezug auf binärbasierte Codierung heißt nicht Programmieren zu können, sondern Prinzipien algorithmusbasierter digitaler Interaktion decodieren zu können, sodass Datensouveränität ermöglicht werden kann. **Digitale Anwendungskompetenzen** wären hier zum Beispiel die realfilmische Inszenierung der Augsburger-Puppenspieler-Ästhetik auf dem Social-Media-Kanal TikTok (→ Böttcher, 2022).

Die Ausführungen und Visualisierungen von Beat Döbeli Honegger zeigen auf, dass im Verlauf einer digitalen Kompetenzentwicklung in der Schule die Inhalte aus den analogen Fächern deren Ausgangspunkt sind. Mittels didaktischer Passung können diese durch digitale Geräte fortentwickelt werden, aber auch die Verwendung analoger Medien vermag die Kompetenzentwicklung anzubahnen: weil ein grundlegendes Charakteristikum von Schule die Inszenierung der Alltagswelt ist, auf der Basis des Wissens von gestern bis heute für eine Handlungskompetenz unter den Anforderungen einer antizipierten Zukunft (→ vergleiche Gudjons & Traub, 2020, S. 328).

Die Botschaft lautet: Digitale Kompetenzentwicklung ist eine transformatorische Schulentwicklungsaufgabe, die mit den grundlegenden Professions-

kompetenzen der Lehrer*innen in Schule analog initiiert und digital finalisiert werden kann. Es ist letztendlich ein Entwicklungsprozess, den Schule schon immer ausgezeichnet hat: die Entwicklung von Kindern zu jungen Erwachsenen zu begleiten, so wie es das Wort Pädagoge in seiner altgriechischen Bedeutung ausdrückt.

Kompetenzen für das 21. Jahrhundert

Diese Teilkapitelüberschrift firmiert als übergreifende Phrase für vier Kompetenzbegriffe, deren Erwerb als Basis für Handlungskompetenz im 21. Jahrhundert und als Voraussetzung für die digitale Schule beziehungsweise digitales Arbeiten in Schule angesehen werden kann: Kreativität, Kommunikation, Kollaboration und kritisches Denken. Zusammengefasst als „4K“ oder im englischsprachigen Raum 4-Cs of 21st Century Skills (→ Partnership for 21st Century Skills, 2009). Wie Muuß-Merholz (2017) jedoch sehr anschaulich darlegt, erfahren die 4K eine fehlerhafte Konnotation, ähnlich dem Fehlvorstellungen-Konzept in den Naturwissenschaften (→ Rath & Marohn, 2020) beziehungsweise im Englischen als „common misconception“ benannt (→ Bender, 2022; Randall, 2023). Wie in der nebenstehenden Abbildungen 3 zu sehen ist, wird Kreativität als künstlerischer Akt/ künstlerische Expertise aufgefasst.



Abb. 3 „Was die Leute für 4K halten – und was es wirklich ist“ siehe ↘ <https://kurzelinks.de/ukw6> , Quelle: Muuß-Merholz 2017, unter CC BY 4.0 ↘ <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Daher wird in der Visualisierung von Muuß-Merholz der Vitruvianische Mensch von Leonardo Da Vinci gezeigt. *Kritisches Denken* wird verstanden als, kritisch mit digitalen Geräten umgehen können – SmartBoards, Smartes Handy, Tablets und so weiter. Die Kompetenz *Kollaboration* interpretiert man als gemeinschaftliche Arbeitsfähigkeit/miteinander arbeiten können – schulspezifisch werden daher Gruppenarbeitsphasen als digitale Arbeitsmethoden deklariert. Und abschließend entsteht für den Teilbereich *Kommunikation* die fälschliche Auffassung, es sei damit die Interaktionsfähigkeit mit einem Smartphone intendiert. Das alles meinen die „4K“ jedoch nicht.



Abb. 4 ebd.

In den 4K sind die in Abbildung 4 gezeigten Ausprägungen angelegt. Wie offenkundig diese Charakterisierungen mit im Schulsystem vorhandenen analogen Kompetenzentwicklungen oder Vermittlungsroutinen verknüpft sind, sehe ich immer wieder an den Reaktionen der Kolleg*innen, wenn ich ihnen diese Folien präsentiere und erläutere: „Ja, das mache ich doch schon mit meinem analogen Text; ... mit meiner Bildarbeit; ... mit meinen Bewegungsimpulsen im Sport; ... mit xy-Inhalt in welchem Fachkontext auch immer“. Genau. Diese 4K, die die Voraussetzung für digitale Handlungskompetenz sind, resultieren aus analoger Handlungskompetenz. Sie sind analog anbahnungsfähig. Was wieder-

um nicht heißt, dass alles beim Alten bleiben kann. Sondern, dass die Kopplung einer analogen Ausgangslage mit digitaler Technik und Tools zu den bei Döbeli Honegger genannten Kompetenzen führt – Medienkompetenz, das heißt Anwendungskompetenz im digitalen Raum.

Inklusion

Kommen wir zum Themenfeld Inklusion. In der Keynote von Elisabeth Plate (→ Achermann et al., 2019) wurde es schon angedeutet, Inklusion gilt als amorphes Konstrukt und muss sich die Frage gefallen lassen: „Wie soll das denn eigentlich gehen?“ (→ vergleiche exemplarisch Ahrbeck, 2014, S. 7 ff). Ich skizziere Inklusion und ihre Korrespondenz zur Digitalität aus meiner Profession der Sportpädagogik. Dies ist ein beispielhafter Zugang, der nach meinem Dafürhalten jedoch Verallgemeinerungsfähigkeiten aufweist und den vorgenannten Diskurs um die „Definitions-lücke Inklusion“ bewusst nicht aufnimmt, weil Inklusion als Menschenrecht durch die UN-BRK (vergleiche UN BKR, 2008) ausreichend definiert ist. Die Sportpädagogik kennt sechs Leitthemen: Miteinander, Ausdruck, Eindruck, Wagnis, Gesundheit und Leistung. Im Rahmen der Bildungshoheit der Länder sind diese „pädagogischen Perspektiven des Sports“ mehr oder minder identisch in allen Lehrplänen der Länder abgebildet. Man kann sie also als Sportpädagogisches Paradigma ansehen. Welchen Bezug die pädagogischen Perspektiven des Sportes zu den Sportarten oder Sportartenkonzepten besitzen, ist ein sehr umfassender sportpädagogischer und spezifischer Diskurs, der den Rahmen dieser Ausführungen sprengen würde. Man kann verkürzt festhalten: Das Sportartenkonzept ist ein überholter Anachronismus. Das Besondere ist nun, dass im Rahmen einer Abhängigkeit der 6 Themenfelder mit der Anspruchsdimension Inklusion diese sich verändern, siehe Abbildung 5.

Die Veränderung bezeichne ich als katalytische Beigabe der Inklusion zu den pädagogischen Perspektiven, sodass in einem Resonanzraum von Inklusion und Miteinander Empowerment, Partizipation und die Anerkennung von Vielfalt entstehen. Der Eindruck im Sport wandelt sich zu einer Perspektivenkompetenz im Sinne der *Kompetenz, andere Perspektiven einnehmen zu können*. Das Wagnis verändert sich unter inklusiven Bedingungen in die *Kompe-*

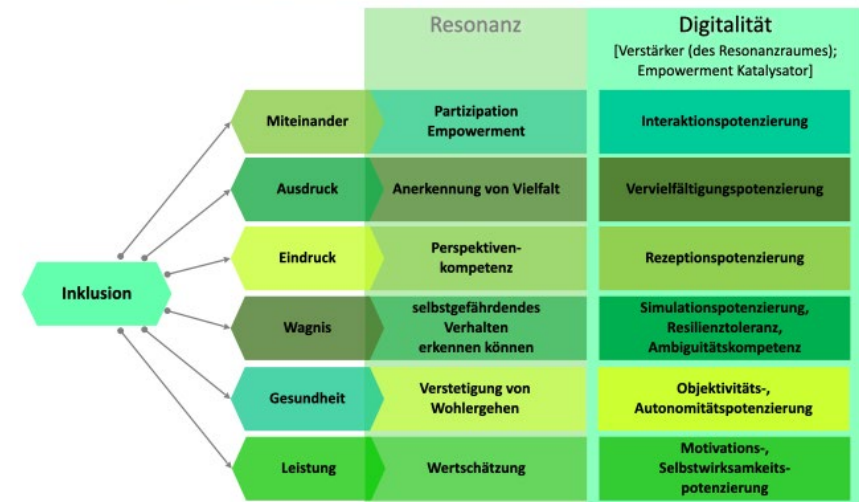


Abb. 5 „Darstellung der Kontextualisierung der pädagogischen Perspektiven des Sports“ nach Kurz 1990 (S. 92 f.) und 2000 (S. 37 f.) in der Dependenz: Inklusion, Resonanz und Digitalität. (E.Sauerbier 2022)

tenz, *selbstgefährdendes Verhalten erkennen zu können*. Eine im Sport extrem wichtige Kompetenz, speziell im Verbund mit dem Resonanzraum Inklusion und Gesundheit, der sich zu der Verstetigung von *Wohlergehen* umformt. Dabei hört sich „Wohlergehen“ im Kontext Gesundheit lapidar an, es ist jedoch die WHO Definition von Gesundheit. Diese besteht eben nicht nur aus der Abwesenheit von Krankheit, was im Kontext von Behinderung relevant ist.

Nicht zuletzt ist es zentral in der Bewertung von Leistung in Bezug auf Inklusion, die in gemeinsamer Interaktion *Wertschätzung* generieren sollte als Resonanz auf eine Handlung und nicht als eine Ziffernote, die als Zahl nur einen nominalen Ausdruckwert darstellt, aber eben keine Qualität.

