

Pädagogische Horizonte

Themenheft »Inklusive Bildung«

Danièle Hollick & Marianne Neißl (Hrsg.)



Ein Journal der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, Austria



Pädagogische Horizonte

Ein Journal der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz, Austria



Impressum & Offenlegung gemäß § 25 des Mediengesetzes

Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
Institut für Forschung und Entwicklung
Salesianumweg 3, 4020 Linz, Austria

ISSN 2523-5656 (Online) | ISSN 2523-2916 (Print)
www.paedagogische-horizonte.at

Das Journal »Pädagogische Horizonte« dient der Dissemination von Bildungsforschung allgemein sowie von Ergebnissen von Forschungsschwerpunkten der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz.

Schriftleitung des Themenheftes »Inklusive Bildung«

HS-Prof. Dr. Danièle Hollick, MEd., MA
Mag. Marianne Neißl

Redaktionsteam

HS-Prof. Mag. Dr. Emmerich Boxhofer
HS-Prof. Dr. Danièle Hollick, MEd., MA
Martin Kramer, MSc
Mag. Marianne Neißl
Dr. Susanne Oyrer
Dr. Thomas Schöftner, BEd, MSc
HS-Prof. Mag. Dr. Alfred Weinberger

Typeset in Cronos® Pro
Titelfoto: pixabay
Typografie & Layout: Martin Kramer

Inhalt

Editorial <i>Danièle Hollick, Marianne Neißl</i>	vii
Inklusive Bildung: <i>Bildung revisited?! Robert Schneider-Reisinger</i>	1
Zur Verwertungslogik evidenzbasierter Forschung <i>Manfred Oberlechner</i>	25
Inklusion in der Lehramtsausbildung für Primarstufe <i>Danièle Hollick, Harald Reibnegger, Marianne Neißl</i>	41
Kasuistische Analyse von Unterrichtsreflexionen <i>Marek Grummt, Marcel Veber</i>	63
Lehramtsstudierende mit Filmen auf Inklusion vorbereiten?! <i>Catrin Siedenbiedel</i>	79
Kompetenzanforderungen an Junglehrer/-innen <i>Astrid Ebenberger, Liesbeth Engelbrecht</i>	97
Initiierung einer inklusiven Grundhaltung im Kollegium <i>Imke von Barga</i>	117
Eine Schule für alle oder Wie inklusive Bildung gelingen kann <i>Julie Melzer</i>	129



Editorial

Inklusive Bildung – Anspruch und Herausforderung für die Professionalisierung von Pädagoginnen und Pädagogen

Danièle Hollick, Marianne Neißl

Mit der Unterzeichnung der UN-BRK bekennt sich Österreich zur Implementierung eines inklusiven Schulsystems. Die Neugestaltung der Lehrer/-innenausbildung und spezifische Angebote in Fort- und Weiterbildung sollen eine Qualifizierung aller Lehrkräfte für Unterricht in inklusiven Settings gewährleisten. Mit Döbert und Weishaupt (2013, S. 7) ist davon auszugehen, dass erfolgreiche inklusive Bildung ohne Professionalisierung von Pädagoginnen und Pädagogen nicht umzusetzen ist. Herzog (2013, S. 68) versteht unter Professionalität „nicht nur ein Strukturmerkmal des *Lehrerberufs*, sondern auch ein Qualitätsmerkmal der einzelnen *Lehrkraft* [...] Professionell handelt eine Lehrperson, wenn sie fähig ist, die vielschichtige Wissensbasis ihres Berufs flexibel zu nutzen, situativ zu verdichten und durch Reflexion ihrer Erfahrungen kontinuierlich zu erweitern.“

Mit Erfahrungen sind jedoch nicht nur die je aktuellen Erfahrungen gemeint, sondern auch jene aus der eigenen Schulzeit, die es gilt „aufzuarbeiten und anschlussfähig zu machen“ an das professionelle Berufswissen von Lehrerinnen und Lehrern (Herzog, 2013, S. 72). Auch Kramer und Pallesen (2018) weisen darauf hin, dass (angehende) Lehrkräfte bereits mit „verinnerlichten Vorstellungen und Orientierungen“ (ebd., S. 43), die sie durch die Erfahrungen während der eigenen Schulzeit gesammelt haben, in die Ausbildung kommen. Helsper (2018, S. 36) spricht von der Herausbildung einer „reflexiven Habitussensibilität“ und beschreibt den Zusammenhang zwischen „Schülerhabitus“ und einem sich entwickelnden „Lehrerhabitus“. Während Terhart (2011, S. 208) von der „Übernahme eines beruflichen Habitus durch Berufsneulinge“ spricht, regt Amrhein (2015) an, bereits in der Ausbildung mit der Arbeit am Habitus zu beginnen, d. h. „den eigenen Habitus zu erkennen und in seiner Historizität zu verstehen und dann auch als veränderbar wahrzunehmen“ (ebd., S. 233).

Diese Überlegungen sind im Kontext von Inklusion, d.h. wenn es nach Dederich (2014, S. 51) im Kern darum geht, „Ausschlüsse zu vermeiden, Barrieren aller Art abzubauen und allen Menschen den Zugang zu den regulären gesellschaftlichen Institutionen sowie die Teilhabe an den wichtigen Gütern und Errungenschaften zu ermöglichen“, besonders bedeutsam: Viele Studierende bringen aus der eigenen Schulzeit wenig bis keine Erfahrungen in inklusiven Settings mit. Eine Frage, die sich hier stellt, ist, wie Ausbildung einen Rahmen für eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Schülerhabitus – „mit dem „fremden Eigenen“ der eigenen Schulzeit“ (Helsper, 2018, S. 37), – schaffen kann, um Entwicklung in Richtung Inklusionsorientierung anzustoßen. Lernen bedeutet nach Haugg (2004) Erfahrungen in die Krise zu führen, irritiert zu werden, etwas zu *verlernen*. Das Krisenhafte und oftmals Konfliktvolle nicht auszublenden, sondern aktiv anzugehen, ist eine der Forderungen bei der Entwicklung von professionellem Lehrer/-innenhandeln.

Entwicklung einer inklusionssensiblen Haltung bedeutet Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven, es heißt Ringen um Verständigung und das ist mit Konflikten, mit Streit verbunden. Dem Streit nicht auszuweichen, sondern die Sichtweise des Anderen wahrzunehmen und gleichzeitig die eigene Position und die eigenen Gefühle nicht abzuwehren (Ricken, 2016; Klein, Kreie, Kron & Reiser, 1987) – vor allem, wenn es um widerständige Positionen geht - ist einerseits Anspruch und gleichzeitig Herausforderung für die Professionalisierung von Lehrpersonen. Wenn das Anliegen – „Bewusstheit im Umgang mit Vielfalt“ - ein Mit-einander und nicht ein Neben-einander anstrebt, finden nach Klein et al. (1987) Aushandlungsprozesse auf der innerpsychischen Ebene, aber auch auf der interaktionalen, institutionellen und gesellschaftlichen Ebene statt. Auf jeder Ebene und zwischen den Ebenen ist mit Widerständen, Ambivalenzen, kurz - mit Auseinandersetzungen zu rechnen. Ricken (2016, S. 53) geht davon aus, dass „Streit nicht nur nicht vermeidbar [ist], sondern selbst – jedenfalls auch – die Form, in der sich der Umgang mit Heterogenität ereignet“.

Eine inklusionssensible Lehrer/-innenausbildung blendet nach Amrhein (2015, S. 247) die Komplexität der Umsetzung inklusiver Bildung nicht aus, sondern geht sie offensiv an. Komplexe Situationen unterscheiden sich von komplizierten dahingehend, - sehr verkürzt dargestellt - dass es für komplexe Situationen keine Sicherheiten gibt, sie prinzipiell als offen und ungewiss beschrieben werden, während für komplizierte Sachverhalte prinzipiell Regeln bekannt sind, die aber vielleicht momentan nicht zur Verfügung stehen (Rucker, 2014; Anhalt, 2012).

Im vorliegenden Band werden Ansprüche an und Herausforderungen der Professionalisierung von Pädagoginnen und Pädagogen unter dem Vorzeichen inklusiver Bildung auf unterschiedlichen Ebenen und aus verschiedenen wissenschaftlichen Perspektiven vorgestellt, erläutert und diskutiert.

Inklusion bildungstheoretisch wieder mehr ins Bewusstsein zu rücken und zu diskutieren, das bearbeitet **SCHNEIDER-REISINGER** im ersten Beitrag. „Inwieweit

„Inklusion“ – als Thema und sodann Spezifizierung von Pädagogik bzw. von Bildungs- und Erziehungswissenschaft – das Versprechen nach einem Mehr an oder einem Zurück zur Bildung einzulösen vermag“, diese Frage wird philosophisch untermauert, indem ausgehend vom „Menschsein der Lernenden sowie deren individueller Konkretisierung“ die Umsetzung inklusiver Bildung auf institutioneller Ebene nach den Prinzipien der „Humanisierung und Demokratisierung von Erziehung und Unterricht“ auszurichten sei. Inklusiv Bildung lässt sich so auch am Grad und Ausmaß der Beteiligungsmöglichkeiten aller Akteurinnen und Akteuren im Schulsystem messen. Inklusion wird so betrachtet nicht als zusätzliches sondern als allgemeinpädagogisches Konzept aufgegriffen und erläutert. Die Notwendigkeit sonderpädagogischer Fördermaßnahmen wird dabei nicht geleugnet, für den Autor ist jedoch eine kritisch-konstruktive Reflexion traditioneller Linien der Sonderpädagogik Voraussetzung für eine inklusive Bildung, nicht nur als Kritik an gegebenen ausgrenzenden Verhältnissen im Bildungssystem, sondern im Sinne inklusiver Bildung als einer gemeinsam geteilten Aufgabe der Pädagogik, die dialogisch, offen und transformatorisch zum Ausdruck kommt.

Vor dem sozialphilosophischen Hintergrund der Kritischen Theorie kritisiert **OBERLECHNER** in seinem Beitrag den aktuellen Trend zur evidenzbasierten Bildungsforschung und zeigt auf, wie Populismus nicht „von außen auf die Bildung einstürzt“, sondern von den Bildungsinstitutionen selbst hervorgebracht wurde und immer noch wird. Wie Bildungseinrichtungen zu „Orten der Reflexivität“ werden können, wird nachfolgend ebenso thematisiert wie der Zusammenhang von Inklusiver Migrationspädagogik, einer diversitätssensiblen Lehrer/-innenbildung und einem kritisch-reflexiven Lehrer/-innenhabitus, mit dem u. a. die Fähigkeit verbunden ist, Spannungsverhältnisse überhaupt wahrzunehmen, Verschiedenartigkeiten, Gemeinsamkeiten und Widersprüche in gesellschaftlichen Phänomenen zu erkennen, professionell deuten zu können und nicht mit Alltagstheorien zu antworten. Die Abhandlungen münden in einem Entwurf eines kritisch-theoretischen Professionalisierungsauftrages an die „PädagogInnenbildung Neu“.

Im Beitrag von **HOLLICK**, **REIBNEGGER** und **NEISSL** werden erste Ergebnisse eines Forschungsprojektes, das über einen Zeitraum von vier Jahren (2018–2022) angelegt ist und die Entwicklung von Einstellungen, Haltungen, Bedenken und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Studierenden der Primarpädagogik zu Inklusion erforscht, dargestellt. Der Aufbau bzw. die Entwicklung einer inklusiven Grundhaltung im Rahmen der Lehramtsausbildung steht im Zentrum des Erkenntnisinteresses. Dabei werden mit Bezug zur berufsbiografischen Sichtweise auf die Profession der Lehrerin/des Lehrers u. a. auch Vorerfahrungen und Vorbildung zur Analyse herangezogen. Die Autorinnen und der Autor gehen davon aus, dass Änderungsprozesse von Einstellungen und Haltungen konflikthaft verlaufen (können) und sehen in der Theorie der integrativen Prozesse (Klein, Kreie, Kron & Reiser, 1987) eine wertvolle Perspektive sowohl für die Inklusionsdebatte als auch

für Professionalisierungsprozesse im Rahmen der „PädagogInnenbildung Neu“, in der Inklusion als curriculares Prinzip und als Querschnittsthema festgelegt ist.

Anforderungen hochschuldidaktischer Umsetzungsmöglichkeiten zur Professionalisierung von (angehenden) Lehrerinnen und Lehrern im Kontext von Inklusion sind Thema der zwei weiteren Beiträge. Für die Autoren **GRUMMT** und **VEBER** ist anknüpfend an die Theorie integrativer Prozesse nach Reiser (1991) die individuelle Auseinandersetzung mit dem Spannungsfeld „Gleichheit und Differenz“ eine zentrale Herausforderung professionellen Lehrerinnen- und Lehrerhandelns, wenn es im Kern darum geht, sich mit der eigenen Diversität auseinanderzusetzen und das Spannungsfeld zwischen normativen Ansprüchen inklusiver Schule und den eigenen mentalen sowie affektiven Prozessen reflektiert zu bearbeiten. Eine Möglichkeit wird in der Umsetzung der kasuistischen Forschungswerkstatt gesehen. Dabei weisen die Autoren empirisch eine in diesem Rahmen ermöglichte Entwicklung der Reflexionsfähigkeit von Studierenden durch Rekonstruktion und Reflexion fremd-studentischer Praxisbeispiele inklusiven Unterrichts nach. Dennoch muss laut Grummt und Veber weiter der Frage nachgegangen werden, wie die Nachhaltigkeit der Ergebnisse der Reflexionsprozesses gewährleistet und diese im Hinblick auf Veränderung- bzw. Mit- und Weiterentwicklungsprozesse eines inklusiven Unterrichts durch (angehende) Lehrerinnen und Lehrer transformiert werden kann.

SIEDENBIEDEL merkt in ihrem Beitrag an, dass inklusive Schulen in Österreich und Deutschland flächendeckend noch zu entwickeln sind. Dies stellt eine Herausforderung für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung dar, wenn es darum geht, Studierende für ein inklusives Schulsystem bzw. für einen inklusiven Unterricht auszubilden. Im Sinne einer Vorbereitung auf das Unterrichten in inklusiven Schulen durch die Lehrerinnen- und Lehrerbildung formuliert die Autorin die Aufgabe, die bisherig institutionellen Bildungserfahrungen bei den Lehramtsstudierenden in vorwiegend nicht oder wenig inklusiven Schulen zu irritieren und die daraus abgeleiteten Denkweisen „konstruktiv zu wenden“ (Seitz & Haas, 2015, S. 10). In ihrem Beitrag erläutert Siedenbiedel unterschiedliche Rubriken von Filmen (Spielfilme, Dokumentarfilme, gefilmte Interviews) und liefert mit konkreten Vorschlägen einen hochschuldidaktischen Einsatz zur Entwicklung von Sichtweisen und Möglichkeiten inklusiven unterrichtlichen Arbeitens in der Lehramtsbildung. Sie schlägt dazu eine reflektierte Auseinandersetzung im Rahmen kollaborativer Lernsettings vor.

Einen kompetenzorientierten Zugang zur Professionalisierung des Lehrerinnen- und Lehrerberufs durch die Lehramtsausbildung wählen **EBENBERGER** und **ENGELBRECHT** in ihrem Beitrag. Ausgehend von einer qualitativen Befragung von Lehrerinnen und Lehrern leiten die Autorinnen notwendige Kompetenzen für inklusiven Unterricht ab, wobei sie bei ihrer Studie den Fokus auf inklusiven Fremdsprachenunterricht richten. Die Ergebnisse der Befragung werden entlang der vom Entwicklungsrat (BMBWF, 2013) vorgeschlagenen fünf Kompetenzbereiche analysiert. Ebenberger und Engelbrecht kommen zu dem Schluss, dass Persönlich-

keitsbildung im Hinblick auf erfolgreiche Teamarbeit, flexible Unterrichtsformen und pädagogisches Handeln im Kontext von Diversität den zentralen Stellenwert einnimmt.

