

Oldenburg, Maren

Wem hören wir zu? Zur Frage nach den Perspektiven der Schüler:innen auf Inklusion – ethische Überlegungen einer inklusionsorientierten (Lehrer:innen)Bildung

Bacher, Sabrina [Hrsg.]: Bildungsethik. Philosophie und Bildungswissenschaften im Dialog. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 124-136



Quellenangabe/ Reference:

Oldenburg, Maren: Wem hören wir zu? Zur Frage nach den Perspektiven der Schüler:innen auf Inklusion – ethische Überlegungen einer inklusionsorientierten (Lehrer:innen)Bildung - In: Bacher, Sabrina [Hrsg.]: Bildungsethik. Philosophie und Bildungswissenschaften im Dialog. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 124-136 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-333141 - DOI: 10.25656/01:33314; 10.35468/6170-08

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-333141>

<https://doi.org/10.25656/01:33314>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-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 make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Maren Oldenburg

Wem hören wir zu? Zur Frage nach den Perspektiven der Schüler:innen auf Inklusion – ethische Überlegungen einer inklusionsorientierten (Lehrer:innen)Bildung

Abstract

Eine zentrale ethische Frage in der universitären Lehrer:innenbildung lautet, worauf sich (zukünftige) Lehrpersonen in ihrer pädagogischen Tätigkeit verlassen und an welchen Überzeugungen sie ihr Handeln ausrichten. Ausgangspunkt der Überlegungen bildet dabei die Erkenntnis, dass die Sichtweisen der Schüler:innen selbst – als zentraler Bezugspunkt des pädagogischen Handelns – nur bedingt in den Diskussionen um inklusive Bildung repräsentiert sind und daher nur marginal in die universitäre Lehrer:innenbildung einfließen können. Der Beitrag ist im Feld der universitären inklusionsorientierten Lehrer:innenbildung verortet, fokussiert unter Rückgriff auf das Modell für inklusives Lehren und Lernen bildungsethische Fragen des pädagogisch-didaktischen Handelns und diskutiert Facetten einer dekonstruktiven pädagogischen Haltung. Dabei rückt seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention verstärkt die Frage nach einer differenzierten Wahrnehmung unserer vielfältigen Gesellschaft in den Fokus. Bezogen auf die universitäre Lehrer*innenbildung sind daher Überlegungen dahingehend anzustellen, wie Studierende in der Entwicklung einer solchen Wahrnehmung unterstützt und darin begleitet werden können, sich reflexiv sowohl mit Fragen der Zuschreibung von Differenzen und damit potentiell einhergehenden Benachteiligungen als auch mit der Berücksichtigung individueller Differenzen auseinanderzusetzen. Die Kinder und Jugendlichen in diesem Zuge nicht zu klassifizieren und in binäre Schemata einzuordnen ist ein ethisch höchst brisanter Aspekt, der eng mit Fragen nach der Gestaltung bildungswirksamer Lehr-Lern-Situationen verbunden ist.

Schlagworte

Inklusionsorientierte universitäre Lehrer:innenbildung, Schüler:innenperspektiven, Bildungsethik, Modell für inklusives Lehren und Lernen

Pädagogisches Handeln ist per se eingebunden in ethische Reflexionen über das gute Leben und das richtige erzieherische Handeln, sodass es darum geht, nicht nur Erziehungsziele und-methoden im Spannungsverhältnis von Selbst- und Fremdbestimmung zu thematisieren, sondern auch das Handeln der Pädagog*innen zu reflektieren (Moser 2018).

1 Zur Relevanz des pädagogischen ethischen Handelns in der inklusionsorientierten universitären Lehrer:innenbildung

Werner beginnt seine Einführung in die Ethik mit folgender Frage: „Was könnte wichtiger sein als zu wissen, woran wir unser Handeln in letzter Hinsicht orientieren sollen?“ (Werner, 2021, S. 3). Diese lässt sich genau so auf die Lehrer:innenbildung übertragen. Unter Rückgriff auf die Diskussion der begrenzten Präzision ethischen Wissens macht er darauf aufmerksam, dass „eine auf Lebenserfahrung gründende Urteilskraft“ (Werner, 2021, S. 35) nötig sei, um ethische Aussagen einordnen und interpretieren zu können. Über diese Lebenserfahrung im Kontext Schule verfügen Studierende aber zumeist nur in der Rolle der Schüler:innen. Studierende mit dem Berufsziel Lehrer:in eint, dass – unabhängig von der Wahl der Schulform und den zu unterrichtenden Fächern – ihre berufliche Tätigkeit insbesondere in der Arbeit mit den Schüler:innen besteht. Auch wenn Eltern, Kolleg:innen und außerschulische Akteur:innen ebenso eine bedeutsame Rolle spielen, ist der Kern des schulischen Alltags der Kontakt mit den Schüler:innen. Daher erscheint die Antwort auf die Frage, woran Lehrpersonen ihr zukünftiges Handeln und ihre pädagogischen Überlegungen ausrichten sollen, nahezu zu selbstverständlich: an den Sichtweisen und Erfahrungen der Schüler:innen. Im Artikel 24 (1) in der UN-Behindertenrechtskonvention verpflichten sich die unterzeichnenden Vertragsstaaten dazu, „ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen“ (UN-BRK, 2007) zu gewährleisten. Die Achtung der Menschenwürde sowie die Stärkung der menschlichen Vielfalt stehen dabei im Mittelpunkt. Ein wesentlicher Aspekt zur Verwirklichung dieses Rechts – hier werden explizit Lehrpersonen und pädagogische Mitarbeiter:innen adressiert – ist „die Schärfung des Bewusstseins für Behinderungen und die Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation sowie pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen“ (Absatz 4). Zur Umsetzung eines inklusiven Schulsystems ist es bedeutsam, dass eine „Schärfung des Bewusstseins“ sich nicht ausschließlich auf Behinderungen bezieht, sondern auch andere Differenzkategorien wie Fluchterfahrungen, Migrationsgeschichten, Alter, Gender, Milieu, Wohnen in benachteiligten Wohnorten etc. aufgreift. Wesentlich für eine solche

