

# Behinderung als Differenzlinie im Kontext einer heterogenitätssensiblen Lehrkräftebildung: Konzeption und Ziele

Tjark-Gerit Neugebauer<sup>1</sup>,  
Claudia Schomaker<sup>1</sup> & Rolf Werning<sup>1,\*</sup>

<sup>1</sup> Leibniz Universität Hannover

\* Kontakt: Leibniz Universität Hannover,  
Institut für Sonderpädagogik,  
Schloßwender Str. 1, 30159 Hannover  
rolf.werning@ifs.uni-hannover.de

**Zusammenfassung:** Im Gegensatz zum Alltagsverständnis wird Behinderung im wissenschaftlichen Diskurs – wie z.B. in der Sonder- und Inklusionspädagogik – aus einer relationalen Perspektiven beschrieben und nicht (mehr) der individuell betroffenen Personengruppe zugeschrieben. Oftmals knüpft dieses Verständnis an die „Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit“ an. Behinderung entsteht hiernach in Wechselwirkungsprozessen zwischen Person und sozialer sowie materieller Umwelt und ist somit Merkmal einer Situation bzw. Konstellation. In der Folge kann es zu Exklusionsprozessen durch die Einschränkung der sozialen Teilhabe kommen. Ausgehend von der gesellschaftlichen Dimension sollen in diesem Beitrag das Konstrukt Behinderung in einen bildungswissenschaftlichen Kontext eingeordnet und Perspektiven für eine inklusive Lehrkräftebildung abgeleitet werden, wobei sich in erster Linie am sonderpädagogischen und am inklusionspädagogischen Diskurs orientiert wird. Behinderung wird in diesen Diskursen mehrheitlich als gesellschaftliche Barriere verstanden, die aufgrund von Normabweichungen zu Stigmatisierung und Ausgrenzung führt und somit auch in einer Schule für alle von besonderer Relevanz ist. Das Ziel der Maximierung von Teilhabeoptionen von Menschen mit Behinderung erfordert eine Neubestimmung der Zuständigkeiten auf allen Ebenen der Lehrkräftebildung, die mit dem Öffnungsprozess der Regelschulen in Korrelation steht. Für die universitäre Lehrkräftebildung bedeutet dieser Prozess, dass angehende Lehrkräfte auf die Herausforderungen der gemeinsamen Lernsituationen vorzubereiten sind, damit sie sich (später) in die Gestaltung einer heterogenitätssensiblen und inklusionssensitiven Schul- und Unterrichtskultur einbringen können.

**Schlagerwörter:** Behinderung; Sonderpädagogischer Förderbedarf; Inklusion; Heterogenität; Lehrkräftebildung; Reflexive Handlungsfähigkeit



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

## 1 Einleitung

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) geht auch ein Öffnungsprozess der Gesellschaft zugunsten der Belange und Bedürfnisse von Menschen mit Behinderung einher. Dabei stehen aus pädagogischer Perspektive die Fragen nach der optimalen Entwicklung der menschlichen Möglichkeiten, der Entfaltung der Würde und des Selbstwertgefühls sowie der Befähigung zu einer wirksamen gesellschaftlichen Teilhabe im Mittelpunkt (vgl. Werning & Baumert, 2013, S. 39). Um diesen Prozess zu unterstützen und angehende Lehrkräfte auf die Anforderungen eines inklusiven Schulsystems vorzubereiten, sind die Akteur\*innen der universitären Lehrkräftebildung aufgefordert, Konzepte für die Gestaltung einer heterogenitätssensiblen und inklusionssensitiven Lehrkräftebildung zu entwickeln (vgl. Heinrich et al., 2013). Als schulorganisatorische Kategorie stellt Behinderung beziehungsweise sonderpädagogischer Förder-/Unterstützungsbedarf hierbei eine zentrale Differenzlinie dar, die exemplarisch ausgeführt werden soll. Im Folgenden steht die gemeinsame Förderung aller Schüler\*innen in Lernsituationen unter Berücksichtigung der (besonderen) Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen als ein Teilziel der Lehrkräftebildung im Sinne einer heterogenitätssensiblen und inklusionssensitiven Reflexiven Handlungsfähigkeit im Fokus. Dies führt als Referenzpunkt zur Sonderpädagogik als erziehungswissenschaftlicher Teildisziplin, deren Kernthema sich (auch weiterhin) aus der Zuständigkeit für spezifische Personengruppen ergibt, die aufgrund von spezifischen Bedürfnissen eine besondere Unterstützung in Bildungs- und Erziehungsprozessen benötigen (vgl. auch Biewer, 2009). Diese Bedürfnisse und die daraus resultierenden pädagogischen Aufgaben und Ziele sollen unter Bezugnahme auf die Reflexive Handlungsfähigkeit als Leitbild der Lehrkräftebildung an der Leibniz Universität Hannover (LUH) beispielhaft erläutert und diskutiert werden. Mit der Weiterentwicklung aus dem zunächst skizzierten Konzeptansatz der „Reflektierten Handlungsfähigkeit“ (vgl. Gillen, 2015, S. 14) wird mit dem Begriff der „Reflexiven Handlungsfähigkeit“ betont, dass die Reflexion es ermöglicht, „eigene (erkenntnis-)theoretische Annahmen kritisch infrage zu stellen und so grundsätzliche Handlungsveränderungen anzustoßen“ (Dannemann et al., 2019, S. 33). Mit der Betonung von Reflexion wird zudem der besondere Stellenwert – trotz der Vielfalt der Zugänge – beim Aufbau pädagogischer Professionalität und im pädagogisch-professionellen Handeln fokussiert (vgl. Häcker, 2017, S. 22).<sup>1</sup> Um die Differenzlinie „Behinderung“ im Kontext einer Lehrkräftebildung für alle bzw. die pädagogisch-professionellen Zuständigkeiten in einer Schule für alle einordnen zu können, werden die Begriffe Behinderung beziehungsweise sonderpädagogischer Förder-/Unterstützungsbedarf theoretisch fundiert. Anschließend werden aus der Einordnung Aufgaben und Ziele für eine inklusive Lehrkräftebildung im Sinne der Reflexiven Handlungsfähigkeit abgeleitet und mit Hilfe von Fallarbeit erläutert.

## 2 Behinderung im schulischen Kontext

In den letzten Jahren hat sich im pädagogischen Diskurs ein relationales Konzept von Behinderung durchgesetzt. Diese paradigmatische Orientierung hat sowohl das Medizinische Modell (z.B. Egen, 2020; Strobel & Warnke, 2007) als auch den Etikettierungsansatz (vgl. Benkmann, 2007; Homfeld, 1996; Kastl, 2017) integriert. Im Medizinischen

---

<sup>1</sup> Der Begriff der „Reflexiven Handlungsfähigkeit“ wird als Konzept einer heterogenitätssensiblen Lehrer\*innenbildung im einführenden Beitrag von Neugebauer, Junge, Lenzer, Oldendörp, Seifert und Schomaker *Theoria cum praxi. Konkretisierung des Leitbildes heterogenitätssensibler Reflexiver Handlungsfähigkeit für die Lehrkräftebildung* (S. 200–217 in diesem Heft) weiter ausgeführt und in Bezug gesetzt zu den einzelnen Differenzlinien und ihrer interdisziplinären Verortung in der Lehrer\*innenbildung.