Auf die Vernachlässigung der Schulleitung in der Auseinandersetzung mit inklusiver Schule weist die Autorin **VON BARGEN** hin und streicht die zentrale Rolle dieser Position bei der Entwicklung und Gestaltung inklusiver Schulen heraus. Auch sie präsentiert Ergebnisse aus einer von ihr durchgeführten Längsschnittstudie, in der die Perspektiven der Schulleiterinnen und -leiter zum einen und des Lehrerinnen- und Lehrerkollegiums zum anderen zusammengeführt werden. Es zeigt sich, dass die Beziehung zwischen Schulleitung und Kollegium ausschlaggebend für die Gestaltung und Umsetzung einer inklusiven Schule ein wesentlicher Faktor ist. Aus der Ergebnisanalyse leitet die Autorin ab, dass im Zuge der Professionalisierung mehr standortbezogene Angebote für Entwicklung und Bildung von Teams, in denen auch die Schulleitung als Mitglied verstanden wird, gerichtet werden sollen, als vorrangig Fortbildungsangebote zur Umsetzung von Inklusion im Unterricht, die von einzelnen interessierten Lehrerinnen und Lehrern besucht werden.

Bei **MELZER** steht die Person der Schülerin, des Schülers im Mittelpunkt ihrer Auseinandersetzung mit einem möglichen Gelingen inklusiver Schulen. Die Autorin sieht die Herausforderung für gelingende inklusive Schulen dabei weniger in strukturellen Entwicklungen, sondern eher im Zusammenhang mit der Person der Lehrerin, des Lehrers. Im Konzept der Existentiellen Pädagogik, die auf den anthropologischen und philosophischen Grundannahmen Frankls basieren, identifiziert sie im Beziehungsgeschehen zwischen Lehrenden, Lernenden und Bildungsinhalten Chancen und Möglichkeiten für die Gestaltung inklusiver pädagogischer Praxis. Begriffe der Personalisierung, Individualisierung und Differenzierung werden als Säulen des Existenziellen Unterrichts nach Waibel und Wurzrainer (2016, S. 111ff) im Detail und als Basis inklusiven Unterrichts beschrieben. Resümierend nennt Melzer die Abkehr von den eigenen Vorstellungen des „idealen Schülers“, der „idealen Schülerin“ – was immer auch darunter verstanden werden kann – als die zentrale Herausforderung in der Professionalisierung des Lehrerinnen- und Lehrerberufs.

Professionalisierung der Pädagoginnen und Pädagogen im Kontext inklusiver Bildung aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten, um die Komplexität des Themas sichtbar zu machen, ist die Idee hinter diesem Band gewesen. Mit den bildungsphilosophischen, soziologischen, bildungswissenschaftlichen, schulpädagogischen und hochschuldidaktischen Herangehensweisen wird am differenzierten und auch interdisziplinären Diskurs um Professionalisierung des Lehrerinnen- und Lehrerberufs für inklusive Schulen partizipiert. Wir als Herausgeberinnen bedanken uns daher bei den Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge dazu.

Literatur

- Amrhein, B. (2015). Retrospektive Betrachtungen von Lehramtsstudierenden auf erlebte Unterrichtsqualität in der eigenen Schulzeit – Wege aus der „normativen Vernebelung“ des Inklusionsbegriffs in der Lehrerinnen- und Lehrer(aus)bildung. In T. Häcker & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion als Entwicklung* (S. 229–249). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Anhalt, E. (2012). *Komplexität der Erziehung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- BMBWF (2013). *Professionelle Kompetenzen von PädagogInnen. Zielperspektive – Vorschlag des Entwicklungsrats*. Verfügbar unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/lehr/labneu/paedagoginnenkompetenzen_26988.pdf
- Dederich, M. (2014). Intersektionalität und Behinderung. *behinderte menschen*, 1/2014, 47–53.
- Döbert, H., & Weishaupt, H. (2013). Einleitung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 7–10). Münster: Waxmann.
- Haugg, F. (2004). *Lernverhältnisse: Selbstbewegungen und Selbstblockierungen*. Hamburg: Argument.
- Helsper, W. (2018). Vom Schülerhabitus zum Lehrerhabitus – Konsequenzen für die Lehrerprofessionalität. In T. Leonhard, J. Košinár, & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 17–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herzog, W. (2013). Professionalität im Beruf. In H.-U. Grunder, K. Kansteiner-Schänzlin, & H. Moser (Hrsg.), *Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer. Band 8: H. Berner & R. Isler (Hrsg.), Lehrer-Identität Lehrer-Rolle Lehrer-Handeln* (S. 49–77). Baltmannsweiler: Schneider.
- Klein, G., Kreie, G., Kron, M., & Reiser, H. (1987). *Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern*. München: DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut.
- Kramer, R.-T., & Pallesen, H. (2018). Lehrerhandeln zwischen beruflichem und professionellem Habitus – Praxeologische Grundlegungen und heuristische Schärfungen. In T. Leonhard, J. Košinár, & C. Reintjes (Hrsg.), *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potentiale und Grenzen der Professionalisierung* (S. 41–52). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reiser, H. (1991). Wege und Irrwege zur Integration. In A. Sander & P. Raidt (Hrsg.), *Integration und Sonderpädagogik. Saarbruecker Beitrage zur Integrationspaedagogik 6* (S. 13–33). St. Ingbert: Röhrig.
- Ricken, N. (2016). „Streit trennt, Streit verbindet“. In A. Dogmus, Y. Karakasoglu, & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 43–58). Wiesbaden: Springer.
- Rucker, T. (2014). *Komplexität der Bildung*. 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
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57* (S.202–224). Weinheim: Beltz.
- Waibel, E. M., & WurZRainer, A. (2016). *Motivierte Kinder – authentische Lehrpersonen. Einblicke in den Existenziellen Unterricht*. Weinheim: Beltz Juventa.



Inklusive Bildung: *Bildung* revisited?!

Auf der Suche nach dem vergessenen Fundament von (pädagogischer) Inklusion. Oder auch: Warum man keinE SonderpädagogIn sein muss, um sich für Inklusion zu engagieren

Robert Schneider-Reisinger

*Pädagogische Hochschule Salzburg
robert.schneider@phsalzburg.at*

EINGEREICHT 25 NOV 2018

ÜBERARBEITET 12 APR 2019

ANGENOMMEN 16 APR 2019

Dieser Text widmet sich der Frage, inwieweit ‚Inklusion‘ – als Thema und sodann Spezifizierung von Pädagogik bzw. von Bildungs- und Erziehungswissenschaft – das Versprechen nach einem Mehr an oder einem Zurück zur Bildung einzulösen vermag. Zur Erinnerung: Es waren insbesondere Feusers Arbeiten (1982; 1995), die integrative Pädagogik schon früh bildungstheoretisch ausgerichtet haben und der diese gleichzeitig als Instrument der Kritik an gängigen institutionellen Praxen verstanden wissen wollte. Nicht zuletzt deshalb ist sein Resümee als „Verkommen eines Gesellschaftsprojekts“ (Feuser, 2017) nachvollziehbar. An dieser Überlegung wollen wir ansetzen, weil sowohl das bildungstheoretische als auch das kritische Moment inklusiver Pädagogik aufgrund von Fragen der Effektivität und ‚Anwendung‘ von sonderpädagogischer Förderung im gemeinsamen Unterricht (z. B. Hartke, 2017; Walter, 2008; auch: Hechler, 2016; Ellinger, 2016) unterminiert wird. Zudem wird sich zeigen, dass Inklusion als Kritik an bestehenden Verhältnissen mit der Frage „Was ist inklusive Bildung?“ zusammenfällt und diese beiden gemeinsam erneut einem Reflexionsprozess unterzogen werden müssen.

SCHLÜSSELWÖRTER: Inklusive Bildung

Integration ist eine Wertentscheidung und nicht empirisch zu erweisen.
(Wocken, 2006, S.102)

Ohne Anstrengung des Begriffs lässt uns das Handeln allein.
(Heydorn, 1979, S. 8)

1. Grundlegung

Dieser Text widmet sich der Frage, inwieweit ‚Inklusion‘ – als Thema und sodann Spezifizierung von Pädagogik bzw. von Bildungs- und Erziehungswissenschaft – das Versprechen nach einem Mehr an oder einem Zurück zur Bildung einzulösen vermag. Zur Erinnerung: Es waren insbesondere Feusers Arbeiten (1982; 1995), die integrative Pädagogik schon früh bildungstheoretisch ausgerichtet haben und der diese gleichzeitig als Instrument der Kritik an gängigen institutionellen Praxen verstanden wissen wollte. Nicht zuletzt deshalb ist sein Resümee als „Verkommen eines Gesellschaftsprojekts“ (Feuser, 2017a) nachvollziehbar. An dieser Überlegung wollen wir ansetzen, weil sowohl das bildungstheoretische als auch das kritische Moment inklusiver¹ Pädagogik aufgrund von Fragen der Effektivität und ‚Anwendung‘ von sonderpädagogischer Förderung im gemeinsamen Unterricht (z. B. Hartke, 2017; Walter, 2008; auch: Hechler, 2016; Ellinger, 2016) unterminiert wird. Zudem wird sich zeigen, dass Inklusion als Kritik an bestehenden Verhältnissen mit der Frage „Was ist inklusive Bildung?“ zusammenfällt und diese beiden gemeinsam erneut einem Reflexionsprozess unterzogen werden müssen.

Das führt unmittelbar zum methodologischen Ansatz dieser kleinen Studie. Als bildungstheoretische Arbeit lässt diese sich in den größeren Kontext allge-meinpädagogischen Nachdenkens einordnen. Darunter wird im Anschluss an Böhm (2010) ein philosophisches Vorgehen verstanden, das sowohl historische als auch systematische Elemente enthält und diese im Denken zu ordnen versucht. Das Resultat entspricht dann weniger einer ‚Erkenntnis‘ (Arendt, 1971/2014, S. 70–72), als vielmehr einem Wissen zweiter Ordnung (ebd., S. 164–165); dieses kann mit Mittelstraß (1989, S. 19) als „Orientierungswissen“ bezeichnet werden und reguliert Antwortversuche auf Fragen nach Zielen und Maximen. Im Unterschied zu „Verfügungswissen“ (ebd.) oder dem ‚Denken‘ in Abgrenzung zum Erkennen (Arendt, 1971/2014, S. 62–73) liegt der Akzent auf emanzipatorisch-kritischen (Konstruktionen und) Reflexionen, d. h. einer Selbstaufklärung über eine Sache (siehe auch Platon, 1957-59/2009a, S. 36–38).

Was hier einem Denken unterzogen werden soll, lässt sich in diese und ähnliche Fragen bündeln: Was meint *inklusive* Bildung und was ist das *Inklusive*, also das *Mitgemeinte*, -gesagte und *Mitgedachte*, was das dieser Bildung Immanente und worin besteht das Einschließliche?² In weiterer Folge wird deutlich werden, dass die Idee der Bildung – befreit von historischem Ballast und ‚in die Zeit gerückt‘ (demnach: unmodern i. S. Heitgers, 1996) – derart komplex strukturiert ist, dass (individuelle) Bildung und gattungsgeschichtliche Entwicklung (Marx, 1844/2005,

1 Hier kleingeschrieben, um deutlich zu machen, dass diese Pädagogik keine grundsätzlich andere ist, sondern bzgl. ihrer Basiselemente, Struktur, Regulative, Ansprüche und Intentionen ‚Pädagogik‘ (bzw. Bildungs- und Erziehungswissenschaft) bleibt (dazu: Schneider-Reisinger, 2019a).

2 Damit wird über ein soziologisches Verständnis von Inklusion (als Gegenbegriff zu Exklusion) hinausgedacht und explizit eine pädagogische Untersuchung vorgelegt.

S. 61–64) nicht als Komplementäre verstanden werden müssen, sondern (anthropo),logisch‘ aufeinander beziehbar sind. Kurz: Es kann deutlich werden, dass inklusive Bildung als kritische Idee auf Voraussetzungen inklusiver Schulen und deren Bildungsanspruch hinzuweisen vermag: die Vorstellung vom Menschsein der Lernenden sowie deren individueller Konkretisierungen und – davon abgeleitet – einer Humanisierung und Demokratisierung von Erziehung und Unterricht. Das führt zum Anfangsversprechen zurück: dem Nachdenken über inklusive Bildung, das Kritik an der herrschenden Praxis ist und auf eine Theorieleerstelle innerhalb inklusiver Pädagogik verweist: die systematische (allgemein) pädagogische/erziehungswissenschaftliche Begründung und Reflexion inklusiver Bildung.³

2. Trotz, wegen oder inklusive Bildung?

Rödler hat dazu wiederholt (Rödler, 2000; 2017) wesentliche Überlegungen dargelegt: So scheint das Beharren auf ‚sonderpädagogischer Kompetenz‘ ein ‚Schutzreflex‘ des Faches zu sein, um der Gefahr des Unsichtbarmachens durch eine (allgemein)pädagogisch mangelhaft reflektierte Inklusionspädagogik zu begegnen (Rödler, 2017, S. 89). Folgen wir dieser Argumentationslinie, dann zeigt sich (schulische) Inklusion nicht selten als organisatorisch-strukturelle Integration in einer fragmentierten und mitunter nicht egalitär strukturierten Welt⁴, die – in Ermangelung von gemeinsamen Reflexions- und Konstruktionsprozessen (Praxis) – keinen Bedeutungsaustausch dieser Fragmente zulässt und diese zudem in ihrer Bedeutung verschieden (und intransparent) gewichtet. Mit immensen Konsequenzen⁵ aufgrund der Form der Bildungsidee – wie sich gleich noch zeigen wird. Deshalb ist Rödler zu zustimmen:

„[S]olange Menschen nicht im Sinne einer Sonderpädagogik in ihrem Wesen auf ihre Beeinträchtigungen ... festgelegt und/oder gar auf eine an dieser Besonderheit orientierten Institution als Lebensraum kategorial festgelegt werden, kann, ja sollte, auf der Basis einer Allgemeinen Pädagogik, die Rolle der Beschränkungen, Beeinträchtigungen oder gesellschaftlichen Behinderungen im Leben dieses Menschen und seiner gewordenen *Eigen-Art* in den Blick genommen werden und als *Teilaspekt* in dem Diskurs um den Versuch diesem wie allen Schülerinnen und Schülern einen passenden Entwicklungsraum zu bieten, einen wichtigen Baustein darstellen.“
(ebd., S. 91–92, Hervorh. d. Verf.)

3 Abzusehen sei hier von der ‚alten‘ Generation sogenannter Integrationsforschender und ihren Arbeiten: Feuser, Rödler, Jantzen, Ziemer, Prengel, Preuss-Lausitz, so wie auch Muth usw. usf.; für Österreich: z. B. Fragner.

4 Siehe dazu auch Feusers (2017b, S. 242) „Integration der Inklusion in die Segregation“.

5 Auch demokratiepolitischen Gefährdungen.

Zumindest die Entwicklung im deutschsprachigen Raum zeigt, dass Inklusion sich nicht ohne Weiteres von ihrer sonderpädagogischen ‚Herkunft‘ emanzipieren kann. So werden in Deutschland und seit jüngerer Zeit auch in Österreich einschlägige Professuren mit Denominationen versehen, die mehrheitlich schulische Inklusion auf die ‚etablierten‘ (institutionellen) Sonderpädagogiken beziehen: Inklusion mit Schwerpunkt sonderpädagogische Förderung im Bereich Lernen und kognitive Entwicklung usw. usf. Das kann durchaus als Symbol gelesen werden, dass Inklusion hinter ihren Anspruch als „Gesellschaftsprojekt“ (Feuser, 2017a) und einer reflexiven Transformation der Erziehungswissenschaft (Schneider-Reisinger, 2018) zurückfällt und die Erwartungen, die sich aus ihrer Lesart als *Pädagogik der Vielfalt* (Preuss-Lausitz, 1993; Prengel, 1993/2006) ableiten ließen und lassen, in Vergessenheit geraten sind (Ausnahme: z. B. Strachota, Biewer & Datler, 2009).

