



Lehramtsstudierende mit Filmen auf Inklusion vorbereiten?!

Catrin Siedenbiedel

*Universität Kassel
siedenbiedel@uni-kassel.de*

EINGEREICHT 09 JAN 2019

ÜBERARBEITET 18 APR 2019

ANGENOMMEN 28 MAI 2019

In diesem Beitrag werden die Möglichkeiten diskutiert, unterschiedliche Formen von Filmmaterial in Professionalisierungsprozesse für Lehramtsstudierende im Bereich Inklusion didaktisch einzubinden. Dabei werden Chancen und Grenzen des Einsatzes dieses Mediums in diesem Kontext aufgezeigt. Es werden exemplarisch Spielfilme sowie Dokumentationen angeführt und gezeigt, wie sie eine Ergänzung schriftlich oder mündlich vermittelter Inhalte darstellen können bzw. worin ihr Mehrwert besteht. Dabei wird sowohl der Bezug zur Theorie herausgearbeitet als auch filmanalytisch exemplarisch gezeigt, wie ein Film ästhetische Mittel findet, um die Gegenüberstellung von Innen- und Außensicht einer Frau im Autismus-Spektrum darzustellen. Es wird diskutiert, welche Kompetenzen für Inklusion mit dem Medium Film so angebahnt werden können, dass das Lernarrangement insgesamt auch kollaborative Elemente enthält.

SCHLÜSSELWÖRTER: Hochschuldidaktik für Inklusive Bildung, Elemente kollaborativen Lernens, Mediendidaktik, vorurteilsbewusster und kooperativer Umgang mit dem als different erlebten Anderen, Autismus

1. Einleitung

Vierorts wird die fehlende Ausbildung von Lehrkräften in Bezug auf inklusiven Unterricht vor allem im Sekundarschulbereich bemängelt. Zugleich wird ihr ein hoher Stellenwert für das Gelingen von inklusivem Unterricht beigemessen (forsa-Studie, 2017, S. 4f). Es wird beobachtet, dass bei Lehrerinnen und Lehrern „Unklarheit [herrscht] bezüglich des Anforderungsspektrums der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf“ (Weiß, 2015, S. 17). Unklarheit herrscht entsprechend auch in der Lehrer_innenbildung darüber, „welche Kompetenzen inklusionspädagogisches und –didaktisches Handeln im Detail erfordert“ (Seitz & Scheidt, 2011, S. 157). Lehramtsstudierende angemessen auf Inklusion vorzubereiten, ist entsprechend aus unterschiedlichen Gründen ein vielschichtiges Unterfangen, weil eine inklusive Didaktik vielfältige Ebenen enthält.

Ein erstes Phänomen ist, dass derzeit Lehramtsstudierende in vielen Ländern, so auch in Deutschland und Österreich, auf ein inklusives Schulsystem vorbereitet werden, das es im Sinne einer „next practice“ erst noch zu entwickeln gilt (Schratz et al., 2011; Amrhein, 2015, S. 152). Niemand kann definitiv sagen, wie es funktioniert, da es hierfür noch zu wenige empirische Belege gibt. Selbst auf politischer Ebene ist „bis heute [...] keineswegs geklärt, was unter einem inklusiven Bildungssystem konkret zu verstehen sei“ (Heinrich et al., 2013, S. 69).

Das System ist im Wandel begriffen: Der Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2017) versteht Inklusion geradezu als einen kontinuierlichen Prozess der Entwicklung hin zu mehr Bildungsgerechtigkeit für alle. Er nimmt dabei inklusive Strukturen, Kulturen und Praktiken in den Blick, die es in partizipativen Verfahren zu entwickeln gilt. Kersten Reich (2014 und 2014a) nennt Bausteine für eine inklusive Didaktik, die zu berücksichtigen sind und aus denen die Komplexität des Wandels hervorgeht: Beziehungen und Teams, Demokratie und Partizipation, Chancengerechte Qualifikation, Ganztage, Förderliche Lernumgebung, Förderbedarf ohne Stigmatisierung, Neues Beurteilungssystem, Neue Schularchitektur, Öffnung in die Lebenswelt, Beratung, Supervision, Evaluation und neue Kriterien guten Unterrichts. Will man mit der Idee des Index argumentieren, sollen diese nicht ein für alle Mal festgelegt werden, sondern einem kontinuierlichen Reflexionsprozess unterliegen.

Entsprechend schwierig gestaltet sich neben dem Schulentwicklungsprozess selbst eine darauf vorbereitende Lehrer_innenausbildung – die schlüssigerweise selbst auch in einer inklusiven Hochschullandschaft (Knauf, 2016) und einer inklusiven zweiten Phase angesiedelt sein sollte.

In der ersten Phase, dem Hochschulstudium, kann den Studierenden bestenfalls angeboten werden, Kompetenzen, die die Gestalter_innen inklusiven Unterrichts benötigen, in theoretischen Kontexten, aber auch in Forschungs- und Unterrichtspraktika in inklusiven Settings zu entwickeln (Seitz & Scheidt, 2011, S. 160). Seitz und Haas (2015) halten als Grundlage für diese Kompetenzen ein „inklusives Denken“ bei (angehenden) Lehrkräften für zentral. Dieses könne entstehen, wenn vertraute Denkmuster über Schule – z.B., dass Schüler_innen sich dem System anpassen müssen und nicht umgekehrt und dass sie abgegeben werden, wenn sie dort als „unpassend“ wahrgenommen werden – durcheinandergebracht werden. Eine solche Denkweise könnte z.B. durch eine inklusive Schule irritiert werden, „die sich an die Bedarfe von Kindern unterschiedlichster Lebenslagen und Lernweisen anpasst“ (Seitz & Haas, 2015, S. 10). Wenn diese Irritation dann „konstruktiv gewendet“ werde, so Seitz und Haas (2015, S. 14), könne es zu einer Weiterentwicklung kommen. Hollick (2014) erläutert zudem schlüssig, dass für die Anbahnung eines solchen neuen inklusiven Denkens – also quasi um eine solche konstruktive Wendung herbeizuführen – bei Lehramtsstudierenden partizipative und kooperative Knowledge Building Prozesse passend sind, d.h. kollaborative Lernarrangements auf der Grundlage einer „Anerkennung aller Beiträge für eine gemeinsame Wissens-

entwicklung und –verbesserung“, und hierbei hebt sie „das gemeinsame Arbeiten an konzeptionellen Artefakten“ (Hollick, 2014, S. 25) besonders hervor.