Modell wurden Behinderungen als besondere Lebenslage beschrieben, die aufgrund einer individuellen Schädigung, Beeinträchtigung, Krankheit oder eines Traumas entsteht. Ursache sind somit pathologische bzw. defizitäre individuelle Strukturen und Prozesse. Im Gegensatz hierzu wird Behinderung im Etikettierungsansatz als Resultat der „erfolgreichen“ Zuweisung eines sozialen Etiketts durch signifikante Andere beschrieben. Wahrgenommene Abweichungen von einer sozialen Normalität führen so über (Re-)Aktionen und Etikettierungsprozesse der sozialen Umwelt, die in einem interaktionistischen Prozess spezifische Normen und Regeln anwendet, zur Konstruktion von Behinderung als sozialem Phänomen. Behinderung ist somit die Übertragung eines Etiketts im sozialen Kontext. Seit den 1970er-Jahren wird Behinderung als relationales Konzept verstanden, das durch die Wechselwirkungen zwischen Individuum und sozialen wie materiellen Umweltbedingungen erzeugt wird. Aus einer dialektisch-materialistischen Perspektive ist die Beziehung zwischen Subjekt und historisch-gesellschaftlichem Kontext von besonderer Bedeutung. Der Kern von Behinderung liegt hier in der Kategorie der Isolation (Jantzen, 1976), die gegeben ist, wenn das Individuum nicht die Möglichkeit hat bzw. erhält, sich das jeweils gesellschaftlich-historisch erreichte Niveau der Erfahrungen, Kenntnisse, Bedeutungskonstruktionen etc. der Menschheit anzueignen. Auch in den *Disability Studies* (vgl. Hirschberg & Köbsell, 2021) wird Behinderung als „sozialer Tatbestand“, „als gesellschaftlich hergestellt“ bzw. als „gesellschaftliche Konstruktion“ (Hirschberg & Köbsell, 2021, S. 128f) gefasst. Nach Hirschberg und Köbsell (2021, S. 131) ist das „Basis-Normalfeld Leistung“ von zentraler Relevanz für Behinderung, die generell als „Einschränkung der Leistungsfähigkeit“ definiert wird. Ökosystemische (u.a. Sander, 1987) und systemisch-konstruktivistische Ansätze (vgl. Balgo, 2012; Werning, 2007) kritisieren ebenfalls eine personenbezogene, defektorientierte Auffassung von Behinderung. Vielmehr müssen die Wechselwirkungsprozesse zwischen individuellen, sozialen und materiellen Ebenen berücksichtigt werden. Die ökologische Sichtweise, die vorrangig auf dem ökosystemischen Ansatz (Bronfenbrenner, 1981) aufbaut, betont die Einbettung jedes Individuums in einen einzigartigen ökologischen Kontext, der durch spezifische materielle und soziale Umwelten erzeugt wird. Behinderung ist somit in einem strukturellen Person-Umwelt-Zusammenhang zu betrachten. Systemische Ansätze betonen die Einbettung von Individuen in Interaktions-, Organisations- und Gesellschaftssysteme (vgl. Lohse & Werning, 2014). Dabei wird eine konstruktivistische Grundhaltung eingenommen. Behinderung, Normalität etc. sind keine objektiven Sachverhalte, sondern werden durch Handeln und Kommunikation in sozialen Kontexten erzeugt (vgl. Werning, 2010).

Mit der Internationalen Klassifikation von Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF; DIMDI, 2005) hat die Weltgesundheitsorganisation (WHO) ein relationales Verständnis von Behinderung übernommen und betont eine ressourcenorientierte Perspektive. Hiernach ist Behinderung als „dynamische Wechselwirkung zwischen der körperlichen, geistigen und seelischen Verfassung einer Person und den Faktoren der physikalischen und sozialen Umwelt“ (Werning & Lohse, 2013, S. 79) zu verstehen. Statt individueller Merkmale werden (Handlungs-)Situationen von Personen klassifiziert (vgl. Lindmeier & Lindmeier, 2012; Lütje-Klose et al., 2018) und Kontextfaktoren der Personen hinsichtlich ihrer Funktionsfähigkeit und Teilhabemöglichkeiten (vgl. Jetter, 2011, S. 102) benannt. Kontextfaktoren umfassen dabei personenbezogene Faktoren und Umweltfaktoren, die sowohl positive als auch negative Effekte haben können, d.h., Ressourcen und Resilienzfaktoren bzw. Risikofaktoren beinhalten. Als Merkmal einer Situation und Konstellation wird Behinderung in sozialen Interaktionsprozessen konstituiert, aus der sich häufig Einschränkungen der sozialen Teilhabe durch Exklusionsprozesse ergeben, die aus negativen sozialen und materiellen Kontextfaktoren resultieren, die Barrieren für die soziale Teilhabe erzeugen. Die konkreten sozialen und materiellen Bedingungen entscheiden somit, inwieweit Personen mit spezifischen Merkmalen in ihren Aktivitäten eingeschränkt bzw. nicht eingeschränkt und/oder von sozialer Teilhabe

in/exkludiert werden. In diesem Verständnis kann Behinderung als ein Kontinuum zwischen vollständiger Funktionsfähigkeit und totaler Funktionseinschränkung (vgl. Lindmeier & Lindmeier, 2012, S. 31) beschrieben werden. Dieses Verständnis liegt auch der UN-BRK zugrunde. Anknüpfend an die ICF versteht die UN-BRK Behinderung als eine Korrelation von Beeinträchtigung und Barrieren und hält dazu in Artikel 1 fest:

„Persons with disabilities include those who have long-term physical, mental, intellectual or sensory impairments which in interaction with various barriers may hinder their full and effective participation in society on an equal basis with others.“ (United Nations, 2006)

Damit einhergehend wird auch die Frage der schulischen Förderung von Menschen mit Behinderung diskutiert. Artikel 24 stellt das Recht auf eine gemeinsame Beschulung aller Kinder ohne Ausgrenzung fest und verpflichtet die Vertragsstaaten zur Implementierung eines inklusiven Schulsystems auf allen Ebenen. Hierzu müssen entsprechende Maßnahmen zur Unterstützung getroffen werden, um „Menschen mit Behinderung innerhalb des allgemein Bildungssystems [...] ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern“ (BGBl, 2008, S. 1436f.; vgl. United Nations, 2006).

Auch wenn die Konvention im Besonderen die Situation von Menschen mit Behinderungen thematisiert, wird ein weites Inklusionsverständnis zugrunde gelegt. Dies umfasst die konsequente Minimierung von Diskriminierung und Bildungsbenachteiligungen und die Maximierung von sozialer Teilhabe und von Bildungschancen (vgl. Werning, 2019). Die Umsetzung einer inklusiven Bildung für alle Kinder und Jugendlichen ist somit eine der zentralen Aufgaben und Herausforderungen des Bildungssystems. Diese beinhaltet: 1. uneingeschränkter Zugang zu Bildung, 2. Akzeptanz von allen Menschen (und damit auch jenen mit besonderen Förderbedürfnissen) in allgemeinen Bildungseinrichtungen, 3. Maximierung der sozialen Partizipation in curricularen und außercurricularen Aktivitäten und 4. Verbesserung der Persönlichkeits-, Lern- und Leistungsentwicklung aller Personen (vgl. Artiles et al., 2006; Booth et al., 2000; Kalambouka et al., 2005). Alle vier Bereiche markieren Differenzlinien bei der Umsetzung von inklusiver Bildung. Aus einer solchen Perspektive stellt sich insbesondere die Frage nach Barrieren, die den Zugang, die Akzeptanz, die Partizipation und die Lern- und Leistungsentwicklung und damit die Möglichkeit der inklusiven Bildung gefährden oder einschränken. Nicht die Kinder und Jugendlichen sind behindert; sie werden vielmehr durch soziale und materielle Barrieren am uneingeschränkten Zugang, an uneingeschränkter Akzeptanz, an uneingeschränkter Partizipation und an uneingeschränkter Lern- und Leistungsentwicklung gehindert.

Aufgrund der Einflüsse der Integrationspädagogik vollzog sich ab Mitte der 1990er ein Perspektivwechsel, welcher in die Einführung des Begriffs des sonderpädagogischen Förderbedarfs (KMK, 1994) in Anlehnung an das englische Konzept der „special education needs“ als ressourcenorientierter Ansatz zum Ausgleich individueller Nachteile (vgl. Lütje-Klose et al., 2018, S. 25) mündete.

„Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen anzunehmen, die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können“ (KMK, 1994, S. 5).

Ergänzend wurde 2011 der Begriff des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs eingeführt (KMK, 2011), sodass gegenwärtig beide Begriffe im Gebrauch sind. Aktuell beschreibt die KMK neun Förderschwerpunkte: Emotionale und soziale Entwicklung, Lernen, Sprache, Sehen, Hören, Körperliche und motorische Entwicklung, Geistige Entwicklung sowie Erziehung und Unterricht von Kindern mit autistischem Verhalten sowie Unterricht für kranke Schüler\*innen (KMK, 2011; zur Übersicht: Hedderich et al., 2016, S. 208ff).