Nur um keinen falschen Eindruck aufkommen zu lassen: Sonderpädagogische Förderung ist und *bleibt ein* (!) wichtiger Aspekt pädagogischer Praxis (und Theorie), nur muss diese von ihrer institutionellen Herkunft und Verankerung entkoppelt (Oelkers, 2012) und als inklusive Pädagogik (eben auch in Situationen von Behinderung) reformuliert werden. Zu den Anliegen spezifischer Förderung bei Behinderung muss die kritisch-konstruktive Reflexion der Fragen allgemeiner Bildung, gemeinsamer Erziehung sowie individuellen und gemeinsamen Lernens hinzukommen. Dazu bedarf es m.E. mitunter einer Dekonzentration von inklusiver Bildung und sonderpädagogischer Förderung – noch dazu, wenn diese im ‚alten‘ Stil verstanden, bezeichnet und differenziert wird –, um Inklusion als pädagogische Idee für *alle* Spannungsfelder von Verschiedenheit und Gleichheit, d.h. für *Diversität* (z.B. Sen, 1992; paradigmatisch dazu: Prengel 1993/2006) zu öffnen. Inklusion erweist sich dann als pädagogisch-politische Aufgabe, die weniger dem Funktionieren eines bestehenden Systems und deren ‚kosmetischer‘ Eingriffe diene, auch nicht Vielfalt als ‚Marke‘ oder im Rahmen einer Managementstrategie etablierte, sondern ‚regulativ‘ Praxisfelder vorstrukturiert (Feuser, 1995/2005, bes. S.168–186; Jantzen, 2004, S.169–190). Ihr Diktum ergibt sich aus der Tradition der Menschenrechte (Schneider-Reisinger, 2019a; als Prozess: von Borries, 2014), wo Bildung logisch mit der Lebensform ‚Mensch‘ verbunden als solidarische Individuierung verstanden wird. Dass dabei beeinträchtigungsspezifisches Wissen – gerade im Hinblick auf die physisch-psychische Funktionalität (*impairment*) – relevant wird, ergibt sich von der Anerkennung der Individuallage jeder/s Lernenden her.

In diesem Zusammenhang besteht – befeuert durch methodologische Trends innerhalb der wissenschaftlichen Disziplin (Koch/Ellinger, 2016; Koch, 2016) – die Gefahr, Grundlagenforschung gegenüber empirischer Forschung jeglichen Couleurs zu benachteiligen. Das mag daran liegen, dass empirische Forschung sich ‚besser‘ in projektorientierten Arbeitsformaten abbilden und so auch der, der ‚community‘ implizite Anspruch von Sichtbarkeit durch Publikationen gerecht werden lässt (Wissenschaftsrat, 2017). Selbstverständlich ist jede Form wissen-

schaftlicher Tätigkeit mit Unsicherheiten verbunden; dies mag – und darauf kann mit Arendts (1971/2014, S. 169–179) Analyse des Denkens hingewiesen werden – für systematisch-philosophische Arbeiten in besonderer Weise gelten. Ihnen mangelt es deutlicher an Plan- und Berechenbarkeit; für die Akteur*innen selbst, wie auch für die Geldgeber*innen, deren Interesse wohl vielfach in ‚verwertbaren‘ Produkten liegen dürfte.

Zur Vollständigkeit dürfte aber auch gehören, dass sich die etablierten ‚Bindestrich‘-Pädagogiken für inklusive Fragen kaum und sehr spät interessiert haben. Deshalb ist Rödler (2017, S. 91) auch zuzustimmen, wenn dieser fordert, dass sich „[f]ür die Inklusion (...) die Allgemeine Pädagogik ändern“ müsse. Der Anspruch von Inklusion an pädagogische Praxisfelder hat nicht nur Herausforderungen im pädagogischen Handeln aufgeworfen, sondern sich seit jeher theoretisch abgebildet (Feuser, 1995/2005; Hinz, 2004). Dies galt insbesondere auch für die Frage einer Pädagogik der Vielfalt (Prenzel, 1993/2006) wie für das Ansinnen einer (echten) allgemeinen Pädagogik (Feuser, 1995, S. 173–174), d. h. auch einer „dialektischen Aufhebung der Sonderpädagogik“ (Eberwein/Knauer, 1988/2002, S. 28) – ohne jedoch die Möglichkeit pädagogisch ‚relevanter‘ Behinderungen zu negieren (Bleidick, 1999, S. 94, 99):

„Behindertsein [von einer Behinderung betroffen sein] erlangt einen anderen Stellenwert; es steht nicht im Mittelpunkt des [pädagogischen] Konstitutionsproblems. Behinderung ist sekundär, in zweiter Linie bedeutsam. (...) Behinderung im erziehungswissenschaftlichen Verstande ist eine ‚intervenierende Variable‘ des Erziehungsvorgangs.“ (ebd., S. 94 f.)

Immer aber war die Auseinandersetzung um die Konstituierung dieser Pädagogik von Kritik begleitet: an der Sonderanthropologie sogenannter Behinderter, an Institutionen, die sich dafür zuständig fühlten sowie an gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen ebenso wie am wissenschaftlichen Diskurs (Ellger-Rüttgardt, 2016, bes. 13–79; Jantzen, 2004; Feuser, 2017a, b; auch schon: 1982; Dederich, 2010). Von dort aus – dem Zusammenbrechen pädagogischer Felder (Möckel, 1982) – führt das Nachdenken über das ‚Wesen‘ inklusiver Bildung zum Konstitutivum pädagogischen Denkens, Sehens und Handelns zurück. Der Versuch ihrer logischen Ableitung aus einem Menschenbild (in der Tradition der Menschenrechte), sowie die Konsequenzen für Bildung als Praxis von Menschen und ihr kritischer Akzent, sind Gegenstand des anschließenden Abschnitts.

3. Inklusive Bildung als personale Praxis und Theorie

In kulturwissenschaftlicher Lesart besteht das zentrale Bestreben pädagogischer Praxis darin, das ‚Gute‘ in unserem Leben als Individuen und Gemeinschaften/

Gesellschaften zu erhalten (Mollenhauer, 1983/2008, S. 17–18) und Lebensformen zu etablieren, zu wahren und zu transformieren, die als lebenswert erachtet werden können (Bauman, 2014, S. 166–167). Dies betrifft den Menschen sowohl in seinem Menschsein (d. h. seiner Personalität), wie auch im öffentlichen Raum unter Ausübung verschiedener sozialer Rollen, wie Mendelssohn (1784/1986) in seiner Bestimmung von Bildung zeigt. Dabei macht er auch deutlich, dass – „wenn wir uns nicht verlieren wollen“ – Bildung „allezeit die Bestimmung des Menschen als Maß und Ziel unserer Bestrebungen und Bemühungen“ (ebd., S. 81) intendieren müsse. Damit wird Bildung als Aufklärung angesprochen und eben jene Ebene des Menschseins, die in 2.1 thematisiert wird: der Mensch als Person und seine gleiche Würde und Freiheit (ebd., S. 82) – gewissermaßen, eine prinzipielle Formgleichheit, die vor jeder ‚hergestellten‘ (Sen, 1992, p. xi; Schneider-Reisinger, 2018) liegt. Item scheidet Rousseau (1762/1998, S. 9–13) die Erziehung des „natürliche[n] Mensch[en]“ (S. 12) kontradiktorisch von jener, die nur auf den Menschen als Bürger gehe und erhebt dieses Spannungsverhältnis zu einem „Grundgedanken“ (ebd., S. 9) der Pädagogik.

Das lässt sich durchaus auch lesen als Anspruch *an* und Anrecht *auf* ein *gelingendes Leben* (auch: Böhm, 2007, S. 62; ergänzend: Nussbaum, 1988/1999), wie bei Rössler (2017, S. 60, 372), formuliert als authentisches, d. h. selbstbestimmtes Leben. Dabei handelt es sich mit Weischedel (1976) zunächst um eine existenzielle Entscheidung zur „freie[n] Selbstübernahme“ (S. 132) jedes Menschen, die jedoch unter tugendethischer Perspektive – für den sozialen Verkehr der Menschen nicht ohne Folgen bleibt. So schreibt Dewey (1916/1993, S. 457): „Tugendhaft sein heißt, (...) dass man völlig und ganz das wird, was zu werden man durch das Zusammenwirken mit anderen bei den Aufgaben des Lebens fähig ist.“ Zwangsläufig müssen beim Nachdenken darüber das Problem der Identität und jenes der Bestimmung des ‚Guten‘ auftreten.

Das erste Problem, also die Frage, wie jemand (etwas) sich verändern und dennoch sich selbst gleich bleiben kann, verweist auf den ersten Aspekt inklusiver Bildung: den Versuch zu bestimmen, was die Menschenfamilie als Personen eint und inwieweit sich dies mittels *eines* Menschenbilds beschreiben lässt. Gleichzeitig wird damit auf Fragen personaler Identitätsentwicklung vor dem Hintergrund inklusiver Bildung verwiesen. Die zweite Frage verweist auf den von Waldenfels (2017) beschriebenen „appetitiven Zirkel“ (S. 126), wonach „[g]ut ist, was wir erstreben; erstrebt wird, was gut ist.“ (ebd.). Der Motor dieses ‚Geheimnisses‘ liegt in der Liebe (eros bei den Griechen) und verweist auf eine *bestimmte* Seinsweise und Praxis (siehe Foucault 1984/2015; Arendt, 1971/2014, S. 178).

Pädagog*innen und Erziehungswissenschaftler*innen ist diese Idee nicht unbekannt, wird sie doch prominent von Benner (2005) in seiner *Allgemeinen Pädagogik* ausgeführt. Es handelt sich dabei um die Vorstellung, wonach die grundsätzliche Bestimmbarkeit jedes Menschen mittels (Selbst-) Tätigkeit in Be-

stimmtheiten überführt wird, wobei dieser Prozess nicht intentional⁶ angelegt werden kann. Jedenfalls nicht derart, dass ein äußeres Ziel diese Tätigkeiten (Aktualisierungen) bestimmen könnte. Es liegt also eine Formgleichheit bzgl. der Bestimmungsversuche und der dazu erforderlichen Unterstellung vor, jedoch mit der Folge, zu unterschiedlichen bzw. vielfältigen und sich abgrenzenden (empirischen) Erscheinungen zu führen (siehe den Praxisbegriff bei Aristoteles, 1985, S. 55, 134). Mit ‚Bildsamkeit‘ wird dabei diese Unterstellung bezeichnet (siehe dazu Moltenhauer 1983/2008, S. 102–104), die als Selbstbestimmung Mensch und Welt – d. h. seine beseelte Mit- und sachliche Umwelt (Weisedel, 1976, S. 180) – aktiv ins Verhältnis setzt (siehe auch Schneider, 2017).

Eben darauf und auf die ‚hinter‘ (bzw. vor) der Praxis liegenden ethisch-anthropologischen Apriori verweist die Rede von Bildung als Selbstbildung; mit Bierl (2017, S. 7) ist „Bildung (...) etwas, das Menschen mit sich und für sich machen.“ Bildung ist – und das wird gleich erörtert – die *Lebensform* (Mittelstraß, 2002, bes. S. 154–157) von Menschen als Personen.

3.1 Inklusive Bildung artikuliert sich human

Inklusive Bildung referiert demnach auf eine bestimmte Vorstellung von Menschsein, wie dies auch die *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte* nahelegt (König/Seichter, 2014, S. 22–25). Das geht insbesondere auch aus Artikel 1

„Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geiste der Brüderlichkeit begegnen“ (AEMR)

sowie dem ‚Bildungsartikel‘ (ebd., Art. 26)

„Die Bildung muss auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit und auf die Stärkung der Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten gerichtet sein. Sie muss zu Verständnis, Toleranz und Freundschaft (...) beitragen“

hervor. Beide verweisen auf ein komplexes Wechselspiel von Gleichheit bzw. Gleichartigkeit und Verschiedenheit, das für die Idee der Person ‚typisch‘ ist (siehe dazu Prengel, 1993/2006; Schneider-Reisinger, 2019a). Diese Verflechtung von Allgemeinem und Besonderem, von Individuellem und Gemeinsamem, von Singulärem und Wiederholbarem sowie von Noetischem (Seelisch-geistigem) und empirisch Sich-Zeigendem ist dem Begriff ‚Person‘ immanent:

„Grammatisch gesprochen ist persona ein Femininum, semantisch ein geschlechtsloses Neutrum. Als Person ist man weder weiblich, noch männlich, allerdings auch

6 Oder: intentional dahingehend, offen zu sein. Siehe auch Ricoeur, 1990/2005, S. 215.

nicht sächlich, sondern den Sachen entgegengesetzt. Als Person ist man weder alt noch jung, denn die Persönlichkeit altert nicht. Man ist auch weder groß noch klein, denn die Persönlichkeit hat keine physische Größe. Als Person gilt man in allgemeiner Abstraktheit als frei und gleich, gewiss Prädikate deren Wert nicht übertroffen werden kann – auf ihnen beruht ja nicht zuletzt, was wir Würde nennen, aber das individuelle Gepräge, das wir durch Naturanlage, Schicksal, Sozialisation, Erfahrung sowie allen voran durch die eigene Leistung des Nachdenkens und Forschens gewonnen haben, ist im Personenbegriff ausgeblendet. Auch der Ungebildete ist berechtigt, als Person geachtet und geschützt zu werden. So liegt im Personenbegriff zugleich viel und wenig.“ (Koch, 2002, S. 87)

Ein *kritisches* Verständnis von Person vermag sowohl naiven als auch apersonalen Vorstellungen Halt zu gebieten (Stern, z. B. 1923). Stern hat ein solches System entwickelt und Person als

„ein solches Existierendes [bestimmt], das, trotz der Vielheit der Teile, eine reale, eigenartige und eigenwertige Einheit bildet, und als solche, trotz der Vielheit der Teilfunktionen, eine einheitliche, zielstrebige Selbsttätigkeit vollbringt.“ (ebd., S. 16)

Zudem ist diese „das die Elemente zur Ganzheit zusammenschließende Einheitsprinzip, ihr Wirken [demnach] nicht mehr exoterisch als Wirken von a auf b, sondern esoterisch als Wirken des Ganzen auf seine Teile.“ (ebd., S. 89). Deshalb kann ‚Sache‘ (Objekt) auch als Gegenbegriff zu Person verstanden werden, wenngleich im kritischen Personalismus diese konzeptionelle Trennung überwunden wird. Personal oder sächlich ist auf Grund dessen eine Frage der Perspektive (ebd., S. 145–149) und wird letztlich – dazu später mehr – durch personale Bezüge ‚aufgehoben‘.

Person, so wird schon jetzt deutlich, ist kausale Substanz und Individuum – wirkt aus sich heraus und ist in sich vielfältig, dennoch erscheint diese als Eines (ebd., S. 121–140). Aristoteles (2007, S. 244–248) nennt eine Idee dieser Gestalt in seiner Metaphysik ‚Entelechie‘ und setzt diese in enge Verbindung mit dem Konzept der Energie. Beides steht in Bezug zu dem Praxisbegriff und bezeichnet die Aufgabe des Menschen durch Tätigkeit Möglichkeit in jeweils konkrete Wirklichkeiten zu transformieren. Sinn und Zweck liegt dabei im jeweiligen Selbst begründet. (Was das nun für soziale Bezügen bedeutet, dazu in 3.2 detaillierter.)

Damit wird das oben angedeutete Problem der personalen Identität bzw. des Sich-gleich-Bleibens virulent. Dieses hat mit der Auffassung von Person als „unitas multiplex“ (Stern, 1927, S. 22) zu tun, also mit der Vorstellung von Person als vielfältige Einheit und einheitliche Vielfalt. Diese beginnt, so Arendt (1971/2014, S. 182–186), in der Person selbst. Gewissermaßen wird im Denken eine intrapersonale Alterität realisiert, d. h. die Person kann im Gespräch mit sich selbst sein. Denken als innerer Dialog verweist dann auf die Vielfalt des Selbst (z. B. als Denken

in Alternativen, Kontingenzbewusstsein), das (sich) selbst dabei nicht erscheint, sondern in Distanz zur Welt geht – „alleine [ist], aber nicht einsam“ (ebd., S. 184). Und es ist *diese* Fähigkeit zur Distanzierung, die auch anderen philosophischen Anthropologien zur Folge charakteristisch für die Idee der Person ist: z. B. bei Plessner (1928/1975, S. 288–290, 327–328).