In diesem Beitrag wird es um einen kleinen Ausschnitt gehen, einen kleinen Teil der Kompetenzen, die eine angehende Lehrkraft benötigt, wenn sie inklusiv unterrichten möchte. Dabei wird der Fokus auf die Aufgabe von Inklusion gelegt, das (Schul-)System so an die Individualität der Schüler_innen anzupassen, dass institutionelle Diskriminierung (Gomolla & Radtke, 2002) möglichst vermieden werden kann. Dies erfordert von Lehrer_innen Kompetenzen in einem Bereich, den man als *einen vorurteilsbewussten und kooperativen Umgang mit dem als different erlebten Anderen* bezeichnen könnte. Es geht dabei darum, den Anderen – sei es ein_e Schüler_in oder Kolleg_in – als eine andere Person wahrzunehmen, die eine andere, aber gleichberechtigte Perspektive auf die Welt hat, andere Vorerfahrungen gesammelt, einen anderen Lebensstil bzw. einen anderen Habitus erworben hat und entsprechend andere Vorkenntnisse mitbringt und andere Lernwege verfolgt. Dass dabei jeweils Vorurteile auf beiden Seiten eine Rolle spielen, kann zwar nicht vermieden, aber bewusst gemacht werden. Diese jeweils andere Person gilt es anzuerkennen und ressourcenorientiert in ihrem eigenen Lebens- und Lernweg so zu unterstützen, dass sie Motivation zum Lernen entwickeln kann im Sinne der Selbstbestimmungstheorie, also Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit (Deci & Ryan, 1993) erleben kann. Da ein_e Lehrer_in aber selten nur eine_n Schüler_in unterrichtet, gilt es zudem, eine Gruppe genau dies erleben zu lassen und mittels pädagogischer Impulse so miteinander in eine kooperative und kollaborative Interaktion zu bringen, dass Mobbingstrukturen verhindert werden. Auch hier gilt es, Irritationen konstruktiv zu wenden. Will man alten Klischees folgen, so ist die Ausrichtung von Förder- oder Sonderschullehrer_innen eher auf das einzelne Kind fokussiert, während Regelschullehrer_innen eher die Schüler_innen als Gruppe im Blick haben. Inklusive Lehrer_innen bräuchten dieser Logik zufolge beides: den Blick auf den oder die einzelne_n Schüler_in und den auf die Gruppe als ein Gefüge, das sich in einem Prozess befindet, den pädagogisch zu begleiten wiederum eine zentrale Aufgabe von Lehrer_innen ist (Friedrichs et al., 2017).

Dieses Erleben des Anderen als anders findet sowohl auf der Schüler_in-Schüler_in als auch auf der Lehrer_in-Schüler_in-Ebene – und der Regelschullehrer_in-Förderschullehrer_in bzw. Lehrer_in-Pädagog_in-Ebene in multiprofessionellen Teams – im Unterricht und auch außerhalb des Unterrichts statt. In all diesen Kontexten geht es darum, den anderen zu sehen, ihn in seinem Anderssein wahrzunehmen und im Sinne der egalitären Differenz (Prenzel, 2006, S. 17) als gleichberechtigt anzuerkennen und die tradierten Konstruktionen von Normalität und Abweichung, von Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit (Bräu, 2015, S. 23f) in Frage zu stellen.

Dieses Kompetenzfeld hat also sowohl den eigenen Umgang mit Differenz im Blick als auch die Vermittlung eines solchen Blicks an die Schüler_innen unterei-

ander. Um es bei Reich (2014) zu verorten, touchiert dieser Kompetenzbereich primär den Baustein „Förderbedarf ohne Stigmatisierung“.

Heinrich et al. (2013) fordern, dass Lehramtsstudierende zur Vorbereitung auf inklusiven Unterricht in ihren schulischen Praxisphasen

„Formen gelingender inklusiver Unterrichtspraxis beobachten bzw. erleben können. [...] In dem Wissen darum, dass frühe Erfahrungen sehr prägend sein können, ist es wesentlich, dass die Studierenden nicht in ihren ersten Praxiskontakten bereits mit Schulsystemen konfrontiert werden, die Inklusion ablehnen oder dieser Aufgabe relativ hilflos bzw. ohnmächtig gegenüberstehen.“ (Heinrich et al., 2013, S. 106)

Diese Forderung steht im Kontrast zu den oben genannten Beobachtungen, dass das Schulsystem in vielen Ländern, so auch in Deutschland und Österreich, derzeit in einem Wandel begriffen ist und entsprechend eine in diesem Sinne ‚gelingende inklusive Unterrichtspraxis‘ nicht in jedem Schulpraktikum, nicht in jedem Praxissemester gewährleistet werden kann. Viele Lehrer_innen sind eher unzufrieden mit der inklusiven Praxis in Schulen (Trumpa et al., 2014) und auch das Bildungsmonitoring der UN sieht noch Handlungsbedarf (Schumann, 2009). Wenn auch Hochschulen institutionell zwar als grundlegend „inklusiv angelegt“ (Gattermann-Kasper, 2016, S. 107) gelten, da es keine Sonderhochschulen für Studierende mit Behinderung gibt, bestehen auch in dem die Studierenden umgebenden Setting noch Entwicklungsbedarfe in Richtung Inklusivität (Lauber-Pohle & Ruhlandt, 2017, S. 108; Gattermann-Kasper, 2016, S. 107; Siedenbiedel, 2017, S. 71f).

Da also noch nicht von einer flächendeckenden ‚gelingenden inklusiven Unterrichtspraxis‘ ausgegangen werden kann, zielt dieser Beitrag darauf ab, Lehramtsstudierende mittels Filmen oder Filmausschnitten auf inklusiven Unterricht vorzubereiten. Dies ist nicht als Ersatz, sondern als Ergänzung zu eigenen Erfahrungen im Praktikum zu verstehen.

2. Chancen und Grenzen des Mediums Film im Kontext Lehrer_innenbildung für inklusive Schulen

Der Einsatz von Unterrichtsvideos in der Lehrer_innenbildung ist nicht neu (Krammer & Reusser, 2005). Eine erste Kategorie von in der Regel dokumentarischen Filmen kann entsprechend Beispiele inklusiver Unterrichtspraxis oder auch inklusiver Schulentwicklung aus Schulen unterschiedlicher Regionen liefern, die zumindest einige der porträtierten Akteure als gelingend darstellen, die u.U. gar als „Leuchtturmschulen“ für Inklusion gelten. Beim Einsatz solcher Filme ist allerdings aus hochschuldidaktischer Sicht kritisch zu berücksichtigen, dass sie nicht so präsentiert werden, dass eine Art Meisterlehre (Arnold et al., 2011) oder Rezeptpädagogik entsteht, die dann in der praktischen Anwendung unterkomplex

und zu starr und regelhaft sein könnte und die Studierenden zu wenig zu kreativer Schul- und Unterrichtsentwicklung animiert.

Zum anderen können Filme – sowohl dokumentarische als auch Spielfilme – exemplarisch individuelle Perspektiven von potenziellen Schüler_innen (mit und ohne Behinderungen, mit und ohne Krankheiten, mit unterschiedlichen kulturellen und sozialen Herkunftsn und Biographien) vermitteln, aus denen die Studierenden dann – wie aus anderen Fallstudien – handlungsorientiert (Reinhardt, 2007) selbst Konzepte entwickeln können, wie Schule und Unterricht so gestaltet und angepasst werden können, dass diese Kinder und Jugendlichen – neben und mit vielen anderen – dort eine angemessene Lernumgebung vorfinden.