Im Wandel von der Integrationspädagogik zur Inklusionspädagogik (vgl. Hinz et al., 2008) ergeben sich wiederum Veränderungen der Begrifflichkeit. Die dichotome Konstruktionen „behindert – nicht-behindert“ sowie „sonderpädagogisch unterstützungsbedürftig – nicht sonderpädagogisch unterstützungsbedürftig“ spiegeln eine „Zwei-Gruppen-Theorie“ wider (vgl. Hinz, 2009). Dies würde einem engen Inklusionsbegriff entsprechen, der die spezifischen Bedingungen und Unterstützungsbedarfe von Menschen mit Behinderungen und Schüler\*innen mit besonderen Förderbedarfen besonders betont. Dem steht ein weiter Inklusionsbegriff gegenüber, der sich auf alle Schüler\*innen bezieht (vgl. Werning, 2014, 2019). Kiuppis (2014) führt auf Grundlage seiner Analyse internationaler Dokumente der UN, der WHO und der UNESCO (zsf. Lindmeier & Lütje-Klose, 2015) ergänzend dazu noch eine dritte inklusive Lesart ein: ein auf alle Lernenden, aber besonders auf vulnerable Gruppen bezogenes Adressat\*innenverständnis inklusiver Pädagogik („education for all, and especially for some“), das sich mit einer besonderen Aufmerksamkeit und mehr Ressourcen für benachteiligte und marginalisierte Gruppen verbindet. Inklusion im schulischen Bereich umzusetzen bedeutet dabei, eine Vielzahl von Antinomien zu bearbeiten. Dies betrifft auch die Fragen nach der Sinnhaftigkeit von Differenzsetzungen. So werden einerseits der völlige Verzicht auf tendenziell stigmatisierende Begriffe und damit eine Dekategorisierung gefordert. Dies würde bestehende Differenzmarkierungen wie Behindert – Nicht-Behindert bzw. sonderpädagogischer Förderbedarf – kein sonderpädagogischer Förderbedarf aufheben. Andererseits zeigt z.B. die UN-BRK ein bewusstes Festhalten an solchen begrifflichen Kategorien, um die besonderen Anforderungen und auch Ressourcen aufzeigen zu können. Dies wird zum Beispiel bei der Gewährung von Nachteilsausgleichen und sonderpädagogischen Ressourcen für den Einsatz von Sonderpädagog\*innen und Schulbegleitungen, bei der Ausstattung von Schulen und Klassenzimmern sowie bei der Ausstattung mit spezifischen Hilfsmitteln deutlich. Diese sind oft notwendig, um eine soziale Partizipation an der Gesellschaft und ihren Institutionen für viele Menschen sicherzustellen. Das Recht auf besonderen Schutz und Unterstützung steht damit in einem Spannungsverhältnis zum Recht auf Inklusion im Sinne der Dekategorisierung (vgl. Boger, 2015). Norwich (2013, S. 32ff.) spricht hier vom „identification dilemma“. Ein vollständiger Verzicht auf Kategorisierung würde zwar ggf. das Risiko der Stigmatisierung vermindern, geht aber mit dem Risiko einher, dass entsprechende Beeinträchtigungen der Schüler\*innen nicht benannt werden (können) und in der Folge die für ihre Unterstützung erforderlichen Ressourcen nicht oder nicht ausreichend zur Verfügung gestellt werden.

Das „location dilemma“ beschreibt das Problem, dass der Vorteil des Besuchs einer inklusiven Schule ggf. dadurch erkauft werden muss, dass an diesem Förderort nicht immer alle im Einzelfall sinnvollen unterstützenden Bedingungen zur Verfügung stehen (Norwich, 2013).

Das „curriculum dilemma“ (Norwich, 2013, S. 54ff.) bezieht sich auf die Schwierigkeiten einer adaptiven Gestaltung von Lehrinhalten und -zielen, wenn große Unterschiede zwischen den Lernmöglichkeiten der Einzelnen bestehen. Die Forderung, allen Schüler\*innen den Zugang zu einem gemeinsamen Curriculum und gemeinsamen Bildungsinhalten zu ermöglichen, birgt ggf. das Risiko, dass die Anpassung an die individuellen Lernmöglichkeiten misslingt, insbesondere deshalb, weil die *schulische Selektionsfunktion* (Fend, 1981, S. 29ff.) immer wieder auch hierarchisierende Unterschiede erzeugt bzw. erzeugen soll. Damit ist der Umgang mit der Differenzlinie Behinderung durch ein antinomisches Spannungsverhältnis von Gleichheit und Verschiedenheit geprägt. Studierende sind entsprechend auf den Umgang im professionellen Handeln und einen damit verbundenen reflexiven Zugang vorzubereiten, denn trotz einer positiven Haltung zur Idee einer inklusiven Schule zeigt sich bei Studierenden und Absolvent\*innen eine Tendenz zur Separation zwischen Schüler\*innen mit und ohne Förderbedarf (Feyerer et al., 2014, S. 173f.). Möglicherweise liegt hier ein Grund dafür, dass die grundsätzliche Befürwortung von Inklusion einhergeht mit großen Zweifeln hinsichtlich

der Realisierbarkeit von Inklusion und Unsicherheiten in Bezug auf die eigenen diesbezüglichen Aufgaben und Fähigkeiten, wie die Rekonstruktion latenter Sinnstrukturen bei Studierenden im Lehramt für Sonderpädagogik zeigen (vgl. Junge, 2020; Oldenburg, 2021).

### 3 Ziele für die Lehrkräftebildung: Differenzlinie Behinderung

Mit Blick auf diese Anforderungen und Überlegungen steht somit im Fokus der Lehrkräftebildung die Ausbildung, Unterstützung und Erweiterung der Haltungen und Orientierungen sowie Kompetenzen von Studierenden, um im Sinne der Anbahnung einer Reflexiven Handlungsfähigkeit das hier erforderliche Wissen, Können sowie individuelle Überzeugungen und Haltungen in Bezug auf Inklusion und die damit verbundene Differenzlinie Behinderung zu erweitern.

Die Entwicklung einer tragfähigen professionellen Haltung in Bezug auf inklusives Lernen aller Schüler\*innen ist dabei besonders hervorzuheben (vgl. Forlin & Chambers, 2011, S. 18; Heinrich et al., 2013; Hillenbrand et al., 2013). Denn Haltungen entstehen aus Erfahrungen und Überzeugungen, die über die Lebensspanne hinweg erworben worden sind, und beeinflussen daher in erheblichem Maße das Denken, Handeln und Lernen (vgl. Pajares, 1992). Gerade Lehramtsstudierende stellen einen besonderen Fall dar: Sie tragen ihre bisherigen – weitgehend segregativen – Schulerfahrungen und damit verbundene Vorstellungen von Schule mit ins Studium, was zu einer gewissen Immunität gegenüber der Neudeutung von Schule führt (vgl. Schrittmesser & Hofer, 2012). Die Anbahnung einer heterogenitätssensiblen Haltung in Bezug auf die Umsetzung von Inklusion und damit verbunden die Differenzlinie Behinderung ist eine Herausforderung, die sich als interdisziplinäre Aufgabe stellt und sowohl die bildungswissenschaftlichen als auch die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Disziplinen des Lehramtsstudiums betrifft. So formuliert die KMK (2019/2008) als Zielperspektive, dass die Absolvent\*innen „fundierte Kenntnisse über Merkmale von Schülerinnen und Schülern [haben], die den Lernerfolg fördern oder hemmen können und darüber, wie daraus Lernumgebungen differenziert zu gestalten sind“ (KMK, 2019/2008, S. 4). Neben der Fokussierung auf fachdidaktische Diagnostik und die Schlussfolgerungen für die Planung adaptiver Lehr-Lernumgebungen ist auch in den Fachdidaktiken u.a. die Fähigkeit zu reflektieren, in Teams zu kooperieren, um Studierende zu befähigen, die Vermittlung von Fachinhalten auch in Bezug auf die Differenzlinie Behinderung zu denken (vgl. KMK, 2019/2008; Musenberg & Riegert, 2016; Schomaker, 2019).