Bewusstseinsschärfung ist in erster Linie die Wahrnehmung von einer vielfältigen Gesellschaft – hier zeichnet sich die Herausforderung ab, dass mit einer geforderten fokussierten Wahrnehmung für z. B. Menschen mit Behinderungen, Kindern aus benachteiligten Stadtteilen, kriminalisierten Jugendlichen, älteren Menschen etc. eigene Gruppen konstruiert werden, die mit der Gefahr von Zuschreibung und Essentialisierung¹ einhergehen können. Das Sprechen über Heterogenitäten als Kollektiv kann in Ungleichheit erzeugenden Effekten münden und kollektive Grenzziehungen befeuern (Pfaff-Czernecka, 2017, S. 28) – und diese stehen dann der Umsetzung einer inklusiven Bildung im Wege.

Ein Systematisierungsvorschlag ethischer Referenzpunkte im Hinblick auf Fragen der Gestaltung inklusiver Bildung findet sich bei Moser (2018), die zwischen Bildungsgerechtigkeit, Teilhabe, Antidiskriminierung und Anerkennung differenziert. Teilhabe im Hinblick auf inklusive Bildung ist sowohl auf Ebene des Diskurses z. B. in der Frage, wer sprechen darf und wem zugehört wird, relevant, als auch auf Ebene der Interaktionen, z. B. inwiefern Schüler:innen in inklusiven Klassen am Unterricht partizipieren und wie der Kontakt zwischen den Peers sowie den Lehrpersonen und den Schüler:innen gestaltet ist. Ethische Fragen im Kontext inklusionsorientierter Bildung betreffen somit unterschiedliche Bereiche des Bildungssystems: „von der Steuerungsebene über die Ebene der Schulentwicklung bis hin zur Ebene des pädagogisch-didaktischen Handelns. Dabei spielt in der Lehrkräftebildung insbesondere die Frage nach der Erzeugung einer angemessenen Haltung in der jüngeren Vergangenheit eine prominente Rolle“ (Moser, 2018). Auf die universitäre Lehrer:innenbildung bezogen stellt sich daher die zentrale ethische Frage, wie Studierende darin unterstützt werden können, die Vielfalt der Schüler:innen so differenziert wahrzunehmen, dass sie ihr (zukünftiges) pädagogisches Handeln an heterogenen Prinzipien auszurichten vermögen und sich ein differenzbezogenes Heterogenitätsverständnis erarbeiten können (Giesecke-Kopp, 2006).² Ein solches differenzbezogenes Heterogenitätsverständnis würde sich z. B.

1 Essentialisierende Annahmen sind durch deterministische Vorstellungen geprägt, die Differenzen überbetonen. Sie zeichnen sich z. B. durch die Vorstellung, Differenzen seien natürlich und damit unveränderbar, aus. „Essentialismus [bezeichnet] die Annahme, dass eine soziale Gruppe oder Kategorie ihr inhärente, allen gemeinsame Charakteristika hat“ (Kempf, 2016, S. 67). Eine Möglichkeit, die Problematik essentialisierender Kategorien anzuerkennen, dabei aber handlungsfähig zu bleiben, auf diese Schwierigkeiten hinzuweisen und diese für z. B. politischen Aktionismus zu nutzen, findet sich in dem Konzept des ‚strategischen Essentialismus‘ (Spivak, 1988): „Die Problematik essentialistischer Kategorien wird erkannt, doch aus strategischen Gründen – und das Wort Strategie ist hierbei für Spivak zentral – können sie in bestimmten Kontexten verwendet werden, um die politische und soziale Welt zu verstehen und in ihr zu agieren“ (Kempf, 2016, S. 68).

2 Giesecke-Kopp (2006) unterscheidet zwischen einem normbezogenen und einem differenzbezogenen Heterogenitätsbegriff. Ein normbezogener Heterogenitätsbegriff zeigt sich im unterrichtlichen Handeln z. B. darin, Unterschiede zugunsten einer festgelegten Bezugsnorm eher auszugleichen. Ein differenzbezogener Heterogenitätsbegriff hingegen ordnet ebendiese Unterschiede eher als ‚normal‘ ein und bewertet diese positiv (Lang et al., 2010, S. 318).

daran erkennen lassen, dass Unterschiede der Schüler:innen im Lerntempo sowie in der Art und Weise des Aneignens von Lerninhalten akzeptiert und gerade nicht dem Bestreben unterworfen werden, diese an eine bestimmte festgelegte Bezugsnorm anzugleichen.