Eine dritte Kategorie können Experteninterviews im Film darstellen, die unterschiedliche Perspektiven auf Inklusion vermitteln und auch auf theoretische Implikationen verweisen. Diese können als Ergänzung oder Kontrast zu anderen – schriftlich kommunizierten – theoretischen Überlegungen herangezogen werden.

Im Sinne eines konstruktivistischen Lernverständnisses geht es bei allen drei Kategorien grundlegend darum, die eigene Perspektive durch die Konfrontation mit den filmisch vermittelten ganz anderen Perspektiven auf Leben und Lernen zu irritieren, zu überdenken und daraus in kollaborativen Settings neue Konzepte von Unterricht zu konstruieren.

Dabei leistet der Film als Medium Verschiedenes. Es können Sequenzen aus dokumentarischen Filmen oder Filmsequenzen aus Spielfilmen angeschaut und analysiert werden. Das kann einen Beitrag zur Überbrückung der Theorie-Praxis-Ferne leisten, da im Film Dargestelltes aus Perspektive der Studierenden oft lebensweltnäher und anschaulicher erscheint als ein theoretischer Text. Diese Lebensweltnähe ist gerade im Kontext von Inklusion für die Studierenden derzeit sehr wichtig, da die meisten von ihnen in ihrer eigenen Schulzeit keine inklusive Praxis erlebt haben und entsprechend keine praktischen Beispiele vor Augen haben. Zudem transportieren Filme im Vergleich zu anderen Medien „die Informationen gleichzeitig in mehreren Symbolsystemen und bergen entsprechend die Möglichkeit eines hohen Grades an kognitiver und emotionaler Aktivierung“ (Krammer & Reusser, 2005, S. 36; Weidenmann, 2001). Zudem können in diesem Medium leicht die Perspektiven von Personengruppen in den Seminarraum geholt werden, die sonst keinen Zugang dazu haben, sei es aufgrund von fehlender Barrierefreiheit (die es natürlich zu verringern gilt), sei es aufgrund von geografischer oder historischer Distanz oder aus anderen Gründen.

Beim Einsatz audio-visueller Medien im Kontext Inklusion kann also genutzt werden, dass ein Film die Grenzen von Zeit und Raum überbrücken kann, d.h. es können auch Schulen und deren inklusive Entwicklung gezeigt werden, die vom Universitätsstandort aus nicht ohne Weiteres erreichbar wären wie z.B. der Film „Wir machen Schule!“ (2013), der die Entstehung der inklusiven Universitätsschule in Köln dokumentiert oder Filme, die Schulen in anderen Ländern darstellen wie

z.B. der Dokumentarfilm „Individualisierung. Das Geheimnis guter Schulen“ (Kahl, 2011) über Schulen in unterschiedlichen europäischen Ländern und Kanada.

Der Film „Auf dem Weg zur Schule“ (Pascal Plisson, 2013) über die Diversität von Schulwegen in Marokko, Indien, Argentinien und Kenia könnte einen Beitrag leisten zum besseren Verständnis der Situation derjenigen Schüler_innen mit Migrationshintergrund, die selbst oder deren Eltern Schule so oder ähnlich erlebt haben wie die Kinder im Film. Selbst wenn die Kinder und Jugendlichen, die die angehenden Lehrer_innen später unterrichten werden, u. U. aus anderen als den gezeigten Ländern kommen, ist es dennoch ein Schritt Richtung Erweiterung der interkulturellen Kompetenz der Lehramtsstudierenden, wenn sie sehen, dass es Schüler_innen in anderen Ländern gibt, die vielfältige konkret geographische, aber auch soziale Hürden zu überwinden haben, um zur Schule zu kommen. Auch die Schüler_innen, die einen Fluchthintergrund haben, haben – zwischen ihrem Heimatland und Deutschland – einen sehr langen und gefährlichen Weg zurücklegen müssen. Der Film kann Anlass sein, für solche Lebenssituationen zu sensibilisieren und im Seminar exemplarisch Entwürfe für einen möglichst lernförderlichen Umgang mit Schüler_innen, die unter solchen oder ähnlichen Bedingungen gelebt haben und nun nach Deutschland gekommen sind, zu entwickeln.

Es können auch unterschiedliche Entwicklungen zu unterschiedlichen Phasen der Implementierung von Inklusion bzw. des Umgangs mit dem, was als Anderssein, Fremdsein und Behinderung etikettiert wird, gezeigt werden (z.B. „Berg Fidel“ (2012) und „Ich.Du.Inklusion.“ (2017) oder der Spielfilm „Inklusion – gemeinsam anders“ (2013). Es kann dabei über die Art der Darstellung der unterschiedlichen Perspektiven im Film, ihren Möglichkeiten und ihrer Begrenztheit reflektiert werden.

3. Beispiele für Filme, die Lerngelegenheiten im Kontext Inklusion bieten

Es werden nun einige Beispiele gezeigt, wie Filme im Themenspektrum Inklusion Lerngelegenheiten für Studierende bieten können. Hierbei erscheinen solche Filme als besonders lernwirksame Medien, die Wirklichkeit entweder relativ realitätsnah dokumentarisch abbilden oder die – künstlerisch verdichtet – unterschiedliche spezifische Perspektiven auf Welt in einer Weise darstellen, die dem Betrachter oder der Betrachterin helfen können, sich für einen Moment diese – zunächst vielleicht als anders oder fremd markierten – Perspektiven „anzueignen“ und daran dann die eigene Perspektive weiterzuentwickeln, in eine ähnliche oder auch in die entgegengesetzte Richtung. Dabei besteht natürlich immanent die Schwierigkeit, dass, wenn eine Perspektive in einem Film bezogen wird – beispielsweise die von Menschen, die mit einer Behinderung leben – diese dann zunächst erst einmal als spezifisch und anders markiert werden muss, um erkennbar zu werden. Dabei kann es passieren, dass das Merkmal (z.B. die Behinderung) in den Vordergrund tritt und so der Gefahr einer Übergeneralisierung und Stigma-

tisierung und der Allgegenwärtigkeit (Bräu, 2015, S. 25) dieses Merkmals in der Gesamtwahrnehmung der Figur ausgesetzt ist. So könnte etwa eine Figur mit Behinderung nurmehr über diese Behinderung wahrgenommen werden und zum einen als „Prototyp“ dieser Form der Behinderung in der Wahrnehmung der Studierenden avancieren und zugleich ausschließlich über dieses eine Merkmal wahrgenommen werden, so dass andere Eigenschaften aus dem Blick geraten. Ein Ziel von inklusiver Pädagogik wäre demgegenüber, einer solch eindimensionalen Selbst- und Fremd-Wahrnehmung von Schüler_innen entgegenzuwirken (Siedenbiedel, 2015, S. 14f). Filme, auch solche, die Figuren stereotyp und eindimensional abbilden, könnten hier allerdings Anlass bieten, eine derartige Wahrnehmung von Individuen kritisch zu reflektieren.