Die hier beschriebene Alterität transformiert sich, wenn der Mensch (empirisch) in Erscheinung tritt und sich unter „seinesgleichen“ (Arendt, 1958/2014, S. 220) bewegt. Jetzt, das beschreibt Arendt (1971/2014, S. 185–188) im Rekurs auf Platons (1957-59/2009b) Gorgias, erscheint sie als Eines (besser: ein Ganzes) nach außen hin, wodurch die Möglichkeit entsteht, in äußere Dialoge (interpersonale Bezüge) einzutreten. Die Pluralität wird – so wie schon intrapersonal – zur Bedingung der Möglichkeit von Aktualisierungen. Denken und Handeln lassen sich danach als zwei Seiten (eine innere und eine äußerlich-empirische) von Praxis verstehen.

Inklusive Bildung ist human, weil sie die Personalität des Menschen zum Prinzip (arche: Aristoteles, 2007, S. 126) seiner Bildungsbewegungen macht. Jede*r ist Person; vielfältig im Inneren und als Einheit in Beziehung zur Vielfalt der Welt. Jeder Mensch ist unverwechselbar, unwiederholbar und *einzigartig* (Stern, 1927, S. 22; auch: Arendt 1958/2014, S. 71); er hat Selbstzweck und konstituiert Sinn. Darin besteht seine Würde, die ihn fundamental von Sachen unterscheidet (Kant, 1785/86/1974, S. 60–63), obgleich diese Trennung durch eine personale Hierarchie überwunden werden kann. Stern (1924) nennt dies einen „hierarchischen Monismus der Selbstwerte“ (S. 62) und konstituiert diesen über die Idee der *unitas multiplex*: „Es gibt unendliche viele Selbstwerte; sie stehen aber nicht einfach im Plural hart und unvermittelt nebeneinander, sondern bilden ein System, eine überschwenglich gewaltige Ordnung“ (S. 61).

Gleichzeitig hat jede Person auch Bedeutung für die Gemeinschaft des Menschengeschlechts als Einheit; ihre Verschiedenheit – logisch abgeleitet aus der Entelechie – kann mit Simmels (1908/2016, S. 814) „Individualismus der Gleichheit“ sozialphilosophisch begründet werden (ebd., z. B. S. 797). Diese Pluralität der Erscheinungen bzw. die empirische Verschiedenheit ist die Bedingung der Möglichkeit von Personengese; deren innere Entsprechung resultiert aus der Dynamik des Selbst. Eben darin besteht aber Gleichheit (*Gleichartigkeit* i. S. Arendts, 1958/2014, S. 272–273): die Möglichkeiten durch Denken und Handeln, d. h. durch dialogische Bezüge Sinn zu aktualisieren. Eine einheitliche Erscheinung und ein ‚kohärentes Selbst‘ (Schmid, z. B. 2004/2016, S. 103–115) zu gestalten – mit anderen Worten: Bestimmbarkeit in Bestimmtheiten zu überführen – ist demnach für *alle* Menschen als Personen die *gleiche* Bildungsaufgabe; notwendigerweise mit verschiedenem (auch: individuellem) ‚Ergebnis‘.

Heller (1981) etwa leitet diese Aufgabe auch aus der anthropologischen Verfasstheit von Menschen ab (vor allem aus der Kompensation ihrer Instinktarmut, d. h. des Festgestellt-Seins in einem Sinnzusammenhang) und stellt diese in den

Zusammenhang mit sogenannten ‚individuellen Verhältnissen‘ (ebd., S. 215–220). Anknüpfend an (den jungen) Marx folgert sie Bildungsaufgaben aus einem „in etwas [I]nvolviert sein“ (ebd., S. 19) als einer regulativen Praxis, in der

„ausgehend von einem sozialen Organismus das Regulieren der Aneignung der Welt in Hinsicht auf die Erhaltung und Erweiterung des Ichs [erfolgt]. Mit dem Involviertsein bewertet das Subjekt die eigentliche Gattungsmäßigkeit für sich selbst.“ (ebd., S. 39)

Inklusiv meint ergo, so wie es auch Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte ausführt, dass alle Konkretisierungen von Person ‚gut‘ sind, sofern diese auf Basis der Vernunft⁷ stehen (Arendt, 1971/2014, S. 62–71), in Achtung vor der Freiheit aller Menschen und in Freundschaft mit dem eigenen Selbst, wie dem fremden (soziale Liebe, Geschwisterlichkeit) aktuiert werden (Arendt, 1954/2016). Diese und ähnliche Gedanken – explizit auch als Diktum „Personenrechte als Menschenrechte“ (S. 10) – stellen Antor und Bleidick (2000, S. 9–13) ins Zentrum ihrer Darstellung von Behindertenpädagogik als angewandte Ethik.

3.2 Inklusive Bildung zeigt sich dialogisch

Bildung – häufig als *Selbst*-Bildung konnotiert – zeigt sich auch als solche dialogisch. Das gilt nun erst recht, wenn diese ‚umfassender‘, d. h. als Praxis und mithin als Bezüglichkeit von Person und Welt verstanden wird, wie wir das schon mit Hellers Idee des Involviertseins vermittels Aufgaben gesehen haben. Doch was ist mit ‚Dialog‘ bzw. ‚dialogisch‘ gemeint?

Es gibt eine enge Verbindung von Dialog und Dialektik (Mittelstraß, 1982, S. 173f), die mit Platon (1957/59/2007, S. 219–220) aus dem inneren Dialog (*Selbstgespräch*) folgt und andererseits mit Aristoteles (Topik) als eine Haltung von Denken beschrieben werden kann. Dialog richtet sich jedenfalls nicht auf Erkenntnis im Sinne der Wissenschaften, folgt also nicht der Logik von ‚wahr oder falsch‘, sondern geht auf Sinn (Arendt, 1971/2014, S. 72–73). Dialog ist dialektisch angelegt und Ausdruck der Seele sowie – sprachlich nach außen hin – des Körpers. Dialog ist somit Tätigkeit der Person und im besten Sinne Praxis: sie wird von einem Ganzen vollzogen und geht auf ein Ganzes, indem diese *durch* (dia) ein Gespräch bzw. durch einen *Denkprozess* (logos) hindurch ‚gehen‘ muss.

Nun gilt für das Denken, was auch für ein Gespräch (oder Handeln) generell gilt: Der Antwortende ‚leidet‘ durch die Frage, d. h. eine Denktätigkeit wird zunächst affiziert (Platon, 1957-59/2009b, S. 383; Aristoteles, 1985, S. 44; ergänzend: Arendt, 1958/2014, 236–237). Für den Dialog kommt nun ein zweites Pathos hinzu: die Vernunft (logos), die *nicht* auf wahre Erkenntnis gerichtet ist, sondern ein Vermögen für *angemessenes* Denken und Handeln meint, sowie ein ‚Gefühl‘ für eine

7 „Die Vernunft ist nicht auf der Suche nach Wahrheit, sondern nach Sinn.“ (Arendt, 1971/2014, S. 25)

taugliche Ordnung von Welt (kosmos) begleitet (Arendt, 1971/2014, S. 143–144). Mit Arendt (1958/2014, S. 250–251) kann dabei auch das Äußere/Andere ins Spiel gebracht werden: Denn dieses „Wirklichkeitsgefühl [entsteht] dem Menschen nur dort (.), wo die Wirklichkeit der Welt durch die Gegenwart der Mitwelt garantiert ist, in der eine und dieselbe Welt in den verschiedensten Perspektiven erscheint“. Schon die Vernunftorientierung basiert auf der Möglichkeit einer gemeinsamen Welt und der Erfahrung von Pluralität.⁸

Diese ethisch-anthropologische Konnotation findet sich auch in der oben zitierten Menschenrechtserklärung aus dem Jahre 1948, wo ausdrücklich die gleiche Freiheit und Würde und deren ‚Gebrauch‘ im geschwisterlichen Verkehr der Menschen bezeichnet wird. Diese freundschaftliche (liebvolle) Haltung im Bezug zum je eigenen Selbst und in Verhältnissetzungen zur Mitwelt kann als Bedingung der Möglichkeit von resonatorischen (und in weiterer Folge) anerkennenden Person-Weltbeziehungen (Schneider-Reisinger, 2019a) etabliert werden.

Im kritischen Personalismus wird dies als *Introzeption* bezeichnet: als Praxis, die Fremdwerte dadurch bejaht, indem diese jeweils zu Werten der erstpönslichen Selbstbestimmung gemacht werden. Formal zeigt sich diese Praxis als Alteritatsfigur, während sie inhaltlich egozentrisch angelegt ist. Dialogische Praxis im Sinne introzeptiven Handelns (und Denkens) ist demnach eine Synthese ent- und verichender Verhältnisse – ihre Basis die soziale Liebe (Stern, 1924, S. 366–373). An dieser kann auch deutlich werden, dass jeder Dialog immer *über* das spezifische Verhältnis (dies nennt Arendt [1958/2014, S. 225] „Bezugsgewebe menschlicher Angelegenheiten“) hinausweist: Auf die Menschlichkeit als Idee, die jedoch unter den Menschen (ihre Menschheit konstituierend) in Erscheinung treten muss. Stern schreibt dazu: „[D]enn dies ‚Menschliche‘ ist nicht ein ‚Allgemein-Menschliches‘ im Sinne der Aufhebung aller Verschiedenheiten, sondern ein ‚Gemeinsam-Menschliches‘, ein ‚Gesamt-Menschliches‘ im Sinne des Zusammenklings aller Unterschiede zum vollen Akkord persönslichen Menschenlebens.“ (Stern, 1924, S. 184)

In eben diesem Aspekt ist dialogische Bildung prinzipiell Annahme, nicht Auswahl (Buber, 1925/2005, S. 32), bestätigt die Würde des Individuums und macht Letzteres zu einem Neubeginn menschlicher Beziehungen und Aufgaben (Arendt, 1958/2014, S. 18; 217). Diese Initiation durch Praxis bedeutet zudem ein Partizipieren an einer *gemeinsamen* Aufgabe, die – so paradox dies klingt – auch *individuell* zu bewältigen ist (siehe erneut Heller, 1981). Inklusion ist dann bildungstheoretisch besehen der „Einschluss in die dialogisch zu leistende Bildungsaufgabe“ (Rekus, 2016, S. 51). Eben dies drückt ja schon die *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte* aus und lässt sich bildungsphilosophisch begründen (auch: bekräftigen). Aus Sicht der Demokratiepadagogik finden sich verwandte Überlegungen schon bei

8 Bieris (2017) Antwort auf die Frage „Wie wäre es gebildet zu sein?“ wird im Anschluss daran vollumfänglich durch seine neun Aspekte von Bildung beantwortet und verdichtet sich insbesondere im – für die Vernunft relevanten – Aspekt der „Artikuliertheit“: der Mensch „lernt die Sprache der Seele“ (S. 24; Hervorh. der Autor).

Dewey (1916/1993, S. 121): Erziehung sei dann das Einüben von Demokratie als Lebensform, demnach „eine[r] Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ in der „jeder sein Handeln zu dem der anderen in Beziehung zu setzen und umgekehrt das Handeln der anderen für sein Tun in Rechnung zu stellen hat“.

Und ein Weiteres ist interessant: Der frühe Marx (1844/2005) und dessen Ausführung zu Entfremdung des Menschen können durchaus auch sinnentsprechend gelesen werden (siehe Fromm, 1961/2013). So ist Bildung geradezu „Äußerung und Bestätigung des gesellschaftlichen Lebens“ (Marx, 1844/2005, S. 89) und insofern Teil der Realisierung der gattungsgeschichtlichen Entwicklung. Das Ziel von Bildung in diesem Sinne besteht darin, dass das „natürliche(s) Dasein[,] sein menschliches Dasein und die Natur für ihn zum Menschen geworden sind“ (ebd., S. 88), also „eigenes Dasein [als] gesellschaftliche Tätigkeit“ (ebd., S. 89) verstanden wird. Diese Synthese von Entwicklungen in interdependenter Bezogenheit gilt nun auch in umfassendem Sinne: Der Mensch wird/ist „ein totaler Mensch“ (ebd., S. 90).

3.3 Inklusive Bildung ist Bildung – jedoch: über ‚klassische‘ kritisch hinausgehend

Inklusive Bildung knüpft *insofern* an die *Theorie der Bildung* Humboldts (1792/2010) an: Bildung sei folglich die „Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt“ (S. 236), um so „eine eigne und neue Ansicht der Welt und dadurch eine eigne und neue Stimmung seiner selbst“ (S. 239) zu erlangen. Dabei gelte es „soviel Welt, als möglich zu ergreifen, und so eng, als er nur kann mit sich zu verbinden“ (S. 235), was sich als Appell an die Wiederherstellung eines ungeteilten/nicht fragmentierten Ichs, d. h. der Person lesen lässt. So wird der dialogische Charakter schon bei Humboldt deutlich, schreibt er doch ausdrücklich von einer „Wechselwirkung“ mit transformatorischem Gehalt. Gleiches gilt für das humane ‚Moment‘; ist Humboldts Konzeption doch die Re-Konstituierung der psycho-physischen Einheit der Person als ein Ganzes immanent.

Mit Blochs (1925/1985) Deutung der aristotelischen Form-Inhaltslehre (S. 224–235) eröffnet sich die Möglichkeit, die idealistische Deutung von Bildung bei Humboldt in eine praxeologische zu transformieren. Das Mögliche wird dabei materialisiert und in einem dialektischen (Bildungs-)Prozess als sich zeigende Tendenz⁹ einer Verwirklichung (Aktualisierung) verstanden (S. 237–239). Bloch resümiert dazu – ganz im Sinne Marx’:

9 Vgl. dazu Deweys (1925/2007, S. 350) „Idee der Tendenz“, wonach die Praxis von Personen Ausdruck und Artikulation ihrer inneren Teleologie sei, also diese jeweils keinen „Schlusspunkt, der den Bedingungen äußerlich ist“ (ebd., S. 351) ausdrücke, sondern „auf jeder Stufe des Prozesses gegenwärtig“ (ebd.) Sinn vorliege. Er fährt fort: „Ein aktiver Prozess wickelt sich in der Zeit ab, aber auf jeder Stufe und an jedem Punkt erfolgt eine Ablagerung, die kumulativ [nicht additiv, d. Verf.] und konstitutiv in das Ergebnis eingeht. Ein echtes Instrument für einen Zweck ist immer ein Organ eines Zweckes.“ (ebd., S. 346)

„Der Weg [ein natürliches humanes Verhältnis von Menschen und Welt, d. Verf.] eröffnet sich darin als Funktion des Ziels, und das Ziel eröffnet sich als Substanz im Weg, in dem auf seine *Bedingungen* hin erforschten, auf seine *Offenheit* hin visierten.“ (S.241, Hervorh. d. Verf.)

Auf dieses Verständnis rekurriert auch Feuser (2017, S. 258–260), der sich in seiner Deutung von Bildung als biografischen Prozess und emanzipatorische Praxis auch auf Klafki (1985/2007, S. 15–41) bezieht, der das Allgemeine (Ideelle) der Bildung nicht losgelöst von, sondern *in der* bzw. *als* Praxis konzipiert. Damit bleibt diese zwar allgemein im Sinne einer verbindenden und gemeinsamen Aufgabe von Individuen (ebd., S. 40), dennoch nicht als Ideal und von konkreten Personen und ihrer Praxis losgelöst (auch Marx, 1845b/2018, S. 63).