Ich gehe der Frage in folgenden Schritten nach: Unter Rückgriff auf den Aspekt der Teilhabe auf Ebene des Diskurses analysiere ich, inwiefern die Stimmen der Schüler:innen in den Diskussionen um inklusive Bildung repräsentiert werden – hier erfolgt also die Darlegung des Desiderates mit Blick auf die aktuelle empirische Befundlage inklusiver Lehrer:innenbildung (*Kapitel zwei*). Im Anschluss werden vor dem Hintergrund des Modells für inklusives Lehren und Lernen die ethischen Grundlagen des Lehrens und Lernens mit Blick auf einen differenzsensiblen Umgang mit Kategorisierungen beleuchtet (*Kapitel drei*), gefolgt von der Diskussion verschiedener Facetten einer dekonstruktiven ethischen Haltung (*Kapitel vier*). Diese Überlegungen münden in einem Ausblick auf die Integration bildungsethischer Fragen in die universitäre inklusionsorientierte Lehrer:innenbildung (*Kapitel fünf*).

2 Die Stimmen der Schüler:innen in den Diskussionen um Inklusion

Die Perspektiven der Schüler:innen sind in den Diskussionen um inklusive schulische Bildung nur bedingt repräsentiert (zur detaillierten Studienlage siehe Schomaker/Oldenburg, 2017; 2019; insbesondere Oldenburg, 2021). Die Gründe für dieses Forschungsdesiderat sind vielfältig und auch auf Ebene forschungspragmatischer Aspekte zu verorten. Institutionelle Barrieren wie aufwendige Einverständniserklärungen und Zurückhaltung seitens der Schulleitungen und Lehrkräfte erschweren die Forschungszugänge. Gerade qualitative Längsschnittstudien sind in diesem Kontext von den Zugangsvoraussetzungen und der forschungspraktischen Umsetzung herausfordernd. In den Studien, die sich auf die Schüler:innen konzentrieren, stehen eher leistungs- und verhaltensbezogene Fragestellungen im Fokus und weniger die Sichtweisen der Schüler:innen auf Inklusion und Exklusion sowie ihre Erfahrungen (exempl. Göransson/Nilholm, 2014). Dies lässt sich unter anderem durch Ökonomisierungstendenzen erklären, die sich v.a. für die Untersuchungen von Schulleistungen sowie Verhalten (zumeist in Form von Fragen nach abweichendem Verhalten, das den Unterricht stört) interessieren. Neben Hemmnissen der forschungspraktischen Umsetzung sowie durch Erhöhung des Aufkommens standardisierter vergleichender Leistungsstudien mag es aber noch einen anderen Grund für die marginalisierte Position der Stimmen der Schüler:innen in den Diskussionen um schulische inklusive Bildung geben: Die Position der Schüler:innen ist eher eine ‚niedrige‘ in der Hierarchie im Schul-

system – Alter, Generationenverhältnis, verschiedene Wissensbestände und nicht zuletzt Volljährigkeit und Mündigkeit sind nur einige Gründe für das herrschende asymmetrische Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen. Die Frage, die sich hier aufdrängt, konkretisiert sich darin, inwiefern die Schüler:innen als diejenigen adressiert werden, die legitim über Inklusion Auskunft geben können. Ein Blick in die Studienlage zeigt die Antwort: die Perspektiven der Schüler:innen werden nicht als eigenständige Stimmen in den Diskussionen um inklusive Bildung an Schulen verhandelt – dies ist eine ethisch zutiefst brisante Frage, auch mit Blick auf demokratische Bildung. Pieper macht darauf aufmerksam, dass es einer reiflichen Überlegung in kritischer Distanz bedarf, welche Ziele als ‚gute‘ Ziele des eigenen Handelns für bestimmte Menschengruppen gewählt werden und dass es Mut braucht, sich der eigenen Freiheit zu bedienen und sich gerade nicht an dogmatische Vorschriften – wie eine dezidierte Vorstellung davon, wann Schüler:innen welche Inhalte in einer bestimmten Art und Weise zu lernen haben – zu halten (Pieper, 2017, S. 19): Wie aber sollen Lehrpersonen ihr Handeln an den Perspektiven und an dem Wohl der Schüler:innen ausrichten, wenn diese nicht als legitime Stimmen in dem Diskurs über inklusive Bildung repräsentiert sind? In den Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen³ (2019) lautet das zweite, ethisch begründete Prinzip: „Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte hören Kindern und Jugendlichen zu“ – wie können Studierende diesem folgen, wenn auf Diskursebene ebendieses Zuhören nur zum Teil erfolgt? Verletzen wir damit bereits dieses ethische Prinzip? Und sind wir – die Gruppe der Wissenschaftler:innen und Lehrer:innenbildner – nicht auch dafür verantwortlich, diesem Prinzip Rechnung zu tragen, indem wir die Sichtweisen der Kinder und Jugendlichen erforschen und diese an Studierende weiter geben? Es liegen also nur bedingt Erkenntnisse darüber vor, wie Schüler:innen inklusive Bildung wahrnehmen und welche Erfahrungen sie mit Inklusion und Exklusion erlebt haben. Dies hat Auswirkungen auf die inklusionsorientierte Lehrer:innenbildung, da es dementsprechend an universitären Lehrveranstaltungen mangelt, die auf den Perspektiven der Schüler:innen aufbauen und so Studierenden kaum Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit den Sichtweisen der Schüler:innen geboten werden können.⁴ Studien wie die von Schneider et al. zeigen die Relevanz der Auseinandersetzung mit den Schüler:innenperspektiven

3 Diese beinhalten zehn Leitlinien, in denen ethisch begründetes und ethisch unzulässiges Handeln mit dem Ziel, pädagogische Fachkräfte zur Reflexion anzuregen und Orientierungen für professionelles pädagogisches Handeln zu bieten, aufgeführt wird.