Digitalität als eine weitere Resonanzdimension wirkt als Katalysator wie in der Abbildung 5 dargestellt und zusammengefasst als Potenzierung der vorhergehenden Ausprägungen. Der digitale Wandel potenziert somit Kleinteiligkeit, Zeitdruck et cetera. Der damit einhergehenden Überforderung lässt sich begegnen, wenn man sich die wiederum die von Muuß-Merholz (2021) erläuterte „Didaktik des Überflusses“ zu eigen macht. In ihr benennt Muuß-

Merholz nach Weller (2011) Digitalität nicht als „zu viel von ganz Vielem“, einer exponentiellen Dynamik von Information oder Zeitdruck.

In einer komplementären Perspektive dekonstruiert sich der digitale Wandel als eine Umkehrung der Vorzeichen – wenig Information im Klassenraum, zudem alle Informationen des Internets auf allen Smartphones in jeder Schüler*innen Hosentasche.

Die Strukturierung von Überfluss oder Mangel sind Größenordnungen, die sich didaktisch begründen lassen und das professionelle Kerngeschäft von Lehrkräften auszeichnen.

Inklusion, Digitalität, Ableismus

Abschließend ein Beispiel für die positive Interaktion von Inklusion und Digitalität in Bezug auf die Offenlegung von strukturellem Ableismus. L'Audace (2022) verweist auf einen Hashtag im sozialen Netzwerk Twitter (heute X): #AbleismusTellsMe. Nun wird den Sozialen Medien gängigerweise mehr ein Gefährdungspotential zugeschrieben als denn eine empowernde Position (→ siehe exemplarisch: Müller, 2023). Der befähigende und fast schon emanzipatorische Charakter digitaler Medien im Lichte der Inklusion entsteht durch die ebenbürtige Repräsentanz Marginalisierter innerhalb dieser Medienformen.

Digitalität, soziale Medien, bilden einen Raum in dem Menschen mit Behinderung ihre Erlebnisse mit der Konfrontation in der Nichtbehinderten Welt, beziehungsweise vor allem mit dem Ableismus der ihnen entgegenschlägt, offen kommunizieren zu können.

Der genannte Hashtag, „#AbleismusTellsMe“ (Hill, 2020), war eine globalisierte Aufklärungskampagne in bester „Nicht ohne uns über uns“-Manier, in der Menschen mit Behinderung ableistisches Verhalten und strukturelle Behinderten-diskriminierung offen legen konnten. Wenn ich heute gefragt werde zu erklären

oder zu erläutern, wie sich denn Ableismus kennzeichnet, dann muss ich nicht umständlich aus meiner Betroffenenperspektive, und immer unter dem Diktum der subjektiven Singularität, ansetzen. Ich kann auf diesen Hashtag verweisen. Kontinent-, Sprachen-, Nationen-, Kulturen-, Behinderungsarten-, Geschlechter-, Generationenübergreifend können Menschen ohne Behinderung, mit einfachsten digitalen Mitteln, Teilhaben an der Erfahrung, eine Behinderung zu haben und ggf. daraus ihre Schlüsse ziehen, wie eine inklusive Welt oder zumindest Schule nun aber wirklich mal zu gestalten wäre.

Keynote 3, Teil 2: Digitalisierung, Inklusion und Globales Lernen verbinden

MAURICIO PEREYRA



Mauricio Pereyra ist Pantomime- und Theaterpädagoge. Er gehört seit 2018 zum Team der Beruflichen Bildung beim EPIZ e.V. Zentrum für Globales Lernen in Berlin und ist dort seit 2022 Fachpromotor für Globales Lernen.

Heute möchte ich mit Ihnen über drei Themen sprechen, die Bildungsmodelle auf der ganzen Welt revolutionieren: Digitalisierung, Inklusion im Bildungsbereich und Globales Lernen.

Die Digitalisierung verändert unser Leben in allen Bereichen. Aufgrund der Komplexität des Themas und der rasanten Entwicklung fällt es schwer, eindeutige Positionen zu beziehen. Wir befinden uns mehr als zwanzig Jahre im 21. Jahrhundert und sehen nun die Folgen der digitalen Revolution.

Die digitale Revolution ist in unser Leben getreten und hat es völlig verändert. Sie kam jedoch ohne eine Gebrauchsanweisung. Einerseits hat sich in diesem Kontext eine Gesellschaft voller neuer Krankheiten und gravierender Probleme entwickelt. Dies zeigt sich deutlich an der multiplen Abhängigkeit von Mobiltelefonen, den emotionalen Problemen, die sich aus der Nutzung so-

zialer Netzwerke ergeben, der Zerstörung der Umwelt aufgrund des ausufernden Bedarfs an Edelmetallen und seltenen Erden und vieles mehr. Nutzer*innen von digitalen/mobilen Endgeräten klagen über Schlafstörungen, die neuen Generationen von digital Natives konsumieren riesige Datenvolumen mit einer Schnelligkeit, die eine kollektive Demenz mit sich bringt. Was gestern geschah, ist vergessen, denn jede Minute werden wir mit mehr und mehr Informationen bombardiert.

Andererseits haben wir gelernt, neue Technologien und Kommunikationsformen zu nutzen, um z. B. Probleme kurzfristig zu lösen. So können dank Wetter- Apps Kleinbäuer*innen höhere Ernteerträge erzielen, Cargo-Drohnen beliefern Menschen in abgelegenen Gebieten mit lebenswichtigen Medikamenten. Mobile Bezahlungssysteme ermöglichen Geschäftsgründungen, vor allem die Bedeutung von Sozialen Medien hat in den letzten Jahren eine wichtige globale Rolle eingenommen und die Kommunikation in Krisensituationen grundlegend verändert. Medizinische Hilfsmittel werden von 3D-Druckern produziert. So befähigte sich ein bolivianischer Jugendlicher, der eine Hand verlor, mittels im Internet verfügbarer Tutorials und einem 3D-Drucker, eigenständig eine Handprothese herzustellen.

Um zu erkennen, wie die Digitalisierung die Schaffung einer inklusiven Gesellschaft fördern kann, müssen wir verstehen, wie die Gesellschaft Menschen klassifiziert. Die Gesellschaft beurteilt die Menschen nach ihrer Produktionsfähigkeit, z. B. auf Spanisch, werden die Menschen, die die Fähigkeit haben, zu produzieren, als „capacitados“ (fähig) bezeichnet und Menschen, die nicht in der Lage sind zu produzieren, werden als „discapacitado“ (unfähig) bezeichnet. Man ist und existiert in der Gesellschaft nur, wenn man produziert.



Was wir also in unseren Gesellschaften anstreben sollten, ist eine Rückbesinnung auf die Diversität und die Einsicht, dass es so etwas wie eine abwertende Eigenschaft derer, die anders sind, nicht geben sollte.

Wir müssen uns von dem Gedanken verabschieden, dass Produzieren besser ist als Nichtproduzieren, denn das Konzept der Produktivität ist potentiell tödlich; ein Zuviel an Produktivität bringt uns um und bringt die Welt um.

Wir kommen nicht umhin, den Fokus auf den individualistischen Menschen, der als selbst gestaltendes Individuum völlig autonom und für sich selbst verantwortlich handelt, radikal zu verändern.

Denn dieses Konzept ignoriert, dass wir uns gegenseitig Bedeutung geben. Wenn wir unsere Würde suchen, liegt die Würde im anderen, niemand wird jemals allein würdig. Der einzige Weg für einen Menschen, seine Würde zu finden, ist, dass jemand sie ihm gibt. Ich erkenne mich selbst, wenn ich mich mit anderen in Beziehung setze und verbinde.



Hier spielt die Digitalisierung eine wichtige Rolle, denn sie gibt den Menschen die Chance, Kontakte zu knüpfen und vom Unsichtbaren zum Gesehenen zu werden und einen anderen Platz in der Gesellschaft mit mehr Anerkennung einzunehmen.

Wenn wir uns ein wenig eingehender mit den Geschehnissen im Bereich Bildung und Digitalisierung befassen, müssen wir zunächst den Zustand unseres globalen Schulsystems verstehen, dazu möchte ich Ihnen eine Geschichte von Paulo Freire erzählen:

„Einmal trafen sich zwei Freunde auf der Straße, Paula und Marco. Marco war sehr aufgeregt und erzählte Paula, dass er ein Kunststück vollbracht hatte, er hat seinem Hund Firulais das Sprechen beigebracht. Paula traute ihren Ohren nicht und schlug Marco folgendes vor: Wenn du mir beweist, dass du dein Hund Firulais, das Sprechen beigebracht hast, zahle ich dir 100 Reais (die brasilianische Währung).

Marco fand die Idee sehr gut und sie verabredeten sich für Samstag. Früh am Samstagmorgen kam Marco mit Firulais an, Paula war bereits vor Ort und bereit, dieses außergewöhnliche Spektakel zu sehen. Dann sagte Marco mit lauter Stimme zu Firulais: Firulais, sprich! Aber Firulais antwortete nur mit einem zaghaften Bellen. Paula brach in Gelächter aus. Marco, der ein wenig nervös war, wiederholte die Aktion und befahl Firulais zu sprechen. Firulais antwortete mit einem weiteren Bellen. In diesem Moment unterbrach Paula die Aktion und sagte zu Marco, dass er ein Lügner sei, woraufhin Marco wie folgt antwortete: Paula, ich habe dir gesagt, dass ich Firulais das Sprechen beigebracht habe, ich habe dir nicht gesagt, dass er es gelernt hat“.

Diese Erzählung zeigt uns, dass an einem bestimmten Punkt in unserer Geschichte, die Kommunikation zwischen Lernenden und Lehrenden zusammenbrach und das Schulsystem nicht mehr an die Bedürfnisse der neuen Generationen angepasst ist.