Für die Arbeit an inklusiven Schulen ergibt sich – unabhängig vom anvisierten Schultyp – eine Notwendigkeit, die spezifischen Bedürfnisse von Schüler\*innen mit Förderbedarf bereits im Studium zu thematisieren, da sonderpädagogisches Professionswissen eine Arbeitsgrundlage für alle Lehrämter mit Blick auf inklusive Schulen bildet. Neben der Entwicklung entsprechender Inhalte und deren interdisziplinärer Implementierung in den Curricula von Studiengängen wird in diesem Zusammenhang auch auf die „sozialisatorische Wirkung“ von Hochschulen hingewiesen, „die das (spätere) berufliche Handeln ebenfalls prägt“ (Dannenbeck et al., 2016, S. 12). In Bezug auf die Zielsetzung, dass Studierende eine heterogenitätssensible Haltung entwickeln, sei die

„Entwicklung von Hochschulen zu Organisationen, die sensibel für die Heterogenität von Studierenden (und Lehrenden) sind und dieser Heterogenität bewusst Raum geben, wichtig. Es wird einen erheblichen Unterschied darstellen, ob Studierende ihre Hochschule als eine ‚inklusionssensible‘ Einrichtung erleben – etwa durch das Bereitstellen von Support, durch die Repräsentanz verschiedener Zielgruppen, durch flexible Lehr- und Prüfungsformen, die Kultur der Beteiligung unterschiedlicher (Status)gruppen etc. –, oder ob sie all dies nur als theoretischen Stoff wahrnehmen können“ (Dannenbeck et al., 2016, S. 12f.).

Als zentrale Prinzipien auf dem Weg zur Umsetzung einer inklusiven Hochschuldidaktik benennt Knauf in diesem Zusammenhang Individualisierung, Kooperation, Partizipation und Selbstverantwortung (vgl. Knauf, 2016).

Mit Blick auf die Zielsetzungen der Lehrinhalte von Studienfächern, die Studierende in der Lehrkräftebildung für die Ansprüche von Inklusion und Heterogenität in der Gesellschaft zu sensibilisieren suchen, ist auch die Ebene inklusiver Hochschuldidaktik in den Blick zu nehmen: „Wie gelingt eine diversitätssensible Lehre? Wie eine entsprechende Forschung? Wie sehen inklusive Lernumgebungen aus?“ (Dannenbeck et al., 2016, S. 13). Neben strukturellen Fragen des Zugangs zu entsprechenden Lehrveranstaltungen ist auch die Lehre selbst im Hinblick auf den Anspruch von Inklusion zu reflektieren: Wie lässt sich ein wissenschaftsorientiertes Studium mit spezifischen Kommunikationsformen in den jeweiligen Lehrformaten inklusiv gestalten? Welche Bedeutung kommt den Erfahrungen und Bedürfnissen von Lehrenden und Studierenden mit unterschiedlichen Formen von Behinderungen in diesen Zusammenhängen zu? Krönig hebt hervor, dass eine Lehrveranstaltung in der Hochschullehre erst dann inklusiv sei, wenn die „Komplexität und Differenziertheit“ (Krönig, 2016, S. 80) der Inhalte sowie das wissenschaftliche Interaktionssystem erhalten bleiben und parallel Systeme aufgebaut werden, die einen pädagogischen Umgang mit diesen Inhalten ermöglichen (Sachverhalte werden eingeordnet, geklärt, angepasst an die Bedürfnisse der Studierenden). Der inklusive Charakter werde dadurch deutlich, „dass die beiden Systeme sich wechselseitig aufeinander einstellen, d.h. die Irritationen, die sie füreinander darstellen, produktiv werden lassen“ (Krönig, 2016, S. 81). Die Auseinandersetzung mit Anwendungsbeispielen und Fällen wird in diesen Zusammenhängen als ein möglicher Weg in diesem Sinne hier skizziert.

Es zeichnen sich daher Anforderungen zukünftiger Berufszusammenhänge von Studierenden in der Lehrkräftebildung für verschiedene Professionsfelder ab, in denen sie Kompetenzen, Fähigkeiten, Einstellungen und Haltungen zum Umgang mit Inklusion und der Differenzlinie Behinderung erwerben sollen. Lehrkräfte benötigen

„diagnostische Fähigkeiten, um Lernausgangslagen sowie individuelle Lernprozesse zu analysieren, Fachwissen und fachdidaktisches Wissen, um vielfältige Vermittlungswege realisieren zu können, Klassenführungskompetenzen, um Unterricht effektiv umsetzen zu können und Beratungskompetenzen für individuelle Fördermaßnahmen und Elternpartizipation“ (Heinrich et al., 2013, S. 83).

Diese Zielsetzungen sind international und national auf verschiedenen bildungspolitischen Ebenen in Profile für inklusiv arbeitende Lehrer\*innen bzw. für die inklusionsorientierte Lehrkräftebildung überführt worden (vgl. EASNIE, 2012; KMK, 2019/2008; KMK & HRK, 2015)

In Bezug auf die Lehrkräftebildung wird Inklusion als Querschnittsaufgabe aller beteiligten Disziplinen gefasst. Zugleich wird darauf verwiesen, dass die Ausbildung sonderpädagogischen Professionswissens unverzichtbar ist und damit der Kooperation unter (angehenden) Lehrkräften eine hohe Bedeutung zugeschrieben wird, um diese je verschiedenen Expertisen für den Umgang mit Heterogenität bestmöglich zu nutzen.

Eine Orientierung zur Ausgestaltung kann die Empfehlung der Expertenkommission zur Lehrerbildung in Berlin (SenBJF, 2012) sein. Der Umgang mit Behinderungen erfordert eine Sensibilisierung für Förderschwerpunkte, die Reflexionsfähigkeit sowie Wissen und Können im pädagogisch-(fach)didaktischen Umgang mit spezifischen Bedürfnissen von Schüler\*innen. Die Initiierung einer Schul- und Unterrichtskultur, in der die „Heterogenität der Lerngruppe gezielt wahrgenommen und im Sinne eines differenzierenden und gemeinsamen Lernens berücksichtigt werden kann“ (Lütje-Klose & Neumann, 2018, S. 130), bildet gemeinsam mit anderen Akteur\*innen zusätzlich eine wichtige Aufgabe im schulischen Kontext.

Für die *Differenzlinie Behinderung* sind die folgenden Zielsetzungen für Studierende in lehramtsbezogenen Studiengängen zentral, um Reflexive Handlungsfähigkeit als übergeordnetes Ziel mit Bezug zu dieser Differenzlinie zu erwerben:<sup>2</sup>

### WISSEN

Diese Kategorie umfasst das zu vermittelnde deklarative Wissen und beinhaltet das Wissen über Begriffe und Theorien, hier zur Differenzlinie „Behinderung“.

#### *Studierende*

- kennen individuelle heutige Diskriminierungs- bzw. Ausgrenzungserfahrungen behinderter Menschen und die damit verbundenen Emotionen;
- kennen grundlegende Inhalte in den Förderschwerpunkten Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung und Sprache, da über 80 Prozent aller in allgemeinen Schulen geförderten Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf diesen Förderschwerpunkten zugeordnet sind (vgl. KMK, 2022, S. XXI, und eigene Berechnungen) (u.a. theoretische Grundlagen zur Erklärung der Phänomene sowie Begrifflichkeiten zur Beschreibung, Kennzeichnung und Kategorisierung von Lernenden, Konzepte der Prävention und Intervention);
- kennen Grundlagen der (klinischen) Entwicklungspsychologie (u.a. Grundkenntnisse über psychische Auffälligkeiten sowie abweichende Entwicklungsverläufe im Kindes- und Jugendalter);
- kennen Prozesse der inklusiven Schulentwicklung;
- kennen unterschiedliche theoretische Lehr-, Lernmodelle;
- verfügen über Grundkenntnisse der pädagogischen Diagnostik und Lernprozessbegleitung in verschiedenen, spezifischen Lernfeldern;
- verfügen über Grundkenntnisse der fachdidaktischen Diagnostik in ihren Unterrichtsfächern, über fachdidaktische Kompetenzen für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen sowie über Kenntnisse spezifischer Förderansätze in ihren Unterrichtsfächern;
- kennen inklusive Zugänge zu Unterrichtsinhalten wie innere Differenzierungsformen, Anforderungen an Arbeitsmaterialien in heterogenen Lerngruppen, Formen und Anwendung einfacher und leichter Sprache.

### REFLEXION ÜBER WISSEN

Diese Kategorie umfasst die Reflexion des zuvor erlernten Wissens sowie der anzubahrenden Haltungen, also die bewusste Auseinandersetzung mit den Begriffen und Theorien sowie deren Vergleich, Bewertung oder Hinterfragung mit Bezug auf das eigene Wissen und das Wissen anderer Personen.