4 Dennoch sei an dieser Stelle auf die in den letzten Jahren verstärkter entstehenden kasuistischen Archive hinzuweisen, die Materialien aus der schulischen Praxis generieren, verwalten und für die Lehrer:innenbildung aufbereiten (exempl. kasuistisches Fallarchiv für inklusionsorientierten Unterricht, KALEI).

auf, indem sie einen Zusammenhang zwischen Selbstreflexion, Empathie und der Bereitschaft der Umsetzung von inklusiver Bildung konstatieren:

[Der] positive Zusammenhang zwischen der Bereitschaft zur Selbstreflexion und Empathie und der Überzeugung, einen inklusiv ausgerichteten Unterricht gestalten zu können, deutet an, dass Studierende Diversität eben genau dann akzeptieren und sich einen Umgang mit heterogenen Lerngruppen vorstellen können, wenn sie sich in die Bedürfnisse der Schüler*innen hineinversetzen und das eigene Handeln und dessen Bedeutung im Umgang mit den Schüler*innen hinterfragen können (Schneider et al., 2020, S. 300f.).

Folgende Systematisierung – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – der überschaubaren Studienlage, die die Perspektiven der Schüler:innen in den Blick nimmt, bietet einen ersten Überblick. Die aufgeführten Studien sind als exemplarisch für die jeweilige Zusammenhangsbildung bzw. den jeweiligen Aspekt auf inklusive Bildung aus Sicht der Schüler:innen zu verstehen.

- *Bewertung des Gemeinsamen Lernens in Relation zum Förderschwerpunkt*: Ein Ergebnis der Studie von Bosse et al. (2018, S. 329) zu den Einstellungen von Grundschulkindern zeigt, dass die Einschätzung der Kinder zum gemeinsamen Lernen mit dem Förderschwerpunkt in Verbindung steht. Die befragten Kinder bewerteten das gemeinsame Lernen mit Kindern mit dem Förderbedarf ‚emotionale und soziale Entwicklung‘ negativer als mit den Förderbedarfen ‚Lernen und Sprache‘.
- *Einstellungen zu Schüler:innen mit Behinderungen*: Einen Überblick über die Forschungslage der Einstellung von (nichtbehinderten) Schüler:innen gegenüber Schüler:innen mit Behinderung geben de Boer et al. (2012). Sie fassen in ihrer Meta-Studie Ergebnisse aus 20 verschiedenen Studien aus 7 Ländern zusammen (zwischen 1998 und 2011), die die Einstellungen von Grundschul:innen (4 bis 12 Jahre) gegenüber Mitschüler:innen mit Behinderungen untersuchen. Die Ergebnisse werden in negative, neutrale und positive Einstellungen unterteilt und zeigen in der Zusammenschau, dass die Schüler:innen überwiegend neutral gegenüber Mitschüler:innen mit Behinderung eingestellt sind. Dabei werden verschiedene Einflussgrößen auf die Haltung der Schüler:innen in den Blick genommen, z. B. Alter, Geschlecht oder Erfahrungen mit Behinderung.
- *Einstellungen der Schüler:innen zu unterschiedlichen Diversitätsdimensionen*: Lindemann untersucht die Einstellungen von Schüler:innen zu verschiedenen Diversitätsdimensionen in einem Prä-Post-Design (vor und nach einer Unterrichtseinheit zum Themenfeld ‚Heterogenität und Vielfalt‘) mit Hilfe eines Fragebogens. Während die Ergebnisse auf eine hohe Aufgeschlossenheit seitens der Schüler:innen in den Diversitätsdimensionen Herkunft, Religion und sozioökonomische Unterschiede hindeuten, zeigt sich eine dazu im Vergleich geringere Aufgeschlossenheit und Verunsicherung in den Bereichen Behinde-

rung und Leistungs differenzierung. Diese Befunde werden dahingehend interpretiert, dass eine höhere Offenheit heterogenitätsbezogener Aspekte besteht, wenn diese zu der alltäglichen Lebenswelt der Schüler:innen gehören (Lindemann, 2014, S. 161).