Dieses Phänomen lässt sich wie folgt erklären:
Unsere Schulsysteme stammen aus dem 19. Jahrhundert, die Lehrkräfte in den Schulen sind aus dem 20. Jahrhundert und die Schüler*innen sind aus dem 21. Jahrhundert.

Die Bildungstheorien, auf die wir uns stützen, wurden nicht für das digitale Zeitalter geschaffen. Ich kann mir nicht vorstellen, dass Maria Montessori ein Selfie für TikTok macht oder Jean Piaget eine motivierende Botschaft für das Internet in einen Blog schreibt.

Bislang gibt es keine fundierten Konzepte, die umfassend darlegen, wie die digitale Bildung aussehen soll. Aber es gibt viele Projekte, die anfangen zu experimentieren. Wir vom EPIZ Berlin haben ein innovatives Projekt, den WeltRaum, eine Werkstatt für immersives Globales Lernen ins Leben gerufen.

Der WeltRaum ist ein Seminarraum, der mit vier Projektoren, für Wand- und Bodenprojektionen ausgestattet ist, dazu haben wir noch 30 Tablets, 30 Headsets und 14 VR-Brillen. Hier ist Technologie die grundlegende Methode, um Globales Lernen und Transformatives Lernen voranzutreiben.

Doch die Technik schafft allein noch keine Inhalte Globalen Lernens.

Globales Lernen zeigt u. a. andere Kulturen, stellt Alternativen für Wirtschafts- und Gesellschaftsmodelle vor, zeigt die Auswirkungen des Konsums auf Natur und Gesellschaft, ist inklusiv, da es Wege für ein gutes Leben für alle sucht und vieles mehr. Es fordert folgende Kompetenzen: Erkennen, Bewerten, Handeln. Diese Kompetenzen lassen sich leicht an das Vier-K-Konzept von Edgar Sauerbier anpassen:

Kreativität: Neues denken können. Das Konzept des Globalen Lernens will sich von den typischen Unterrichtsmodellen in Schulen lösen, indem Kreativität und Gefühle eine wichtige Verbindung eingehen, beispielsweise im (theater) pädagogischen Ansatz der Dekolonisierung des Körpers. Berührungspunkte zu inklusiver digitaler Bildung sind offensichtlich, zum Beispiel bei immersiven Bildungsangeboten, wie wir sie für den WeltRaum im EPIZ derzeit entwickeln.



Kritisches Denken: selbst denken können. Die Teilnehmer*innen der Workshops und pädagogischen Prozesse des Globalen Lernens werden dafür sensibilisiert, die Folgen ihres Handelns und die Auswirkungen, die sie nicht nur auf lokaler, sondern auch auf globaler Ebene haben, zu erkennen.

Kollaboration: mit anderen zusammen denken können.

Ein Grundpfeiler des Globalen Lernens ist die Kollektivität im Sinne von Vernetzung. Digitale Medien können hier global vernetzen, so dass ein Sprechen mit Menschen statt über Menschen weltweit in Echtzeit ermöglicht wird.

Kommunikation: eigenes Denken (mit-)teilen können. Die Teilnehmer*innen positionieren sich um bestimmte Themen und suchen Handlungsoptionen. Der erfolgreiche Protest der indigenen Bevölkerung von Sarajaku in Ecuador gegen die Ausbeutung der Erdölvorkommen ist ein markantes Beispiel für eine erfolgreiche

Kommunikation des indigenen Widerstands. Digital konzipierte Workshops können diesen in einer neuen Weise für Kinder und Jugendliche erlebbar machen.

Das Konzept von Edgar Sauerbier zielt auf die Frage der Inklusion ab. Deshalb möchte ich Folgendes anmerken: Hier ist es meines Erachtens nach wichtig, zwischen Inklusion und Vielfalt zu unterscheiden. Sport kann aufgrund seiner potentiell niedrigschwelligen Zugänge inklusiv sein, sobald er diversen Menschen die Teilnahme daran ermöglicht. Wenn der Sport vielfältig ist oder Vielfalt zulässt, passt er sich anderen Menschen an. Mittels digitaler Medien ins Klassenzimmer geholt Beispiele – Jugendliche aus Ghana, die ohne Beine mit Skateboards Ball spielen oder blinde Judokas, die im kriegsgeplagten Jemen für Kinder und Jugendliche eine Miniolympiade durchführen – erleichtern einen Perspektivwechsel.

Die Lehrkräfte nehmen hier eine zentrale Rolle fürs Lernen ein, aber die Methoden müssen sich weiterentwickeln. Denken Sie daran, dass die neuen Generationen in Berufen arbeiten werden, die es heute noch nicht gibt. Deshalb müssen wir sie nicht nur fachlich angemessen ausbilden, sondern sie auch darauf vorbereiten, dass sie in der Lage sind, zu lernen und sich an die bevorstehenden Veränderungen anzupassen.

Wie würde also ein Pilotmodell für digitale Bildung aussehen?

Bei der digitalen Bildung geht es nicht nur darum, Videos oder Tools auf Computer-, Tablet- oder Handy-Bildschirme zu bringen.

Wir müssen Plattformen und digitale Inhalte finden und nutzen, die für die einzelnen Zielgruppen geeignet sind, durch

- ▶ die Schaffung lokaler und internationaler Netzwerke (um zu sehen, wie Institutionen digitale Lernmaterialien erstellen, sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule. Zum Beispiel in verschiedenen Sprachen)
- ▶ die Schaffung von Räumen für globale Debatten, in denen wir über Bildung, Innovation, Technologie und globale Technologiefolgen sprechen können
- ▶ Foren für Reflexion und Begegnung, um nicht in erster Linie unsere Unterschiede zu sehen, sondern das, was uns verbindet.

Der Einsatz von Technologie ändert dahingehend die Rolle der Lehrkraft, da sie zur Schlüsselfigur für die digitale Transformation der Bildung wird. Es muss ihr darum gehen, im Blick auf inklusives Globales Lernen Verbindungen zu schaffen. Dazu ist das Verständnis unerlässlich, dass Bildung nicht der Wettbewerb ist, als der er uns verkauft wurde.

Bildung ist kooperativ und bedeutet, global voneinander zu lernen – nicht nur mit dem Kopf, sondern mit den Emotionen und den Körpern. Bildung muss ein kollektiver Akt sein.

Literatur

ACHERMANN, B., AHRANDJANI-AMIRPUR, D., BRAUNSTEINER, M.-L., DEMO, H., PLATE, E., PLATTE, A., BOOTH, T., & AINSCOW, M. (Hrsg.). (2019). Index für Inklusion: Ein Leitfaden für Schulentwicklung (2. Auflage). Beltz.

AHRBECK, B. (2014). Inklusion: Eine Kritik (2. Auflage). Kohlhammer.

BENDER, E. M. (21. Januar 2022). No, large language models aren't like disabled people: And it's problematic to argue that they are. Abruf unter <https://medium.com/@emilymenonbender/no-llms-arent-like-people-with-disabilities-and-it-s-problematic-to-argue-that-they-are-a2ac0df0e435>

BÖTTCHER, T. (19. Dezember 2022). Puppenkiste Nr. 15. Abruf unter <https://www.tiktok.com/@tomschoenwolf/video/7178906714991824134>

Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen

mit Behinderungen, 16/10808 (2008). Abruf unter
<https://dserver.bundestag.de/btd/16/108/1610808.pdf>

DÖBELI HONEGGER, B. (2017). Mehr als 0 und 1: Schule in einer digitalisierten Welt (2., durchgesehene Auflage). Hep Verlag.

ELLIS, C., ADAMS, T. E., & BOCHNER, A. P. (2010). Autoethnografie. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie (S. 345–357). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-92052-8_24

GUDJONS, H., & TRAUB, S. (2020). Pädagogisches Grundwissen: Überblick – Kompendium – Studienbuch (13., aktualisierte Auflage) [utb-studi-e-book]. Verlag Julius Klinkhardt; UTB. Abruf unter <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.36198/9783838555232>

HILL, K. (1. September 2020). #AbleismTellsMe: This type of #AbleismTellsMe that you think being sick is worse than being a fascist [Tweet]. Twitter. <https://twitter.com/kaylejh/status/1300813367251283969?s=20>

L'AUDACE, L. (2022). Behindert und stolz: Teilhabe ist Menschenrecht! Warum meine Identität politisch ist und Ableismus uns alle etwas angeht (1. Auflage). Eden Books.

MÜLLER, S. (2023). Wir verlieren unsere Kinder!: Gewalt, Missbrauch, Rassismus. Der verstörende Alltag im Klassen-Chat. Droemer.

MUUSS-MERHOLZ, J. (23. November 2017). Die 4K-Skills: Was meint Kreativität, kritisches Denken, Kollaboration, Kommunikation? Abruf unter <https://www.joeran.de/die-4k-skills-was-meint-kreativitaet-kritisches-denken-kollaboration-kommunikation/>

MUUSS-MERHOLZ, J. (24. September 2021). Führt die Digitalisierung ins pädagogische Paradies? Kontrollverlust der Lehrenden und Empowerment der Lernenden [NLQ Impulse 8]. Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung. Abruf unter https://www.youtube.com/watch?v=Y7TcjoBo_r8

PARTNERSHIP FOR 21ST CENTURY SKILLS. (2009). P21 Framework Definitions. Reports – Descriptive. Washington DC. Abruf unter <https://eric.ed.gov/?id=ED519462>

RANDALL, V. (27. Januar 2023). Common misconceptions in learning for children in primary PE [Tweet]. Twitter. <https://twitter.com/VicksRandall82/status/1618865976283656202?s=20>

RATH, Y., & MAROHN, A. (2020). Stolpersteine im Lehrerhandeln: Aufbau eines Handlungsrepertoires im Kontext Schülervorstellungen. Das chemiedidaktische Lehr-Lern-Labor C(LE)2VER. In R. Kürten, G. Greefrath & M. Hammann (Hrsg.), Begabungsförderung. Individuelle Förderung und Inklusive Bildung: Bd. 8. Komplexitätsreduktion in Lehr-Lern-Laboren: Innovative Lehrformate in der Lehrerbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion (S. 79–104). Waxmann.