#### *Studierende*

- reflektieren ihr Bild von Behinderung und „behindert werden“ und von den (Lern-)Fähigkeiten und Bildungsinteressen behinderter Menschen und setzen sich kritisch mit Gleichheit und Verschiedenheit auseinander;
- reflektieren ihre eigene bildungs- und berufsbiografische Geschichte in Bezug auf die Anforderungen inklusiven Lehrens und Lernens (u.a. Adaptivität, Classroom Management);

<sup>2</sup> Im einführenden Beitrag von Neugebauer et al. in diesem Heft werden der theoretische Rahmen und die Herleitung der hier benannten Ebenen zur Formulierung der anzubahrenden Kompetenzen im Konzept der Reflexiven Handlungsfähigkeit ausgeführt und begründet.

- reflektieren eigene Lernerfahrungen in heterogenen Gruppen und setzen sich mit Annahmen zum Leistungsvermögen von Lernenden in heterogenen Gruppen auseinander;
- reflektieren grundlegende differenzlinienbezogene entwicklungs- und lernpsychologische, sozialisationstheoretische sowie bildungs- und erkenntnistheoretische Inhalte in Bezug auf die Planung und Gestaltung adaptiver, inklusiver Lehr-Lernumgebungen;
- vergleichen und bewerten Prozesse inklusiver Schulentwicklung (kritische Auseinandersetzung mit Kooperationskonzepten, Modellen der Teamentwicklung und der Teamarbeit, Grundlagen der inklusiven Organisationsentwicklung);
- reflektieren die Bedeutung von Zugängen, Vorstellungen und Alltagstheorien zu Sachverhalten und Phänomenen als Lernvoraussetzungen von Schüler\*innen.

#### *WISSENSBASIERTE KONSTRUKTION VON HANDLUNGSOPTIONEN IN PRAXISKONTEXTEN*

Diese Kategorie umfasst die auf dem zuvor erworbenen Wissen basierende Konstruktion von konkreten Lehr-Lernarrangements in Praxiskontexten (in der Universität oder in der Schule). Dies inkludiert die vollständige oder anteilige Planung von Unterrichtsstunden oder -reihen sowie Kommunikations- und Kooperationsprozesse, die dazu beitragen. Idealerweise mündet dies in einer Erprobung in einem Praxiskontext.

##### *Studierende*

- planen und erproben adaptive, inklusive Lehr-Lernformate, in denen an die Vielfalt und Ressourcen, Zugänge und Vorstellungen aller Lernenden angeknüpft wird und diese weiterentwickelt werden;
- entwickeln eine Sensibilität in Bezug auf die mit dem Anspruch von Inklusion verbundenen Dilemmata des Lehrens und Lernens in heterogenen Lerngruppen;
- entwickeln Bewältigungsstrategien, um nicht-inklusive Einstellungen, Praktiken und Strukturen entgegenzutreten sowie in segregierten Situationen zu arbeiten;
- erproben Strategien und Konzepte zur Umsetzung inklusiver Schulentwicklungsstrukturen (u.a. Kooperation, Organisation).

#### *REFLEXION VON HANDLUNGEN DURCH WISSEN*

Diese Kategorie umfasst die Reflexion der zuvor konstruierten und ggf. erprobten Lehr-Lernarrangements, d.h. die bewusste Auseinandersetzung mit den eigenen Handlungen oder ggf. den Handlungen anderer Personen. Dabei spielt auch die Kontextualisierung und Konkretisierung des zuvor erworbenen Wissens eine Rolle, indem Wissensbestände mit konkreten Situationen in Praxiskontexten verknüpft und daran reflektiert werden. Der Arbeit am Fall kommt hierbei eine besondere Bedeutung zu.

##### *Studierende*

- reflektieren ihre Sensibilität in Bezug auf die mit dem Anspruch von Inklusion verbundenen Dilemmata für das eigene zukünftige Handeln als Lehrkraft in heterogenen Lerngruppen;
- überprüfen und vergleichen ihre Fähigkeiten zur Planung und Gestaltung inklusiver, adaptiver Lehr-Lernformate im Hinblick auf Unterrichtsorganisation, Gestaltung des Arbeits- und Unterrichtsmaterials, Klassen- und Gesprächsführung, Bereitstellung individueller Zugänge;
- reflektieren ihren Umgang mit nicht-inklusive Einstellungen, Praktiken und Strukturen sowie der Anforderung, auch in segregierten Situationen zu arbeiten;

- vergleichen und bewerten verschiedene Strategien und Konzepte zur Umsetzung inklusiver Schulentwicklungsstrukturen (u.a. Kooperation, Organisation).

#### 4 Fallarbeit zum Umgang mit Behinderung als Differenzlinie

Um die beschriebenen Ziele zum Umgang mit Behinderung und die Rückbindung an den Diskurs realisieren zu können, ist zum einen eine Sensibilisierung durch Selbsterfahrung von Einschränkungen und deren Explikation ein möglicher Weg. Einen anderen Zugang bietet die Arbeit mit Fällen, Fallvignetten oder Anwendungsbeispielen. Diese Protokolle sozialer Wirklichkeit können sich in einem breiten Spektrum des Zusammenlebens bewegen und müssen nicht direkt aus der schulischen Praxis stammen. Eine Verschränkung der gesellschaftlichen Ebene und der schulischen Praxis bietet sich an, da Exklusionsmomente in allen Bereichen durch fehlende Zugänge oder Teilhabe Einschränkungen entstehen können.

Die Entstehung von Behinderung kann im schulischen Kontext durch verschiedene Zugänge zur Wirklichkeit adressiert werden: Neben einer kompetenzorientierten Arbeit an Fällen pädagogischer Praxis, an denen exemplarisch besondere Bedürfnisse von Schüler\*innen erarbeitet, Problemlagen diskutiert und die Herausforderungen der pädagogischen Arbeit reflektiert werden können (z.B. Fallvignetten in Werning & Lütj-Klose, 2016, S. 16 ff.), bieten sich kasuistische Formate (exempl.: Kunze, 2020; Wernet, 2006) durch die Möglichkeit der handlungsentlasteten Nachbetrachtung an. Durch den distanzierten Zugriff und den Einsatz rekonstruktiver Forschungsmethoden kann die schulische Praxis durch Interpretation zugänglich gemacht werden (vgl. Wernet, 2006). In der Logik des forschenden Tuns (vgl. Labede & Neugebauer, 2020) kann über die Arbeit am empirischen Material in der Universität eine Thematisierung von Strukturen und Problemlagen erfolgen, die Lehrkräfte (und Schüler\*innen) vor (pädagogische) Handlungsprobleme stellen. Gleichzeitig besteht die Möglichkeit, die Studierenden bei der Aneignung eines reflexiv-erkenntniskritischen Habitus zu unterstützen und zu begleiten.

Das folgende Protokoll wurde im Rahmen eines gemeinsamen Praktikumsprojekts<sup>3</sup> durch die Institute für Erziehungswissenschaft und Sonderpädagogik im ersten Schulpraktikum von Studierenden erhoben<sup>4</sup> und ist in verschiedenen Seminaren gemeinsam interpretiert worden.<sup>5</sup> Der Fokus liegt auf den Möglichkeiten der Illustration der Differenzlinie Behinderung durch kasuistische Fallarbeit. Auf eine Feininterpretation<sup>6</sup> wird an dieser Stelle verzichtet.

*S1: Kannst du mir mein Bleistift geben?*

*S2: (wirft Bleistift zum S1, der Bleistift landet auf dem Boden).*

*S1: (steht auf, um seinen Bleistift abzuholen). Warum hast du das geworfen? Bist du behindert, oder was?*

*S2: (nach ein paar Sekunden) Aber ich bin doch behindert.*

*S3: (zu S1) Und du bist auch behindert (.) Ich bin auch behindert!*

*S2: Wir sind alle behindert!*

(Alle lachen).

Der Fall stellt eine alltägliche schulische Peerinteraktion dar, und das Interesse der Interpretation kann sich u.a. auf die Aushandlungsprozesse innerhalb der Schüler\*innen-gruppe fokussieren. Die Schüler\*innen besuchen eine Gesamtschule und haben alle einen Förderbedarf in geistiger Entwicklung. Auf manifester Ebene handelt die Sequenz von der Rückgabe eines Bleistifts durch S2 an S1. Das unaufgeforderten Werfen des

<sup>3</sup> Das Seminarangebot findet im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ statt.