Im Folgenden wird eine Auswahl an Filmen vorgestellt, systematisiert und diskutiert, die im Kontext Lehrer_innenbildung für Inklusion – in einem weiten Verständnis – eingesetzt werden können. Diese Auswahl erhebt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit:

Dokumentarfilme zum Thema Inklusive Schulentwicklung

- Berg Fidel. Eine Schule für alle (Hella Wenders, 2012): Eine inklusive Grundschule stellt sich und ihre Schüler vor
- Ich.Du.Inklusion. (Thomas Binn, 2017): Kritischer Dokumentarfilm über Inklusion
- Wir machen Schule! Inklusion Inklusive – Menschen hautnah (Ines Jacob, WDR, 2013) Die Entwicklung der inklusiven Schule in Köln wird dokumentarisch porträtiert
- Inklusion im Klassenzimmer (Medienprojekt Wuppertal, 2016): Verschiedene inklusive Schulen werden dokumentarisch vorgestellt, Lehrerinterviews, Schulleiter-Interviews, Schüler- und Eltern-Interviews
- Individualisierung. Das Geheimnis guter Schulen (Reinhard Kahl, 2011): Schulen in Skandinavien werden dokumentarisch porträtiert
- Brückenbauer. Über die Arbeit von Inklusionsassistent*innen (Medienprojekt Wuppertal, 2018)

Spielfilme zum Thema Inklusion

- Inklusion. Gemeinsam anders. (Marc-Andreas Bochert, 2013): Erste Schritte in die Inklusion im deutschen Schulsystem
- Mein Herz tanzt (Eran Riklis, 2014): Inklusion in Israel mit den Themen: arabisch-jüdischer Konflikt und körperliche Behinderung

Dokumentarfilme zum Thema Behinderung/Autismus

- Aus dem Kopf gefallen. Eine Filmreihe über junge Menschen mit FASD und ihre Überlebenshelfer (Medienprojekt Wuppertal, 2018)
- Stille Not. Depressionen bei Menschen mit geistiger Behinderung (Medienprojekt Wuppertal, 2016)
- Mein ständiger Begleiter. Ein Film über Menschen mit Tourette-Syndrom und anderen Tic-Störungen (Medienprojekt Wuppertal, 2016)
- Uwe geht zu Fuß (Florian von Westerholt, 2009);Dokumentarfilm über die Inklusion eines Mannes mit Trisomie 21 in einem Dorf

- Asperger Syndrome: Success in the Mainstream Classroom (Dan Coulter, 2000)
- Hendriks Welt – Meine Welt ist anders (Chiara Sambuchi, MDR, 2016): Dokumentarfilm über einen autistischen Jungen in der Schule
- Anders anders - Das Asperger-Syndrom bei Mädchen und jungen Frauen (Medienprojekt Wuppertal, 2017)
- wie ein wuchernder erdklumpen auf der seele – ein Film über Birger Sellin (Felix Kuballa, WDR, 1994); Frühkindlicher Autismus – Außensicht und Innensicht

Spielfilme zum Thema Behinderung/Autismus

- 46/47 (Nadine Heinze und Marc Dietschreit, 2011) über Trisomie 21 und die soziale Konstruktion von Behinderung
- Inside l'm dancing (Damien O'Donnell, 2004) über Autonomie-erleben im Kontext von Schwerst-mehrfach-Behinderungen
- Die Kunst, sich die Schuhe zu binden (Lena Koppel, 2011) Über Selbst-bestimmung im Kontext geistige Behinderung
- Temple Grandin (dt.: Du gehst nicht allein; Mick Jackson, 2010) Autismus (s.u.)
- Rain Man (Barry Levinson, 1988), Autismus im Erwachsenenalter
- Der kalte Himmel (Johannes Fabrick, Das Erste, 2011) Autismus und der Umgang in Familie und Schule in den 1960er Jahren
- After Thomas (dt.: Mein Freund auf vier Pfoten; Simon Shore, 2006) Autismus und tiergestützte Pädagogik
- Im Weltraum gibt es keine Gefühle (Andreas Öhman, 2010): unterschiedliche pädagogische Umgangsformen mit Autismus

Dokumentarfilme zum Thema Flucht und Migration

- Weltklasse. Dokumentarfilm über die Integration von Geflüchteten in der Schule (Medienprojekt Wuppertal, 2017)
- Auf dem Weg zur Schule (Pascal Plisson, 2013)

4. Exemplarische Darstellung von Verwendungsmöglichkeiten einzelner Film-Ausschnitte in Seminaren zum Thema Inklusion

4.1 Gefilmte Interviews

In dem Dokumentarfilm „Inklusion im Klassenzimmer – Eine Dokumentation über gemeinsames Lernen in der Schule“ (2016) finden sich exemplarisch Portraits von drei verschiedenen Schulen, die sich als inklusiv verstehen und im Bonusmaterial sind Interviews mit Eltern, Schulleiter_innen, Bildungsexpert_innen und Schüler_innen enthalten.

Diese Interviews können in kleinen Forschungsprojekten von Studierenden als Interviewmaterial genutzt und mit ihnen bekannten Transkriptions- und Auswertungsmethoden bearbeitet werden.

Es können Vergleiche zwischen den von hier interviewten Akteuren präsentierten Haltungen zu theoretischen Positionen hergestellt werden. So würde sich z. B. ein Vergleich anbieten zwischen dem Interview mit Wilfried W. Steinert „Die ganze Schule gewinnt“ und Kersten Reichs Inklusiver Didaktik (2014), Hans Wockens Das

Haus der inklusiven Schule (2013) und als Gegenposition Bernd Ahrbecks Inklusion. Eine Kritik (2013). Es könnten auch bereits verschriftlichte und veröffentlichte Interviews zum Thema Inklusion (wie sie sich etwa bei Irle (2015) finden) als Textmaterial diesem filmischen Interview gegenübergestellt werden oder auch den Interviews mit der Schulleiterin Regina Schneider über inklusive Lernangebote „Wir müssen einfallsreicher sein“ und dem Schulleiter Lutz Wendel über die Kooperation von Regel- und Förderschullehrkräften „Da prallen Welten aufeinander“, ebenfalls auf dieser DVD. Anhand u.a. dieses Beitrags könnten Studierende etwas über die Tücken der interprofessionellen Kooperation lernen – einem Ziel der Lehrerbildung für inklusive Schulen (Seitz & Haas, 2015, S. 13). Dies wären unterschiedliche Beispiele von Experteninterviews mit Expert_innen aus unterschiedlichen Feldern und Berufsgruppen. Um als Expert_innen nicht nur professionelle Pädagog_innen heranzuziehen, könnten auch die Interviews mit Schüler_innen (mit und ohne Anspruch auf sonderpädagogische Förderung) und deren Eltern hinzugenommen werden. Diese könnten auch mit Beiträgen von Schüler_innen und Eltern in anderen Dokumentationen verglichen werden, z.B. in der über die Entstehung der inklusiven Universitätsschule in Köln „Wir machen Schule!“ (Jacob, 2013).

