

Müller, Kathrin; Pfrang, Agnes

Teilhabe lehren und lernen. Zur Bedeutung moralischer Kompetenz in der Lehrkräftebildung

Qfl - Qualifizierung für Inklusion 3 (2021) 1



Quellenangabe/ Citation:

Müller, Kathrin; Pfrang, Agnes: Teilhabe lehren und lernen. Zur Bedeutung moralischer Kompetenz in der Lehrkräftebildung - In: Qfl - Qualifizierung für Inklusion 3 (2021) 1 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-234171 - DOI: 10.25656/01:23417

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-234171>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:23417>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.uni-frankfurt.de/de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Teilhabe lehren und lernen. Zur Bedeutung moralischer Kompetenz in der Lehrkräftebildung

Kathrin Müller, Agnes Pfrang

Zusammenfassung

Das Lernen von Teilhabe an der Gesellschaft als ein erklärtes Ziel einer jeden Pädagogik bleibt in der Diskussion um inklusiven Unterricht seltsam unberücksichtigt. So führt eine rein formalorganisatorische Teilnahme am Unterricht nicht selbstverständlich zu einer größeren Chancengleichheit, Chancengerechtigkeit und in Konsequenz auch Bildungsgerechtigkeit. Um Teilhabe zu lehren und zu lernen bedarf es eines vielperspektivischen, pädagogischen Zugangs zu Teilhabe. Entsprechend wird dieselbe als sozial-ethisches Handeln definiert und als Bildungsziel konkretisiert. Durch diese praxeologisch-pädagogische Betrachtungsweise von Teilhabe bedarf es für das Lernen und Lehren von Teilhabe moralische Kompetenzen, deren Förderung auch in der Lehrkräftebildung bedeutsam erscheint. Die Überlegungen werden zusammenfassend am Beispiel des Einsatzes der Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion konkretisiert, die vielversprechend für die Stärkung moralischer Kompetenzen von Teilhabeorientierung in der Lehrkräftebildung sein könnte.

Schlagworte

Teilhabe, Inklusion, Professionalisierung, sozio-moralische Bildung, Moralkompetenz

Title

Participation in Teaching and Learning. On the significance of moral competence in teacher training programs

Abstract

The learning of participation in society as a declared objective of any pedagogy remains strangely unconsidered in the discussion about inclusive education. Thus, a purely formal-organisational participation in teaching does not naturally lead to greater equality of opportunity, equity of opportunity and, as a consequence, educational equity. In order to teach and learn participation, a multi-perspective, pedagogical approach to participation is needed. Accordingly, we define it as a social-ethical act and concretise it as a central objective in education. Through the praxeological-pedagogical approach to participation moral competences are required for learning and teaching participation. Therefore, the advancement of moral competences seems to be significant in teacher training programs. The considerations are summarised using the example of the Konstanz method of dilemma discussion, which could be promising for strengthening the moral competences of participation orientation in teacher training programs.

Keywords

Participation, Inclusive Schooling, Teacher Training, Moral Education, Moral Competence

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung: Ist dabei sein schon alles?
2. Teilhabe in ihrer pädagogischen Bedeutsamkeit
3. Teilhabe als Bildungsziel
4. Teilhabe Lernen
5. Teilhabe Lehren
- 5.1. Die Bedeutsamkeit einer pädagogisch-didaktischen Gestaltung von Teilhabe
- 5.2. Zur Bedeutsamkeit moralischer Kompetenzen von Lehrkräften im Kontext von Teilhabe
6. Ausblick: Die Konstanzer-Methode der Dilemma-Diskussion zur Förderung moralischer Kompetenzen im Kontext von Teilhabe

Literatur

Kontakt

Zitation

1. Einleitung: Ist dabei sein schon alles?

Nicht nur in Zeiten des social-distancing's und dem damit einhergehenden Fernunterricht erweist sich Teilhabe an Bildungsprozessen für marginalisierte und von Marginalisierung bedrohte Gruppen als fragil, wie z.B. Forschungen von Walgenbach (2017), Hackbarth (2017) oder Merl (2019) belegen.¹ So wird auch in der wissenschaftlichen Reflexion zu inklusiven Beschulungsformen immer wieder beklagt, dass eine rein formal-organisatorische Teilnahme am Unterricht nicht zwingend zu einem mehr an Chancengleichheit, Chancengerechtigkeit und damit auch Bildungsgerechtigkeit führe (Dederich, 2011; Merl, 2019). Vielmehr ist davon auszugehen, dass eine misslingende formal-organisatorische Teilnahme am Unterricht zu einer Verschärfung der Situation für marginalisierte und von Marginalisierung bedrohte Kinder und Jugendliche führen könnte, weil solche Erfahrungen negative Empfindungen bei den Betroffenen zur Folge haben und damit deren Lernen negativ beeinflussen könnten (Gingelmaier, 2018; Pianta, 2014). [1]

Müller und Müller (2019) fassen hierzu weitere Forschungsbefunde pointiert zusammen: [2]

Petillon (1993) fand in seinen Studien heraus, dass die soziale Stellung von Kindern recht stabil über die erste Zeit in der Schule hinaus erhalten bleibt. Das ist für die ausgegrenzten Kinder nicht nur unangenehm, sondern Isolation und fehlende Freundschaften bergen auch nachhaltig ein Risiko für Entwicklungsgefährdungen von Menschen (Ladd/Troop-Gordon 2003; von Salisch/Philipp 2010). Insbesondere Kinder, die durch multiple Risiken belastet sind – wie beispielweise durch körperliche Beeinträchtigung, Lernschwierigkeiten und soziale Ausgrenzung – verfügen in Anlehnung an eine Studie von Laucht, Esser und Schmidt (2000) über die ungünstigsten Entwicklungsprognosen. Hier handelt es sich um klare Exklusionsrisiken, die der Inklusion im Sinne der UNBRK entgegenstehen und denen im schulischen Kontext im Sinne der sozialen Einbindung zu begegnen ist. (S. 184) [3]

Für die Lehrkräftebildung stellt sich auf Basis dieser Forschungsbefunde nun die Frage, wie Teilhabe gelehrt und gelernt werden kann, damit aus einem rein formalen Zusammensein in Schule und Unterricht ein demokratisches Miteinander wird. Um dieser Frage nachzugehen geht es erstens darum, Teilhabe als vielperspektivisches Konstrukt in seiner pädagogischen Bedeutsamkeit zu skizzieren (2) und diese anschließend als Bildungsziel zu konkretisieren (3). Auf Grundlage dieser Überlegungen wird die Bedeutung des Lehrens von Teilhabe fokussiert, wobei Teilhabe als sozial-ethisches Handeln im Unterricht und das damit einhergehende professionelle Handeln von Lehrkräften im Kontext von Teilhabe thematisiert werden (4). In einem kurzen Ausblick wird die Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion als eine Möglichkeit, Teilhabe zu lehren und zu lernen, skizziert (5). [4]

2. Teilhabe in ihrer pädagogischen Bedeutsamkeit

Im Kontext von Inklusion ist Teilhabe ein mit vielfältigen Konnotationen verwendeter Begriff. Anliegen unserer Überlegungen ist es, diese Vielseitigkeit bzw. Vielperspektivität aufzugreifen und in ihrer pädagogischen Bedeutsamkeit für Schule und Unterricht darzustellen. Hierzu wenden wir uns dem Spannungsfeld von Individualisierung und Vergemeinschaftung als Spannungsfeld jeglicher grundlegenden Bildung zu und fokussieren gerechtigkeits-theoretische und kulturanthropologische Überlegungen zu Teilhabe an und durch Bildung in ihrem pädagogischen Gewicht. [5]