<sup>4</sup> Wir möchten uns an dieser Stelle bei Studierenden für die Bereitstellung bedanken.

<sup>5</sup> Für die Anregungen aus der gemeinsamen Seminararbeit und der Interpretation möchten wir Kolleg\*innen danken.

<sup>6</sup> Im Sinne der Objektiven Hermeneutik (vgl. Wernet, 2021).

Stifts stellt auf latenter Ebene einen provokativen Akt dar. In der anschließenden Interaktion zwischen den Schüler\*innen werden unterschiedliche Zuschreibungen von Behinderung deutlich. Die Fremd- und Selbstzuschreibungen der Schüler\*innen lassen unterschiedliche Wahrnehmungen von Behinderung als Konstrukt erkennen. Behinderung wird sowohl als individuumzentriertes Merkmal bzw. als Etikettierung als auch als soziales bzw. relationales Konstrukt verbalisiert.

Im Anschluss an die Interpretation im Seminar können die verschiedenen Vorstellungen von Behinderung am theoretischen Diskurs gespiegelt werden. Durch die Rückbindung kann für die Interpretierenden die Möglichkeit entstehen, die eigenen (Alltags-) Vorstellungen in der Verwendung des Terminus Behinderung zu irritieren und die darin eingelagerten Implikationen am wissenschaftlichen Diskurs zu spiegeln. Durch die Rekonstruktion lassen sich nicht nur die in der Sequenz rekonstruierbaren Schüler\*innenvorstellungen theoretisch rückbinden und in ihrer Bedeutung für die Gestaltung einer inklusiven Schulkultur diskutieren; die Interpretierenden erhalten durch die Aufarbeitung auch die Möglichkeit, die eigenen Vorstellungen zu hinterfragen und ihre (zukünftige) Rolle im Umgang mit Behinderung (und daraus resultierenden Diskriminierungsmomenten) zu reflektieren. Hierdurch würden die Bedeutung der verschiedenen Vorstellungskonstruktionen von Behinderung in einer Gesellschaft, die nach sozialer Inklusion strebt, und die Aufgabe von Lehrkräften für die Erreichung dieses normativen Ziels hervorgehoben. Ein alternativer Zugang liegt in einer offeneren Fallbestimmung. In diesem Zugriff würde der Förderbedarf der Schüler\*innen erst im Verlauf der Interpretation eingeführt werden. Durch die didaktische Rahmung der Interpretation könnte am Material eine Diskussion über die Verwendung des Worts *behindert* und dessen wohlgeformte Verwendung entstehen. Auf der diskursiven Ebene kann durch die Operation der Lesartenbildung ein Reflexionsprozess des eigenen Sprachgebrauchs und des Sprachgebrauchs der Schüler\*innen entstehen, um Reflexionsprozesse anzuregen. Darüber hinaus besteht in der offenen Fallbestimmung als „alltägliche Schüler\*inneninteraktion in offenen Arbeitsphasen“ die Möglichkeit, den Einsatz offener Formate und deren Wirkungsweisen – ausgehend vom Fall – für die Arbeit in inklusiven Lerngruppen zu erörtern. Einen ähnlichen Zugriff schlagen Arndt et al. (2021) vor und entwickeln die Methode der „sequenzanalytischen praxisreflexiven Kasuistik“. Sie bietet einen weiteren methodischen Zugang, der im Rahmen der Lehrer\*innenaus-, -fort- und -weiterbildung erprobt und evaluiert wurde.

Durch diese Zugänge zur Praxis und den „Umweg“ über die Rekonstruktion können Reflexionsprozesse angestoßen werden, die auch als Einladung zu einem subjektiven Bildungsprozess (vgl. Wernet, 2021, S. 165) zu verstehen sind (vgl. Arndt et al., 2021). Neben der eigenständigen Erhebung von Fällen durch Studierende kann auch mit aufgearbeiteten Fällen wie zum Beispiel aus dem Forschungskontext des Projekts „ReLink – Reflexion, Leistung & Inklusion. Qualifizierungserfordernisse für einen reflexiven Umgang mit Leistung in der inklusiven Sekundarstufe“ (vgl. Lau & Lübeck, 2021) gearbeitet werden. Fallarchive wie KASUS (eine Übersicht zu universitären Fallarchiven siehe Heinzl, 2020) stellen eine weitere Möglichkeit des Zugangs zu Protokollen dar. In Abhängigkeit von der Falleinbettung lassen sich durch die Arbeit am Material verschiedene Handlungsprobleme im Umgang mit Behinderung bzw. Förder- und Unterstützungsbedarf thematisieren, die in der Auseinandersetzung Reflexionsprozesse unterstützen können.

## 5 Diskussion

Durch die Einordnung der Differenzlinie Behinderung in den gesellschaftlichen, inklusions- und sonderpädagogischen Diskurs können die besonderen Aufgaben herausgearbeitet werden, die mit den Anforderungen an eine heterogenitätssensible Lehrkräftebildung in Folge der Einführung der inklusiven Schule einhergehen. Angehende Lehrkräfte sind während des Studiums entsprechend zu sensibilisieren, die besonderen Bedürfnisse aller Schüler\*innen wahrnehmen zu können sowie positive und negative Kontextfaktoren zu erfassen. Es gilt hierbei vor allem negative Faktoren zu minimieren und im Kontext gemeinsamer Bildungs- und Erziehungsbemühungen positive Elemente und damit eine gemeinsame Teilhabe aller Schüler\*innen zu maximieren. Um angehende Lehrkräfte auf die Arbeit in einer inklusiven Schul- und Unterrichtskultur und die damit verbundenen Antinomien und Herausforderungen vorbereiten zu können, konnten – ausgehend vom Leitbild der Reflexiven Handlungsfähigkeit (vgl. den einführenden Beitrag von Neugebauer et al. in diesem Heft) – Ziele für die Lehrkräftebildung abgeleitet werden. An den Zielen kann verdeutlicht werden, dass es sowohl einer Vermittlung sonderpädagogischen Professionswissens für alle Lehramtsstudiengänge als auch einer genuin sonderpädagogischen Expertise bedarf, um Bildungsprozesse für alle Schüler\*innen gestalten zu können. In der Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Berufsgruppen können positive Wechselwirkungen entstehen, um die Maximierung von sozialer Teilhabe durch Bildung erreichen zu können. In Anschluss an Werning und Neugebauer (2020) kann exemplarisch auf die Notwendigkeit der lehramtsübergreifenden Kooperation in der Planung, Durchführung und Reflexion eines gemeinsamen Unterrichts verwiesen werden, der unter Wahrung der fachlichen Angemessenheit des Unterrichts den Schüler\*innen Zugang zu Bildung ermöglicht (Werning & Neugebauer, 2020). Eine Möglichkeit stellt das Angebot gemeinsamer Schulpraktika für Studierende des Lehramts für Gymnasien und für Sonderpädagogik dar, wie sie aktuell an der LUH angeboten und wissenschaftlich begleitet werden (Dannemann & Neugebauer, 2022; Dannemann & Neugebauer, angenommen; Labede & Neugebauer, 2020).