Dabei würde deutlich, dass die Position Steinerts in einen kontroversen Diskurs eingebettet ist, dass er näher an den Positionen von Reich und Wocken ist als an der von Ahrbeck. Die filmische Darstellung inklusiver Konzepte schriftlichen Entwürfen gegenüberzustellen, könnte bewirken, dass die Studierenden den Zusammenhang von Äußerungen wie der von Steinert, die ihnen in der Bildungslandschaft, in der Universität, aber auch in schulischen und bildungspolitischen Kontexten realiter begegnen könnten, besser verstehen und einordnen können. Sie können auf diese Weise erkennen, dass ein solcher gesellschaftlicher Diskurs mündliche wie schriftliche Anteile haben kann, die aufeinander bezogen sind und einander bisweilen widersprechen. Zudem können die Studierenden die Konstruiertheit sowohl mündlicher als auch schriftlicher Positionierungen – gerade zum Thema Inklusion – und damit auch ihre Vorläufigkeit u.U. besser erkennen, wenn sie den Menschen in seiner Kreativität, seinem Engagement, aber auch in seiner Begrenztheit hinter den von ihnen verfassten Theorien durch dessen filmische Präsenz wahrnehmen. Sinnvoll wäre hier auch eine kritische Medienreflexion, in der die Studierenden die unterschiedlichen Wirkungen von audio-visuell präsentierten Interviews und schriftlich präsentierten vergleichend analysieren.

Zudem würde den Studierenden gezeigt, was es bedeutet, wenn ein solcher Diskurs im Sinne der Partizipation aller auch Eltern und Schüler_innen – mit und ohne Behinderungen oder Anspruch auf sonderpädagogischen Förderbedarf – als Expert_innen für ihre eigene Situation einbezieht, damit die Forderung der Disability Studies „Nichts über uns ohne uns“ (Hermes & Rohrman, 2006) eingelöst wird.

4.2 Szenen aus einem Spielfilm zum Thema Autismus für die Ausbildung von Lehrer_innen in Bezug auf inklusiven Unterricht nutzen

Hartmut Sautter sieht die „Diskrepanz zwischen Innen- und Außensicht“ als „eine der wesentlichen Barrieren in der Interaktion und Kommunikation zwischen Menschen mit und Menschen ohne Autismus.“ (Sautter, 2012, S. 18). Er bietet im zitierten Text selbst Textstellen aus Selbstbeschreibungen von Menschen im Autismus an. Hier soll mit Hilfe von Elementen der Filmanalyse (Korte, 2004) überlegt werden, inwieweit ein Spielfilm das genannte Phänomen veranschaulichen kann.

Die Filmbiographie „Temple Grandin – Du gehst nicht allein“ (Jackson, 2010) über das Leben der autistischen Tierexpertin Temple Grandin (*1947), gespielt von Claire Danes, versucht mit experimentellen filmischen Mitteln, die Besonderheiten der Wahrnehmung der Protagonistin abzubilden. Die reale Temple Grandin hat die schauspielerische Arbeit von Claire Danes und die Dreharbeiten zum Film wohlwollend begleitet (Lyman, 2010; Parsi, 2010). Wenngleich der Film sie anscheinend aus der Außenperspektive zeigt, wird immer wieder auch ihre innere Wirklichkeit sichtbar gemacht. Temple Grandin selbst fand das offenbar zumindest bis zu einem gewissen Grad authentisch, wenn sie über Claire Danes sagt: „She became me.“ (Temple Grandin, zit. n. Lyman, 2010). Ihr Denken findet sie – nach einigen Korrekturen, die sie selbst mit den Filmemachern ausgehandelt hat – angemessen repräsentiert: „The way the movie shows visual thinking is really right.“ (Temple Grandin, zit. n. Parsi, 2010). Entsprechend kann dieser Film, der diese Diskrepanz zwischen Innen- und Außensicht offenlegt, eine wichtige Lerngelegenheit für Lehramtsstudierende sein, die sich auf inklusiven Unterricht mit Schüler_innen und Schülern innerhalb und außerhalb des Autismus Spektrums vorbereiten möchten.

Die ästhetischen Mittel, mit denen der Film arbeitet, sollen hier kurz exemplarisch dargestellt werden.

Um darzustellen, wie Temple in ihrem Kopf technische Innovationen entwickelt – „...when I design things, I can test-run them in my head“ (Temple Grandin, zit. n. Parsi, 2010) – werden im Film technische Zeichnungen über die Filmszenen gelegt, so, als ob jemand blitzschnell auf einem Foto mit Bleistift, Lineal und Zirkel zeichnet (#00:00:01ff; 00:04:06ff etc.).

Um ihre Form der bildlichen Assoziationen zu veranschaulichen, werden Film-im-Film-Montagen geschaltet, z.B. als sie sich an eine sie beeindruckende Sequenz in der Agenten-Serie „The Man from U.N.C.L.E.“ (USA 1960er Jahre mit Illya Kuryakin) erinnert (#00:02:12ff). In „Thinking in Pictures“ sagt Temple Grandin selbst über ihre Art visuell zu denken: „I translate both spoken and written words into full-color movies, complete with sound, which run like a VCR tape in my head.“ (Grandin, 2009, S. 3) Wie das aussehen könnte, zeigt diese Form der Montage im Film.

Als sie in der aktuellen Film-Gegenwart zwei Männer mit Cowboyhüten auf der Farm ihrer Tante sieht, wird sie an Cowboy-Figuren aus Western erinnert, die sie gesehen hat. Diese Wahrnehmung wird filmisch dargestellt, indem in schnellen Schnitten Bilder von verschiedenen Cowboys aus Western-Filmen gezeigt werden (#00:04:23f). Sie selbst vergleicht ihre Form der visuell-assoziativen Wahrnehmung in einem Interview mit einer Art Internet-Suchmaschine: „why don't you just pretend I'm Google for pictures right now“ (Grandin, zit. n. Parsi, 2010). Sie beschreibt es wie folgt: „The way my mind works is, like the word shoe is said, all these pictures of all these different shoes flash through my mind. That's how my mind works.“ (Grandin, zit. n. Parsi, 2016). Im Film wird diese Art zu denken in Bilder übersetzt. Wie beängstigend das bisweilen sein kann, wird im Film deutlich, als eine automatische Glastür visuell mit einer Guillotine assoziiert wird (#00:25:58).