- *Sicht der Schüler:innen auf kooperative Unterrichtsformen:* Die Studien von Baumann et al. (2015), Laubner (2014) und Arndt und Gieschen (2013) untersuchen die Wahrnehmung von Schüler:innen zu kooperativem Unterricht. Baumann et al. beschreiben, wie Schüler:innen kooperativen Unterricht im Hinblick auf die Aspekte ‚Differenzierung‘ und ‚Klassenführung‘ erfassen (Baumann et al., 2015). Auch Laubner nimmt in seiner qualitativen Studie mittels Interviews in den Blick, wie Schüler:innen inklusiver Schulklassen die Zusammenarbeit zwischen Regelschullehrpersonen und Sonderpädagog:innen registrieren und wie ihre Deutungsmuster auf inklusiven Unterricht sind (Laubner, 2014). Arndt und Gieschen zeigen unter anderem auf, dass die Schüler:innen die Kooperation zwischen Sonderpädagog:innen und Regelschullehrkräften überwiegend als positiv bewerten, wobei vor allem die Verfügbarkeit von individueller Unterstützung angeführt wird. Sie machen aber auch auf Spannungsfelder aufmerksam, dass z. B. bestimmte Kooperationsformen mit einer Bewertung in ‚richtige‘ und ‚nicht richtige‘ Lehrpersonen der Schüler:innen einhergehen können (Arndt & Gieschen, 2013, S. 59f.).
- *Soziale Integration und Freund:innenschaften:* Die Studie von Koster et al. (2019) zeigt auf, dass Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf weniger Freund:innenschaften haben und weniger gut in das Klassengefüge eingebunden sind. Die Kinder sind daher eher von sozialer Isolation betroffen – der Förderschwerpunkt geht mit einer Stigmatisierung einher, die sich auf das soziale Miteinander der Kinder auswirkt.

3 Modell für inklusives Lehren und Lernen

Mit dem Ziel, (zukünftige) Lehrpersonen für Potenziale und Herausforderungen inklusiven Unterrichts zu sensibilisieren, wurde an der Humboldt Universität in Berlin das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen entwickelt (Frohn et al., 2019). Dieses macht es sich zum Anspruch, sowohl theoretisch-normative Rahmungen als auch empirische Ergebnisse der Lehr-Lern- und Unterrichtsforschung zu berücksichtigen und verknüpft allgemeine fach- und inklusionspädagogische didaktische Anforderungen. Im Zentrum stehen ethische Grundlagen inklusiven Lehrens und Lernens sowie das Selbst- und Weltverständnis schulbezogen Handelnder. Es umfasst vier Prozessmerkmale (Partizipation, Kooperation, Kommunikation und Reflexion), Rahmenbedingungen (gesamtgesellschaftlich, fachdidaktisch und schulorganisatorisch) sowie Strukturelemente

(Themen und Inhalte, Ausgangslage, Erfolgskontrolle und Methoden und Medien (Frohn et al., 2019). Insbesondere die Partizipation der Schüler:innen wird als Mitbestimmung auf allen Ebenen beschrieben, im Kontext der Kooperation werden ko-konstruktive Lernprozesse hervorgehoben. Aktuell dient das Modell vor allem als Richtschnur für die Gestaltung inklusiven Unterrichts.

DIDAKTISCHES MODELL FÜR INKLUSIVES LEHREN UND LERNEN

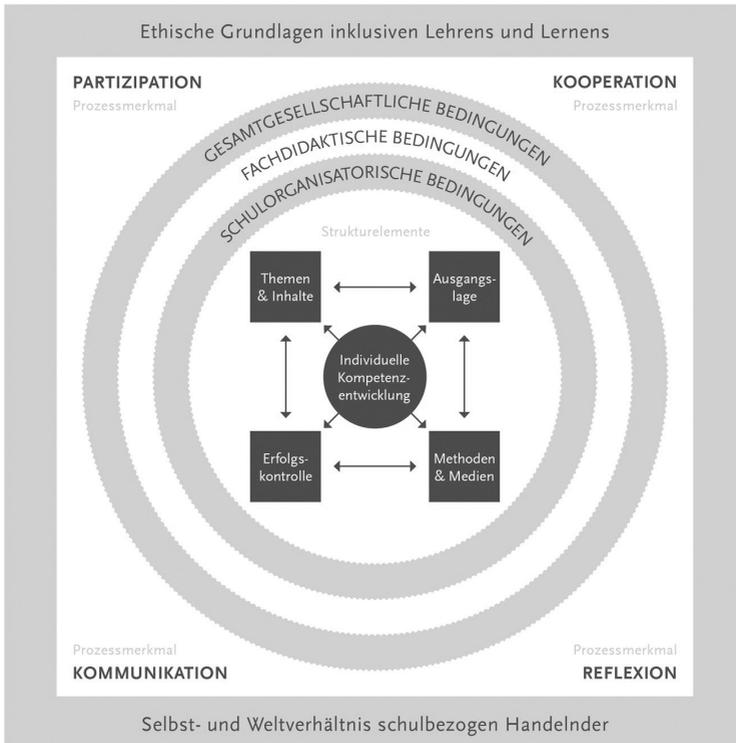


Abb. 1: Didaktisches Modell für inklusives Lehren und Lernen

Die ethischen Grundlagen des Lehrens und Lernens stehen eng mit dem Selbst- und Weltverhältnis schulbezogen Handelnder in Verbindung. Kergel beschreibt unter Rückgriff auf Humboldts bildungsethische Fragen nach dem Wert der Menschen (Humboldt, 2017, S. 62) Bildungsethik als „die Dimension sozialer Praktiken [...], in denen die involvierten Akteure ein positiv konnotiertes, auf explorativer Neugier und Selbstwirksamkeitserwartungen beruhendes Selbst-/Welt-

verhältnis entfalten können“ (Kergel, 2021, S. 55). Eine solche Neugier zeigt sich auch in Form einer „explorativ-kritische[n] Erkenntnishaltung“ (Kergel, 2021, S. 53). Dieser wohne ein Bestreben „im Sinne der emanzipativen Aspekte der Aufklärung“ (Kergel, 2021, S. 53) inne. „Emanzipativ ist Bildungslernen durch die explorativ-kritische Haltung, die standardisierte Kategorien zugunsten einer infinit performativen, fluiden Erkenntnis substituiert: Kategorien wie Schemata stehen niemals fest, sondern verändern sich im Zuge des Bildungsprozesses“ (Kergel, 2021, S. 53). Flexibel mit Kategorien umzugehen, diese kritisch zu prüfen und die Emanzipation von vorgegebenen Mustern zu wagen stellt eine wesentliche Herausforderung inklusiver Bildung dar.⁵