## Literatur und Internetquellen

- Arndt, A.-K., Becker, J., Lau, R., Lübeck, A., Heinrich, M., Löser, J.M., Urban, M. & Werning, R. (Hrsg.). (2021). *Das Spannungsverhältnis von Inklusion und Leistung als Reflexionsimpuls. Konzepte und Materialien für die Lehrer\*innenaus- und -fortbildung*. Themenheft der Zeitschrift *DiMaWe – Die Materialwerkstatt*, 3 (2).
- Artiles, A.J., Kozleski, E.B., Dorn, S. & Christensen, C. (2006). Learning in Inclusive Education Research: Re-Mediating Theory and Methods with a Transformative Agenda. *Review of Research in Education*, 30 (1), 65–108. <https://doi.org/10.3102/0091732X030001065>
- Balgo, R. (2012). Sonderpädagogik im historischen und aktuellen Kontext. In R. Werning, R. Balgo, W. Palmowski & M. Sassenroth (Hrsg.), *Sonderpädagogik. Lernen, Verhalten, Sprache, Bewegung und Wahrnehmung* (2., aktual. Aufl.) (S. 13–100). Oldenbourg. <https://doi.org/10.1524/9783486714968.13>
- Benkmann, R. (2007). Das interaktionstheoretische Paradigma. In J. Walter & F.B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 2) (S. 81–92). Hogrefe.
- BGBI (Bundesgesetzblatt). (2008, 21. Dezember). *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* (S. 1419–1457). Bundesanzeiger. [http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger\\_BGBl&jumpTo=bgbl208s1419.pdf](http://www.bgbl.de/xaver/bgbl/start.xav?startbk=Bundesanzeiger_BGBl&jumpTo=bgbl208s1419.pdf)

- Biewer, G. (2009). *Grundlagen der Heilpädagogik und inklusiven Pädagogik*. Klinkhardt.
- Boger, M.-A. (2015). Theorie der trilemmatischen Inklusion. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion – Theoriebildung und Praxis* (S. 51–62). Klinkhardt.
- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. & Shaw, L. (2000). *The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. CSIE.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Klett-Cotta.
- Dannemann, S., Gillen, J., Krüger, A., Oldenburg, M., von Roux, Y. & Sterzik, L. (2019). Zur Entwicklung des Leitbilds der Reflektierten Handlungsfähigkeit – Herausforderungen und Chancen für die erste Phase der Lehrer\*innenbildung. In S. Dannemann, J. Gillen, A. Krüger & Y. von Roux (Hrsg.), *Reflektierte Handlungsfähigkeit in der Lehrer\*innenbildung. Leitbild, Konzepte und Projekte* (S. 15–36). Logos.
- Dannemann, S. & Neugebauer, T.-G. (2022). Professionalisierung anbahnen in interdisziplinären Tandems? – Studierende der Biologiedidaktik und der Sonderpädagogik planen gemeinsam Unterricht. In D. Pech, C. Schomaker & T. Simon (Hrsg.), *Auf die Lehrkraft kommt es an? Professionalisierung von Lehrkräften für inklusiven Sachunterricht* (widerstreit sachunterricht, 13. Beiheft) (S. 83–106). Widerstreit Sachunterricht. <http://dx.doi.org/10.25673/92559>
- Dannemann, S. & Neugebauer, T.-G. (angenommen). „Was willst du aus so ner Pflanze mehr schreiben?“ Eine Fallanalyse der Konstruktion des Unterrichtsgegenstands im interdisziplinären Fach(richtungs)Praktikum.
- Dannenbeck, C., Dorrance, C., Moldenhauer, A., Oehme, A. & Platte, A. (2016). Inklusionssensible Hochschule. Zur Einführung in diesen Band. In C. Dannenbeck, C. Dorrance, A. Moldenhauer, A. Oehme & A. Platte (Hrsg.), *Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für die Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung* (S. 9–21). Klinkhardt.
- DIMDI (Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information). (2005). *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. [https://www.bfarm.de/DE/Kodiersysteme/Klassifikationen/ICF/\\_node.html6](https://www.bfarm.de/DE/Kodiersysteme/Klassifikationen/ICF/_node.html6)
- EASNIE (European Agency for Development in Special Needs Education). (2012). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer*. <https://www.european-agency.org/Deutsch/publications>
- Egen, C. (2020). *Was ist Behinderung? Abwertung und Ausgrenzung von Menschen mit Funktionseinschränkungen vom Mittelalter bis zur Postmoderne* (S. 23–26). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839453339>
- Fend, H. (1981). *Theorie der Schule* (2., durchges. Aufl.). Urban & Schwarzenberg.
- Feyerer, E., Dlugosch, A., Prammer Semmler, E., Reibnegger, H. & Niedermair, C. (2014). *Einstellungen und Kompetenzen von LehramtstudentInnen und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung*. Forschungsprojekt BMUKK-20.040/0011-I/7/2011. Endbericht. [https://www.ph-vorarlberg.ac.at/fileadmin/user\\_upload/RED\\_SOZ/PDFs/inklusive\\_Bildung\\_Projekt.pdf](https://www.ph-vorarlberg.ac.at/fileadmin/user_upload/RED_SOZ/PDFs/inklusive_Bildung_Projekt.pdf)
- Gillen, J. (2015). Das Leibniz Prinzip in der Lehrerbildung. *Unimagazin*, (3), 14–17
- Forlin, C. & Chambers, D. (2011). Teacher Preparation for Inclusive Education: Increasing Knowledge but Raising Concerns. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39 (1), 17–32. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2010.540850>
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Klinkhardt.
- Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J. & Markowetz, R. (Hrsg.). (2016). *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838586434>

- Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69–133). Waxmann.
- Heinzel, F. (2020). Falldarstellungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 700–705). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-084>
- Hillenbrand, C., Melzer, C. & Hagen, T. (2013). Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 33–68). Waxmann.
- Hinz, A. (2009). Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik? Oder doch deren Ende? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60 (5), 171–180.
- Hinz, A., Körner, J. & Niehoff, U. (Hrsg.). (2008). *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis*. Lebenshilfe.
- Hirschberg, M. & Köbsell, S. (2021). Disability Studies in Education. Normalität/en im inklusiven Unterricht und im Bildungsbereich hinterfragen. In A. Köpfer, J.J.W. Powell & R. Zahnd (Hrsg.), *Handbuch Inklusion international* (S. 127–146). Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1f70kvj.10>
- Homfeld, H.-G. (1996). Die Schule für Lernbehinderte unter labeling-theoretischen Aspekten – Konsequenzen für schulisches Lernen. In H. Eberwein (Hrsg.), *Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen* (S. 176–191). Beltz.
- Jantzen, W. (1976). Zur begrifflichen Fassung von Behinderung aus der Sicht des historischen und dialektischen Materialismus. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 7, 428–436.
- Jetter, K. (2011). Behinderung. In K.-P. Horn, H. Kemnitz, W. Marotzki & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft, Band 1* (S. 100–102). Klinkhardt.
- Junge, A. (2020). *Sonderpädagog\*in werden: Auf dem Weg zu einer professionellen Haltung. Eine rekonstruktive Studie im Kontext inklusionsorientierter Lehrkräftebildung*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5840>
- Kalambouka, A., Farrell, P.T., Kaplan, I. & Dyson, D. (2005). *The Impact of Population Inclusivity in Schools on Student Outcomes: Review Conducted by the Inclusive Education Review Group*. Research Evidence in Education Library.
- Kastl, J.M. (2017). Behinderung als abweichendes Verhalten? Etikettierung, Stigma, Liminalität. In J.M. Kastl (Hrsg), *Einführung in die Soziologie der Behinderung* (S. 173 –210). Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-04053-6\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-04053-6_7)
- Kiuppis, F. (2014). *Heterogene Inklusivität, inklusive Heterogenität. Fallstudie über den Bedeutungswandel imaginierten pädagogischer Konzepte im Kontext Internationaler Organisationen*. Waxmann.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1994/1994\\_05\\_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf)
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011. [http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_10\\_20-Inklusive-Bildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf)

- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2019/2008). *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i.d.F. vom 16.05.2019. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2008/2008\\_10\\_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf)
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland). (2022). *Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 231: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2011 bis 2020*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok231\\_SoPaeFoe\\_2020.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok231_SoPaeFoe_2020.pdf)
- KMK & HRK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland & Hochschulrektorenkonferenz). (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_03\\_12-Schule-der-Vielfalt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf)
- Knauf, H. (2016). Inklusive Hochschuldidaktik: Individualisierung, Partizipation, Kooperation und Selbstverantwortung. In C. Dannenbeck, C. Dorrance, A. Moldenhauer, A. Oehme & A. Platte (Hrsg.), *Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für die Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung* (S. 267–281). Klinkhardt.
- Krönig, F.K. (2016). Didaktik ohne Erziehung? Wege zu einer inklusiven Hochschuldidaktik jenseits der Pädagogisierung akademischer Lehre. In C. Dannenbeck, C. Dorrance, A. Moldenhauer, A. Oehme & A. Platte (Hrsg.), *Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für die Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung* (S. 68–85). Klinkhardt.
- Kunze, K. (2020). Kasuistische Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 681–690). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-082>
- Labede, J. & Neugebauer, T. (2020). Praxis studieren – Praxis reflektieren: Anmerkungen zu Problemen und Potentialen von Fallarbeit im ersten Schulpraktikum. *Falltiefen*, 6, 83–89. <https://www.iew.uni-hannover.de/de/abteilungen/schul-und-professionsforschung/falltiefen>
- Lau, R. & Lübeck, A. (2021). „Drinne“ oder „Draußen“: Exklusion von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus „inklusive“ Lerngruppen. Ein Fortbildungssetting zu unterrichtsorganisationalem Handeln. *DiMaWe – Die Materialwerkstatt*, 3 (2), 49–59. <https://doi.org/10.11576/dimawe-4128>
- Lindmeier, B. & Lindmeier, C. (2012). *Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung, Band 1: Grundlagen*. Kohlhammer. <https://doi.org/10.17433/978-3-17-023518-2>
- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 7–16. <https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21065>
- Lohse, S. & Werning, R. (2014). Systemtheorie. In F.B. Wember, R. Stein & U. Heimlich (Hrsg.), *Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen* (S. 293–294). Kohlhammer.
- Lütje-Klose, B. & Neumann, P. (2018). Professionalisierung für eine inklusive Schule. In B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke & R. Werning (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik* (S. 129–151). Klett Kallmeyer.
- Lütje-Klose, B., Neumann, P., Thoms, S. & Werning, R. (2018). Inklusive Bildung und Sonderpädagogik – eine Einführung. In B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke & R.

- Werning (Hrsg.), *Basiswissen Lehrerbildung. Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik* (S. 9–58). Klett Kallmeyer.
- Musenberg, O. & Riegert, J. (2016). *Didaktik und Differenz*. Klinkhardt.
- Neugebauer, T., Junge, A., Lenzer, S., Oldendörp, J., Seifert, H. & Schomaker, C. (2023). Theoria cum praxi. Konkretisierung des Leitbildes heterogenitätssensibler Reflexiver Handlungsfähigkeit für die Lehrkräftebildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 6 (1), 200–217. <https://doi.org/10.11576/hlz-5177>
- Norwich, B. (2013). *Addressing Tensions and Dilemmas in Inclusive Education: Living with Uncertainty*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203118436>
- Oldenburg, M. (2021). *Schüler\*innen – Studierende – Inklusion. Orientierungen auf dem Weg zu differenzsensibler Lehrer\*innenbildung?* Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5908>
- Pajares, M.F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- Sander, A. (1987). Zur ökosystemischen Sichtweise in der Sonderpädagogik. Erfahrungen und Überlegungen aus einem Frühförderprojekt. In H. Eberwein (Hrsg.), *Fremdverstehen sozialer Randgruppen. Ethnographische Feldforschung in der Sonder- und Sozialpädagogik. Grundfragen, Methoden, Anwendungsbeispiele* (S. 207–221). Marhold.
- Schomaker, C. (2019). Unterrichtsentwicklung in inklusiven Settings – eine Einführung. In M. Hartmann, M. Hummel, M. Lichtblau, J. Löser & S. Thoms (Hrsg.), *Facetten inklusiver Bildung. Nationale und internationale Perspektiven auf die Entwicklung inklusiver Bildungssysteme* (S. 175–184). Klinkhardt.
- Schrittesser, I. & Hofer, M. (2012). Lehrerbildung als kulturelle Praxis? Wie Pierre Bourdieus Habitusbegriff die Kulturen der Lehrerbildung und der Schulpraxis einander näher bringen könnte. In C. Kraler, H. Schnabel-Schüle, M. Schratz & B. Weyand (Hrsg.), *Kulturen der Lehrerbildung. Professionalisierung eines Berufsstands im Wandel* (S. 141–154). Waxmann.
- SenBJF (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft). (2012). *Ausbildung von Lehrkräften in Berlin. Empfehlungen der Expertenkommission Lehrerbildung*. <https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:kobv:109-opus-164440>
- Strobel, M. & Warnke, A. (2007). Das medizinische Paradigma. In J. Walter & F.B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 2) (S. 63–80). Hogrefe.
- United Nations. (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html>
- Wernet, A. (2006). *Hermeneutik – Kasuistik – Fallverstehen. Eine Einführung*. Kohlhammer.
- Wernet, A. (2021). *Einladung zur Objektiven Hermeneutik. Ein Studienbuch für den Einstieg*. Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838556017>
- Werning, R. (2007). Das systemisch-konstruktivistische Paradigma. In J. Walter & F.B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens* (Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 2) (S. 128–142). Hogrefe.
- Werning, R. (2010). Konstruktivismus. In D. Horster & W. Jantzen (Hrsg.), *Wissenschaftstheorie* (Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 1) (S. 289–294). Kohlhammer.
- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17 (4), 601–623. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0581-7>
- Werning, R. (2019). Inklusion im frühkindlichen und schulischen Bereich. In O. Köller, M. Hasselhorn, F.W. Hesse, K. Maaz, J. Schrader, H. Solga, K. Spieß & K. Zimmer

- (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potentiale* (S. 333–374). Klinkhardt.
- Werning, R. & Baumert, J. (2013). Inklusion entwickeln: Leitlinien für Schulentwicklung und Lehrerbildung. In J. Baumert, V. Masuhr, J. Möller, T. Riecke-Baulecke & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Inklusion. Forschungsergebnisse und Perspektiven*. (Schulmanagement Handbuch, Bd. 146) (S. 38–57). Oldenbourg.
- Werning, R. & Lohse, S. (2013). Jugend und Behinderung. In Y. Kaiser, M. Spann, M. Freitag, T. Rauschenbach & M. Corsa (Hrsg.), *Handbuch Jugend: Evangelische Perspektiven* (S. 89–94). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzsb.16>
- Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2016). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen* (4., überarb. Aufl.). Ernst Reinhardt. <https://doi.org/10.36198/9783838547268>
- Werning, R. & Neugebauer, T. (2020). Sonderpädagogik und Rehabilitationspädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Cramer, J. König, M. Rothland & S. Blömeke (Hrsg.), *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 603–609). Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/hblb2020-072>

## Beitragsinformationen

### Zitationshinweis:

Neugebauer, T., Schomaker, C. & Werning, R. (2023). Behinderung als Differenzlinie im Kontext einer heterogenitätssensiblen Lehrkräftebildung: Konzeption und Ziele. *HLZ – Herausforderung Lehrer\*innenbildung*, 6 (1), 269–286. <https://doi.org/10.11576/hlz-5200>

Eingereicht: 07.02.2022 / Angenommen: 23.06.2023 / Online verfügbar: 29.08.2023

ISSN: 2625–0675



Dieses Werk ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-SA 4.0 (Weitergabe unter gleichen Bedingungen). Diese Lizenz gilt nur für das Originalmaterial. Alle gekennzeichneten Fremdinhalte (z.B. Abbildungen, Fotos, Tabellen, Zitate etc.) sind von der CC-Lizenz ausgenommen. Für deren Wiederverwendung ist es ggf. erforderlich, weitere Nutzungsgenehmigungen beim jeweiligen Rechteinhaber einzuholen. <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

## English Information

**Title:** Disability as a Line of Difference in the Context of Heterogeneity-Sensitive Teacher Education: Concept and Goals

**Abstract:** While disability in everyday life is often still attributed to the affected group of people individually, relational perspectives on disability have been increasingly developed in special needs and inclusive education since the 1970s. This is demonstrated in the “International Classification of Functioning, Disability and Health”. According to this, disability arises in processes of interaction between the person and the social and material environment and is thus a feature of a situation or constellation. As a result, processes of exclusion can occur due to the restriction of social participation. Based on the social dimension, this article will place the construct of disability in an educational-scientific context and derive perspectives for teacher education, primarily oriented to the discourses of special needs education and inclusive education. Currently, disability is understood in these discourses as a social barrier that leads to stigmatisation and exclusion due to deviations from the norm and is thus also of particular relevance in a school for all. The goal of maximising participation opportunities for people with disabilities or impairments requires a redefinition of responsibilities at all levels of teacher education, correlating with the process of opening up regular schools. For university teacher education, this process means that prospective teachers must be prepared for the challenges of

shared learning situations so that they can (later) become involved in shaping a heterogeneity-sensitive and inclusion-sensitive school and teaching culture.

**Keywords:** disability; special educational needs; inclusion; heterogeneity; teacher education; reflective disposition for teacher performance