Ein weiteres filmisches Mittel, um die Innensicht von Temple mit der Außensicht zu kontrastieren, ist das Übereinanderlegen von Aufnahmen. So wird z.B. am Flughafen der Tower zunächst so abgebildet, wie er von außen zu sehen ist (#00:01:22). Dann wird die Sonne in Großaufnahme eingeblendet (#00:01:23). Danach wird kurz Temples Ausstieg aus dem Flugzeug gezeigt und dann wird der Tower wieder eingeblendet, erst realistisch und dann wird ein Bild mit Flammen über den Tower gelegt (#00:01:35f), dann blendet die Kamera wieder auf Temple aus der Außensicht, die ihrer Tante zuruft: „I can see the heat“ (#00:01:38). Ihre synästhetische Wahrnehmung, in der hier das Spüren der Hitze und eine visuelle Darstellung von Feuer (brennender Tower) spontan kombiniert werden, wird durch dieses Übereinanderlegen der Bilder auf eine Weise in die Filmsprache übertragen, dass deutlich wird, dass in der Filmrealität der Tower nicht tatsächlich – für alle Anwesenden sichtbar – brennt, sondern dass allein Temple es so wahrnimmt, als ob er brenne (zur Synästhesie bei Menschen mit Autismus vgl. Tebartz van Elst, 2016, S. 79).

Ihre selektive Wahrnehmung bestimmter Details, etwa rotierender Körper wie des Propellers des Flugzeugs oder des Ventilators in ihrem Zimmer bei der Tante werden in der Filmästhetik durch den Kamera-Fokus hervorgehoben, der diese Körper heranzoomt und in Großaufnahme zeigt (#00:01:20ff, #00:04:51) (vgl. zur Frage des detailorientierten Denkstils Tebartz van Elst, 2016, S. 119).

Ihre hypersensible auditive Wahrnehmung (Sautter 2012, 23) wird an ein paar Stellen des Films ästhetisch so umgesetzt, dass bestimmte Geräusche, die nicht Teil sprachlicher Zeichen sind, gegenüber sprachlichen Zeichen über die Lautstärke-Regelung so in den Vordergrund geraten, dass die sprachlichen Zeichen davon kaum noch unterscheidbar sind. Einige Beispiele aus dem Film sind: Die Geräusche des Propellers am Flughafen sind lauter als die Stimmen dort (#00:01:20ff). Das Rotieren des Ventilators im Zimmer erscheint gegenüber den anderen Geräuschen im Film als sehr laut (#00:04:51f). Als die Tante mit einem Filzstift etwas auf einen Zettel schreibt, quietscht dieser Stift ungewöhnlich laut (#00:05:26),

und das Blubbern des Aquariums übertönt das Gespräch am Abendbrotstisch (#00:05:41ff). Hier wird filmästhetisch dargestellt, wie laut diese Geräusche in Temple Wahrnehmung sind, so dass ihr hier das nicht gelingt, was Karl Bühler (1965) in seiner Sprachtheorie als „abstraktive Relevanz“ und „apperzeptive Ergänzung“ bei der Wahrnehmung sprachlicher Zeichen beschreibt. Sie ist nicht dazu in der Lage, Nebengeräusche auszublenden, die ein sprachliches Zeichen überlagern und ggf. fehlende Aspekte des sprachlichen Zeichens im Kopf automatisch so zu ergänzen, dass sie es inhaltlich verstehen kann.

Ihre besondere Wahrnehmung der äußeren Realität wird im Großen und Ganzen wertschätzend dargestellt. Es wird deutlich, wie schnell sie technische Konstruktionen durchschaut, sie vor ihrem inneren Auge sofort als technische Zeichnung sieht und darauf aufbauend, nachbauen bzw. weiterentwickeln kann. Es wird so auch ihre Empathie Tieren gegenüber veranschaulicht, wenn durch Zeichnungen des Blickwinkels eines Pferdes (#00:09:35) deutlich wird, wie gut sie sich in dessen Perspektive hineinversetzen kann. Besonders anschaulich wird eine Besonderheit der autistischen Wahrnehmung dargestellt, das Wörtlich-Verstehen von sprachlichen Metaphern. In einer Einstellung wird gezeigt, wie Onkel und Tante auf dem Dach des Hühnerstalls sitzen und mit dem Hahn um die Wette krähen (#00:06:56), nachdem die Tante Temple erklärt hat: „We get up with the rooster around here“ (dt. in etwa: *wir stehen hier früh (= mit den Hühnern) auf*) (#00:06:52).

Diese Darstellung könnte man auch kritisch betrachten, denn es kann passieren, dass ein neurotypisches Publikum an dieser Stelle anfängt, über dieses Missverständnis zu schmunzeln oder zu lachen. Es sollte ja nicht das Ziel sein, sich über die Besonderheiten dieser Wahrnehmung lustig zu machen. Andererseits kann ein solches Schmunzeln über ein Missverständnis, eine kleine Schwäche, auch Sympathie und Empathie für die Protagonistin wecken, und das wäre ja durchaus erwünscht.

Das sind nur ein paar Schlaglichter, um einen Eindruck zu vermitteln, wie der Film die Besonderheiten des Autismus von Temple Grandin in die Filmästhetik überträgt. Mit Hilfe einer Filmanalyse, die eben diese Besonderheiten herausarbeitet, können Studierende auf die Besonderheiten der autistischen Wahrnehmung Temple Grandins vorbereitet werden. Über diese Besonderheiten allein theoretisch zu lesen, kann die Studierenden zwar kognitiv erreichen, aber eine solche audio-visuelle Ebene kann das theoretisch Erarbeitete noch vertieft veranschaulichen und verankern. Es gilt dabei allerdings die Spannung auszuhalten zwischen dem, was an der Biografie von Temple Grandin individuell spezifisch und was tatsächlich exemplarisch für Autismus ist. Eine Schweizer Autismus-Gruppe verweist auf die großen interindividuellen Differenzen zwischen verschiedenen Menschen im Autismus-Spektrum mit dem Slogan „Kennst Du eine Person mit Autismus, kennst Du genau eine Person mit Autismus. Jeder Autist ist anders.“ (AspergerAutismus.ch, 2015) Auf jeden Fall haben die Studierenden durch eine Auseinandersetzung mit dem Film und seiner Ästhetik die Gelegenheit, etwas

über individuell unterschiedliche Wahrnehmungen zu lernen, denn die Tante von Temple, ihre Mutter, ihre Lehrer_innen und ihre Klassenkamerad_innen auf dem College nehmen sie jeweils unterschiedlich wahr, und der Betrachter oder die Betrachterin des Films hat durch diese ästhetischen Mittel, die Temples Wahrnehmung abbilden, den Eindruck, dass er/sie Expert_in für die Wahrnehmung von Temple ist und dass ihr Verhalten, das die anderen Figuren im Film bisweilen verstört, für ihn/sie verständlich wird. Dieser Film bietet die Möglichkeit, Respekt für die differente Weltwahrnehmung eines Anderen zu entwickeln. Dafür ist das Beispiel Temple Grandin – wie repräsentativ auch immer ihre Wahrnehmung für die anderer Menschen im Autismus Spektrum sein mag – tatsächlich exemplarisch.