Ausgehend von den vier Facetten der ethischen Referenzpunkte Teilhabe, Bildungsgerechtigkeit, Antidiskriminierung und Anerkennung ist die Frage nach der „umfassende[n] Realisierung von sozialer, kognitiver und emotionaler Teilhabe im Bildungssystem [...], die u.a. auch pädagogisch-didaktisch umzusetzen ist“ (Moser, 2018), bedeutsam. Moser greift in ihren Beschreibungen der ethischen Grundlagen des inklusiven Lehrens und Lernens auf das von Prenzel herausgearbeitete Anerkennungsgebot der ‚Demokratischen Differenz‘ (Prenzel, 1993) zurück, dass das Interaktionsgeschehen zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen in den Blick nimmt und eine Anerkennung der Individualität der Schüler:innen fordert, ohne dass damit zugleich eine Klassifizierung und Einordnung in binäre Schemata wie z. B. Mann/Frau erfolgt. Um diesem Anspruch gerecht zu werden, ist die Entwicklung einer dekonstruktiven pädagogischen ethischen Haltung gefragt (Fegter et al., 2010).

4 Dekonstruktive pädagogische ethische Haltung

Der Terminus ‚Haltung‘⁶ wird häufig synonym zu Begriffen wie ‚Einstellung‘, ‚beliefs‘ oder ‚(berufsbezogene) Überzeugungen‘, ‚Subjektive Theorien‘ oder ‚Präkonzepte‘ verwendet. Pajares bezeichnet den Begriff ‚beliefs‘ aufgrund der uneindeutigen Verwendung als „messy construct“ (Pajares, 1992) – in der Debatte um Lehrer:innenprofessionalität (‚teacher beliefs‘), wird dieser mit der deutschen Übersetzung ‚Lehrer:innen-Überzeugungen‘ gleichgesetzt.

International hat der Begriff (Teacher-)Beliefs die größte Verbreitung gefunden. Überzeugungen (beliefs) grenzen sich von Wissen und Tatsachen (facts) durch eine subjektiv

5 Als Materialien für die inklusionsorientierte Hochschullehre eignen sich hierfür die auf diesem Modell aufbauenden inklusionsorientierten Lehr-Lern-Bausteine zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte (2020). Das Konzept beinhaltet Bausteine zu Heterogenitätssensibilität, zur adaptiven diagnostischen Kompetenz, zur adaptiven didaktischen Kompetenz, zur adaptiven Klassenführungs-kompetenz und zur Sprachbildung.

6 An dieser Stelle kann keine dezidierte Ausarbeitung des Haltungsbegriffes erfolgen (siehe dazu detaillierter exempl. Oldenburg, 2021; Junge, 2020).

bewertende Komponente ab, basieren häufig auf eigenen Erfahrungen und beeinflussen die Wahrnehmung und damit die Bewertung und das Handeln von Lehrpersonen stark. Überzeugungen beinhalten eine kognitive, affektive und behaviorale Komponente (Feyrer et al., 2014, S. 111).

Was macht eine pädagogische Haltung zu einer dekonstruktiven ethischen pädagogischen Haltung? Eine dekonstruktive Haltung zeichnet sich vor allem durch eine Offenheit „gegenüber heterogenen und auch widersprüchlichen Selbstentwürfen“ (Fegter et al., 2010, S. 241) aus. Eine Facette dieser Haltung bilden „Reflexive Denkbewegungen“ (Fegter et al., 2010, S. 244), die „ein gezieltes Nach-Denken über und ein Befragen unterschiedlicher Dimensionen vorangegangener Situationen mit dem Ziel, dem durch dominante Deutungen Verdecktem auf die Spur zu kommen, sowie dem_der Anderen Gerechtigkeit widerfahren zu lassen“ (Fegter et al., 2010, S. 244), implizieren. Eine solche Haltung nimmt Abstand davon, das Gegenüber – hier: die Schüler:innen – genau bestimmen zu wollen. Damit geht ein Verständnis von fragmentarischen und fluiden Identitäten einher, die keinesfalls beliebig sind, sich aber durchaus wandeln können und nicht immer in einem kongruenten Verhältnis zueinander stehen (müssen). Dies ist insbesondere für (zukünftige) Lehrpersonen relevant, die sich häufig zu Beginn des Schuljahres ein Bild von ihren Klassen und ihren einzelnen Schüler:innen machen, wie es auch Kesselring in seinen Ausführungen zur Einstellung der Lehrkraft gegenüber den Schüler:innen beschreibt. Er weist darauf hin, dass sich die Einstellungen der Lehrpersonen auch im Schüler:innenverhalten widerspiegeln (können) und macht in diesem Kontext auf die mit den Erwartungen der Lehrkräfte potentiell einhergehende Gefahr der Typisierung aufmerksam (Kesselring, 2012, S. 323). Die zentrale Frage für die inklusionsorientierte Lehrer:innenbildung lautet daher, wie ein Einüben in eine solche dekonstruktive pädagogische ethische Haltung bereits im Studium gelingen kann – und wie im Gespräch zwischen Dozierenden und Studierenden Facetten einer solchen Haltung konkretisiert und diskutiert werden können.