Im Rahmen einer gerechtigkeits-theoretischen Verortung von Teilhabe lassen sich in der Pädagogik drei Hauptströmungen ausmachen: erstens gleichheitsbasierte Gerechtigkeits-theorien, zweitens an der Menschenwürde orientierte Gerechtigkeits-theorien und drittens anerkennungs-basierte Gerechtigkeits-theorien. Basierend auf an Gleichheit orientierten Gerechtigkeitskonzepten (Rawls, 2017) soll allen trotz ungleicher Voraussetzungen das gleiche Maß an Mitbestimmung und die damit einhergehende gleiche Verteilung von Gütern ermöglicht werden. So wird Teilhabe teilweise synonym zu den Begriffen Partizipation und Mitbestimmung benutzt (z.B. Gerhartz-Reiter & Reisenauer, 2020) und mit dem Grad an Mitbestimmungsfähigkeit gleichgesetzt, der bspw. Kindern und Jugendlichen in Entscheidungsprozessen gewährt wird. Meist erfolgt eine Anlehnung an Harts Konzept der „Ladder of Participation“ (Hart, 1992, S. 8). Mit jeder Stufe steigt hier der Grad an Partizipation und damit Handlungsspielraum des Einzelnen. In den an der Menschenwürde orientierten Gerechtigkeitskonzepten (z.B. Nussbaum, 1998; Sen, 2010) soll die Verteilung von Gütern an den Prinzipien eines menschenwürdigen Lebens erfolgen. Eine Ungleichverteilung ist dann akzeptabel, wenn trotzdem ein menschenwürdiges Leben für alle möglich ist. Anerkennungsbasierte Gerechtigkeitskonzepte (z.B. Honneth, 2010) weichen von den beiden genannten Vorstellungen zur gerechten Verteilung von Gütern ab. Hier geht es um den wechselseitigen Anspruch „der Individuen auf Anerkennung ihrer Identität, der dem gesellschaftlichen Leben von Anfang an als normative Spannung innewohnt“ (Honneth, 1989, S. 550). [6]

Gemein ist all diesen Gerechtigkeitskonzepten, dass sie stark werthaltig und normorientiert sind. Sie sind in den langen Kampf um soziale Gerechtigkeit einzuordnen. Dabei erweisen sich Gerechtigkeitskonzepte als brüchig, geraten aufgrund ihrer unterschiedlichen Bezugsnormen in Konkurrenz zueinander und werden teilweise sogar antagonistisch bewertet. Beispielsweise wird das Prinzip der Leistungsgerechtigkeit im Kontext von Inklusion immer wieder hinterfragt (z.B. Müller, 2018). Hinzu kommt, dass volitionale Voraussetzungen oder aber Notwendigkeiten von Teilhabe gerechtigkeits-theoretisch nur bedingt erfasst werden können, wohl aber im Spannungsfeld von Individualisierung und Vergemeinschaftung eine Rolle spielen und sich so auch als pädagogisch bedeutsam erweisen. Hier sind z.B. Bildungspläne und die Schulpflicht zu nennen. Aus diesem Grund kann Teilhabe pädagogisch nicht nur gerechtigkeits-theoretisch gedacht werden. Es müssen auch kulturanthropologische Aspekte einbezogen werden. [7]

Kulturanthropologisch geht Dietrich (2017) von mehreren Dimensionen in den Formen von Teilhabe („wie Arbeitsmarkt, Bildung, Kultur, bürgerliche Rechte und soziale Nahbeziehungen“) und deren Qualitäten aus (S. 29f.), so dass das überwiegend aus gerechtigkeits-theoretischer Perspektive positiv konnotierte Ziel der „Teilhabe an der Gesellschaft“ für die pädagogische Arbeit zu undifferenziert ist (S. 30). Sie verdeutlicht, dass die verschiedenen Dimensionen von Teilhabe [8]

in jeder Biografie durchaus in Widerspruch geraten [können], etwa, wenn eine als besonders erfolgreich bezeichnete Teilhabe am Arbeitsmarkt aufgrund von Mobilitäts-erfordernissen und hoher zeitlicher Belastung eine als besonders prekär erfahrene Teilhabe an intimen sozialen Beziehungen mit sich bringt. (ebd., S. 29) [9]

Die Klärung der Frage, woran eine Person teilhat bzw. woran sie teilhaben möchte, ist individuell und auch pädagogisch bedeutsam. Bindet man diese Gedanken an gerechtigkeits-theoretisch normativ geprägte Ideen von Teilhabe zurück, so wird ein Perspektivwechsel deutlich: Auf der

institutionellen Ebene spielen die gängigen Wertvorstellungen und kulturellen Intentionalitäten, die Teilhabe ermöglichen (z.B. Bildung) oder aber auch erzwingen (z.B. Schulpflicht) eine nicht unerhebliche Rolle, so dass Teilhabe zu einem normorientierten Zusammenspiel von individuellen volitionalen Voraussetzungen und systemischen Bedingungen wird. Folglich kann Teilhabe sowohl transitiv als auch intransitiv gelesen werden. Dies gilt sowohl auf der systemischen wie auch auf der individuellen Ebene: Man hat teil und lässt andere teilhaben. So konstatiert Schwab (2016) bezogen auf das bio-psycho-soziale Modell von Behinderung der ICF, dass Teilhabe durch die Interaktion der Bereiche der persönlichen psychisch-körperlichen Verfasstheit und den auffindbaren sozialen Strukturen determiniert sei (S. 128). Die Gestaltung dieses reziproken Miteinanders unterliegt Werten und Normen, die zu definieren und zu bestimmen sind. [10]

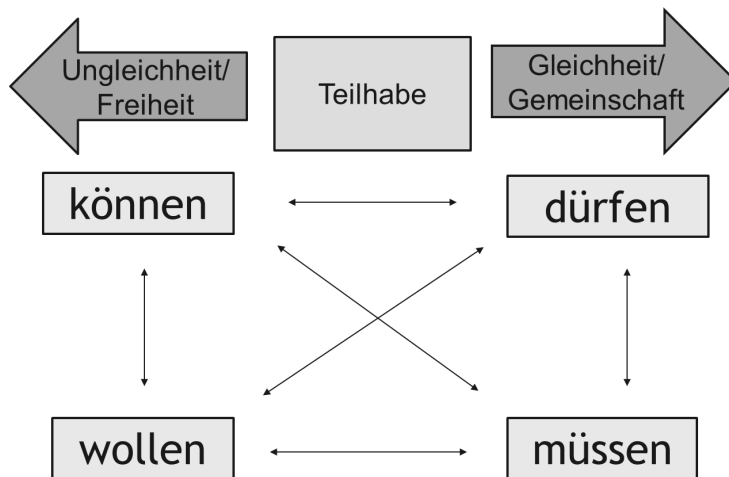


Abbildung: Teilhabe lernen (eigene Abbildung)