Befreit werden soll Bildung als Formidee insofern von der Akzentuierung auf geistige Tätigkeiten und den sogenannten ‚inneren‘ Menschen (die Persönlichkeit) sowie vom Diktum des Anspruchs den Menschen durch „Erhöhung“ (Humboldt, 1792/2010, S. 238) zur „Veredlung“ (ebd.) zu bilden. Viel eher soll Bildung – wie oben ausgeführt – im Sinne Marx’ (1844/2005) Synthese von Naturalismus und Humanismus verstanden werden, weil als „menschliches Naturwesen, d. h. als für sich seiendes Wesen, darum Gattungswesen, (...) [der Mensch] sich sowohl in seinem Sein als in seinem Wesen bestätigen und betätigen muss.“ (S. 139) Das geschieht eben durch dialogische Praxis, die – Buber (1935/2005, S. 57) ‚korrigierend‘ – nicht die „Bewältigung der Andernheit“ bedeutet, sondern diese (auch in deren intrapersonaler Form) zur Konstitutionsbedingung der Einheit der Menschen macht und ihre Aktualisierung durch gemeinsames Handeln affiziert. Hier offenbart sich der demokratiepolitische Charakter inklusiver Bildung (Wocken, 2006, S. 100).

Was eben schon als humanes Moment aus der klassischen Bildungsidee und als Konsequenz personalistischer Anthropologie folgt, findet sich in der für die Praxis relevanten Diskussion um sogenanntes ‚ganzheitliches/gehirngerechtes Lernen‘ (z. B. Spitzer, 2002; Herrmann, 2009) und wird bei Zirfas und Göhlich (2007) in einem explizit pädagogischen (bildungsaffinen) Verständnis von Lernen artikuliert:

„Lernen bezeichnet die Veränderungen von *Selbst- und Weltverhältnissen* sowie von Verhältnissen zu anderen, die nicht aufgrund von angeborenen Dispositionen, sondern aufgrund von zumindest basal reflektierten Erfahrungen erfolgen und die als dementsprechend *begründbare Veränderungen* von Handlungs- und Verhaltensmöglichkeiten, von Deutungs- und Interpretationsmustern und von Geschmacks- und Wertstrukturen vom Lernenden in seiner leiblichen *Gesamtheit* erlebbar sind“ (S. 17, Hervorh. d. Verf.).

An dieser pädagogischen Vorstellung von Lernen als Person-Weltbezug mit umfassendem Charakter und Effekt, wird die Person in ihrer Untrennbarkeit thematisiert und ein weiteres – neues – Moment inklusiver Bildung extrahiert: Bildung als soziale/soziologische Aufklärung über die Bedingtheiten des eigenen Habitus¹⁰ (siehe Bourdieu, 2001, S. 202–207) sowie denen seiner Mitwelt. Daraus lässt sich ein Antrieb für Bildungsbewegungen sowie dessen Reflexion gewinnen, um durch neue Gewohnheiten (und Gewöhnungen) andere Formen von Selbst-Weltverhältnissen zu erproben.

Konzeptionell verweist *Habitus* als ein Aspekt von Bildung auf tugendethische Zusammenhänge (Aristoteles, 1985, S. 28–33) und damit auf Praxis (siehe 2.1–2). Aristoteles führt dies im vierten und fünften Kapitel der *Nikomachischen Ethik* aus und verweist auf die Bedeutung der „rechten Mitte“ (ebd., S. 33). Tugendhaft (angemessen) ist eine Form des Wählens der Mitte zwischen situativem Übermaß und Mangel. Habitus (durchaus im Naheverhältnis zu Bourdieu) ist an der Vernunft orientiert und zeigt erneut auf die ‚innere‘ Form von Dialog bzw. Praxis: das Denken (für beide Sätze: ebd., S. 36; siehe dazu besonders auch Bieris [2017, S. 34] Aspekt „Bildung als moralische Sensibilität“). Ausführlich und daran anknüpfend hat sich Benner (2005) in seiner *Allgemeinen Pädagogik* mit „Fehlformen der menschlichen Praxis“ (S. 33) auseinandergesetzt; durchaus im Sinne der hier genannten Aspekte des Humanen und Dialogischen inklusiver Bildung.

Eine letzte ‚Erweiterung‘ inklusiver Bildung über deren klassisches Verständnis hinausgehend wird durch die Relevanz von Habitus und Praxis deutlich: Bildung meint auch Maßhalten, mitunter Selbstbeschränkung, um anderen Raum zu geben (siehe Arendt, 1958/2014, S. 238). Diese Sensibilität für „...“ wird dann virulent, wenn Personen in Erscheinung treten, folglich im öffentlichen Raum. Dieser konstituiert sich durch Respekt vor der Freiheit der anderen Person und damit ihrer Würde (Plessner, 1924/2015, S. 101–103). Bildung heißt folglich auch, sich in der „Logik der Öffentlichkeit“ (ebd., S. 103) einzuüben und konnotiert – obwohl als Handeln vollziehend – paradoxerweise die innere Facette ausdrücklich: Der

„Takt ist die Bereitschaft, die willige *Geöffnetheit*, andere zu sehen und sich selber dabei aus dem Blickfeld auszuschalten, andere nach ihrem Maßstab und nicht dem eigenen zu messen. Takt ist der ewig *wache Respekt* vor der anderen Seele und damit die erste und letzte Tugend des menschlichen Herzens.“ (ebd., S. 107, Hervorh. d. Verf.)

So scheint Bildung ein Oszillieren von Sein im Sinne einer (auch meditativen) Inenschau sowie einem Fokussieren des Selbst nach innen hin und einem Öffnen

10 Bourdieu (1993, S. 98) beschreibt Habitus als „Konditionierungen, die mit (...) Existenzbedingungen verknüpft sind“ und die als „strukturierte Strukturen (...) Erzeugungs- und Ordnungsgrundlagen für Praktiken und Vorstellungen“ abgeben.

und Weiten – mitunter als Selbstbeschränkung – im Außen. Bildung als Erproben von geschwisterlichen Verhältnissen lässt sich als Synthese von Egozentrik und Altruismus im Wechselspiel innerer Dialoge und äußerer Praxisformen verstehen. Takt meint hierbei eine Haltung, die habituelle Selbst-Aufklärung nahelegt.

3.4 Inklusive Bildung ist widerständig

Diese Haltung speist sich, so Arendt (1971/2014, S.187–192) aus der durch den Denkvorgang (d. h. den inneren Dialog) freigesetzte Urteilskraft. Distanzierung und Vergegenwärtigung (nicht Rückschau oder Planung) scheinen Bedingungen der Möglichkeit für diese intrapersonalen Dialoge, die erst taktvolle Praxis nahelegen. Inklusive Bildung ist insofern philosophisch und politisch gleichermaßen (ebd., S.191; Böhm, 1995, S.21–23). Sie bezeichnet den aktiven „Entschluss zur Gestaltung des Daseins“ (Weischedel, 1976, S.185) und steht – gerade auch im Hinblick auf die Notwendigkeit der Distanzierung (siehe Frost, 1996, S.47) – für die ethischen Grundhaltungen der *Verantwortlichkeit* (Weischedel, 1976, S.197–200) und der „*Abschiedlichkeit*“ (ebd., S.194).

In seiner *Skeptischen Ethik* charakterisiert Weischedel diese Haltung als Ausdruck „innere[r] Freiheit“ (ebd., S.195); ‚modern‘ lässt sich diese als Gegenwärtigkeit und nach östlicher Philosophie als Nichtanhaften beschreiben (durchaus dazu: Marx, 1845/46/2018, S.104–106). Gerade *diese* Haltung der Demut im besten Wortsinn verdeutlicht das Widerständige taktvoller Praxis; als Folge innerer Dialoge oder wie der Philosoph schreibt, als „Fraglichkeit der eigenen Person“ (Weischedel, 1976, S.210). Dabei ergibt sich – nach innen hin – nicht bloß jenes Moment, das Herbart (1835/1964, §3) als „Festigkeit“ umschreibt, sondern gleichzeitig eine „behutsame Bejahung des Mitmenschen“ (Weischedel, 1976, S.213) nach außen. Widerstand in diesem personalen Sinn kann als Moment geschwisterlicher Praxis und Basis demokratischer Lebensformen verstanden werden. Denn hier verbindet sich die Abschiedlichkeit mit der Verantwortlichkeit und ihren Aspekten der Solidarität und der Anerkennung sowie Bejahung des Anderen (ebd., S.216–220).

Es ist diese Bindung im Miteinander, die aus veränderter Perspektive auch als Widerstand erlebt werden kann – durchaus auch als ein selbstaufgelegter¹¹. Er zeigt sich zudem als ‚Preis‘ personaler Freiheit und Praxis; beide im Ringen um Ordnung (gr. *kosmos*). Das der Menschheit zugrundeliegende ‚Ordnungsprinzip‘ Freiheit (siehe AEMR, Art.1; Weischedel, 1976, S.128–130) scheint sich geradezu ‚anzubieten‘; dabei schließt sich die Argumentation im Hinblick auf die Verbindung zur Idee der Person (und jener der Bildung als deren Selbstbestimmung). Dieses Streben nach ‚Ordnung‘ kann aber selbst in der Postmoderne mit Bildung

11 Siehe dazu auch die Rolle des Körpers als Moment der Beharrung und des Widerstands: Ricoeur, 1990/2005, S.384–386; Bourdieu, 1991; zum Zusammenhang von Bildung, Widerstand und Körper: Schneider-Reisinger, 2019b.

bezeichnet werden, wobei der Widerständigkeit auch von diesem Blickwinkel aus, zentrale Bedeutung zukommt. Dazu Frost (2007, S. 210, Hervorh. d. Verf.):

„Wenn Bildung die Menschwerdung des Menschen meint, und dies nicht nur als ein ideales Projekt, sondern als der Prozess des Lebenlernens in der eigenen Wahrnehmung und Gestaltung von Selbst und Welt, dann muss sich Bildung auch als fragmentarisches Versuchen mit Gelingen und Scheitern formulieren lassen, das aber die Suche nach Zusammenhängen nicht aufgibt, selbst wenn sie nur in der Konfrontation des Widerständigen und Fremden besteht. Nur wenn wir das Differente in gemeinsame Horizonte einbringen, können wir sein Anderssein überhaupt zur Geltung bringen. Menschsein, Sachanspruch und der Versuch, beides in möglichst vielfältiger Weise wahrzunehmen und darzustellen, sind die Horizonte der Bildung, die vor unabsehbaren Reduktionen und Exklusionen schützen und damit herrschende Strukturen verändern können.“

Inklusive Bildung muss mit dem Widerstand rechnen – ja, vielmehr noch: Widerstand ist eine Form, Momente dieser Prozesse der Selbstbestimmung in der gemeinsamen Bildungsaufgabe (siehe 3.1) zu artikulieren. Insofern liegt mit einer so verstandenen ethisch-anthropologischen Grundlegung von Pädagogik die Entwicklung von inklusiver Bildung nahe, der das Potenzial immanent ist, Bildung (und Schule) weiteren Demokratisierungsprozessen zu unterziehen. Widerstand zeigt sich, so besehen, als gemeinsames Einüben in „die Kunst (...) der reflektierten Unfügsamkeit“ (Foucault, 1992, S. 15).¹²

4. **Bildungstheoretische Implikationen für Schule(n) – ein knapper inklusionspädagogischer Ausblick**

Inklusive Bildung akzentuiert die Idee der Schule der Person, wie diese etwa schon von Weigand (2004) dargelegt wurde, die sich zum Auftrag macht, die „Heterogenität der Menschen als Reichtum und [deren] Einmaligkeit in ihrer Differenz“ zu fördern (ebd., S. 382). Damit lenken diese Schulen den Fokus hin auf das Subjekt, ohne dabei jedoch das Spannungsverhältnis zur Sozialität oder den Sachanspruch außen vor zu lassen. Jedoch haben diese Schulen ein klares ethisch-anthropologisches Fundament und dieses auch reflektiert: „Eine Schule, die dem Personprinzip folgt, muss *allen* Kindern gleichermaßen gerecht werden. Denn dieser Ansatz geht davon aus, dass *jedes* Kind seine je einmaligen und besonderen Begabungen hat. Den Sonderschüler gibt es nach personalem Denken ebenso wenig wie den Hochbegabten oder den Normalschüler.“ (ebd., S. 361) Es ist/sind dies „gemeinsame(r), Schule(n) für jede*n“ (Schneider-Reisinger, 2019a).

12 ... aufgrund der Ganzheit der Person eben auch körperlich vermittelt und wahrgenommen.

Inklusive Bildung wird zum *zentralen* Anspruch und Ziel dieser Lebens- und Lernräume. Als Personrecht steht diese Idee damit auch in der Tradition der Menschenrechte und adressiert schulisch jedes Kind und jede*n Jugendliche*n. Inklusive Bildung meint aber nicht bloß eine Idee und damit einen mehr oder weniger ideellen Anspruch, sondern lässt sich als Blochs (1959/1985, S. 165) „reeller Realismus“ als „Berührungspunkt zwischen Traum und Leben“ verstehen; d. h. Bildung materialisiert sich in selbstbestimmten Tätigkeiten im sozialen Miteinander. Für diese wird gefordert, das sie über den ‚klassischen‘ Anspruch von Bildung hinausgeht und bezeichnet so eine umfassende Wechselwirkung von Mensch und Mit-/Umwelt (erneut: Heller, 1981, S. 19–67). Schüler*innen *handeln* demnach als psycho-physische Einheiten und individuelle Ganze – und das nicht nur zur Veredelung der Persönlichkeit oder der Höherentwicklung. Bildsame Situationen lassen sich selbst in den alltäglichsten Anforderungen und Notwendigkeiten des sozialen Miteinanders einer Gemeinschaft finden. Darauf sollte Schule reagieren und sich für *diese* Situationen öffnen, was zumindest eine Abkehr von der Monokultur institutionalisierter (wenn auch etablierter) Formen des Lehr-Lernarrangements bedeutet.

Im Fokus stehen dann nicht mehr nur die Aneignung von Inhalten zur Reproduktion und als Propädeutikum für den weiteren (Aus-)Bildungsgang, sondern die Aneignung von Welt wird dialogisch gedacht. Inhalt und Methode können dann nicht mehr separat gedacht werden, sondern müssen in konkreter Praxis individual-historisch verstanden werden. Dabei spielen die vergangenen und aktuellen sozialen Bezüge natürlich eine besondere Rolle, nicht bloß die Effekte einer Sache auf die Aneignungspraxis einer Person. Diese lässt sich zudem nicht mehr nach konservierenden und produzierenden Bestimmungsversuchen trennen und vollzieht sich selbst als individuelle Bildung immer im Kontext einer Bildungsgemeinschaft und vor dem Horizont einer gemeinsamen Bildungsaufgabe. Das ‚inklusive‘ Moment realisiert sich mittels dialogischer Bezüge, d. h. über die Wechselwirkungen zwischen Person und Mit-/Umwelt; mit unabsehbaren Folgen.¹³

Diese speisen sich sowohl vom Moment der Initiative, als auch von dem der Selbstbeschränkung und des Raumschaffens. Schulen tragen daher Sorge, dass ihre Schüler*innen im Sinne introzeptiver Verhältnissetzungen sowohl ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten entwickeln können, dabei jedoch die/den Anderen als dafür konstitutiv setzen. Insofern werden Schulen für die Realisierung inklusiver Bildungsprozesse vor allem auf das Kultivieren und Erproben von freundschaftlichen (m. a. W. geschwisterlich-solidarischen) Haltungen setzen. Damit führt diese Form von Bildungsidee zurück zu ihren antiken Wurzeln, um zunächst dem Anspruch der Selbstsorge (der Freundschaft mit dem je eigenen Selbst) zu genügen.