SCHÖNE, A. (2022). Behinderung & Ableismus (1. Aufl.). unrast transparent – linker alltag: Band 6. Unrast.

WELLER, M. (2011). A pedagogy of abundance. Revista española de Pedagogía, 69(249), 223–236.

Workshop 1: Mit digitalen Medien Globales Lernen inklusiv gestalten

MAURICIO PEREYRA UND SILVANA KRÖHN



Der Workshop griff digitale medienpädagogische Zugänge für den Unterricht auf. Die Teilnehmer*innen erstellten mit der WebApp „My Simpleshow“, die eine Weboberfläche zur einfachen Erstellung von Erklärfilmen bietet, einen Film und reflektierten anschließend die Anwendung des Tools für ihre pädagogische Praxis.

Der Vorteil des Mediums Erklärfilm liegt auf der Hand: Filme wecken Interesse, können jedes noch so komplexe Thema verständlich aufbereiten und Wissen nachhaltig im Gedächtnis der Zielgruppe verankern. Informationen werden gefiltert, die Inhalte kurz und prägnant formuliert. Erklärfilme sind in Grund- und weiterführenden sowie Berufsschulen anwendbar, mit webbasierten Tools wie „My Simpleshow“ lässt sich in kurzer Zeit ein Film erstellen. Ist der Text erarbeitet, werden hier automatisch Visualisierungen und Animationen vorgeschlagen.

Wie erwartet, entstanden in der kurzen Zeit keine perfekten Erklärfilme, der Prozess war das Ziel. In der Reflektionsphase diskutierten die Teilnehmer*innen inhaltliche und technische Fragen zu den Erfahrungen der Referent*innen bei der Vertiefung der Inhalte, der Moderation von Recherchen in Gruppen während der Produktion, bei der Einbindung im Unterricht, in Werkstätten und in Planspielen.

Der Workshop fand im WeltRaum des EPIZ statt, auf dessen besondere Ausstattung wies Mauricio Pereyra schon in seinem Vortrag hin. Im April 2023 eröffnet, ist er ein Labor für neue Ansätze immersiven Globalen Lernens. So hat das EPIZ im Rahmen des Projekts „Fair für Special Olympics“ einen modular aufgebauten Workshop für die Sekundarstufe zu den Themenschwerpunkten Mobilität und Ableismus, Behindertenrechtsbewegung und ihr Kampf um Menschenrechte, Selbstbestimmung und Behinderung sowie „Behinderung und das schöne Leben“ entwickelt. Schüler*innen der Sekundarstufe können beispielsweise in diesem Workshop mittels einer VR-Brille als Gehende zumindest in Ansätzen die Herausforderung von rollstuhlfahrenden Menschen nachvollziehen, sich in einer Welt voller Barrieren im öffentlichen Raum zu bewegen. Bilder von weltweiten Kämpfen von Menschen mit Behinderungen für ihre Rechte werden multimedial in das Globale Klassenzimmer geholt, webbasierte Tools, Rap Songs und ein Escape Game schaffen interaktive und mediale Zugänge zu den alltäglichen Herausforderungen von Menschen mit Behinderungen in einer ableistischen Gesellschaft. Im Sinne der Maxime „Nicht ohne uns über uns“ basiert das Konzept der Workshop-Module einerseits auf Interviews mit Menschen mit Expertise in einer behindernden Gesellschaft und ihren Perspektiven auf Inklusion, andererseits auf einer kontinuierlichen Reflexion des Entstehungsprozesses gemeinsamen mit Menschen mit Behinderungen.

Silvana Kröhn ist Religionswissenschaftlerin und Iranistin. Sie ist seit 2006 als Projektkoordinatorin im Arbeitsbereich Berufliche Bildung beim EPIZ e.V. Zentrum für Globales Lernen in Berlin tätig.

Workshop 2: Der Index für Inklusion in der Praxis – Anwendungsmöglichkeiten in Schulen und anderen Einrichtungen des Bildungssystems

DR. ELISABETH PLATE (BERICHT VON BIRGIT BRENNER, EPIZ – ZENTRUM FÜR GLOBALES LERNEN)

Im Vertiefungsworkshop zur Keynote von Elisabeth Plate lag der Fokus auf den Anwendungsmöglichkeiten des Index in der schulischen Praxis. Dabei sollte in einem ersten Schritt der Sinn der Indexfragen verstanden und die damit verbundenen Schlüsselkonzepte für die Praxis skizziert werden.

In einer ersten Murmelrunde kamen die Teilnehmer*innen des Workshops mit ihren Nachbar*innen zu folgender Frage ins Gespräch:

Wird Inklusion in der Schule/der Bildungseinrichtung als grundlegender Ansatz für die Weiterentwicklung der gesamten Einrichtung verstanden sowie für die Weiterentwicklung des Bildungssystems und der Gesellschaft insgesamt?

In der Auswertung zeigte sich die Tendenz, dass Inklusion an manchen Berliner Schulen, deren Lehrkräfte sich an der Belastungsgrenze verorten, eher ein Reizwort für die Mehrheit der Kolleg*innen (nicht der Anwesenden) ist und dessen transformatives Potential nur von wenigen wahrgenommen wird.

Unter solchen Rahmenbedingungen kann der Index für Inklusion mit seinen 1800 Fragen zur detaillierten Betrachtung von Schule, mit seinen 70 Indikatoren zu inklusiven Qualitätsmerkmalen von Schule und seinen drei Dimensionen, um beabsichtigte Veränderungen an Schule strukturiert zu planen – abschreckend wirken.

Der Index ist jedoch nicht als Arbeitsauftrag zu verstehen, der Kapitel für Kapitel beziehungsweise Indikator für Indikator bis zum Ende abzuarbeiten ist. Kombiniert mit Übungen, Eingrenzungen und ersten Schritten kann der Index für Inklusion mit seiner Sammlung an strukturierten Angeboten zu Schulentwicklungsprozessen (wie zum Beispiel das Erstellen eines Entwicklungsplanes oder die Organisation eines Pädagogischen Tags), mit den Indexfragen und Indikatoren dazu beitragen, inklusive Schulentwicklungen im Sinne eines grundlegenden wertebasierten Prozesses zur Steigerung von Schulqualität anzustoßen. Der Prozess ist dabei an jeder Einrichtung individuell und vielfältig, kurz- und langfristig einsetzbar.

Der Index als Tool unterstützt lokal initiierte Entwicklungsprozesse, anstatt „top-down“ Maßnahmen vorzuschreiben. Es geht dabei darum, inklusive Werte in konkrete Strukturen und Praktiken umzusetzen. Dazu werden Barrieren abgebaut und an der Schule schon befindliche Ressourcen für Teilhabe



identifiziert und mobilisiert. Als einen Fokus für den Abbau von Barrieren führte Frau Plate beispielhaft an, in der Schule gemeinsam eine Alternative für die Zuschreibung „sonderpädagogischer Förderbedarf“ zu erarbeiten. Damit können defizitorientierte Zuschreibungen und Einzelmaßnahmen verhindert und systemische Veränderungen ermöglicht werden.

Als Schulentwicklerin mit dem Fokus auf Inklusion ist sie überzeugt, dass es immer mehr Ressourcen für die Unterstützung von Lernen und Teilhabe gibt als bereits in einer Schule genutzt werden. Schulen haben ihrer Ansicht nach ein umfangreiches Wissen darüber, was das Lernen und die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen stärkt. Wie die Barrieren sind auch die Ressourcen in allen Aspekten von Schule zu finden: in Kulturen, Strukturen und Praktiken, Gebäuden, Ausstattungen, Büchern, Computern, dem Personal, Kindern und Jugendlichen, Eltern und Erziehungsberechtigten, Gemeinschaften und Schulgremien.

Im Workshop skizzierte Frau Plate einige Beispiele, wie Schulen niedrigschwellig mit dem Index arbeiten können:

- ▶ mit einer internen Schulevaluation oder Reflektion zu einem ausgewählten Aspekt des Index (zum Beispiel Kooperation im Schulpersonal, der Entwicklung eines inklusiven Curriculums)
- ▶ mit einer Indexfrage zu Beginn jeder Schulkonferenz, jedes Elternabends et cetera
- ▶ mit dem „Indikator des Monats“
- ▶ mit dem Identifizieren und der Arbeit eines „Lieblingsindikators“.