Um das Lernen von Teilhabe pädagogisch angemessen zu gestalten sind in Konsequenz folgende Überlegungen grundlegend: Teilhabe ist eine reziproke Aufgabe von Gemeinschaft und Individuum. So trägt die Gesellschaft wie auch jedes einzelne Mitglied einer Gesellschaft Verantwortung für die eigene Teilhabe und die Teilhabe des Gegenübers. Teilhabe vollzieht sich im Miteinander von Gemeinschaft und Individuum, wobei Teilhabe an sich noch keinen Wert darstellt. Erst normative Relationsbegriffe, auf die sich die Beteiligten bei der Gestaltung des Miteinanders im Spannungsfeld von Individualisierung und Vergesellschaftung beziehen, geben Teilhabe einen Wert. Die entsprechend herangezogenen Kriterien sind zu benennen und zu reflektieren. Dies ist gerade für die sich darstellende schulische Praxis pädagogisch bedeutsam: Teilhabe ist hier sozial-ethisches Handeln, dem man mit einem dichotomen Für und Wider kaum gerecht werden kann, weil sich das Miteinander unter unterschiedlichsten Voraussetzungen und Bedingungen auf individueller, institutioneller sowie kultureller Ebene vollzieht und Teilhabe entsprechend stark verschiedene werthaltige Konnotationen für die jeweils Beteiligten haben kann.² Hier ist beispielsweise an das Zusammenspiel individueller Fähigkeiten und Fertigkeiten oder auch volitionaler Voraussetzungen zur Teilhabe aller Beteiligten zu denken.³ Gerade in einer pluralistisch geprägten Gesellschaft sind den werthaltigen Ansprüchen an Teilhabe aufgrund ihrer kulturanthropologischen wie auch gerechtigkeits-theoretischen Deutungsmöglichkeiten zahlreiche sozial-ethische Fragestellungen immanent, wie sie bspw. im pädagogischen Diskurs um Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit zum Ausdruck kommen (Bellmann & Merkens, 2019; Dietrich, Heinrich & Thieme, 2013; Faller, 2019; Heid, 1988). So sind Pädagoginnen und Pädagogen in der Praxis dem Paradoxon ausgesetzt Schülerinnen und Schüler angemessen gleich und angemessen ungleich zu behandeln, um die systemischen und individuellen Voraussetzungen in Balance miteinander zu bringen. Die Schülerinnen und Schüler wiederum müssen lernen mit dieser „angemessenen“ Ungleichbehandlung umzugehen. Dies kann durchaus zu Konflikten bis hin zu Dilemmata sowohl auf der intrapersonellen wie auch auf der interpersonellen Ebene führen, wie

sie beispielsweise in der Debatte um die Teilnahme muslimischer Mädchen am Schwimmunterricht (z.B. Süddeutsche Zeitung, 2016) oder an Klassenfahrten (z.B. Spiegel, 2006) zum Ausdruck kommen. Die Problemstellen zeigen sich auch, wenn Betroffene aufgrund der Gewährung von Nachteilsausgleichen weitere Marginalisierungen befürchten müssen (Kiene & Lau, 2017) oder diese Nachteilsausgleiche von den Klassenkameraden als ungerecht empfunden werden. Als Dilemmata werden dabei Situationen verstanden, in denen sich die Entscheidenden in einer Zwickmühle befinden und es keine eindeutigen Lösungen gibt, kein Richtig und kein Falsch, kein Gut und kein Böse (Lind, 2019, S. 28f.). So definiert auch der Duden ein Dilemma als „Zwangslage, Situation, in der sich jemand befindet, besonders, wenn er zwischen zwei in gleicher Weise schwierigen und unangenehmen Dingen wählen soll oder muss“ (Dudenredaktion, o.J.). Nach Lind (2006) liegt das moralische Dilemma im Auge der Betrachtenden. Hier ist es nicht die Aufgabe der Pädagogik einen Königsweg „Teilhabe“ für pädagogisch-didaktisches Handeln normativ festzulegen. Vielmehr sind in der konkreten pädagogischen Praxis soziologisch beschreibbare, systemische Voraussetzungen für Teilhabe ebenso pädagogisch zu bearbeiten wie die gruppensystemischen Bedingungen, in denen sich Teilhabe vollzieht sowie die individuellen Dispositionen der am Teilhabeprozess Beteiligten. Die unterschiedlichen Perspektiven der Beteiligten auf Teilhabe sind im Hinblick auf Individualisierung und Vergesellschaftung in einen an demokratischen Werten orientierten pädagogischen Prozess einzubinden. Deshalb wird Teilhabe in diesem Beitrag auch als ein an demokratischen Normen orientiertes Bildungsziel verstanden, was im Folgenden konkretisiert wird. [11]

3. Teilhabe als Bildungsziel

Neben der sachbezogenen Dimension von Bildung, die mit der Aufgabe einhergeht, Lernende in Wissensformen einzuführen, hat Bildung gerade in der Gestaltung von Teilhabe eine sozial-ethische Dimension, die die Gestaltung eines an demokratischen Grundwerten orientierten sozialen Miteinanders impliziert. In Konsequenz ist Teilhabe im schulischen Fächerkanon als ein übergeordnetes sozial-ethisches Bildungsziel zu betrachten, das weit über rein formalorganisatorische Aspekte und die Vermittlung einzelner Lernziele aus dem Fächerkanon hinausgeht. Es geht mit der Förderung moralischer Kompetenzen für Teilhabe an und in der demokratischen Gesellschaft einher. Nach Wertgen (2008) „kann man sozialetische Bildung als Fähigkeit verstehen, die strukturellen und normativen Beliebigkeiten wie Unbeliebigkeiten der systematischen und sozialen Lebenswelt zu erfassen und angemessen darauf zu reagieren“ (S.12). Dieser Annahme folgend wird neben dem individuellen Wissenserwerb für die Entwicklung von (inkluisiven) Lernsettings gerade die Frage nach dem Ethos von Bildung und ihrer sozialen Dimension bedeutsam (Müller & Pfrang, i.E.). Dabei gilt es für den pädagogischen Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen in (inkluisiven) Lehr- Lernprozessen immer wieder neu normativ ethisch zu bestimmen, wie sich Teilhabe für alle am Bildungsprozess Beteiligten unter Berücksichtigung individueller Bedürfnisse gestalten lässt. Aufgabe aller ist es, sich beständig normativ-reflexiv zu Klafkis (2007) Bildungszielen der Selbstbestimmung (Freiheit), Mitbestimmung (Gleichheit) und Solidarität (Ungleichheit) zu positionieren. Das Bildungsziel Teilhabe ist aufgrund seiner demokratischen Werthaltigkeit für alle zugleich Recht und Verpflichtung. [12]

Versteht man Erziehung und Bildung nun als die pädagogische Einflussnahme auf die kognitive und soziale Entwicklung von Heranwachsenden, wird die Befähigung zu und die Ermöglichung von Teilhabe in einem transitiven und intransitiven Verständnis zu einer normorientierten pädagogischen Aufgabe. Dieser Anspruch folgt einem weiten Inklusionsverständnis (z.B. Löser & Werning, 2015, S. 17) in Anlehnung an Art. 24 des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen der Vereinten Nationen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung (United Nations, 2008, S. 16). Hier wird neben den systemischen Voraussetzungen u.a. auch die Entfaltung des Selbstwertgefühls und der Persönlichkeit gefordert (ebd.). Um Teilhabe zu lernen müssen pädagogisch also sowohl systemische Voraussetzungen als auch die individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie volitionale Voraussetzungen der Educandi und Educandae zur Teilhabe in den Blick genommen werden. [13]