Einmal mehr mit Heller (1981) und vor dem Hintergrund ihrer Idee des Involviert-Seins als formgleiche und vor allem gemeinsam zu bewältigende Aufgabe:

13 Nicht zuletzt deshalb wird Bildung bei Bieri (2017) im Konjunktiv formuliert.

„Die Bewertung der eigentlichen Gattungsmäßigkeit für uns selbst bedeutet zugleich zu beurteilen: worin involviert zu sein, auf welche Weise involviert zu sein, mit welcher Intensität involviert zu sein; sie sichert die Homöostase [siehe Sterns *unitas multiplex* im Dialog, d. Verf.] unseres sozialen Organismus im gegebenen Medium. (...) Der Mensch ist eine Persönlichkeit mit einer eigenen Welt, und diese ‚eigene Welt‘ ist die, die er *bewahren und erweitern* will.“ (S. 188–189)

Gleichzeitig werden diese Schulen auch erfahren, dass das Üben dieser Form von Bezug nicht immer und auch nicht ausnahmslos zu ‚inklusive‘ Verhältnissen führt. Insofern gilt es inklusive Bildungsprozesse auch dahingehend zu ‚nutzen‘, um gerechte Verhältnisse zu befördern¹⁴: Inklusion als Ermöglichung von Bildungsgerechtigkeit konkret erfahrbar zu machen. Dazu bedarf es der Korrektur eines meritokratischen Leistungsverständnisses und – damit zusammenhängend – der Ergänzung sogenannter gesellschaftlicher Funktionen der Schule um Inklusion als „Bildung zur Seite des Subjekts“ (Heinrich, 2015, S. 251). Das meint dann auch eine Sensibilisierung für eine veränderte Anerkennungspraxis bildungsrelevanter ‚Leistungen‘.

Nicht zuletzt weist dieser Aspekt auf das kritische Moment inklusiver Bildung hin, das sich bei Sokrates in zwei Bildern zeigt: in dem des Sporns für das Pferd (1957-59/2009a, S. 29–30) und in jenem des Zitterrochens (Platon, 1957-59/2009c, S. 471). Im Sinne des Sporns meint das, im Dialog mit Anderen die ‚gängige‘ Praxis und Routinen sowie Rituale vor dem Hintergrund veränderter Verhältnisse kritisch zu befragen – „anzuregen“ und *aufzuregen*. Demgegenüber kann Kritik aber auch bedeuten, äußerlich ruhig zu werden (gelähmt wie nach der ‚Attacke‘ des Zitterrochens), jedoch nur um sich im Denken zu sammeln, die Sachen zu ordnen und zu vergegenwärtigen (was mitunter ‚anstecken‘ kann). Es ist dies die einzige Möglichkeit den Ereignisstrom zu unterbrechen, um sich zwischen Vergangenheit und Zukunft (Eigen-) ‚Zeit‘ zu verschaffen (Arendt, 1971/2014, S. 198–204): zum Denken – und das meint, wie wir gesehen haben, um Anschauungen zu ordnen und zu reflektieren, mit dem ‚Ziel‘ Sinn zu konstituieren.

Damit und zurückkommend auf den Anspruch für eine veränderte Anerkennungspraxis bildungsrelevanter ‚Leistungen‘ zu sensibilisieren, sei – mit Blick auf die Lehrer*innen – auf Marx‘ (1845a/2016, S. 29–30) 3. These zu Feuerbach verwiesen und um den Gehalt der 2. ergänzt: „In der Praxis muss der Mensch die Wahrheit, i.e. die Wirklichkeit und Macht, Diesseitigkeit seines Denkens beweisen.“ (ebd., S. 29) Jedoch müssen „die Umstände von den Menschen verändert und die Erzieher selbst erzogen werden“ (ebd., S. 29 f). Inclusive Bildung meint nicht zuletzt, *alle* in diesen Institutionen an der gemeinsamen Bildungsaufgabe arbeitenden Personen zu beteiligen und zu affizieren, um durch ihre Praxis auch

¹⁴ Mit Ricoeur (1990/2005, S. 210) kann dies als ein Ringen um eine ethische Ausrichtung von Institutionen verstanden werden: „Ethische Ausrichtung‘ wollen wir die Ausrichtung auf das ‚gute Leben‘ mit Anderen und für sie in gerechten Institutionen nennen.“

veränderte institutionelle Bedingungen zu lukrieren, die der ‚Sache‘ angemessener sind, als die vorgefundenen. Insofern zeigt sich inklusive Bildung ihrer Form nach ganz im Sinne inklusiver Prozesse generell – und als gemeinsam-geteilte Aufgabe: dialogisch, offen und transformatorisch.

Literatur

- Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR). In B. Fassbender (Hrsg.) (1948/2014), *Quellen zur Geschichte der Menschheit* (S. 88–113). Stuttgart: Reclam.
- Arendt, H. (1954/2016). *Sokrates. Apologie der Pluralität*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Arendt, H. (1958/2014). *Vita activa. Oder: Vom tätigen Leben*. München & Zürich: Piper.
- Arendt, H. (1971/2014). *Vom Leben des Geistes. Das Denken, das Wollen*. München: Piper.
- Aristoteles (1985). *Nikomachische Ethik* (hrsg. von G. Bien). Hamburg: Meiner.
- Aristoteles (2007). *Metaphysik* (hrsg. v. U. Wolf). Reinbek: rowohlt.
- Bauman, Z. (2014). *Gemeinschaften. Auf der Suche nach Sicherheit in einer bedrohlichen Welt*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Benner, D. (2005). *Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Weinheim/München: Juventa.
- Bieri, P. (2017). *Wie wäre es gebildet zu sein?* München: KompletMedia.
- Bleidick, U. (1999). *Behinderung als pädagogische Aufgabe. Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bloch, E. (1959/1985). *Das Prinzip Hoffnung* (Bd. 1). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Böhm, W. (1995). *Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Böhm, W. (2007). Urteilkraft und Person. In B. Fuchs & C. Schönherr (Hrsg.), *Urteilkraft und Pädagogik. Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie* (S. 61–73). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Böhm, W. (2010). Von der pädagogischen Orientierung zur erziehungswissenschaftlichen Analyse. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 86(1), 60–74.
- Borries, B. v. (2014). *Geschichtslernen und Menschenrechtsbildung. Auswege aus einem Missverhältnis? Normative Überlegungen und praktische Beispiele*. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Bourdieu, P. (1991). Physischer, sozialer und angeeigneter physischer Raum. In M. Wentz (Hrsg.), *Stadt-Räume* (S. 25–34). Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Bourdieu, P. (2001). *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Buber, M. (1925/2005). Rede über das Erzieherische. In Ders., *Reden über Erziehung* (S. 11–49). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Buber, M. (1935/2005). Bildung und Weltanschauung. In Ders., *Reden über Erziehung* (S. 51–63). Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Dederich, M. (2010). Exklusion. In P. Rödler, M. Dederich, H. Greving, & Ch. Mürner (Hrsg.), *Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik* (S. 11–27). Gießen: Psychosozial.
- Dewey, J. (1916/1993). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Dewey, J. (1925/2007). *Erfahrung und Natur*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ellger-Rüttgardt, S. L. (2016). *Inklusion. Vision und Wirklichkeit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ellinger, St. (2016). Ökonomisierung + Inklusion = Evidenzbasierte Pädagogik? In B. Ahrbeck u. a. (Hrsg.), *Evidenzbasierte Pädagogik. Sonderpädagogische Einwände* (S. 100–128). Stuttgart: Kohlhammer.
- Feuser, G. (1982). Integration = die gemeinsame Tätigkeit (Spielen/Lernen/Arbeit) am gemeinsamen Gegenstand/Produkt in Kooperation von behinderten und nichtbehinderten Menschen. *Behindertenpädagogik*, 21(2), 85–105.
- Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: WBG.
- Feuser, G. (Hrsg.) (2017a). *Inklusion – ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Feuser, G. (2017b). Inklusion – Das Mögliche, das im Wirklichen noch nicht sichtbar ist. In G. Feuser (Hrsg.), *Inklusion – ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts* (S. 183–285). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Foucault, M. (1984/2017). Politik und Ethik: ein Interview. In D. Defert & F. Ewald (Hrsg.), *Michel Foucault. Analytik der Macht* (S. 264–271). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Fromm, E. (1961/2013). *Marx' Konzept of Man*. London: Bloomsbury.
- Frost, U. (1996). Zeitgemäßes und Unzeitgemäßes in der Pädagogik unter Berücksichtigung ihrer Geschichte. In A. Wenger-Hadwig (Hrsg.), *Das Unzeitgemäße einer zeitgemäßen Pädagogik* (S. 37–50). Innsbruck/ Wien: Tyrolia.
- Frost, U. (2007). Allgemeine und fragmentarische Bildung. In B. Fuchs & C. Schönherr (Hrsg.), *Urteilkraft und Pädagogik. Beiträge zu einer pädagogischen Handlungstheorie* (S. 197–211). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Hartke, B. (Hrsg.) (2017). *Handlungsmöglichkeiten Schulische Inklusion. Das Rügener Modell kompakt*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Hechler, O. (2016). Evidenzbasierte Pädagogik – Von der verlorenen Kunst des Erziehens. In B. Ahrbeck, St. Ellinger, O. Hechler, K. Koch, & G. Schad (Hrsg.), *Evidenzbasierte Pädagogik. Sonderpädagogische Einwände* (S. 42–83). Stuttgart: Kohlhammer.
- Heller, A. (1981). *Theorie der Gefühle*. Hamburg: VSA.
- Heinrich, M. (2015). Inklusion oder Allokationsgerechtigkeit? Zur Entgrenzung von Gerechtigkeit im Bildungssystem im Zeitalter der semantischen Verkürzung von Bildungsgerechtigkeit auf Leistungsgerechtigkeit. In V. Manitiuis, B. Hermstein, N. Berkemeyer, & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 235–255). Münster: Waxmann.
- Heitger, M. (1996). Das Unzeitgemäße einer zeitgemäßen Pädagogik. In A. Weniger-Hadwig (Hrsg.), *Das Unzeitgemäße einer zeitgemäßen Pädagogik* (S. 100–117). Innsbruck/ Wien: Tyrolia.
- Herbart, J. F. (1835/1964). *Umriss pädagogischer Vorlesungen* (Bes. von J. Esterhues). Paderborn: Schöningh.
- Herrmann, U. (2009). *Neurodidaktik: Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. Weinheim: Beltz.
- Heydorn, H.-J. (1979). *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Frankfurt am Main: Syndikat.
- Hinz, A. (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In I. Schnell & A. Sander (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 41–74). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Humboldt, W. v. (1792/2010). Theorie der Bildung. In A. Flitner & K. Giel (Hrsg.), *Wilhelm von Humboldt. Schriften zur Anthropologie und Geschichte* (Werke: Bd. 1; S. 234–240). Darmstadt: WBG.
- Jantzen, W. (2004). *Materialistische Anthropologie und postmoderne Ethik. Methodologische Studien*. Bonn: Pahl-Rugenstein.
- Kant, I. (1785/86/1974). Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. In W. Weischedel (Hrsg.), *Immanuel Kant. Kritik der praktischen Vernunft. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten* (S. 10–102). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Klafki, W. (1985/2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Koch, K. (2016). Ankunft im Alltag – Evidenzbasierte Pädagogik in der Sonderpädagogik. In B. Ahrbeck, St. Ellinger, O. Hechler, K. Koch, & G. Schad (Hrsg.), *Evidenzbasierte Pädagogik. Sonderpädagogische Einwände* (S. 9–41). Stuttgart: Kohlhammer.
- Koch, L. (2002). Personalstrukturen. In W. Harth-Peter, U. Wehner, & F. Grell (Hrsg.), *Prinzip Person. Über den Grund der Bildung* (S. 67–88). Würzburg: Ergon.
- Koch, K., & Ellinger, St. (2016). Qualitätsmerkmale hochrangiger Publikationen in der Sonderpädagogik: Zur Effektivität des Evidenzparadogmas – Eine Satire. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 61(3), 312–320.

- König, J., & Seichter, S. (2014). Menschenrechte und Pädagogik. Ansprüche, Wirklichkeiten, Dilemmata, Notwendigkeiten. Zur Einleitung. In Ders. (Hrsg.), *Menschenrechte, Demokratie, Geschichte. Transdisziplinäre Herausforderungen an die Pädagogik* (S. 9–27). Weinheim: Beltz/Juventa.
- Marx, K. (1844/2005). *Ökonomisch-philosophische Manuskripte* (hrsg. v. B. Zehnpfennig). Hamburg: Meiner.
- Marx, K. (1845a/2016). Thesen über Feuerbach. In K. Lhotzky (Hrsg.), *Karl Marx / Friedrich Engels: Gesammelte Werke* (S. 29–31). Köln: Anaconda.
- Marx, K. (1845b/2018). Thesen über Feuerbach. In F. Butollo / O. Nachtwey (Hrsg.), *Karl Marx. Kritik des Kapitalismus. Schriften zur Ökonomie, Politik und Soziologie* (S. 62–64). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marx, K. (1845/46/2018). Die deutsche Ideologie. In F. Butollo & O. Nachtwey (Hrsg.), *Karl Marx. Kritik des Kapitalismus. Schriften zur Ökonomie, Politik und Soziologie* (S. 99–153). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mendelssohn, M. (1784/1986). Über die Frage: was heißt aufklären? In F. Gedike & J.E. Biester (Hrsg.), *Berlinische Monatsschrift 1783-1796* (S. 80–84). Leipzig: Reclam.
- Mittelstraß, J. (1982). Was heißt: sich im Denken orientieren? In Ders., *Wissenschaft als Lebensform. Reden über philosophische Orientierungen in Wissenschaft und Universität* (S. 162–184). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Mittelstraß, J. (1989). *Glanz und Elend der Geisteswissenschaften* (Oldenburger Universitätsreden; 27; S. 5–33). Oldenburg: Univ. Verlag.
- Mittelstraß, J. (2002). Bildung und ethische Maße. In N. Killius, J. Kluge, & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 151–170). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Möckl, A. (1982). Die Zusammenbrüche pädagogischer Felder und die Ursprünge der Heilpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 33, 77–86.
- Mollenhauer, K. (1983/2008). *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. Weinheim/München: Juventa.
- Nussbaum, M. C. (1988/1999). *Gerechtigkeit oder das gute Leben*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oelkers, J. (2012). Allgemeine und Sonderpädagogik. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 57(1), 9–24.
- Platon (1957-59/2007). Theaitetos. In U. Wolf (Hrsg.), *Platon. Sämtliche Werke* (Band 3; S. 147–251). Reinbek: rowohlt.
- Platon (1957-59/2009a). Apologie. In U. Wolf (Hrsg.), *Platon. Sämtliche Werke* (Band 1; S. 11–43). Reinbek: rowohlt.
- Platon (1957-59/2009b). Gorgias. In U. Wolf (Hrsg.), *Platon. Werke* (Bd. 1; S. 343–452). Reinbek: rowohlt.
- Platon (1957-59/2009c). Menon. In U. Wolf (Hrsg.), *Platon. Werke* (Bd. 1; S. 451–500). Reinbek: rowohlt.