Um den Studierenden die Möglichkeit zu bieten, nicht nur rezeptiv zu lernen – was bei einem Filmsetting erst einmal naheliegend ist – ist es wichtig, sich über die Methodik Gedanken zu machen. Der Film von Temple Grandin könnte im Seminar in Einzelarbeit (z.B. am Tablet) oder gemeinsam (über einen Beamer) geschaut werden. Es können einzelne Sequenzen fokussiert und vor dem Hintergrund zuvor erarbeiteter Kriterien (z.B. Merkmale von Autismus oder Innensicht vs. Außensicht) analysiert werden oder der ganze Film als Entwicklungsgeschichte. Er kann mit anderen Darstellungen von Autismus (z.B. in theoretischen Texten oder auch dem Film über Birger Sellin) kontrastiert werden. Es können auch Bezüge zu den Texten von Temple Grandin oder den Interviews mit ihr hergestellt werden.

Der oben aufgestellte Anspruch auf das „gemeinsame Arbeiten an konzeptionellen Artefakten“ könnte in Bezug auf diesen Film insofern eingelöst werden, als dass die Frage in den Raum gestellt werden kann, wie denn guter inklusiver Unterricht für eine Klasse, in der u.a. Temple Grandin Schülerin ist, aussehen könnte. Anhand einer zu planenden Unterrichtsstunde in ihrem eigenen Fach (in einer festgelegten Klassenstufe) für eine solche Klasse können die Studierenden trainieren, ko-konstruktiv differenzierte oder selbstdifferenzierende Aufgaben zu entwickeln, die die besondere Wahrnehmung von Temple – und auch die anderer Schüler_innen ressourcenorientiert berücksichtigen.

5. Fazit

Gegenüber einer teilnehmenden Unterrichtsbeobachtung in einer realen Schule haben Unterrichtsbeobachtungen im Film natürlich einige Nachteile: Eine Interaktion zwischen Schüler_innen und Studierenden ist nicht möglich. Der Fokus wird durch die Kamera und nicht durch die Beobachter gesetzt und gibt damit z.B. vor, welche Interaktion als besonders „inklusive“ oder „exklusive“ markiert werden. Das ist besonders in Filmen erkennbar, die eine klare Botschaft haben. In „Individualisierung. Das Geheimnis guter Schulen“ (Kahl, 2011) werden allein Best Practice Beispiele von Individualisierung in Schulen als solche dargestellt und in den Fokus gerückt. „Seien wir einmal ins Gelingen verliebt“ heißt es explizit im Erzäh-

lerkommentar. Der Film *Berg Fidel* (Wenders, 2012), so heißt es am Ende und das wird auch im Verlauf des Films immer wieder deutlich, soll dafür werben, dass die porträtierte inklusive Grundschule eine Erweiterung in Richtung Sekundarstufe I erfährt. Das ist erst einmal einseitig.

Im wissenschaftlichen Kontext können solche Botschaften von dokumentarischen Filmen allerdings mit Studierenden herausgearbeitet und vor einem theoretischen Hintergrund reflektiert werden. Es kann medienkritisch herausgearbeitet werden, wie die Wirklichkeit mit filmischen Mitteln so dargestellt wird, dass diese Botschaft unterstützt wird (z.B. Auswahl der Szenen, Fokus der Kamera, Formen der Inszenierung der Kinder etc.).

Ein weiterer Nachteil des Einsatzes von Filmen gegenüber der Erforschung realer Unterrichtspraxis ist, dass anders als in einer realen Situation in einer Schulklasse eine taktile und olfaktorische Wahrnehmung der Situation bei der Darstellung im Film (zumindest bei 2- bis 3D-Filmen) nicht möglich ist.

Aber es gibt demgegenüber auch einige Vorteile, die ein Film-Einsatz zum Thema Inklusion im Seminar im Vergleich zu z.B. einer Feldforschungsphase bietet: Es kann eine größere Gruppe von Studierenden die gleiche Situation beobachten und reflektieren, die Filmsequenz kann an beliebigen Stellen unterbrochen und wiederholt werden, dadurch können Details wahrgenommen und reflektiert werden. Es können Beobachtungsaufträge variiert und auf kurze Sequenzen fokussiert werden. Die historische und geographische Distanz kann genutzt werden, um die Differenz zur eigenen Situation zu reflektieren und dadurch zu erkennen, dass Situationen und auch die Haltungen von Menschen wandelbar sind.

Aber vorrangig erscheint, dass – sowohl im Umgang mit real erlebter Unterrichtspraxis als auch in der filmisch vermittelten – Reflexionsprozesse wichtig sind, um die bisherige Sicht auf Wirklichkeit und auf den anderen infrage zu stellen und neue Sichtweisen zu konstruieren. Hierfür bietet der Film von Temple Grandin viele Lerngelegenheiten in Bezug auf eine Weltwahrnehmung, die sich von der vieler anderer maßgeblich unterscheidet und so grundlegende Einsichten vermittelt in Bezug auf alternative Lernwege. Eine grundlegende Erfahrung über die soziale Konstruktion von Behinderung bietet der Film „46/47“, in dem eine Welt imaginiert wird, in der die Mehrheit der Menschen unter den Bedingungen von Trisomie 21 lebt und nur einer nicht, und dieser gilt dann in dieser Gesellschaft als „behindert“. Eine solche Konstruktion von Wirklichkeit können die Studierenden weder in der Theorie noch im Schulpraktikum erleben.

Insgesamt zeigt sich also, dass Filme dann gewinnbringend für die Hochschuldidaktik im Kontext Inklusion eingesetzt werden können, wenn sie nicht einfach konsumiert werden, sondern Impulse für die Studierenden geben, wie sie kokonstruktiv und kollaborativ inklusive Unterrichtssettings gestalten können, bei denen es darauf ankommt, die Möglichkeiten auszuloten, wie individuelle Lernbedingungen, welche – wie an filmischen Fallbeispielen exemplifiziert – gerade in inklusiven

Settings bei den unterschiedlichen Mitgliedern einer Lerngruppe sehr weit auseinanderliegen können, zur Ausgangslage der Unterrichtsgestaltung werden können.

Literatur

- Ahrbeck, B. (2013). *Inklusion. Eine Kritik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Amrhein, B. (2015). Professionalisierung für Inklusion – Impulse für die Lehrer/-innenbildung der Sekundarstufe. In E. Kiel (Hrsg.), *Inklusion im Sekundarbereich* (S. 140–159). Stuttgart: Kohlhammer.
- Arnold, K.-H., Hascher, T., Messner, R., Niggli, A., Patry, J.-L., & Rahm, S. (2011). *Empowerment durch Schulpraktika*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- AspergerAutismus.ch (2015, 12. August). *Asperger, der unsichtbare Autismus*. Online verfügbar unter: <http://asperger-autismus.ch/kennst-du-eine-person-mit-autismus-dann-kennst-du-eben-genau-nur-eine-person-mit-autismus-jeder-autist-ist-anders/>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Hrsg. und adaptiert von B. Achermann, D. Amirpur, M.-L. Braunsteiner, H. Demo, E. Plate, & A. Platte. Weinheim: Beltz.
- Bräu, K. (2015). Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht – eine Einführung. In C. Schlickum (Hrsg.), *Soziale Konstruktionen in Schule und Unterricht. Zu den Kategorien Leistung, Migration, Geschlecht, Behinderung, Soziale Herkunft und deren Interdependenzen* (S. 17–32). Opladen: Budrich.
- Bühler, K. (1965). *Sprachtheorie: Die Darstellungsform der Sprache*. Jena: G. Fischer.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- Forsa (2017, 5. Oktober). *Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung*. Berlin. Online verfügbar unter: https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2017_05_10_Inklusion_an_Schulen_Auswertung.pdf
- Friedrichs, B., Klaffke, T., & Zergiebel, M. (2017). Klasse werden. Die Bedeutung der Klassenleitung für die Entwicklung einer Klasse. *Klasse leiten*, 1, 3-7.
- Gattermann-Kasper, M. (2016). Nachteilsausgleiche – Alles klar...oder? Kritischer Blick auf ein etabliertes Instrument im Lichte der UN-BRK. In U. Klein (Hrsg.), *Inklusive Hochschule. Neue Perspektiven für Praxis und Forschung*. Weinheim: Beltz.
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske & Budrich.
- Grandin, T. (2009). *Thinking in Pictures. And Other Reports from My Life with Autism. With a Foreword by O. Sacks*. London et al.: Bloomsbury.