4. Teilhabe Lernen

Beim Lernen von Teilhabe geht es entsprechend der vorangegangenen Ausführungen für alle am Lernprozess Beteiligten (z.B. Schülerinnen und Schüler, Studentinnen und Studenten, Lehrkräfte, pädagogisches Personal, Eltern) um das normorientierte Suchen, Verarbeiten und Aufbewahren von sozial-ethischen Positionen im Kontext von Teilhabe in und an der Gesellschaft. Dies impliziert die Fähigkeit, diese Positionen auch in schwierigen sozialen Situationen vernunftgeleitet zu vertreten und zu überprüfen, um ein soziales Miteinander im Sinne demokratisch, pluralistischer Werte zu gestalten. Von einem konstruktivistischen Lernbegriff ausgehend verstehen alle an inklusiven Lernsettings Beteiligten unter „Teilhabe“ unterschiedliches, je nachdem, was sie bisher diesbezüglich gelernt und erfahren haben. Deshalb kann auch nicht davon ausgegangen werden, dass die Dynamiken und Paradoxien, die durch unterschiedliche Auffassungen von Teilhabe entstehen und die pädagogische Situation prägen, von allen gleich empfunden werden. Konflikte und Dilemmata entstehen durch den individuellen Zugang zur Situation. [14]

Zusätzlich kann die vorangegangene Unterscheidung in kulturalanthropologische und gerechtigkeitstheoretische Zugangsweisen zu Teilhabe für das Lernen von Teilhabe nur bedingt aufrechterhalten werden. Kulturalanthropologisch kann nach Dietrich (2017) mit Tomasello (2009) davon ausgegangen werden, dass „die vollständige kooperative Infrastruktur grundsätzlich schon ausgebildet [ist], bevor der Spracherwerb ernsthaft beginnt“ (S. 180). Entsprechend könnte angenommen werden, dass das Bedürfnis nach Teilhabe (im Sinne grundlegender Kooperation) angelegt ist und „von Erziehung und Sozialisation dann kulturspezifisch überformt werden“ (ebd., S. 35). Die Fähigkeit zur kulturspezifischen Teilhabe als sozial-ethisches Handeln bildet sich entsprechend im Zuge der sozio-moralischen Entwicklung aus. Für die Moralentwicklung ist mit Frankl (2010) grundlegend darauf hinzuweisen, dass alle Werte, die ein Mensch hat, den Selbstwert (= Grundwert) zur Voraussetzung und Bedingung haben. Mit Selbstwert wird eine positive Grundeinstellung von Menschen zu sich selbst bezeichnet, bei der sie ihr eigenes Wesen, ihre Anlangen und Fähigkeiten wertschätzen und sich selbst für wertvoll halten. Entsprechend wird ein Kind, das von seinem sozialen Umfeld kein positives Feedback zur eigenen Person erhält und so das Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenzerleben und sozialer Eingebundenheit (Deci & Ryan, 1993) nicht erlebt, Schwierigkeiten haben, Subjekten bzw. Objekten Wert zuzusprechen. Dies bringt Waibel (1998) pointiert zum Ausdruck: „Ohne eine Ahnung von diesem Grundwert (= Selbstwert 1 Anm. d. Verf.) zu haben, können keine anderen Werte erspürt werden“ (S. 110). Dietrich (2017) differenziert dies in ihrer anthropologischen Argumentation zu Teilsein und Anteilnahme wie folgt aus: [15]

Unhintergebar ist zunächst die Gewissheit der Erfahrung des Getrenntseins als eine Voraussetzung dafür, dass man sich als Teil einer Gemeinschaft erleben kann. Kleine Kinder erwerben erst diese beiden Modalitäten der Erfahrung, denn solange Ich und Nicht-Ich noch nicht voneinander geschieden sind, bevor die Erfahrungsstruktur des Unterschiedenseins von anderen und der Welt nicht gegeben ist, bedarf es auch keiner Herbeiführung von Teilhabe. (S. 31) [16]

Gerade deshalb erscheint die Vermittlung von einem Selbstwert in der pädagogischen Arbeit für das Lernen von Teilhabe als besonders bedeutsam. Teilhabe erfordert eine werthaltige Positionierung im Spannungsfeld von Individualisierung und Vergemeinschaftung. Ohne ein Gefühl für den eigenen Selbstwert erscheint dies kaum möglich. Demzufolge ist Teilhabe im Sinne von Anerkennung in inklusiven Lernsettings didaktisch-pädagogisch zu initiieren und zu begleiten. Aus kulturalanthropologischer Perspektive kommt es erst dann zu kulturspezifischen Überformungen von Teilhabe nach gerechtigkeitstheoretischen Maßstäben. Diese fallen in die moralische Entwicklung der Beteiligten und können entwicklungspsychologisch beleuchtet werden. [17]

So sind z.B. nach Kohlberg (1984) moralische Urteilsformen Lernprozesse, die einer strikten Entwicklungslogik in Stufen folgen. Entsprechend lassen sich moralische wie auch kognitive Lernprozesse nachhaltig initiieren und fördern, wenn es den Lehrkräften in der Praxis gelingt,

moralische Dilemmata-Situationen auf der erreichten Stufe der Kinder und Jugendlichen zu problematisieren und durch das Erarbeiten von Gegenargumenten auf dem Argumentationsniveau der nächst höheren Stufe aufzulösen (vgl. Lind, 2019). Nunner-Winkler (2007) macht hierzu in ihrer Studie zur moralischen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen darauf aufmerksam, dass die Entwicklung moralischer Urteilskompetenz nicht unmittelbar der Entwicklungslogik von Kohlberg (1984) folgt, sondern von lebensweltlichen Erfahrungen abhängig ist. So können Kinder im Vorschulalter in vertrauten Situationen bereits auf der konventionellen oder sogar postkonventionellen Stufe nach Kohlberg (1984) argumentieren. Danach sind moralische Urteile von moralischem Wissen und einem erworbenen moralischen Motivationshorizont abhängig. Dieser hat nicht nur emotionale, sondern auch kognitive Strukturen und Voraussetzungen: „Negative Emotionen begründen [...] Kinder nicht mit Strafangst, sondern mit Verweis auf die Gültigkeit der Normen und dem Unrechtsgehalt der Handlung“ (Nunner-Winkler, 2007, S. 322). Zusätzlich entkräftet sie in einer Studie zu *Lernen und Verlernen* Kohlbergs Annahme von einer stetigen, aufeinander aufbauenden Höherentwicklung der moralischen Urteilsbildung. Vielmehr betont sie, dass moralische Entwicklung kein „einheitlicher Vorgang mit einem klar dominanten Lernmechanismus (Konditionierung, Internalisierung, Regelkonstruktion), sondern [...] das Ergebnis des Zusammenspiels unterschiedlicher Lernprozesse“ ist (Nunner-Winkler, 2009, S. 528). [18]

Interessant erscheint in diesem Kontext, dass nach Belegen Nunner-Winklers (1991) aus einer empirischen Längsschnittstudie die Motivation zum moralischen Wollen und Handeln in Abhängigkeit zu Faktoren wie Alter, Geschlecht oder Einflüssen des Elternhauses bestehe und im Wesentlichen kognitiv gesteuerte Emotionen seien: [19]