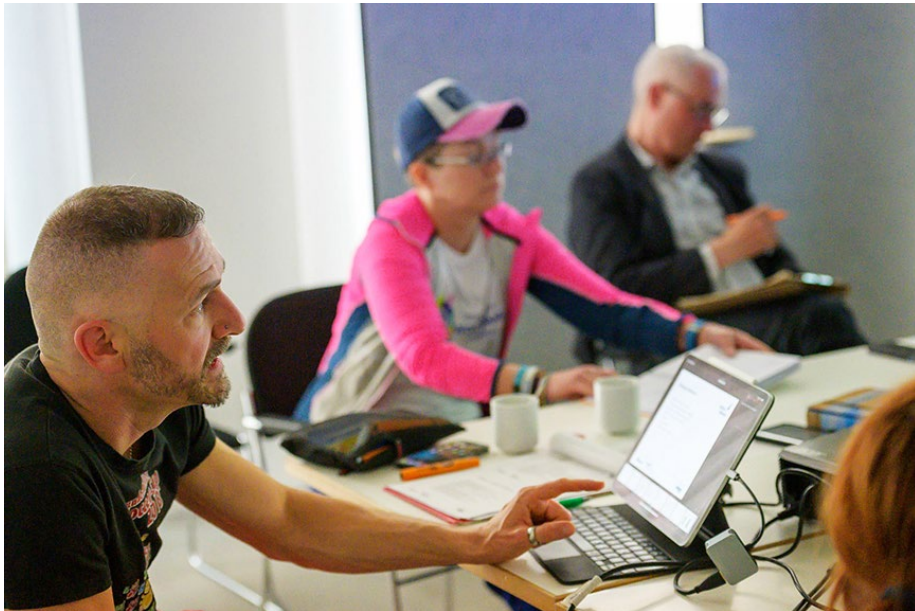
Durch diese kleinen Übungen wird das Kollegium und alle Beteiligte von Schulen eingeladen, mit anderen in Dialog zu treten und über Status quo- und Entwicklungsfragen ins Gespräch zu kommen. Grundsätzlich empfiehlt Elisabeth Plate, sich für die Initiierung und Durchführung von Entwicklungsprozessen in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen von externen Expert*innen begleiten und beraten zu lassen. Sie helfen mit ihrer Erfahrung und dem Blick von außen Barrieren und Ressourcen zu identifizieren und reflektieren den Umgang



mit Widerständen und anderen Herausforderungen während des Prozesses, wie zum Beispiel das Zurückfallen in alte Handlungsrouninen. Gemeinsam mit den Beteiligten wird so das große Ziel der inklusiven Schulentwicklung immer wieder im Sinne der Lernenden aufgegriffen und anvisiert.

Workshop 3: Durch Bewegung und Begegnung zum Perspektivenwechsel – Inklusion als Prozess im Kontext Sport

OLIVER KLAR UND RAHEL BERGHOLD
(MISSION INKLUSION, PFEFFERSPORT E. V. BERLIN)



Im Jahr 2023, zur Austragung der Special Olympics Word Games, sind die Herausforderungen für Inklusion im Sport vielfältig. Pfeffersport e.V. ist ein Vorreiter in der inklusiven Sportförderung mit über 5.000 Mitgliedern und verschiedenen Aktivitäten. Seit den 90er Jahren engagiert sich der Verein aktiv für Inklusion, besonders für benachteiligte Gruppen. Durch 60 inklusive Gruppen schafft Pfeffersport vielfältige Bewegungsangebote. Die Erfolgsfaktoren

sind inklusive Bewegungskonzepte, eine inklusive Kultur und Vernetzung. Workshops betonen den Wert praktischer Erfahrungen für die Weiterentwicklung von Inklusion. Pfeffersport schafft eine starke, inklusive Sportgemeinschaft für alle.

Exklusion und Inklusion im Sport

Auch wenn in den letzten Jahren, seit der Verabschiedung der UN-BRK, das Thema Inklusion und die Teilhabe im Sport, an Dynamik gewonnen hat, gibt es noch immer zahlreiche Barrieren, die Inklusion im und durch Sport erschweren.

Während, laut drittem Teilhabebericht der Bundesregierung, 33 % der Menschen ohne Einschränkungen nie Sport treiben, sind dies unter Menschen mit Einschränkungen 55 %. Auch der Anteil von Mädchen und Frauen im organisierten Sport, ist mit 40 %, geringer als der von Männern (→ Gleichstel-

lungsbericht DOSB, 2020).

Diese Ungleichheiten sind ein deutliches Zeichen für bestehende Herausforderungen und Diskriminierung in der Sportlandschaft.

Ein zentrales Problem sind Sportstätten, die nicht barrierefrei gestaltet sind und keine angemessenen Zugangsmöglichkeiten für Menschen mit Mobilitätseinschränkungen bieten. Dies schließt viele Menschen mit körperlichen oder Sinnes-Beeinträchtigungen von der sportlichen Betätigung aus. Darüber hinaus fehlt es oft an individueller Unterstützung und angemessenen Ressourcen, um Menschen mit Einschränkungen die volle Teilhabe am Sport zu ermöglichen.

Ein weiterer Aspekt ist die fehlende Perspektivübernahme und das mangelnde Verständnis für die Bedürfnisse verschiedener Gruppen. Dies führt oft zu Diskriminierung und Ablehnung von Sportlerinnen und Sportlern aufgrund ihrer ethnischen Zugehörigkeit, ihres Geschlechts, ihrer sexuellen Orientierung oder ihrer körperlichen Eigenschaften. Dies kann dazu führen, dass Menschen systematisch von Sportveranstaltungen oder Teams ausgeschlossen werden und sich nicht akzeptiert fühlen.

Pfeffersport e.V.

Gegründet im Jahr 1990, hat Pfeffersport heute rund 5.000 Mitglieder. Der Verein hat eine Vielzahl von Abteilungen und bietet verschiedene Aktivitäten an, darunter Kindersport, Schul-AGs, Fitness, Freizeitsport, Fußball, Handball oder Discgolf. Mit etwa 30 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie rund 260 Übungsleiterinnen und Übungsleitern setzt sich Pfeffersport dafür ein, Kinder und Jugendliche zu fördern, Inklusion zu ermöglichen und eine nicht leistungsorientierte Atmosphäre zu schaffen. Der Schwerpunkt liegt darauf, jedem Mitglied eine positive Sporterfahrung zu bieten und den Spaß am gemeinsamen Sporttreiben zu fördern. Pfeffersport ist somit ein Ort, an dem Menschen unterschiedlicher Hintergründe zusammenkommen, um ihre sportlichen Interessen zu teilen und eine inklusive Gemeinschaft aufzubauen.

Seit vielen Jahren engagiert sich Pfeffersport aktiv für Inklusion im und durch Sport. Dies bedeutet, dass jede Person, unabhängig von ihren Hintergründen, im Sportverein und bei den Sportangeboten mitmachen kann und soll. Besonders liegt der Fokus auf Menschen, die aus unterschiedlichen Gründen Ausgrenzung erfahren und seltener Zugang zu sportlichen Aktivitäten haben. Dies umfasst beispielsweise Menschen mit Einschränkungen, Menschen mit Migrationsgeschichte, Mädchen oder Geflüchtete.

Pfeffersport verfolgt die visionäre Idee eines inklusiven Sportvereins für alle und möchte damit einen Beitrag zu einer vielfältigen und starken Gesellschaft leisten. In abwechslungsreichen, sportlichen und sozialen Angeboten und Projekten versucht der Verein, Vielfalt und Inklusion zu leben und die Menschen aus dem Umfeld zu integrieren. Dadurch sollen die Chancen auf eine gleichberechtigte Teilhabe aller (jungen) Menschen erhöht werden.

Inklusion bei Pfeffersport e.V.

Bereits seit den 90er Jahren bietet der Verein integrative und inklusive Angebote an. Heute gibt es über 60 inklusive Gruppen bei Pfeffersport, die Menschen jeden Alters und mit verschiedenen Beeinträchtigungen die Möglichkeit geben, gemeinsam Sport zu treiben. Pfeffersport hat ein breites Verständnis von Inklusion und setzt dieses im und durch Sport konsequent um. Im Kinder-

bereich sind alle unsere sportartenübergreifenden Bewegungsangebote inklusiv und offen. Wir haben behinderungsspezifische Sportangebote wie „Ping-PongParkinson“ oder verschiedene Rollstuhlsportangebote, die für alle offen sind. Auch in unseren Sportarten-Abteilungen gibt es inklusive Gruppen, wie „InkluHandball“ oder inklusives Fußball.

Um die Inklusion weiter zu fördern, experimentiert Pfeffersport mit anderen Formaten, als der regelmäßig stattfindende wöchentliche Sportgruppe und organisiert zahlreiche inklusive Events wie den Triathlon Integrale oder den Wheel-Soccer-Cup. Diese Veranstaltungen bieten eine Plattform für Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen, um gemeinsam Sport zu treiben und Barrieren abzubauen.

Ein wichtiger Erfolgsfaktor für die Umsetzung von Inklusion bei Pfeffersport ist das diverse Team von Übungsleiter*innen, Mitarbeiter*innen und Ehrenamtlichen. Sie alle bringen unterschiedliche Kompetenzen und Erfahrungen mit und tragen dazu bei, dass die Bedürfnisse aller Teilnehmer*innen berücksichtigt werden können.

Darüber hinaus engagiert sich Pfeffersport in Inklusions-Sensibilisierungsprojekten für Schulen. Durch diese Projekte wird das Bewusstsein für die Bedeutung von Inklusion geschaffen und Schüler*innen werden für Vielfalt und Teilhabe sensibilisiert.



Ein weiteres herausragendes Projekt von Pfeffersport ist die Qualifizierungsinitiative „Mission Inklusion“. Durch diese Maßnahme werden Übungsleiter*innen in inklusiven Sportangeboten geschult, um eine qualitativ hochwertige Betreuung und Unterstützung für alle Teilnehmer*innen sicherzustellen.

Pfeffersport ist nicht nur lokal, sondern auch bundesweit in inklusiven Strukturen und Prozessen involviert. Der Verein beteiligt sich beispielsweise am „Netzwerk für Inklusion und Sport in Berlin“ und unterstützte die Entwicklung des „Index für Inklusion“. Dadurch trägt Pfeffersport zur Weiterentwicklung und Stärkung von Inklusion im Sport auf überregionaler Ebene bei.

Um seine Expertise im Bereich Inklusion und Sport weiter auszubauen, arbeitet Pfeffersport an dem Aufbau eines Kompetenzzentrums für Inklusion und Sport. Dieses Zentrum soll eine Anlaufstelle für Informationen, Beratung und Austausch sein und einen Beitrag zur Weiterentwicklung inklusiver Sportangebote leisten.

Mit seinen vielfältigen Aktivitäten und Projekten setzt Pfeffersport konsequent auf Inklusion im und durch Sport. Der Verein schafft nicht nur sportliche Möglichkeiten für Menschen aller Hintergründe und mit verschiedenen Bedürfnissen, sondern setzt sich auch aktiv für die Sensibilisierung, Qualifizierung und Vernetzung im Bereich Inklusion ein. Durch sein Engagement trägt Pfeffersport dazu bei, eine vielfältige und starke Gesellschaft zu fördern, in der alle Menschen gleichberechtigt am Sport teilhaben können.