- 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). Münster: Waxmann.
- Hermes, G., & Rohrmann, E. (2006) (Hrsg.). *Nichts über uns – ohne uns! Disability Studies als neuer Ansatz emanzipatorischer und interdisziplinärer Forschung über Behinderung*. Neu-Ulm: Verein zur Förderung der sozialpolitischen Arbeit.
- Hollick, D. (2014). Knowledge Building als Möglichkeit einer inklusionsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In D. Hollick, M. Neißl, M. Kramer, & J. Reitingner (Hrsg.), *Heterogenität in pädagogischen Handlungsfeldern. Perspektiven. Befunde. Konzeptionelle Ansätze* (S. 25–38). Kassel: kassel university press.
- Irlle, K. (2015). *Wie Inklusion in der Schule gelingen kann und warum manche Versuche scheitern. Interviews mit führenden Experten*. Weinheim: Beltz.
- Knauf, H. (2016). Hochschule. In I. Hedderich, G. Biewer et al. (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 298–303). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Korte, H. (2004). *Einführung in die Systematische Filmanalyse. Ein Arbeitsbuch*. Berlin: Erich Schmidt.
- Krammer, K. & Reusser, K. (2005). Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung* 23(1), 35-50. Abgerufen von https://www.pedocs.de/volltexte/2017/13561/pdf/BZL_2005_1_35_50.pdf
- Lauber-Pohle, S., & Ruhlandt, M. (2017). Inklusives Studieren bei Blindheit und Sehbeeinträchtigung – Übergänge zwischen Institutionalisierung und Nachfrageorientierung. In F. Welti & A. Herfert (Hrsg.), *Übergänge im Lebenslauf von Menschen mit Behinderungen – Hochschulzugang und Berufszugang mit Behinderung* (S. 108–123). Kassel: KUP.
- Lyman, R. (2010, January 20). *No More Crushes: This Is Serious*. *The New York Times*. Abgerufen von <https://www.nytimes.com/2010/01/31/arts/television/31danesh.html?pagewanted=2&r=0>.
- Parsi, N. (2010, February 4). *Temple Grandin premiers on HBO*. *TimeOut Chicago*. Abgerufen von <https://www.timeout.com/chicago/things-to-do/temple-grandin-premieres-on-hbo>.
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim: Beltz.
- Reich, K. (2014a). Herausforderungen an eine inklusive Didaktik. In C. Siedenbiedel & C. Theurer (Hrsg.). *Grundlagen inklusiver Bildung. Teil 1: Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung* (S. 40–57). Immenhausen: Prolog.

- Reinhardt, S. (2007, 19. Februar). *Die Methode der Fallstudie. Die Fallstudie als Konkretion des Fallprinzips und als handlungsorientierte Methode (am Beispiel des Falles „Christian“)*. Abgerufen von <http://wcms.itz.uni-halle.de/download.php?down=1126&elem=1016252>.
- Sautter, H. (2012). Außensicht – Innensicht. Menschen mit Autismus begleiten. In H. Sautter, K. Schwarz, & R. Trost (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche mit Autismus-Spektrum-Störungen. Neue Wege durch die Schule* (S. 17–30). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schratz, M., Paseka, A., & Schritteser, I. (2011) (Hrsg.). *Pädagogische Professionalität. Quer denken – umdenken – neu denken. Impulse für next practice im Lehrerberuf*. Wien: Facultas.
- Schumann, B. (2009). *Inklusion: eine Verpflichtung zum Systemwechsel — deutsche Schulverhältnisse auf dem Prüfstand des Völkerrechts. Inklusion online 1*. Abgerufen von <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/17/20>.
- Seitz, S., & Scheidt, K. (2011). Professionalisierung von Lehrkräften für inklusiven Unterricht. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke, & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 157–163). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seitz, S. & Haas, B. (2015). Inklusion kann gelernt werden! Weiterbildung von Lehrkräften für die Inklusive Schule. *VHN*, 83(1), 9–20. Abgerufen von https://www.researchgate.net/profile/Benjamin_Haas2/publication/287693155_Inklusion_kann_gelernt_werden_Weiterbildung_von_Lehrkraefen_fur_die_Inklusive_Schule/links/5702496bo8ae1408e15f5c34/Inklusion-kann-gelernt-werden-Weiterbildung-von-Lehrkraefen-fuer-die-Inklusive-Schule.pdf
- Siedenbiedel, C. (2015): Inklusion im deutschen Bildungssystem. Eine Bestandsaufnahme. In C. Siedenbiedel & C. Theurer (Hrsg.). *Grundlagen inklusiver Bildung. 1. Teil: Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung* (S. 9–28). Immenhausen: Prolog.
- Siedenbiedel, C. (2017). Übergänge im Lebenslauf mit Behinderungen Wege zum Hochschulzugang aus der Schule. In F. Welti & A. Herfert (Hrsg.), *Übergänge im Lebenslauf von Menschen mit Behinderungen – Hochschulzugang und Berufszugang mit Behinderung* (S. 64–91). Kassel: KUP.
- Tebartz van Elst, L. (2016). *Autismus und ADHS. Zwischen Normvariante, Persönlichkeitsstörung und neuropsychiatrischer Krankheit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Trumpa, S., Janz, F. Heyl, V., & Seifried, S. (2014). Einstellungen zu Inklusion bei Lehrkräften und Eltern – Eine schulartspezifische Analyse. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 4(3), 241–256. Abgerufen von <https://link.springer.com/article/10.1007/s35834-014-0103-y>
- Weidenmann, B. (2001). Lernen mit Medien. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (S. 417–465). Weinheim,: Beltz.

- Weiß, S. (2015). Was bedeutet Inklusion für das Anforderungsspektrum von Lehrerinnen und Lehrern in der Sekundarstufe. In E. Kiel (Hrsg.), *Inklusion im Sekundarbereich* (S. 16–38). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wocken, H. (2013). *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine*. Hamburg: Feldhaus.