Schon früh erwirbt das Kind ein Wissen um die Geltung moralischer Regeln und ein angemessenes Verständnis ihrer Begründung. [...] Erst in einem zweiten Lernschritt, der etwa zwischen dem 6. und 8. Lebensjahr vollzogen wird, beginnt das Kind dann, sich diese Regeln wirklich zu eigen zu machen [...] zu verinnerlichen. (S. 593f.) [20]

Gerade hier liegt eine Chance über die Gemeinschaft Teilhabe normorientiert einzuüben, weil die kognitive Steuerung von Emotionen unter pädagogischer Begleitung erlernt werden kann. Ebenso kann eine entsprechende moralische Motivation für Teilhabe über die konkrete Erfahrung aufgebaut werden. Nur über das Lernen in der Gemeinschaft macht Teilhabe Sinn. [21]

So macht auch Wiater (2010) darauf aufmerksam, dass Form und Inhalt der moralischen Motivation das Ergebnis vorausgegangener Erfahrungen sind. Sie sind damit als Folge von Lernprozessen der Sozialisation, Personalisation und Enkulturation anzusehen und stehen in Abhängigkeit dazu, wie sich ein Kind in Wechselwirkung mit Wahrnehmungs-, Kommunikations-, Deutungs- und Bewertungsmustern seine Lebenswelt konstruiert (Ko-Konstruktion) (ebd., S. 18). Diese individuellen Fähigkeiten im Fällen moralischer Urteile erweitert Lind (2019) in seiner Beschreibung von moralischer Kompetenz um den Aspekt der sozial-kommunikativen Komponente. Neben der individuellen Fähigkeit moralische Urteile zu fällen, zeichnet sich moralische Kompetenz auch durch moralisches Handeln aus, z.B. um sich in schwierigen Auseinandersetzungen mit Anderen und fremden Meinungen an moralischen Prinzipien zu orientieren (ebd., S. 31). Entsprechend spricht auch Lind (2019) von moralischer Kompetenz, die vor allem, „grob gesagt, in dem Maß wie wir Gelegenheit zur Übernahme von Verantwortung haben“ (ebd. S. 13) wächst. „Diese Gelegenheiten müssen, um die Entwicklung der Moral-kompetenz zu fördern, richtig dosiert sein: sie dürfen uns nicht unterfordern und nicht überfordern. Diese Dosierung nennen wir Bildung“ (ebd., S. 13). Die Überlegungen verweisen darauf, dass neben kognitiven auch moralische Kompetenzen gelernt werden können und in Konsequenz diese Lernprozesse im Unterricht angeregt bzw. unterstützt werden können. [22]

5. Teilhabe Lehren

Die vorgenommene Verortung von Teilhabe (2) als sozial-ethisches Handeln lässt erkennen, dass Lehrkräfte auf mehreren Ebenen in der Vermittlung von Teilhabe gefordert sind. Erstens

müssen sie die Balance zwischen systemischen Voraussetzungen, sozialen Bedingungen der Gruppen und der Individuen halten. Hierfür müssen sie sich zweitens zur Teilhabe in pädagogischen Situationen werthaltig positionieren und demgemäß auch handeln. Letztlich geht es drittens darum, die moralischen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Entsprechend wird im Folgenden die Bedeutsamkeit einer pädagogisch-didaktischen Gestaltung von Teilhabe in Schule und Unterricht fokussiert, um im Anschluss daran Anforderungen an die Lehrkräftebildung herauszuarbeiten. [23]

5.1. Die Bedeutsamkeit einer pädagogisch-didaktischen Gestaltung von Teilhabe

Wie beschrieben ist für die Entwicklung moralischer Kompetenzen die Selbstwertförderung von Heranwachsenden zentral. Entsprechend ist das gerechtigkeits-theoretische Prinzip der Anerkennung (Honneth, 2010) pädagogisch-didaktisch zu bearbeiten und für Teilhabe nutzbar zu machen. Hier knüpft Stojanov (2013) in seiner Bildungsphilosophie an, indem er Erfahrungen von *Liebe/ Empathie, sozialer Wertschätzung und moralischem Respekt* als Ausgangspunkt und Motivation für Bildungsprozesse (und damit auch für Teilhabe) bezeichnet. Die von ihm genannten Anerkennungsformen schließen dabei sowohl die affektiven als auch die kognitiven Aspekte der Subjektivitätsentwicklung mit ein. Empathie wird dabei als eine Praxis des Sich-Hineinversetzens in die Wahrnehmungs- und Gefühlswelt anderer Menschen sowie des Nachvollziehens ihrer Bedürfnisse konkretisiert. Die Anerkennungsform des Respekts bezieht sich auf den abstrakten Status von Menschen allen anderen formell gleichgestellt zu sein und über die gleichen Grundrechte zu verfügen. [24]

Die übergreifende Norm des Respekts besteht darin, jeden Menschen als mit Würde ausgestattet, d.h. mit den Fähigkeiten zur Selbstbeziehung und zum autonomen Handeln zu betrachten und zu behandeln und dabei von seinen spezifischen Persönlichkeitszügen zu abstrahieren. (Stojanov, 2013, S. 64) [25]

Die soziale Wertschätzung wird bei Stojanov als Synthese zwischen dem „Partikularismus der Anerkennungsform der Empathie“ und dem „formellen Universalismus des Respekts“ bezeichnet (Stojanov, 2013, S. 64). In Konsequenz sollen spezifische Fähigkeiten bzw. Fähigkeitspotentiale aller Menschen anerkannt werden, die für die Gesellschaft von Bedeutung sind. „Nur unter der Voraussetzung dieser Anerkennung kann der/die Einzelne diese Fähigkeiten und Fähigkeitspotentiale auch tatsächlich entwickeln und verwirklichen [...]“ (ebd., S. 64). [26]

Diese anerkennungstheoretischen Überlegungen werden als Grundlage betrachtet, um Teilhabe aller Lernenden am Unterricht fördern zu können. Die anerkennungstheoretischen Diskurse verdeutlichen weiterhin, dass Heranwachsende nicht alleine verantwortlich für das Gelingen oder Misslingen von Kooperationen sind, sondern diese pädagogisch und didaktisch im Unterricht zu begleiten sind. Erst wenn sich schulische Interaktionsstrukturen durch die genannten Anerkennungsformen auszeichnen, sind grundlegende Ressourcen dafür gegeben, dass alle an diesen Strukturen beteiligten Schülerinnen und Schülern ihre individuellen Limitationen überschreiten und sich aktiv am Unterricht beteiligen. So arbeitet Pfeiffer (2010, S. 164) als Voraussetzung für die Gestaltung teilhabeorientierter Lernsettings heraus, dass diese allen Lernenden Möglichkeiten bieten, eigene, aber auch die Gefühle und emotionalen Eigenschaften anderer wahrzunehmen, Empathie und Rücksichtnahme einzuüben, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen, über Probleme und Lösungswege zu sprechen, Leistungsbereitschaft zu entwickeln und sich am Schaffen einer angemessenen Fehlerkultur zu beteiligen. Winkel (1998) betont die Bedeutung einer kommunikativen Didaktik, bei der Lehr-Lernprozesse als ein sozialer Prozess verstanden werden und allen Lernenden die Möglichkeit gegeben wird, sich eigenverantwortlich und in Kooperation miteinander mit Lerninhalten auseinanderzusetzen. Pfrang (2019) hebt für teilhabeorientierte Bildung die Gestaltung einer vertrauensvollen Lernatmosphäre hervor, die es Schülerinnen und Schülern ermöglicht, ihre Meinung kund zu tun, gemeinsam mit anderen darüber zu reflektieren bzw. zu diskutieren. In einer Untersuchung können Pfrang und Müller (i.E.) darlegen, [27]