Inklusive Praktiken/Inklusionspädagogische Ansätze

Inklusion im Sport ist ein vielschichtiger Prozess, der durch verschiedene inklusionspädagogische Ansätze umgesetzt wird. Pfeffersport verfolgt eine breite Palette inklusiver Praktiken, bei denen deutlich wird, dass es nicht den einen gültigen Weg gibt, sondern verschiedene Ansätze Teil des Weges sind.

Im Kinder- und Jugendbereich wurden und werden Bewegungsangebote geschaffen, die offen für 2 bis 3 Kinder mit Behinderung sind. Durch diese inklusiven Aktivitäten werden Barrieren abgebaut und Kinder mit und ohne Behinderung können gemeinsam Sport treiben und voneinander lernen.

Pfeffersport bietet auch spezielle „Behindertensportgruppen“ an, die als Schonräume fungieren und Menschen mit besonderen Bedürfnissen ermöglichen, Sport zu erleben, zum Beispiel im Rollstuhlsport bei den „Wilden 8“ oder bei „PingPongParkinson“. Darüber hinaus gibt es bei Pfeffersport aber auch „Behindertensportgruppen“, die für Nichtbehinderte geöffnet sind und eine inklusive Atmosphäre schaffen. Ein Beispiel hierfür ist der Rollstuhlbasketball mit einem Verhältnis von 50:50 zwischen Menschen mit und ohne Behinderung. Diese offenen Gruppen ermöglichen Begegnungen und Zusammenarbeit zwischen Menschen mit unterschiedlichen Fähigkeiten und fördern somit eine vielfältige Gemeinschaft im Sport.

Um die Vielfalt der inklusiven Sportmöglichkeiten weiter zu erweitern, hat Pfeffersport neue inklusive Gruppen in verschiedenen Sportarten gegründet, wie zum Beispiel Fußball, Parcours, Handball, Basketball, Schwimmen und Fitness. Diese Angebote bieten Menschen mit unterschiedlichen Hintergründen die Chance, ihre sportlichen Interessen und Talente zu entdecken und gemeinsam in einer inklusiven Umgebung zu trainieren.

Inklusion wird bei Pfeffersport auch durch Events gefördert, die die Zusammenkunft von Menschen mit und ohne Behinderung im Sport feiern. Veranstaltungen wie der „Wheel-Soccer-Cup“, der „Triathlon Integrale“ und Sportfeste bieten eine Plattform, um gemeinsam zu spielen, zu kämpfen und zu gewinnen. Diese Events stärken das Miteinander und fördern die Teilhabe aller Beteiligten.

Auch in Bezug auf die anderen Vielfaltsdimensionen hat Pfeffersport unterschiedliche Angebote und Ansätze:

- ▶ Sportgruppen für Trans-, Inter- und queere Sportler*innen
- ▶ Ansprache und Einbindung von Geflüchteten in bestehende Angebote durch Projekte wie „Bunt wie wir“ oder „Ukraine Sport Support“
- ▶ Mädchensportangebote
- ▶ Sport für Ältere
- ▶ Sport für Internationale, wie „Netball“.



Die verschiedenen inklusiven Praktiken und pädagogischen Ansätze bei Pfeffersport zeigen, dass Inklusion im Sport ein kontinuierlicher Prozess ist, der sich ständig weiterentwickelt und auf die individuellen Bedürfnisse und Interessen der Teilnehmer*innen eingeht. Es gibt nicht den einen festen Weg zur Inklusion, sondern eine Vielzahl von Ansätzen, die zusammen eine inklusive und vielfältige Sportgemeinschaft schaffen.

Kooperationen zwischen Schule und Sportverein

Pfeffersport bietet nicht nur Sport- und Bewegungs-AGs an Ganztagschulen an, sondern ist insbesondere auch mit seinen Inklusions-Sensibilisierungsprojekten an Schulen unterwegs. Mit den Projekten „Rollisport bewegt Schule“ oder „Berlin Barrierefrei“ leistet Pfeffersport einen Beitrag für die Umsetzung von Inklusion im Berliner Schulsystem. In den Projekten geben wir unsere langjährigen Erfahrungen im Parasport oder im Inklusionssport weiter. Über den spaßbetonten Weg von Sport und Bewegung, zum Beispiel Rollstuhlsport, erhält das Übungsleiter*innen-Team, Zugang zu den Schü-

ler*innen, um Themen wie Inklusion und Exklusion oder Barrierefreiheit zu besprechen. Durch die Begegnung mit unserem inklusiven Team, bei dem immer ein*e Sportler*in mit Einschränkungen dabei ist, können Unsicherheiten und Vorurteile abgebaut werden. Mit diesen Projekten fördern wir das Verständnis für Menschen mit Einschränkungen und helfen Barrieren in den Köpfen abzubauen.

Gelingensfaktoren für Inklusion bei Pfeffersport e.V.

Bei Pfeffersport gibt es verschiedene Gelingensfaktoren, die zur erfolgreichen Umsetzung von Inklusion beitragen:

1. Inklusionsbegeisterte Personen: eine Handvoll Übungsleiter*innen mit einer inklusiven Haltung und offenen Bewegungs- und Sportkonzepten hat Ende der 90er Jahre den Verein zunehmend mehr geprägt. Durch die Initiierung von integrativen/ inklusiven Bewegungsangeboten, sind permanent neue haupt- und ehrenamtlich Aktive dazugekommen.

2. Inklusive Bewegungskonzepte: Pfeffersport setzt auf vielfältige Bewegungskonzepte, die verschiedene Sportarten integrieren und eine ganzheitliche Betrachtung der Bewegung ermöglichen. Offene Bewegungskonzepte für Kinder werden betont, anstatt den Fokus nur auf Spitzensport und Leistungssport zu legen.

3. Entwicklung einer inklusiven Haltung und Kultur: Pfeffersport fördert eine inklusive Haltung und Kultur durch einen intensiven Austausch. Es werden regelmäßig Diskussionen und Sensibilisierungsmaßnahmen durchgeführt, um das Verständnis von Inklusion zu erweitern und eine inklusive Kultur im Verein zu entwickeln. Inklusion ist nicht nur eine Haltung oder Philosophie im Verein, sondern wird auch in der Satzung, der MVV (Mitgliederversammlung) und in Teamrunden aktiv kommuniziert und nach außen präsentiert.

4. Ressourcen: Pfeffersport hat 2009 eine Koordination für Inklusion installiert, die eine zentrale Rolle bei der Koordination und Umsetzung inklusiver Projekte spielt. Es gibt darüber hinaus auch eine Koordination für den Mädchensport und eine Koordination für den Sport mit Geflüchteten, um gezielt auf die Bedürfnisse dieser Zielgruppen einzugehen.

5. Förderung: Pfeffersport sucht kontinuierlich nach Fördermöglichkeiten, um die Finanzierung inklusiver Projekte sicherzustellen.

6. Vernetzung: Pfeffersport engagiert sich in der Lobby-Arbeit für Inklusion und setzt sich gleichzeitig für die Schaffung notwendiger Rahmenbedingungen ein. Der Verein war Mitgründer des Netzwerks für Inklusion im Jahr 2013 und ist aktiv in Gremien wie dem Präsidium des BSB (Behinderten- und Rehabilitations-Sportverband Berlin) oder dem Bezirkssportbund vertreten. Die gesammelten Erfahrungen werden in Universitätsseminaren, Fort- und Ausbildungen sowie durch Mitarbeit am „Index für Inklusion im Sport“ weitergegeben.

7. Menschen mit Einschränkungen oder anderen Ausgrenzungserfahrungen als Akteure einbinden: Pfeffersport möchte Menschen mit Einschränkungen oder anderen Ausgrenzungserfahrungen nicht nur als Teilnehmer*innen im Sport, sondern auch als Übungsleitende oder ehrenamtlich Tätige aktiv einbinden.

8. Breites Verständnis von Inklusion: Im Zentrum von Pfeffersports Inklusionsansatz steht die Teilhabe aller Menschen.

Durch diese Gelingensfaktoren schafft Pfeffersport eine inklusive und vielfältige Sportlandschaft, in der jeder Mensch, unabhängig von seinen Einschränkungen oder Ausgrenzungserfahrungen, am Sport teilhaben und sich aktiv einbringen kann.

Ergebnisse des Workshops und Zusammenfassung

Der Austausch und die Debatte im Workshop drehte sich um 3 zentrale Fragen:

- ▶ Welchen Einfluss haben Rahmenbedingungen auf die Umsetzung von Inklusion?
- ▶ Warum ist die Einbindung von Menschen mit Einschränkungen oder anderen Ausgrenzungserfahrungen wichtig?
- ▶ Welche inklusionspädagogischen Ansätze sind bei Pfeffersport erfolgreich?

Wir konnten bereits anhand der Gelingensfaktoren verdeutlichen, dass Ressourcen (finanziell, personell, strukturell und so weiter) elementar sind und waren, damit Pfeffersport das Thema Inklusion so breit und tief umsetzen kann.

In Abgrenzung zu anderen Systemen oder Organisationen (zum Beispiel: Berliner Schulsystem), mobilisiert Pfeffersport die benötigten Ressourcen – sicher nicht immer erfolgreich, aber durchaus konsequent.