- Plessner, H. (1924/2015). *Grenzen der Gemeinschaft. Eine Kritik des sozialen Radikalismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Plessner, H. (1928/1975). *Die Stufen des Organischen und der Mensch. Einleitung in die philosophische Anthropologie*. Berlin/New York: de Gruyter.
- Prenzel, A. (1993/2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS.
- Preuss-Lausitz, U. (1993). *Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000*. Weinheim: Beltz.
- Rekus, J. (2016). Allgemeinpädagogische Überlegungen aus Anlass der Inklusionsdebatte. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 92(1), 46–56.
- Ricoeur, P. (1990/2005). *Das Selbst als ein Anderer*. München: Wilhelm Fink.
- Rousseau, J.-J. (1762/1998). *Emil oder über die Erziehung*. Paderborn: Schöningh/utb.
- Rödler, P. (2000). *geistig behindert: Menschen, lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen? Grundlagen einer basalen Pädagogik*. Neuwied: Luchterhand.
- Rödler, P. (2017). Inkludiert und enteignet. Verschwinden im Sprachraum. In G. Feuser (Hrsg.), *Inklusion – eine leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts* (S. 77–97). Gießen: Psychosozial.
- Rössler, B. (2017). *Autonomie. Ein Versuch über das gelungene Leben*. Berlin: Suhrkamp.
- Schmid, W. (2004/2016). *Mit sich selbst befreundet sein. Von der Lebenskunst im Umgang mit sich selbst*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schneider, R. (2017). Zur Relevanz der Bildsamkeit für inklusionspädagogische ‚Grenzfragen‘ – Ein bildungstheoretisches Plädoyer für ein nichtreduktionistisches Verständnis von pädagogischer Theorie und Praxis. *Zeitschrift für Inklusion*, 7(1). Verfügbar unter <http://www.inklusiononline.net/index.php/inklusion-online/article/view/347/315>
- Schneider-Reisinger, R. (2018). Inklusive Pädagogik als nicht-reduktionistische und reflexive Erziehungswissenschaft – Gedanken zum pädagogischen Spannungsfeld von Gleichheit und Verschiedenheit. In S. Hechler, A.S. Kampmeier, S. Kraehmer & K. Michels (Hrsg.), *Exklusiv INKLUSIV. Forschungsergebnisse und Beispiele guter Praxis* (Schriften der Reihe Leben INKLUSIV; S. 41–50). Friesland: Steffen.
- Schneider-Reisinger, R. (2019a). *Eine allgemeine inklusive Pädagogik. Ein personalistischer Entwurf einer kritisch-bildungstheoretischen Grundlegung gemeinsamer ‚Schule(n) für jede*n‘*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Schneider-Reisinger, R. (2019b, i. E.). Zur Räumlichkeit (inklusive) Bildung – Fluidität und Raum. In M. Oberlechner & R. Schneider-Reisinger (Hrsg.), *Fluidität bildet – Pädagogisches Fluid, Fluidität in Bildungsprozessen*. Baden-Baden: Nomos.
- Sen, A. (1992). *Inequality Reexamined*. Cambridge: Harvard University Press.

- Simmel, G. (1908/2016). *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Spitzer, M. (2002). *Lernen. Gehirnforschung und Schule des Lebens*. Heidelberg/Berlin: Spektrum.
- Stern, W. (1923). *Ableitung und Grundlehre des Kritischen Personalismus*. Leipzig: Johann Ambrosius Barth.
- Stern, W. (1924). *Wertphilosophie*. Leipzig: Johann Ambrosius Barth.
- Stern, W. (1927). *Philosophie der Gegenwart in Selbstdarstellungen*. Leipzig: Meiner.
- Strachota, A., Biewer, G., & Datler, W. (Hrsg.) (2009). *Heilpädagogik: Pädagogik bei Vielfalt. Prävention, Interaktion, Rehabilitation*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Waldenfels, B. (2017). *Platon. Zwischen Logos und Pathos*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Walter, J. (2008). Adaptiver Unterricht erneut betrachtet: Über die Notwendigkeit systematischer formativer Evaluation von Lehr- und Lernprozessen und die daraus resultierende Diagnostik und Neudefinition von Lernstörungen nach dem RTI-Paradigma. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 59(4), 202–215.
- Weigand, G. (2004). *Schule der Person. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule*. Würzburg: Ergon.
- Weisedel, W. (1976). *Skeptische Ethik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wissenschaftsrat (2017). *Begutachtungen im Wissenschaftssystem. Positionspapier*. Verfügbar unter <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/6680-17.pdf>
- Wocken, H. (2006). Integration. In G. Antor & U. Bleidick (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (S. 99–102). Stuttgart: Kohlhammer.



Zur Verwertungslogik evidenzbasierter Forschung

Eine Kritik der Verwertungslogik evidenzbasierter Forschung und Wissenschaft innerhalb der österreichischen Lehramtsausbildung sowie der Entwurf eines auf dem systematischen Verständnis einer diversitätssensibilisierten „Inklusiven Migrationspädagogik“ beruhenden, kritisch-reflexiven Lehrendenhabitus als Professionalisierungsauftrag an die „PädagogInnenbildung Neu“

Manfred Oberlechner

*Pädagogische Hochschule Salzburg
manfred.oberlechner@phsalzburg.at*

EINGEREICHT 15 NOV 2018

ÜBERARBEITET 02 FEB 2019

ANGENOMMEN 06 MAR 2019

Dieser Beitrag kritisiert den aktuellen Trend zur Evidenzbasierung im pädagogischen Wissenschaftsbetrieb. Diese Kritik erfolgt vor dem sozialphilosophischen Hintergrund der Kritischen Theorie: In Bezug auf Populismus und Bildung entspricht dies dem Gedanken, dass Populismus nicht „von außen auf die Bildung einstürzt“, sondern von der Schule, Hochschule und Universität bzw. einer dort dominierenden „positiven Pädagogik“ selbst mit hervorgebracht wurde und noch immer wird.

SCHLÜSSELWÖRTER: österreichische Lehramtsausbildung; inklusive Migrationspädagogik; kritisch-reflexiver Lehrendenhabitus; Populismus

“Lernen Sie es, die gedankliche Welt, die sich Ihnen öffnet, nicht als eine Summe von Daten anzusehen, sondern als einen Prozeß, in dem Material und lebendige Reflexion sich durchdringen und den Sie unablässig selbständig nachvollziehen müssen. Ich meine damit, daß Sie der Ihnen gebotenen Sache zugleich sich überlassen und Ihre eigene autonome Vernunft ins Spiel bringen sollen. Dieses Verhalten im Lernen, in dem Liebe und Besonnenheit sich vereinigen, kommt unmittelbar jener Elastizität des Geistes zugute, die es heute zu erneuern gilt.”
(Horkheimer, 1985c, S. 424)

Der seit den 1990er Jahren sich vollziehende Aufstieg neuer Populisten im Kern westlicher Demokratien fordert ebenso die Sphäre von Schulen wie auch von pädagogischen Hochschulen und Universitäten. Allesamt sehen sich veranlasst,

sowohl die eigene historisch-philosophische Perspektive auf „Populismus“ als eine populäre Entrüstungs- und Protestbewegung innerhalb eines demokratischen Systems zu überdenken als auch ihre moralische Haltung gegenüber jenen politischen Bewegungen, von welchen sie immer öfter und heftiger in Bezug auf ihre humanistischen, pluralistischen und diversitätsfreundlichen Bildungsideale attackiert werden.

Populismen bedrohen die demokratischen Bausteine, ihrerseits Produkte der westlichen Nachkriegsordnung, und damit die Trägerprinzipien des modernen öffentlichen Schul- und Hochschulwesens, das auf Sozialemanzipation des Bürger-Individuums via Wissensaneignung und Ausbildung eines kritisch-reflektierenden Geistes ausgerichtet ist. Angesichts der Dringlichkeit dieser Bedrohung gewinnen die kultur- und gesellschaftskritischen Diagnosen Theodor W. Adornos und Max Horkheimers an Aktualität: Kann der pädagogische Imperativ einer „Erziehung nach Auschwitz“ (Adorno, 1997a) dem modernen Schul- und Hochschulwesen, das seine Wurzeln in der historischen Aufklärung, der Modernität bzw. Postmodernität hat, beistehen, um diesen Bewegungen standzuhalten, die ihrerseits das eindimensional-simplifizierende Denken, die antidemokratische und diskriminierende Einmütigkeit sowie den nationalistischen Rückzug zelebrieren?

„Unter den Einsichten von Freud ... scheint mir eine der tiefsten die, daß die Zivilisation ihrerseits das Antizivilisatorische hervorbringt und es zunehmend verstärkt. ... Erziehung wäre sinnvoll überhaupt nur als eine zu kritischer Selbstreflexion ...“ (Adorno, 1997a, S. 674–676). Können Bildung und Erziehung als „Organe der praktischen Aufklärung“ und Hoffnungsträgerinnen dazu dienen, dass Ausgrenzung, Diskriminierung und Rassismus, letztlich ein „Rückfall in das Barbarische“ künftig nicht mehr in Erscheinung treten werden? Bedarf es der „radikalen Selbstaufklärung“ zur Mündigkeit angehender Pädagogen und Pädagoginnen in der neuen Lehramtsausbildung¹ über die „Tabus“, die sie die „blinde Reproduktion“ des Bestehenden fortschreiben lassen (Adorno, 1997b; Gruschka, 2003; Gruschka, 2004, S. 135)?

1 2013 wurde das „Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen“ im österreichischen Nationalrat beschlossen und damit die gesetzliche Basis für das bildungspolitische Projekt der „PädagogInnenbildung NEU“ geschaffen. Am 1. Oktober 2015 startete österreichweit die neue Ausbildung für den Bereich der Primarstufe, am 1. Oktober 2016 folgte die flächendeckende Umsetzung der Lehramtsstudien für die Sekundarstufe: Der Fokus dieser Lehrer- und Lehrerinnenbildungsreform liegt im größeren Rahmen auf Veränderungen des Zusammenwirkens von pädagogischen Hochschulen und Universitäten. Alle angebotenen Lehramtsstudien sind von dieser Reform erfasst und die Studierenden werden „Bologna-konform“ ausgebildet in einer Studienarchitektur, die in den Grundzügen einheitlich gestaltet ist. Die Kooperation der Ausbildungsinstitutionen „Pädagogische Hochschulen“ und „Universitäten“ bzw. die Bildung von vier regionalen Entwicklungsverbänden („Clusters“) in Österreich soll ebendiese gemeinsame, gleichwertige Ausbildung aller Lehrer und Lehrerinnen für die Sekundarstufe ermöglichen. (Siehe <https://www.bmb.gv.at/schulen/pbneu/index.html>)

1. Überblick

Kern dieses Beitrags ist die Kritik am aktuellen Trend zur Evidenzbasierung im pädagogischen Wissenschaftsbetrieb an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen im Rahmen eben dieser neuen Lehramtsausbildung. Die Kritik ist, ausgehend von Österreich, gleichzeitig auf andere nationale Lehramtsausbildungen anwendbar, da es sich um länderübergreifende Tendenzen einer internationalen erziehungswissenschaftlichen Scientific Community handelt. Diese Kritik erfolgt vor dem sozialphilosophischen Hintergrund der Kritischen Theorie. In Bezug auf Populismus und Bildung entspricht dies dem Gedanken, dass Populismus nicht „von außen auf die Bildung einstürzt“, sondern von der Schule, Hochschule und Universität bzw. einer dort dominierenden „positiven Pädagogik“ selbst mit her- vorgebracht wurde und noch immer wird – einer Pädagogik, die keine Selbstaufklärung betreibt und daher nicht imstande ist, zu erkennen, was sie selbst dazu beiträgt, nicht zu werden, was sie zu beanspruchen vorgibt, indem sie durch eine simplifizierende Didaktik bzw. einen „pädagogischen Indikativ“ nicht ausreichend zwischen Sein- und Normenebene unterscheidet: „Das Zusammenwirken ist dargestellt, als wäre es so, obwohl es doch nur sein sollte“ (Gruschka, 2003). Im Gegenteil setzt sie pädagogische Idealisierung und verkürzte, vom komplexen Ist-Zustand „herunter gebrochene“ Didaktisierungen mit der Wirklichkeit gleich, ohne sich mit den realen, soziopolitischen Widersprüchen konkret auseinanderzusetzen.

Nachdem im vorliegenden Beitrag zunächst die Kritik am mechanistisch-reduktionistischen Weltbild, an der „instrumentellen Vernunft“ und Macht der Technik aus Sicht der Kritischen Theorie skizziert werden soll, wird ebendiese Perspektive im darauffolgenden Abschnitt sogleich direkt auf den aktuellen, kritischen Diskurs zur Evidenzbasierung bzw. auf die – nicht völlig neue – Kritik an der „positivistischen Wissenschaft und Forschung“ generell, aber auch im Speziellen (à la Pisa) bezogen. Die Verbindung dieser Gedankengänge zu einem entsprechend kritisch gefassten „reflexiven Lehrendenhabitus“² im Sinne Bourdieus zu erreichen sowie darauffolgend auf den Zusammenhang eines solchen Habitus

2 Pierre Bourdieus Habitusbegriff (Bourdieu, 1983; Bourdieu & Passeron, 1971) und sein Konzept einer „reflexiven Soziologie“ (Bourdieu, 1995), deren Anspruch es ist, die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen sozialwissenschaftliche Forschung betrieben wird, systematisch zu berücksichtigen, dienen Autor zum Entwurf eines „kritisch-reflexiven Lehrer- und Lehrerinnenhabitus“ (siehe dazu die bildungswissenschaftlichen und bildungssoziologischen Studien u.a. von Friebertshäuser, Rieger-Ladich & Wigger, 2006). Dieser Begriff des „kritisch-reflexiven Lehrer- und Lehrerinnenhabitus“ selbst wurde in der Literatur allerdings bereits vielfach aufgegriffen und innerhalb des Faches gar reichlich diskutiert, existieren hierzu doch inzwischen geradezu zahllose Publikationen – den einen Begriff von „Reflexivität“ oder „deliberate practice“ (Williamon, 2009) oder auch des „reflective practitioners“ (Schön, 1983) gibt es bei aller Fülle an Abhandlungen jedoch nicht, nicht zuletzt deswegen, weil die Thematik schon seit etwa 40 Jahren zwar gründlich, aber durchaus sehr kontrovers aufgearbeitet wurde (vgl. dazu jüngst Häcker, 2017). Der Terminus der „Reflexiven Erziehungswissenschaft“ ist innerhalb des pädagogischen Diskurses ebenfalls bereits seit Beginn der 1990er Jahre etabliert (u.a. Lenzen, 1991).

mit einer „inkluisiven Migrationspädagogik“³ sowie der daraus abgeleiteten Notwendigkeit nach diversitätssensibler Pädagogen- und Pädagoginnenbildung einzugehen, ist schließlich Anspruch des Hauptteils dieser Arbeit.

2. „Instrumentelle Vernunft“ und die Verwertbarkeit von Wissen

Die „Dialektik der Aufklärung“ (Horkheimer & Adorno 1987) und „Zur Kritik der instrumentellen Vernunft“ (Horkheimer, 1992c), beide zentrale Werke der Kritischen Theorie“, prangern die sich in einer „Sackgasse“ befindende Vernunft an, die sich durch ihr reduktionistisches Naturbild selbst in diese missliche Lage, in der es kein Vorankommen mehr gibt, manövriert habe. Die dialektische Konsequenz, die sich aus dieser Vergewaltigung ergibt, bringt Horkheimer auf den Punkt: Je mehr Apparate zur Naturbeherrschung erfunden sind, desto mehr müsse diesen gedient werden (Horkheimer, 1992a, S. 94) und desto mehr würden Menschen sich selbst dabei entfremdet. Dabei verstricke sich dieses Aufklärungsdenken in einen Widerspruch: „In der menschlichen Vernunft finden sich einige unausrottbare Ideen wie Freiheit, Gerechtigkeit und Menschlichkeit. Die Aufgabe dieser Ideen käme der menschlichen Vernunft gleich“ (Horkheimer, 1989, S. 357). Diese positivistische Auffassung von Wahrheit sei reduziert auf ein methodologisches Prüfverfahren, in dem „Richtigkeit“ „Wahrheit“ bedeute. Ein solcher mathematischer Formalismus reduziere die Wirkkräfte auf ein paar wenige „harte Fakten“, die nur noch wiederholt würden. In dem Sinn ist der Positivismus nach Horkheimer als ideologisch-affirmative Wissenschaft zu verstehen, die sich auf eine bloße Wiederholung von vorgefundener Realität beschränkt (Horkheimer, 1970, S. 21).