dass es grundlegend für die Planung teilhabeorientierter Lernsettings zu sein [scheint], dass nicht nur der Erwerb kognitiver Kompetenzen didaktisch fokussiert wird, sondern auch mögliche gerechtigkeits-theoretische Dilemmata-Situationen auf der inter- und intraindividuellen Ebene in die Planung und Durchführung der Gruppenarbeiten didaktisch mit eingebunden werden. Entsprechend ist auch der Erwerb sozio-moralischer Kompetenzen unter Berücksichtigung von emotionalen Kompetenzen und affektiver Lernbereiche didaktisch zu planen. [28]

Teilhabe kann demnach didaktisch-methodisch modelliert werden. Entsprechend benötigen Lehrkräfte neben (fach-) didaktischen Kompetenzen auch moralischer Kompetenzen, um Teilhabeprozesse in Schule und Unterricht zu gestalten. [29]

5.2. Zur Bedeutsamkeit moralischer Kompetenzen von Lehrkräften im Kontext von Teilhabe

Bei einer Verortung von Teilhabe als sozial-ethisches Bildungsziel wird neben der Vermittlung kognitiver Kompetenzen auch die Vermittlung moralischer Kompetenzen zur Aufgabe von Lehrkräften. Entsprechend brauchen diese selbst moralische Kompetenzen, um so im Sinne Linds (2019, S. 25f.) im Stande zu sein, Probleme und Konflikte durch Abwägen und Diskussion auf Grundlage allgemein geteilter moralischer Prinzipien zu lösen. Entsprechend hängen z.B. Helfen, Kooperation, Widerstand gegen Menschenrechtsverletzungen u.v.m., aber auch das individuelle Lern- und Lehrverhalten von der individuellen moralischen Kompetenz ab. So konnte Lind (2019, S. 17) in seinen Forschungen belegen, dass viele Menschen aus einer Kultur zwar überwiegend die gleichen moralischen Ideale haben. Für das reale Verhalten sind aber nicht diese Ideale entscheidend, sondern die Moralkompetenz. [30]

Um dem transversalen Bildungsziel Teilhabe entsprechend im Unterricht nachkommen zu können, bedarf es in der Lehrkräftebildung Möglichkeiten, Teilhabe zu lernen, aber auch zu lernen, diese zu lehren. Der doppelte Anspruch von Lehren und Lernen verweist auf den Bezug zum Feld. Die Vermittlung von und die Auseinandersetzung mit Teilhabe als sozial-ethischem Handeln beinhaltet den Gebrauch moralischer Kompetenzen „sich in der Auseinandersetzung mit anderen Personen und Meinungen an moralischen Prinzipien zu orientieren. Nur wenn die moralische Fähigkeit auch die Fähigkeit umfasst, in schwierigen sozialen Konfliktsituationen Probleme vernunftgeleitet zu lösen, ist sie eine Alternative zur Gewalt- und Machtanwendung bei der „Lösung“ von Konflikten.“ (Lind, 2019, S. 31f.). So gilt es Räume zu schaffen, in denen sich Studierende theoretisches Wissen zu Teilhabe aneignen, als auch solche, in denen sie sich mit Teilhabekonflikten bis hin zu -dilemmata in der konkreten Schulpraxis auseinandersetzen. [31]

Zur Kohärenz von Theorie und Praxis in der Lehrkräftebildung verweisen Schneider et al. (2020) darauf, dass es, um diesem Anspruch nachzukommen, um eine Relationierung von Theorie und Praxis gehen muss. Dies impliziert nach Dewe, Ferchhoff & Radtke (1992) eine Abgrenzung von vielen Konzepten universitärer Ausbildung, die von einem scheinbar linearen Weg vom Wissen zum Handeln als Vorstellung einer einfachen Transformationsmechanik ausgehen. Anliegen der Lehrkräftebildung sollte es vielmehr sein, dass Studierende eine Handlungsstruktur entwickeln, die es ihnen ermöglicht, in der Alltagspraxis auftretende Handlungsprobleme distanziert und wissenschaftlich reflektiert zu deuten bzw. zu bearbeiten. Dies kann als eine Voraussetzung dafür angesehen werden, Kinder und Jugendliche in ihrer Teilhabe an, in und durch Bildung individuell zu unterstützen. Grundlage ist hier, dass Studierende ein Professionswissen erwerben, dass [32]

als ein eigenständiger Bereich zwischen praktischen Handlungswissen [aufgefasst wird], mit dem es einem gesteigerten Begründungszusammenhang unterliegt. In professionellem Handeln begegnen sich wissenschaftliches und praktisches Handlungswissen und machen die Professionalität zu einem Bezugspunkt, an dem [...] Kontrastierung und Relationierung beider Wissenstypen stattfinden kann. (Dewe et al., 1992, S. 81) [33]

Daraus lässt sich folgern, dass professionelles Handeln von Lehrkräften im Kontext von Teilhabe weder mit der Tätigkeit wissenschaftlicher Expertinnen und Experten noch mit der alltagspraktisch Handelnder identisch sein kann. Vielmehr besteht die Herausforderung für Studierende und Lehrkräfte darin, an Wissenschaft und Praxis anschlussfähige moralische Positionen zu Teilhabe zu entwickeln und eine Relationierung beider Bezugssysteme zueinander in dieser Positionierung herzustellen. Entsprechend sollten (zukünftige) Lehrkräfte dabei unterstützt werden „Entscheidungen in und für Interaktionen durch eine Relationierung von Wissen in unsicheren Handlungskontexten begründet zu fällen“ (Schneider et al., 2020, S. 215). Eine Möglichkeit für die Stärkung moralischer Kompetenzen stellt die Konstanzer-Dilemma Diskussion dar, die auch für den Bereich Teilhabe Lehren und Lernen nutzbar gemacht werden könnte. [34]

6. Ausblick: Die Konstanzer-Methode der Dilemma-Diskussion zur Förderung moralischer Kompetenzen im Kontext von Teilhabe

Um Teilhabe als Bildungsziel aufzugreifen und diese im Unterricht zu fördern, sollten alle an diesem Lernprozess Beteiligten die Möglichkeit haben sich im Spannungsfeld von Freiheit und Gleichheit sozial-ethisch zu positionieren und diese Positionen auch in sozial schwierigen Situationen vernunftgeleitet vertreten und überprüfen, um ein für alle Beteiligten angemessenes, an demokratischen Werten orientiertes Miteinander gestalten zu können. Bezugnehmend auf Stojanovs (2013) anerkennungstheoretische Überlegungen ist damit der Förderung von Empathie als einer Praxis des Sich-Hineinversetzens in die Wahrnehmungs- und Gefühlswelt anderer Menschen sowie des Nachvollziehens ihrer Bedürfnisse sowohl in der Lehrkräftebildung wie auch im Unterricht erhöhte Aufmerksamkeit zu schenken, damit Konflikte und Dilemmata von Teilhabe in inklusiven Lerngruppen überhaupt erkannt und entsprechend Raum finden können. [35]