Pfeffersport versucht nun bereits seit einigen Jahren erfolgreich Sportler*innen mit Einschränkungen zu Übungsleitungen auszubilden und weiterzuqualifizieren. Damit schaffen wir Vorbilder. Auch im Vorstand oder in der Geschäftsstelle sind Sportler*innen mit Einschränkungen oder anderen Ausgrenzungserfahrungen dabei. Die Perspektive von Expert*innen in eigener Sache kann so auf allen Arbeitsebenen und Vereinsebenen einfließen. Mit der konkreten Ansprache von Sportler*innen mit Einschränkungen oder anderen Ausgrenzungserfahrungen für haupt- oder ehrenamtliche Tätigkeiten im Sportverein, kann Pfeffersport an eine enorme Ressource anknüpfen, die eine besondere Wirkung für das Thema Inklusion im und durch Sport hat.

Auch wenn es erfolgreiche und weniger erfolgreiche Ansätze und Kleinprojekte zum Thema Inklusion und Sport bei Pfeffersport gab, so müssen wir immer wieder betonen, wie wichtig es ist, einfach loszulegen: „EINFACH zu MACHEN“. Pfeffersport hat auch aus weniger erfolgreichen Schritten Schlussfolgerungen für eine Weiterentwicklung gezogen. Pfeffersport versucht als Organisation zu handeln und gleichzeitig dabei zu lernen. Wichtig ist unserer Meinung nach die Haltung und der Wille, möglichst viele Menschen an Sport und Bewegung teilhaben zu lassen. Dabei sind auch wir abhängig von Ressourcen und natürlich machen wir auch mal Fehler oder haben nicht alles mitbedacht. Den einzig richtigen Weg zu Inklusion gibt es unserer Meinung nach nicht.

Oliver Klar ist Koordinator für Inklusion bei Pfeffersport e.V. und leitet das Projekt Mission Inklusion.

Rahel Berghold ist Übungsleiterin für die Rollkids bei Pfeffersport e.V. und leitet Sensibilisierungsworkshops wie Rollisport bewegt Schule.

Workshop 4: Perspektiven auf Ableismus und Klimagerechtigkeit

FRED STECHER (LOCALS UNITED, BUNDJUGEND)



Rahmen

Der Workshop fand am Nachmittag der Fachtagung statt. Der Workshop fand in deutscher Lautsprache statt. Der Vortrag war in etwas einfacherer Sprache gestaltet. Außerdem wurde der Ablauf am Anfang angekündigt und die Teilnehmer*innen aufgefordert, auf sich zu achten und jederzeit den Raum zu verlassen oder nach Pausen zu fragen, wenn nötig. Dadurch sollten die Teilnehmer*innen direkt einen kleinen Einblick bekommen, welche Möglichkeiten es gibt, Lehrveranstaltungen ohne viel Aufwand etwas inklusiver zu gestalten.

Ziele

Ziel des Workshops war es, Zusammenhänge zwischen Ableismus und Klimagerechtigkeit deutlich zu machen und dabei auch Mehrfachdiskriminierung kurz zu erwähnen. Die Teilnehmer*innen sollten den Fokus verändern: Behinderte Menschen nicht als passive Opfer wahrzunehmen, sondern anzuerkennen, dass behinderte Menschen viel Expertise besitzen und diese wertzuschätzen. Dann sollten diese Erkenntnisse auf die eigene Praxis angewandt werden: Wo kann Ableismus in der Schule und Bildungsarbeit erkannt und verringert werden? Ideen und Best Practice Beispiele sollten ausgetauscht werden. Als Grundlage für den Workshop dient der Sammelband „VerRücktes Klima – Behinderte Lösungen – Perspektiven aus Ableismus und Klimagerechtigkeit“, den ich im März 2023 bei der BUNDjugend mit Kolleg*innen herausgegeben habe. Die Inhalte des Workshops stammen aus dem Sammelband, der Arbeit daran und dem Austausch mit den Autor*innen.

Inhalt der Präsentation: Ableismus und Klimagerechtigkeit

Das Wort Ableismus kommt aus dem Englischen. „To be able“ bedeutet „etwas können“. Die Gesellschaft teilt Können in nützlich und störend ein. „Nützliches Können ist zum Beispiel: freundlich lächeln, lange stehen, deutsche Lautsprache sprechen, schwierige Erklärungen verstehen. Störendes Können ist zum Beispiel: sehr langsam reden, Gefühle mit dem ganzen Körper zeigen, Rollstuhl fahren, den Alltag immer genau planen“ (→ vergleiche BUNDjugend 2023, S.8). Die Gesellschaft bewertet Menschen nach ihrem Können und behandelt sie darum besser oder schlechter. Für Menschen mit nützlichem Können ist das Mitmachen in der Gesellschaft leicht. Aber die Gesellschaft schließt Menschen mit störendem Können aus. Diese Menschen haben es schwer, ihre Talente voll zu entwickeln. Ich sage dazu: Die Gesellschaft beHindert Menschen. (→ vergleiche ebenda, S. 8)

Klima-Ungerechtigkeit bedeutet, dass bestimmte Menschen am meisten Verantwortung für den Klimawandel tragen: weiße Menschen, Männer, reiche Menschen, nicht-behinderte Menschen. Andere Menschen erleben am meisten die Folgen des Klimawandels: Schwarze Menschen, indigene Menschen und Menschen of Color, Frauen und queere Menschen, arme Menschen und behinderte Menschen.

Behinderte Menschen erleben die Folgen des Klimawandels stärker. Warnungen vor Umweltkatastrophen sind oft für nicht-behinderte Menschen gemacht: sie sind in schwerer Sprache, sie sind in Lautsprache. Fluchtwege haben viele Barrieren. Extreme Hitze und Kälte ist für viele behinderte Menschen lebensgefährlich. Und viele behinderte Menschen haben keine Wohnung. Bei einem Stromausfall funktionieren viele Maschinen nicht, die für manche Menschen überlebenswichtig sind.

Der Klimawandel betrifft vor allem diejenigen Menschen, die mehrere Diskriminierungen erleben. Zum Beispiel: Behinderte Frauen und queere Menschen, behinderte Schwarze, indigene und Menschen of Color, behinderte Menschen, die im Globalen Süden leben, behinderte arme Menschen. Und vor allem Menschen, die alles davon erleben.

**Der Klimawandel macht Menschen behindert.
Durch Naturkatastrophen können Menschen lang-
fristige Verletzungen und chronische Krankheiten
bekommen.**

Durch Luftverschmutzung gibt es mehr Atemwegserkrankungen und Allergien. Durch die Veränderung des Ökosystems werden mehr Krankheiten von Tieren auf Menschen übertragen. Krankheitserreger können sich stärker vermehren. Durch Wassermangel und Ernteaufschläge werden Immunsysteme geschwächt und Krankheiten breiten sich schneller aus. Psychische Belastungen steigen. Und so weiter. (→ vergleiche ebenda, S. 75)

Die Gesellschaft soll behinderte Menschen mehr wahrnehmen. Zum Beispiel im Aktivismus, in der Politik, im Bildungssystem und in Gesprächen über Klimagerechtigkeit. Die Gesellschaft soll Barrieren beim Katastrophenschutz abbauen. Wissenschaftler*innen sollen mehr darüber herausfinden, wie der Klimawandel behinderte Menschen in Gefahr bringt. (→ vergleiche ebenda, S. 17f.)

Behinderte Menschen sind Expert*innen. Durch den Klimawandel wird unsere Welt immer unbewohnbarer. Behinderte Menschen haben schon immer in einer Welt überlebt, die nicht für sie ausgelegt ist (→ vergleiche ebenda, S. 30). Behinderte Menschen sind auch Expert*innen für nachhaltigen Aktivismus und für

Barrierearmut. Deshalb können gerade im Klima-Aktivismus alle Menschen mehr von behinderten Menschen lernen (→ vergleiche ebenda, S. 78f.).

Zusammenfassend: Klimagerechtigkeit ist ein wichtiges Thema für behinderte Menschen. Behinderte Menschen erleben die Folgen des Klimawandels stärker. Besonders diejenigen behinderten Menschen, die Mehrfachdiskriminierung erleben. Behinderte Menschen sind Expert*innen. Barrierefreiheit und Inklusion sind ein wichtiger Teil von Klimagerechtigkeit.

Diskussion

In der Diskussion nach der Präsentation wurden zunächst viele Fragen gestellt. Eine Frage war zum Beispiel, warum es eine Einteilung in „behindert“ und „nicht-behindert“ geben muss, wenn wir alle Menschen sind. Das ist eine sehr verbreitete Frage, wenn es um Machtverhältnisse geht. Daher folgte die Antwort: Auch, wenn die Einteilung in „behindert“ und „nicht-behindert“ erst einmal eine künstliche Konstruktion ist, ist sie dennoch wichtig, um bestehende Machtverhältnisse benennen zu können. Denn faktisch leben wir in einer Welt, in der es Ableismus, Barrieren und eine Benachteiligung von Menschen aufgrund ihrer Fähigkeiten gibt. Wir brauchen Worte, um darüber sprechen zu können, denn zunächst müssen Menschen das Machtverhältnis verstehen, um es danach verringern zu können. Außerdem wählen viele behinderte Menschen den Begriff „behindert“ für sich, da dieser Begriff im Gegensatz zu „eingeschränkt“, „Mensch mit besonderen Fähigkeiten“ und so weiter die gesellschaftlichen Dimensionen deutlich macht: Denn Menschen werden von der Gesellschaft behindert. Im Einzelfall ist es natürlich trotzdem wichtig, darauf zu achten, wie ein Mensch gerne selbst bezeichnet werden möchte.



Weltcafé

In einem Weltcafé haben wir in zwei Stationen Expertise ausgetauscht. An der einen Station ging es um die Reflektionsfragen: Wie spreche ich über die Klimakatastrophe? Welches Wissen erkenne ich als Expertise an? Wer lernt von wem? Welche behinderten Aktivist*innen und berühmten Personen kenne ich? Die Teilnehmer*innen haben darüber gesprochen, dass durch den Vortrag die Verbindungen zwischen Klimakrise und Ableismus sehr klar wurden, aber wenig behinderte Klima-Aktivist*innen medial bekannt sind. Die Frage nach der Expertise hat einen Perspektivwechsel ermöglicht, sodass behinderte Menschen mehr als aktive Subjekte gesehen werden.