5 Zusammenfassende Betrachtungen: Bildungsethische Fragen in der inklusionsorientierten universitären Lehrer:innenbildung

Die Frage, wer am Diskurs um inklusive Bildung wie beteiligt ist, wer sich also Gehör verschaffen kann und wem zugehört wird, ist eine bedeutsame ethische Frage, die sich in der Diskursethik verorten lässt (Prenzel, 2020, S. 31). Ein für die Diskursethik wesentlicher Aspekt ist, dass „alle sprach- und handlungsfähigen Menschen am Diskurs teilnehmen dürfen“ (Fenner, 2010, S. 30). Menschen, die sich der Sprache nicht oder nur eingeschränkt bedienen können, werden entspre-

chend vertreten. Schulische Orte wie z. B. Kreisgespräche oder Schulversammlungen dienen als institutionalisierte Orte für Diskurse über inklusive Bildung. Eine wesentliche Voraussetzung zur Realisierung dieses Anspruches ist der Faktor Zeit. Lehrpersonen brauchen Zeit und Freiräume, um ihren Schüler:innen zuhören zu können – bestenfalls würden hierfür Zeitkontingente auch explizit im Lehrplan zusätzlich verortet.

Mit Blick auf die in diesem Beitrag bearbeiteten Desiderate und Problemstellungen lässt sich für die Relationierung bildungsethischer und pädagogischer Fragen sowie die Integration dieser in die universitäre inklusionsorientierte Lehrer:innenbildung folgendes festhalten:

- Die Stimmen der Schüler:innen bedürfen mehr Repräsentation und Gehör in den Diskussionen um inklusive Bildung
- Damit Teilhabe als ein ethischer Referenzpunkt im Kontext der inklusiven Bildung neben der Ebene des Diskurses auf Ebene der Interaktionsgeschehen gelingen kann, braucht es eine dekonstruktive pädagogische Haltung der Lehrpersonen, die die Schüler:innen in ihrer Individualität anerkennt, ohne diese festzuschreiben
- Das Personal der Lehrer:innenbildner ist sowohl auf Ebene der Gestaltung inklusiver Lehre als auch im Hinblick auf Forschung zu inklusiver Bildung dazu aufgefordert, den Studierenden Möglichkeiten zu offerieren, sich mit den Perspektiven der Schüler:innen auseinanderzusetzen

Der Ansatz der Pädagogik der Vielfalt sowie die damit einhergehende Einordnung ethischer pädagogischer Überlegungen in den Kontext der Menschenrechte (Prenzel, 2020) bietet einen Ort, die verschiedenen Perspektiven auf ethische Bildung zusammenzuführen: „Mit der inklusiven Pädagogik kommen die menschenrechtlichen Prinzipien auf neue Weise zum Tragen“ (Prenzel, 2020, S. 46). Diese zu erforschen, die Lehre zu inklusiver Bildung daran auszurichten und dabei die Sichtweisen der Kinder und Jugendlichen als Ausgangs- und Reflexionspunkt zu wählen, wird (weiterhin) eine bedeutsame Aufgabe in der inklusionsorientierten Lehrer:innenbildung darstellen.

Literatur

- Arndt, A., & Gieschen, A. (2013). Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern. In Werning, R., Arndt, A. (Hrsg.), *Inklusion Kooperation und Unterricht entwickeln*. (S. 41-62). Klinkhardt.
- Baumann, B., Henrich, C., & Studer, S. (2015). Differenzierung und Klassenführung. Die Sicht der Schülerinnen und Schüler im integrativen Setting. In *Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 84(4), 320-323. <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2015.art36d>
- Bosse, S., Jaeuthe, J., Lambrecht, J., Bogda, K., Koch, H., & Spörer, N. (2018). Die Sicht von Kindern auf Inklusion in der Schule. Die Entwicklung eines Messinstruments zur Erhebung der Einstellung