Um Sensibilität für die Vielschichtigkeit des Konstrukts „Teilhabe“ bei den am Teilhabeprozess beteiligten Akteurinnen und Akteuren anzubahnen, sie in der Entwicklung ihrer moralischen Kompetenz zu unterstützen, erscheint die Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion (KMDD) nach Lind (2019) als eine Möglichkeit, die zu überprüfen ist. Dieses Modell kann bereits ab etwa der 3. Klasse bis weit ins Erwachsenenalter eingesetzt werden (ebd., S. 113) und zeichnet sich durch Evidenzbasierung im Hinblick auf die Entwicklung sozio-moralischer Kompetenzen aus (ebd., S. 107). Ziel der KMDD ist es, die „Fähigkeit von (jungen und alten) Menschen zu fördern, Probleme und Konflikte auf der Basis von universellen moralischen Prinzipien durch Denken und Diskussion zu lösen, also das zu fördern, was wir als Moralkompetenz bezeichnen“ (Lind 2019, S. 108). Das Lernen mit und an Dilemmata in geführten Diskussionen könnte somit eine Möglichkeit darstellen, Dilemmata und Konflikte von Teilhabe konstruktiv zu begegnen. Über die Diskussion sollen alle Beteiligten befähigt werden, die eigenen Rechte und Freiheiten genauso zu achten wie die der Anderen (Lind, 2011). Dass Kohlberg die Dilemmata-Diskussion für tot erklärt hat, führt Lind (2019, S. 108) drauf zurück, dass die Lehrkräfte, die sie einsetzen, kaum in dieser ausgebildet waren, was die Bedeutung der Lehrkräftebildung für sozio-moralische Entwicklung unterstreicht. So wird mit dem Modell die Hoffnung verbunden moralische Kompetenz von Lehrkräften in geführten Diskussionen anhand geeigneter Dilemmata zu Teilhabe zu stärken. Durch das Erlernen der Methode wiederum könnten diese befähigt werden, anhand entsprechender Dilemmata die Klasse zum Nachdenken über Teilhabe anzuregen und entsprechend zu fördern. Ziel anhängiger Untersuchungen ist es, ob so ein Beitrag zur Steigerung der allgemeinen Moralkompetenzen zu Teilhabe geleistet werden kann. [36]

Für die Lösung konkreter Konflikte erscheint die Dilemma-Diskussion bislang nicht geeignet, da nach Lind (2019) die emotional hochgradige Beteiligung moralische Lernprozesse erschwere. In den anhängigen Untersuchungen soll aber auch überprüft werden, ob durch die Erarbeitung unterschiedlicher moralischer Dispositionen im Kontext von Teilhabe das individuelle Verständnis von Teilhabe und auch individuelle Kompetenzen in der Teilhabe gestärkt werden können. [37]

-
- ¹ K. Müller und A. Pfrang haben zu gleichen Teilen zu der vorliegenden Veröffentlichung beigetragen.
- ² Heid (1988) spricht bezogen auf Chancengleichheit in der Schule von Gleichheit und Ungleichheit auf der intrapersonellen Ebene (Lernvoraussetzungen), Gleichheit und Ungleichheit auf der Systemebene (Lerngelegenheiten), Gleichheit und Ungleichheit auf der Ebene der Lernerfolge.
- ³ Welche normorientierten Spielräume werden bspw. im Spannungsfeld von Freiheit und Gleichheit gewährt, welche Optionen stehen tatsächlich zur Wahl (Dietrich 2017).

Literatur

- Bellmann, J. & Merckens, H. (Hrsg.). (2019). *Bildungsgerechtigkeit als Versprechen. Zur Rechtfertigung und Infragestellung eines mehrdeutigen Konzepts*. Münster: Waxmann.
- Deci, L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238.
- Dederich, M. (2011). Bildungsgerechtigkeit und Inklusion - ein Problemaufriss. In T. Meyer & U. Vorholt (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit als politische Aufgabe* (Dortmunder politisch-philosophische Diskurse, Bd. 9, S. 40–56). Bochum: Projektverlag.
- Dewe, B., Ferchhoff, W. & Radtke, F.-O. (1992). Das „Professionswissen“ von Pädagogen. Ein wissenstheoretischer Rekonstruktionsversuch. In B. Dewe, W. Ferchhoff & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern* (S. 71–91). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-663-09988-8_5
- Dietrich, C. (2017). Teilhaben - Teil sein - Anteil nehmen. In I. Miethe, A. Tervooren & N. Ricken (Hrsg.), *Bildung und Teilhabe. Zwischen Inklusionsforderung und Exklusionsdrohung* (S. 29–46). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-13771-7_2
- Dietrich, F., Heinrich, M. & Thieme, N. (Hrsg.). (2013). *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu "PISA"*. Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-531-19043-3
- Dudenredaktion. (o.J.). *Dilemma. Duden online*. Verfügbar unter: <https://www.duden.de/recht-schreibung/Dilemma>
- Faller, C. (2019). *Bildungsgerechtigkeit im Diskurs. Eine diskursanalytische Untersuchung einer erziehungswissenschaftlichen Kategorie* (Rekonstruktive Bildungsforschung, Bd. 22). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-24982-3
- Frankl, V. (2010). *Logotherapie und Existenzanalyse. Texte aus sechs Jahrzehnten*. Weinheim: Beltz.
- Gerhartz-Reiter, S. & Reisenauer, C. (2020). *Partizipation und Schule. Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen* (Research). Wiesbaden: Springer VS. doi:10.1007/978-3-658-29750-3
- Gingelmaier, S. (2018). Das Wesen der Inklusion ist psychosozial – Epistemisches Vertrauen zwischen Vorurteil und sozialem Lernen. In K. Müller & S. Gingelmaier (Hrsg.), *Kontroverse Inklusion. Ansprüche, Umsetzungen und Widersprüche in der Schulpädagogik* (S. 79–91). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hackbarth, A. (2017). *Inklusionen und Exklusionen in Schülerinteraktionen. Empirische Rekonstruktionen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen an einer Förderschule und an einer inklusiven Grundschule*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Hart, R. A. (1992). *Children's Participation. From tokenism to citizenship* (Innocenti Essay, Bd. 4). Florence: International Child Development Centre. Verfügbar unter: https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/childrens_participation.pdf
- Heid, H. (1988). Zur Paradoxie der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 34(1), 1–17.