Die zweite Station beinhaltete eher die Reflektionsfragen: Welches Können sehe ich in der Schule/im Bildungskontext als nützlich oder störend an? Welche Talente fördere ich? Für wen gestalte ich einen angenehmen Lernraum?

Der Austausch mit den Teilnehmer*innen war sehr wertvoll für mich, da ich eher in der Erwachsenenbildung als im schulischen Bildungskontext tätig bin. Dadurch habe ich viel über den Alltag von Lehrer*innen erfahren. Leider sind wir zu dem Ergebnis gekommen, dass es im momentanen Schulsystem wenig Spielraum für den Abbau von Ableismus gibt. Das liegt an den Strukturen, fehlenden Geldern, Überlastung von Lehrer*innen und so weiter.

Gleichzeitig gibt es schon viele Bemühungen und Gedanken, wie Ableismus abgebaut werden kann. Ein Beispiel waren Noise-Cancelling-Kopfhörer, um bei Reizüberflutung zu unterstützen. Größere Klassenzimmer wären eigentlich sehr positiv mit mehr verschiedenen Bereichen zum Lernen und zum Ausruhen. Eine größere Vielfalt an Methoden wäre für viele sehr hilfreich, sodass sie zum Beispiel zwischen Einzel- und Gruppenarbeit, auditiven, visuellen und anderen Lernmethoden auswählen können. Daran anschließend könnte es bei vielen Schüler*innen Stress abbauen, wenn es verschiedene Prüfungsformen gäbe (mündlich, schriftlich und so weiter) und wenn auf „Ausfrage“-Situationen vor der ganzen Klasse verzichtet würde. Auch eine erhöhte Verwendung von einfacher Sprache würde nicht nur für Schüler*innen mit verschiedenen Behinderungen, sondern auch für Schüler*innen, die Klassismus erleben, mehr Teilhabe im Unterricht ermöglichen. Langfristig wäre es natürlich auch sehr inklusiv, wenn

alle Schüler*innen Grundlagen in Deutscher Gebärdensprache und Brailleschrift lernen. Außerdem wäre es für viele Schüler*innen eine Bereicherung, wenn sogenannte Stimming Toys/Skills bereitgestellt werden. Damit sind alle möglichen Gegenstände gemeint, die genutzt werden können, um sich selbst zu beruhigen, sich besser konzentrieren zu können und so weiter: zum Beispiel kleine (Stachel-) Bälle, Massageringe, Fidget Spinner, Zauberwürfel, aber auch saure oder scharfe Bonbons, eine Wärmflasche, Pfefferminzöl und vieles mehr. Sie können neurodivergenten Menschen dabei helfen, ihre Emotionen zu regulieren, können im Fall von Panikattacken oder Angstzuständen unterstützen oder die Konzentration steigern. Dazu möchte ich auch noch das Konzept der „Relaxed Performance“ vorstellen, das aus dem Behinderten-Aktivismus kommt. Dahinter steckt der Gedanke, dass Menschen im Publikum nicht stillsitzen müssen, sondern sich bewegen dürfen, Geräusche von sich geben und so weiter und dass das nicht „störend“ ist, sondern zu der Performance dazugehört. Auch im Unterricht könnte es für viele Schüler*innen tatsächlich die Unterrichtsqualität erhöhen, wenn sie nicht still auf dem Stuhl sitzen müssen. Herumzappeln, Aufstehen und Herumlaufen, Reden und so weiter sind nicht automatisch Dinge, die



Schüler*innen mit der Absicht machen, zu stören. Es kann auch einfach etwas sein, um innere Anspannung abzubauen. Inhaltsangaben vor dem Beginn der Schulstunde können hilfreich sein, um sich darauf einzustellen, was kommt und eventuell auch den Raum zu verlassen, um möglichen Triggern und Retraumatisierungen zu entgehen. Das setzt natürlich auch generell mehr Selbstbestimmung für Schüler*innen voraus, denn dafür müssten sie immer die Möglichkeit haben, ohne Begründung den Raum zu verlassen. Dementsprechend braucht es dann auch einen Ruheraum, oder etwas in die Richtung, wo die Schüler*innen dann in der Zwischenzeit ausruhen können. Eine generelle Erkenntnis war, dass es mehr Erwachsene an der Schule bräuchte. Das müssten nicht alles ausgebildete Pädagog*innen sein, auch Sozialarbeiter*innen oder andere Aushilfen wären hilfreich. Wenn es mehr Erwachsene in der Schule gäbe, dann gäbe es viel mehr Möglichkeiten auf die Bedürfnisse der Schüler*innen einzugehen und auch alle oben genannten Vorschläge umzusetzen. Denn natürlich ist es für manche Menschen auch stressig, wenn alle in der Klasse durcheinanderreden und laufen. Wenn es mehr Personal gibt, dann gibt es auch mehr Möglichkeiten, sich individuell aufzuteilen und zum Beispiel in einem Raum eher ruhige Sachen zu machen, während es in dem anderen Raum lauter zugeht. Außerdem sollen auch die Lehrer*innen auf die eigenen Bedürfnisse achten können und zum Beispiel ebenso den Raum verlassen, wenn es ihnen nicht gut geht. Eine wichtige Grundlage für alle genannten Beispiele ist es, den Schüler*innen mehr Selbstbestimmung einzuräumen und ihre Bedürfnisse weniger als „störend“ wahrzunehmen, sondern stattdessen ernst zu nehmen, dass Menschen individuell sind und ihre Bedürfnisse eine Existenzberechtigung haben.

Die Frage, welches Können und welche Talente als nützlich gesehen werden, fanden die Teilnehmer*innen interessant. Gleichzeitig sind die Lehrpläne recht starr, sodass reflektierte Lehrer*innen trotzdem wenig Möglichkeiten gesehen haben, Talente zu fördern, die aus der Norm herausfallen.

Das Ergebnis der Diskussion war: Es ist hilfreich, wenn Lehrer*innen sich mit dem Thema Ableismus beschäftigen und mit einer offenen Haltung diskriminierungskritisch in ihren Arbeitsalltag gehen. Es gibt viele kleine Veränderungen, die die Teilhabe am Unterricht für Schüler*innen verbessern können.

Dennoch sind die meisten Barrieren und der strukturelle Ableismus nichts, was Einzelpersonen verändern können. Dafür braucht es strukturelle Ansätze, die auch mit Kosten verbunden sind. Und auch hier gilt: Niemand weiß besser, was für gelungene Teilhabe gebraucht wird, als behinderte Menschen selbst. Deshalb sollten sie auch als Expert*innen in Berater*innen und Entscheidungsrollen angefragt und ernst genommen werden.

Feedback

Die Teilnehmer*innen haben sehr gute Rückmeldungen zu dem Workshop gegeben. Allen hat die Präsentation in Einfacher Sprache gefallen, ebenso wie der Raum zum Austausch. Die ruhige und entspannte Atmosphäre wurde genannt, sowie dass die Verbindung zwischen Ableismus und Klimagerechtigkeit sehr klar geworden seien.

Quelle

BUNDJUGEND (2023): „VerRücktes Klima – BeHinderte Lösungen. Perspektiven auf Ableismus und Klimagerechtigkeit“, verfügbar unter: https://www.bundjugend.de/wp-content/uploads/verRuecktesKlima_beHinderteLoesungen_digital.pdf (zuletzt aufgerufen am 14.08.2023)

Fred Stecher hat vier Jahre lang im Projekt Locals United bei der BUNDjugend gearbeitet. Dabei waren miese Schwerpunkte queere, behinderte und kolonialismuskritische Perspektiven auf die Klimakrise und Anti-Diskriminierung. Inzwischen macht Fred wieder community-nähere Arbeit beim Queeren Zentrum Kassel. Fred wird selbst mehrfach behindert, liebt leckeres Essen und Kreativität.

Impressum

Herausgeber

Entwicklungspolitisches Bildungs- und
Informationszentrum e. V. – EPIZ
Am Sudhaus 2 | 12053 Berlin
030 69264-18 | www.epiz-berlin.de

Konzeption der Tagung

Matthias Schwerendt, Birgit Brenner,
Elke Weißer

Autor*innen

Birgit Brenner, Oliver Klar, Mauricio Pereyra,
Elisabeth Plate, Edgar Sauerbier, Andrea
Corinna Schöne, Matthias Schwerendt, Fred
Stecher

Redaktion

Matthias Schwerendt, Cleo Herré

Fotos

© Metin Yilmaz

Layout und Titelillustration

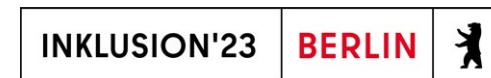
Nicole Riegert

Verantwortlich für den Inhalt

EPIZ e. V. – Elke Weißer (Geschäftsführung
und pädagogische Leitung)

Erschienen 2023

Die Tagung fand im Rahmen von „Fair für Special Olympic“ statt, einem Projekt des EPIZ. „Fair für Special Olympics“ wurde gefördert im Rahmen von „Inklusion '23“, dem Nachhaltigkeitsprogramm der Special Olympics World Games 2023. Diese Publikation wird ebenso durch „Inklusion '23“ gefördert, EPIZ e. V. ist für den Inhalt allein verantwortlich. Der Inhalt spiegelt nicht die Ansichten der Berliner Senatsverwaltung für Inneres und Sport wider. Grundsätzlich sind alle Inhalte (Texte, Bilder, Tabellen) dieser Publikation im vollen Umfang urheberrechtlich geschützt, sofern nicht als Creative-Commons-Lizenz gekennzeichnet.



Ein Nachhaltigkeitsprogramm der Sportmetropole Berlin.