- zum gemeinsamen Lernen im Grundschulalter. In *Empirische Sonderpädagogik* 10, 329-345. <https://doi.org/10.25656/01:16778>
- Brodesser, E., Frohn, J., Welskop, N., Liebsch, A.-C., Moser, V., & Pech, D. (Hrsg.), (2020). *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte*. Klinkhardt.
- de Boer, A., Ojil, S. J., & Minnaert, A. (2012). Students' Attitudes towards Peers with Disabilities: A review of the literature. In *International Journal of Disability, Development and Education*, 59 (4), 379-392. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.723944>
- Fegter, S., Geipel, K., & Horstbrink, J. (2010). Dekonstruktion als Haltung in sozialpädagogischen Handlungszusammenhängen. In Kessel, F., Plößler, M. (Hrsg.), *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen*. (S. 218-248). Springer VS.
- Fenner, D. (2010). *Einführung in die Angewandte Ethik*. UTB.
- Frohn, J., Brodesser, E., Moser, V., & Pech, D. (2019). Einführung. In Frohn, J., Brodesser, E., Moser, V., Pech, D. (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen*. (S. 7-18). Klinkhardt.
- Giesecke-Kopp, T. (2006). Subjektive Theorien zu Heterogenität – Einstellungen und Strategien von Lehrerinnen und Lehrern. In Kastirke, N., Jennessen, S. (Hrsg.), *Die neue Schuleingangsphase als Thema der Schulentwicklung*. (S. 79-100). Schneider.
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 265–280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- Junge, A. (2020). *Sonderpädagog*in werden: Auf dem Weg zu einer professionellen Haltung. Eine rekonstruktive Studie im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung*. Verlag Julius Klinkhardt.
- Kempf, A. (2016). *Frauenförderung und strategischer Essentialismus – Eine Analyse im Spannungsfeld von theoretischem Anspruch und politischer Praxis*, FZG, S. 65-80
- Kergel, D. (2021). *Bildungsethik. Zur normativen Dimension pädagogischer Praxis*. Springer VS.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: a literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13(2), 117–140. <https://doi.org/10.1080/13603110701284680>
- Lang, E., Grittner, F., Rehle, C., & Hartinger, A. (2010). Das Heterogenitätsverständnis von Lehrkräften im jahrgangsgemischten Unterricht der Grundschule. In Hagedorn, J., Schurt, V., Streber, C., Waburg, W. (Hrsg.), *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule*. (S. 315-331). Springer VS.
- Laubner, M. (2014). Deutungsmuster von Schülern zum Zwei-Lehrer-System. In Arndt, A.-K., Harting, A., Katzer, P., Laubner, M., Strenger, S. (Hrsg.), *Inklusiver Unterricht. Leitideen zur Organisation und Kooperation*. (S. 25-35). Oldenbourg.
- Lindemann, H. (2014). Was denken Schülerinnen und Schüler über Vielfalt und Inklusion? Einstellungen von Schülerinnen und Schüler zu Aspekten von Heterogenität und Vielfalt. In Lindemann, H. (Hrsg.), *Wir machen Schule! Eine Stadt auf dem Weg zu Inklusion*. (S. 140-165). Beltz Juventa.
- Moser, V. (2018). Ethische Grundlagen inklusiven Lehrens und Lernens. In J. Frohn (Hrsg.), *FDQI-HU-Glossar*. Humboldt-Universität zu Berlin
- Oldenburg, M. (2021). *Schüler*innen – Studierende – Inklusion. Orientierungen auf dem Weg zu differenzsensibler Lehrer*innenbildung?* Klinkhardt.
- Oldenburg, M. (2019). Lernendenspektiven – eine Herausforderung für die inklusive Lehrer*innenbildung? In Schomaker, C., Oldenburg, M. (Hrsg.). *Forschen, Reflektieren, Bilden. Forschendes Lernen in der diversitätssensiblen Hochschulbildung*. (S. 137-147). Schneider.
- Pfaff-Czarnecka, J. (2017). Einleitung: Universitäten – als Orte der Heterogenität und Un/Gleichheit. In Pfaff-Czarnecka, J. (Hrsg.), *Das soziale Leben der Universität. Studentischer Alltag zwischen Selbstfindung und Fremdbestimmung*. (S. 11-41). Transcript.
- Pieper, A. (2017): *Einführung in die Ethik*. (7. Auflage.) UTB.
- Prenzel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Springer VS.
- Prenzel, A. (2020). *Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen*. Beltz.

- Pregel, A. Heinzl, F. Reitz, S. & Winklhofer, U (2019). *Reckahner Reflexionen. Zur Ethik pädagogischer Beziehungen*. Rochow Edition.
- Schomaker, C., & Oldenburg, M. (2017). Anbahnung reflektierter Handlungsfähigkeit als Ziel inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung – Perspektiven von Schülerinnen und Schülern als Ausgangspunkt der Reflexion: Zeitschrift Für Inklusion
- Spivak, G. C. (2008 [englischsprachiges Orig. 1988]). *Can the Subaltern Speak?* Postkolonialität und subaltern Artikulation (Übersetzung von Joskowicz, A., Nowotny, S.). Turia+Kant.
- UN-BRK (2007). *Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*.
- Werner, M. H. (2021). *Einführung in die Ethik*. J.B. Metzler.
- Wittek, D., Schneider, E. & Kramer, R.-T. (2020). Strukturtheoretischer Professionsansatz und Evidenzbasierung? – Ein neues Instrument zur Erfassung professionalisierungsrelevanter fachübergreifender Merkmale von Lehramtsstudierenden. In Gogolin, I., Hannover, B., Scheunpflug, A. (Hrsg.), *Evidenzbasierung in der Lehrkräftebildung*. (S. 265–289). Springer VS.

Autorin

Oldenburg, Maren, Dr.

ORCID: 0000-0001-5769-2448

Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Hannover, Deutschland

Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: inklusionsorientierte Hochschulbildung, Professionalisierung, rekonstruktive Bildungsforschung, Differenzforschung

maren.oldenburg@ifz.uni-hannover.de