- Honneth, A. (1989). Moralische Entwicklung und sozialer Kampf. Sozialphilosophische Lehren aus Hegels Frühwerk. In A. Honneth, T. McCarthy, C. Offe & A. Wellmer (Hrsg.), *Zwischenbetrachtungen. Im Prozeß der Aufklärung* (S. 549–573). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2010). *Das Ich im Wir. Studien zur Anerkennungstheorie*. Berlin: Suhrkamp.
- Kiene, A. & Lau, R. (2017). Nachteilsausgleich und Selbstwirksamkeitserfahrungen in der (perspektivisch) inklusiven Oberstufe. Führt die Gewährung von Nachteilsausgleichsmaßnahmen zu mehr Bildungsgerechtigkeit? In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streesse (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft* (Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung, Bd. 2, S. 181–188). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development. The nature and validity of moral stages* (Essays on moral development, vol. 2). San Francisco: Harper & Row.
- Lind, G. (2006). Das Dilemma liegt im Auge des Betrachters. Zur Behandlung bio-ethischer Fragen im Biologieunterricht mit der Konstanzer Methode der Dilemmadiskussion. *Praxis der Naturwissenschaften - Biologie in der Schule*, 55(1), 10–16.
- Lind, G. (2011). Moralerziehung. In E. Kiel & K. Zierer (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung als Gegenstand der Wissenschaft* (Basiswissen Unterrichtsgestaltung, Bd. 2, S. 51–65). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Lind, G. (2019). *Moral ist lehrbar* (4. Aufl.). Berlin: Logos Verlag.
- Löser, J. M. & Werning, R. (2015). Inklusion - allgegenwärtig, kontrovers, diffus? *Erziehungswissenschaft*, 26(51), 17–24.
- Merl, T. (2019). *un/genügend fähig. Zur Herstellung von Differenz im Unterricht inklusiver Schulklassen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller, K. (2018). Leistungsgerechtigkeit im Kontext von Inklusion. In T. Sansour, O. Musenberg & Riegert J. (Hrsg.), *Bildung und Leistung. Differenz zwischen Selektion und Anerkennung* (S. 94–103). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller, K. & Pfrang, A. (i.E.). Sozial-ethische Vielfalt als Herausforderung an die allgemeine Didaktik. In T. Iwers & U. Graf (Hrsg.), *Vielfalt thematisieren – Gemeinsamkeiten und Unterschiede gestalten. Herausforderungen und Chancen in pädagogischen Kontexten* (S. 62–72). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller, U. B. & Müller, K. (2019). Unterrichtspraktisches Handeln zur sozialen Anerkennung im gemeinsamen Unterricht. In K. Müller, U. B. Müller & I. Kleinbub (Hrsg.), *Individuelles und gemeinsames Lernen. Forschungsbeiträge zur Unterrichtsgestaltung und Lehrerbildung bei heterogenen Lernvoraussetzungen* (S. 183–193). Weinheim: Beltz.
- Nunner-Winkler, G. (2007). Moralentwicklung. In M. Hasselhorn & W. Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Entwicklungspsychologie* (Handbuch der Psychologie, S. 315–325). Göttingen: Hogrefe.
- Nunner-Winkler, G. (1991). *Weibliche Moral. Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik* (Theorie und Gesellschaft, Bd. 19). Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Nunner-Winkler, G. (2009). Prozesse moralischen Lernens und Entlernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(4), 528–548.
- Nussbaum, M. C. (1998). *Gerechtigkeit oder Das gute Leben*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Pfeiffer, S. (2010). Unterrichtsgestaltung. In K. Zierer (Hrsg.), *Schulische Werteerziehung. Kompendium* (S. 147–155). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Pfrang, A. (2019). *Klassenräume als Orte des Lernens und Erfahrens. Eine Explorativuntersuchung zur Leibdimension des Lernens in Abhängigkeit von und zu räumlichen Gegebenheiten*. (unveröffentlichte Habilitationsschrift). Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt.

- Pfrang, A. & Müller, K. (i.E.). Inklusion als Herausforderung an den Grundschulunterricht - zur Bedeutung teilhabeorientierter Lernsettings. In N. Böhme, B. Dreer, H. Hahn, S. Heinecke, G. Mannhaupt & S. Tänzer (Hrsg.), *Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung. Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme nach 100 Jahren Grundschule* (Jahrbuch Grundschulforschung). Wiesbaden: Springer VS.
- Pianta, R. C. (2014). „Children cannot be successful in the classroom unless they are successful in relationship“. Analysen und Intervention zur Verbesserung von Lehrer-Schüler-Beziehungen. In A. Prengel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in Pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge* (S. 127–141). Opladen: Barbara Budrich.
- Rawls, J. (2017). *Eine Theorie der Gerechtigkeit* (H. Vetter, Übers.) (20. Auflage). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schneider, R., Pfrang, A., Schulze, H., Tänzer, S., Weisshaupt, M., Panitz, K. et al. (2020). Lehramtsausbildung. Professionalisierung in und durch Lernwerkstätten an der Nahtstelle zwischen Wissenschafts- und Unterrichtspraxis. In U. Stadler-Altman, S. Schumacher, E. A. Emili & E. Dalla Torre (Hrsg.), *Spielen, Lernen, Arbeiten in Lernwerkstätten. Facetten der Kooperation und Kollaboration* (S. 214–222). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwab, S. (2016). Partizipation. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 127–131). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Sen, A. (2010). *Die Idee der Gerechtigkeit* (2. Aufl.). München: Beck.
- Spiegel. (2006, 4. Mai). *Muslimische Töchter sollen mit auf Klassenfahrt*. Verfügbar unter: <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/zentralrat-der-muslime-muslimische-toechter-sollen-mit-auf-klassenfahrt-a-414508.html>
- Stojanov, K. (2013). Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Theoretische und empirische Ergänzungen und Alternativen zu "PISA"* (S. 57–69). Wiesbaden: Springer VS.
- Süddeutsche Zeitung. (2016, 7. Dezember). *Verfassungsgericht weist Klage ab. Muslimische Schülerin muss am Schwimmunterricht teilnehmen*. Verfügbar unter: <https://www.sueddeutsche.de/panorama/burkini-debatte-verfassungsgericht-muslimische-schuelerin-muss-am-schwimmunterricht-teilnehmen-1.3285047>
- United Nations. (2008). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD). Optional Protocol*. Verfügbar unter: <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- Waibel, E. M. (1998). *Erziehung zum Selbstwert*. Donauwörth: Auer.
- Walgenbach, K. (2017). Doing Difference. Zur Herstellung sozialer Differenzen in Lehrer-Schüler-Interaktionen. In M. K.W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (Schule und Gesellschaft, Bd. 24, 3. Aufl., S. 587–605). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. doi:10.1007/978-3-658-15083-9_26
- Wertgen, W. (2008). Ist moralische Kompetenz lehrbar und lernbar? Sozialethische Bildung als Aufgabe der religiösen Erwachsenenbildung. *Erwachsenenbildung Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis*, 54(1), 12–17. doi:10.3278/EBZ0801W012
- Wiater, W. (2010). Terminologische Vorüberlegungen. In K. Zierer (Hrsg.), *Schulische Werteerziehung. Kompendium* (S. 6–22). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Winkel, R. (1998). *Antinomische Pädagogik und kommunikative Didaktik. Studien zu den Widersprüchen und Spannungen in Erziehung und Schule* (2. Aufl.). Düsseldorf: Schwann.

Kontakt

Kathrin Müller, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Reuteallee 46, 71634 Ludwigsburg
E-Mail: k.mueller@ph-ludwigsburg.de

Zitation

Müller, K. & Pfrang A. (2021). Teilhabe lehren und lernen. Zur Bedeutung moralischer Kompetenz in der Lehrkräftebildung. *Qfl - Qualifizierung für Inklusion*, 3(1), doi: [10.21248/59](https://doi.org/10.21248/59)

Eingereicht: 15. Oktober 2020

Veröffentlicht: 14. Juni 2021



Dieser Text ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Keine Bearbeitungen 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/) Lizenz.