Dieser Faktizitätsbegriff vernachlässigt aber die Einsicht, dass die soziale Welt gewachsenes Produkt gesellschaftlichen Handelns ist. Die Angst jedoch, von Tatsachen abzugehen, präpariert gleichzeitig den „verdorrten Boden für die gierige Aufnahme von Scharlatanerie und Aberglauben“ (Horkheimer & Adorno, 1987, S. 18). Wissenschaftliche Erkenntnis degeneriere so zu reinem Verwertungswissen, welches jeder Ideologisierung offenstehe. Aus diesem Grund fordert Horkheimer die Durchdringung von Philosophie und Einzelforschung. Kombiniert solle die Kluft zwischen Tatsachenforschung und Sozialphilosophie überwunden werden, denn die auf Instrumentalität regredierte Vernunft habe sich durch Naturbeherrschung und soziale Herrschaft (auch in Gestalt von „Bildung“) zu einem quasi-mythischen Bann zusammengeschlossen. Die Abhandlung „Zur Kritik der instrumentellen Vernunft“ schildert diesen Prozess als Verdrängung einer als „ob-

³ Theoretische Anknüpfungspunkte finden sich hier in der von Paul Mecheril (2004) vorgeschlagenen, disziplinären Spezialisierung einer „Migrationspädagogik“ sowie in den theoretischen Positionen zum Thema „Inklusion“. Hier insbesondere die internationalen (bildungs-)politischen Normsetzungen entsprechend der UNESCO-Erklärung von Salamanca (1994) samt deren normativem Appell, „Regelschulen“ mit entsprechend „inkluisiver Ausrichtung“ als besten Weg zu erachten, um Diskriminierungen zu bekämpfen. Mit anderen Worten: „Inkluisive Bildung“ wird hier auf die „gesamte Diversität“ – einschließlich Migration – bezogen (Allemann-Ghionda, 2013).

„subjektiv“ verstandenen wert- und sinnkonstituierenden Vernunft durch eine „subjektive“, instrumentell-formalistische Vernunftauffassung. Was zählt: die kalkulatorische Fähigkeit für subjektiv-nutzenmaximierendes Handeln.

Enttäuscht von der Hegelschen Philosophie (sie habe das Individuum, seine Hoffnungen, Erwartungen und Sehnsüchte der „Vernünftigkeit des sozialen Ganzen“ geopfert) fordern die Kritischen TheoretikerInnen daher die bewusste Akzentuierung des erkenntnisleitenden Interesses: Erkenntnis bedürfe des Interesses an einer Aufhebung von sozialen Entfremdungsprozessen, durch die das Individuum seine Identität zu verlieren drohe. Beim kritischen Denken gehe es nicht darum, formalkonsequent zu denken, sondern vielmehr eine dynamische Offenheit zu entwickeln, um Widersprüchlichkeiten Raum zu geben.

3. Zur Kritik an evidenzbasierter Bildungsforschung

Wenn instrumentelle Vernunft auch zum Maßstab technisch-instrumentell verstandener Bildungsforschung wird und damit ein theoretischer und methodischer Reduktionismus verbunden ist, wenn nur noch gemessen wird, was messbar ist, steht der Vorwurf der affirmativen Unterordnung gegenüber vorgefundenen Sachzwängen im Raum: Nur diejenigen Bildungs-„Tatsachen“ werden bestimmt, die einen unmittelbaren Nutzen versprechen. Auf Grund dieser Maxime, gesichertes Wissen ausschließlich aus Beobachtung und Erfahrung induzieren zu wollen (unter Ausblendung all der sozialen Phänomene, die sich diesem Erkenntnisweg entziehen), findet auch hier unweigerlich eine Hinwendung zum faktisch Gegebenen statt, während nicht empirisch überprüfbare, nicht operationalisierbare Sinn- und Existenzfragen in Bildungs- und Erziehungsprozessen aus den Augen verloren werden. Diese Kritik wird daher auch aus erziehungswissenschaftlich-kritischer Perspektive geäußert (u.a. Baumert, 2007; Baumert & Tillmann, 2016; Brügelmann, 2015; Gruschka, 2006; Bellmann & Müller, 2011). Vor allem Herzog (2016, S. 201) kritisiert gegenüber dem Paradigma der „evidenzbasierten Pädagogik“, dass sie von der Wirksamkeit pädagogischer Technologien ausgehe, Kommunikation als Medium der pädagogischen Wirksamkeit jedoch missachte und ein unangemessenes Bild der Handlungsprobleme von Lehrern und Lehrerinnen abgebe. Außerdem gehe es ihr nicht um „Bildung“, sondern um Leistungsmaximierung, wenn sie mit einseitigen Methoden und verkürzten Theorieansätzen nur Ergebnisse für eine technokratische Verwertung des schulischen Lernens liefere, wodurch dann „Bildung“ letztlich nur eine effektivere Humankapital-Produktion bedeute (u.a. Terhart, 2002; Radtke, 2015). Das wissenschaftstheoretische Credo dieser (von Horkheimer wohl) als „traditionell“ klassifizierter Bildungsforschung prolongiere also den historischen Positivismus.⁴ Wenn Wissenschaftlichkeit

⁴ Wobei Horkheimer (1970) den Positivismus-Begriff prinzipiell zur Kennzeichnung einer erkenntnistheoretischen Tradition verwendet, als deren Initiator er u.a. David Hume und, später, Auguste Comte sieht; als Resultat des „positivistischen Liquidationsprozesses“ ist der Verlust rettungs- und erhaltungswürdiger Werte zu beklagen.

und Nützlichkeit in der Bildungsforschung so direkt aneinander gekoppelt sind, ist die Abgrenzung gegenüber anderen Wissensformen, präziser: gegenüber anderen Formen pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Wissens, impliziert.

4. Zum reflexiven Lehrenden-Habitus nach Bourdieu

Pierre Bourdieu erweitert den Kapitalbegriff in seiner Bedeutung, indem er nicht nur im Ökonomischen, dem Besitz von Produktionsmitteln, Geld und Kapital („ökonomisches Kapital“), sondern auch in sozialen Beziehungen („soziales Kapital“) sowie in Bildung („kulturelles Kapital“) eine Quelle von Gestaltungsmacht sieht (Bourdieu, 1983, S.185). Bourdieu bezeichnet mit anderen Worten den je eigenen „Stil“ des handelnden Individuums oder von einzelnen Gruppen, der sich aus Erfahrungen der Vergangenheit speist und auf die Gegenwart und Zukunft hinwirkt (Bourdieu & Passeron, 1971, S.20). Es ist daher nur konsequent, von einem „Lehrer- und Lehrerinnenhabitus“ zu sprechen, gemeint als „doppelte Professionalisierung“ bzw. Ausbildung eines „doppelten Habitus“ in der neuen Lehramtsausbildung, d.i. „wissenschaftlich-reflexiver Habitus“ und „Habitus des praktisch-routinisierten Könnens“ (Helsper, 2001, S.13), bzw. dies in Verbindung mit pädagogischer Professionalität für eine inklusive Migrationspädagogik einzufordern: Als „verinnerlichtes Kulturkapital“ kann sich dieser als „dauerhafte Disposition des Organismus“ von Lehrpersonen präsentieren, die Ausbildung zu einer Inklusiven Migrationspädagogik sowie die entsprechende Akkumulation von inklusiv-migrationspädagogischem Fachwissen im Rahmen der Lehramtsausbildung wird zum „inkorporierten Kapital“:

“Die Akkumulation von Kultur in inkorporiertem Zustand — also in der Form, die man auf französisch ‚culture‘, auf deutsch ‚Bildung‘, auf englisch ‚cultivation‘ nennt — setzt einen Verinnerlichungsprozeß voraus, der in dem Maße wie er Unterrichts- und Lernzeit erfordert, Zeit kostet. Die Zeit muß vom Investor persönlich investiert werden ...” (Bourdieu, 1983, S.187)

„Bildungskapital“ ist eine Unterform inkorporierten Kulturkapitals. Wer an Pädagogischen Hochschulen oder Universitäten im Rahmen seines Lehramtsstudiums inklusiv-migrationspädagogisch „ausgebildet“ werden will, sollte allerdings nicht zuletzt an sich selbst arbeiten. Erst auf diesem Weg kann das inklusive, migrationspädagogische Fachwissen zum „inkorporierten Kulturkapital“ von Lehrern und Lehrerinnen werden (Bourdieu, 1983, S.187).

5. Anforderungen an eine *Inklusive Migrationspädagogik*

Lernen zu inklusiver Migrationspädagogik braucht fachdidaktische Forschung zu inklusiver, fachbezogener, migrationspädagogischer Lehre. Neben der fachdidaktischen Perspektive auf Migrationspädagogik ist daher eine inklusionspädagogische Erweiterung notwendig, wenn Migrationspädagogik zum Bestandteil einer „Inklusiven Pädagogischen Hochschule“ wird. Inklusives, migrationspädagogisches Lernen greift nicht auf vereinfachende Identitätskonstruktionen zurück. Für den inklusiven Bildungskontext unbeachtet bleiben sonst all die individuellen Verortungen, die aus mehrfachen und gleichzeitigen Identitätsquellen schöpfen (Oberlechner, 2017b, S. 83). Diese Migrationspädagogik benötigt vielmehr ständiges (selbst-)kritisches Reflektieren bzw. permanente eigene wie fremde Standortbestimmungen in Bezug auf die Anerkennung von Differenz und Pluralität hinsichtlich gesellschaftlicher Diskriminierungs- und Privilegierungsstrukturen. Dann erst kann differenzsensiblen Didaktiken im Rahmen einer inklusiven Lehramtsausbildung ein tatsächlicher Stellenwert zukommen – was aber keinesfalls die Anfertigung inklusiv-migrationspädagogischer Tools inklusive taxativer Rezeptaufzählungen handlungsleitender Lern- und Lehrmethoden bedeutet. Mit anderen Worten: Diese kritische (Selbst-)Reflexivität soll *antipositivistisch* sein. Sie geht dann davon aus, dass Denken sich in die Realität *einlassen* muss, und meint gleichzeitig, dass dafür eine Distanz nötig ist, welche es ermöglicht, selbstkritisch zu sein.

Zu dieser Kritik gehört nicht nur das negative, skeptische Moment, sondern auch die innere Unabhängigkeit, dem pädagogischen Zeitgeist widerstehen zu können. Ein kritischer Lehrender hebt dann gesellschaftlich vermittelte Widersprüche dialektisch auf im Sinn ihrer diagnostischen Feststellung, um diese zu vertiefen und zu bewahren; um sie anschließend auf ein neues Niveau zu heben, das neue Sichtweisen zulässt. Nicht das „Inklusiv-Pädagogisch-Widerspruchslose“ zu schaffen ist hier wesentlich, sondern vielmehr real Widersprüchliches zu erkennen und zu begreifen, um es adäquat darstellen und verändern zu können. Gerade im Spannungsfeld von Inklusiver Migrationspädagogik und Leistungsbeurteilung bzw. -verwertung an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten, welche Beurteilungs-, Selektions- bzw. Allokationsaufträgen nachkommen (müssen), ist die entsprechend selbstreflexiv-inklusive Migrationspädagogik von gesellschaftlichen Interferenzen, Paradoxien und Ambiguitäten geprägt. Eine Reflexivität als habitualisierte bzw. institutionalisierte Form einer reflexiven, referenziellen bzw. selbstreferenziellen, d.h. rückbezüglichen bzw. selbstbezüglichen Art des Denkens (Häcker, 2017, S. 23) ist dann ein essentieller Beitrag zum Umgang mit inklusiv-migrationspädagogischen Anforderungen, vor allem dann, wenn die bildungsinstitutionellen Felder Pädagogische Hochschule und Universität ebenfalls eine reflexive Kultur aufweisen (Mecheril & Oberlechner, 2016). Die Frage, wie diese Bildungsorte zu „Orten der Reflexivität“ werden, zu Orten, an denen Professionelle sich gleichzeitig als Lernende begreifen, steht im Vordergrund:

“Das Pathos der Schule heute [und der pädagogischen Hochschule oder Universität – Anm.d.Verf.], ihr moralischer Ernst ist, daß inmitten des Bestehenden nur sie, wenn sie sich dessen bewußt ist, unmittelbar auf die Entbarbarisierung der Menschheit hinarbeiten vermag. Mit Barbarei meine ich ... das Äußerste: wahnhaftes Vorurteil, Unterdrückung, Völkermord und Folter; darüber soll kein Zweifel sein. Dagegen anzugehen, ist ... vor allem anderen an der Schule. Deshalb ist es, trotz aller theoretisch-gesellschaftlichen Gegenargumente, gesellschaftlich so eminent wichtig, daß sie ihre Aufgabe erfüllt und dazu hilft, daß sie des verhängnisvollen Erbes an Vorstellungen sich bewußt wird, das auf ihr lastet.” (Adorno, 1997b, S. 672)

Eine selbstreflexive Lehramtsausbildung verwendet daher einen Migrationsbegriff, der über moralische Fallstricke, weltanschauliche Gratwanderungen und Gefahren der Instrumentalisierung informiert ist. Die reflexiv-inklusive Migrationspädagogik reflektiert Kulturalisierungen und Essentialisierungen kritisch. Studierende wie Lehrende müssen im Rahmen der neuen LehrerInnenbildung ihr pädagogisches Handeln begründen können. Das theoriegeleitete Nachdenken über Leistungen und Exzellenzen an pädagogischen Hochschulen und Universitäten ist daher erforderlich. Dies verlangt nach Reformen bzw. nach dem Auftrag an die pädagogischen Hochschulen, diesbezügliche Grundlagenforschung nicht an Universitäten „auszulagern“ und dann selbst nur mehr einer berufsfeldbezogenen Forschung das Wort zu reden, die nur zulassen möchte, „was in der Praxis direkt beim Kind ankommt“.

Dieser Zwang zur unmittelbaren Wirkungsmessung im Anspruch evidenzbasierter Bildungsforschung bedeutet eine ungerechtfertigte Einschränkung. Es geht um *allgemeines* bildungswissenschaftliches Grundlagenwissen, welches ein kritisches Bewusstsein in der Lehramtsausbildung überhaupt erst *ermöglicht*. Es sind *grundsätzliche* Fragen zu stellen, etwa danach, welches Wissen von Bildungsinstitutionen selbst legitimiert und welches abgewehrt bzw. disqualifiziert wird: *Welcher Wert wird welchem Wissen warum zu- oder abgesprochen?* Es bedarf daher eines kritisch-theoretischen Diskurses darüber, welche personalen und sozialen Potentiale und Ressourcen Lehramtsstudierende mitbringen, die in den Leistungskulturen von pädagogischen Hochschulen und Universitäten noch zu wenig berücksichtigt sind.

6. Diversitätswahrnehmung und reflexiver Lehrendenhabitus

Differenzlinien erzeugen Fremdheit, damit Grenzen und gleichzeitig wiederum Diversität bzw. ständig *andere* Identitätskonstruktionen und -kombinationen. Eine Ambiguitätstoleranz als Bestandteil der kritischen Reflexionskompetenz basiert auf der Einsicht, dass ein Mensch nicht alles und alle bzw. jeden und jede verstehen kann. Ein totalitärer Verstehensanspruch von Fremdheit, sei sie physischer

oder psychischer Natur, wäre im Sinne Horkheimers und Adornos ein Mythos, blind und verlockend zugleich, letztendlich aber irreführend – denn Diversität braucht wesentlich Fremdheit. Und diese wiederum braucht – unabhängig davon, ob es sich nun um die eigene oder aber um die des Anderen handelt – Autonomie. Fremdheit braucht Toleranz von innen heraus, sich selbst gegenüber und von außen her. Sie braucht – mehr noch – Indifferenz. Sie verdient ein Existenzrecht ohne korrigierenden Eingriff. Es muss ein Recht auf Nicht-Inklusion oder Nicht-Integration persönlicher Privatheit geben. Auf individueller Ebene verlangt eine solche Wahrnehmung von Diversität nach Offenheit und Sensibilität sowie nach einem Bemühen um Unvoreingenommenheit der Welt gegenüber. Sie erfordert die Fähigkeit, Verschiedenartigkeiten und Gemeinsamkeiten wahrnehmen zu können. Nicht das Widerspruchslose zu schaffen, ist in Anlehnung an die Kritische Theorie Sache der Reflexionskompetenz von Lehrern und Lehrerinnen in Bezug auf Diversität. Es geht nicht darum, harmonisch-synthetisierte, pädagogische Ganzheitsbilder zu entwerfen, sondern vielmehr darum, reale Widersprüche zu erkennen und diese gerade eben nicht harmonisieren zu wollen. *Pädagogisches Perfektionsdenken reduziert Reflexion.*

Inklusive Diversitäts- und Migrationspädagogik, die sich der „Logik der Nützlichkeit“ unterwirft, läuft Gefahr, Vielfalt stets nach ihrem Nutzen zu bewerten. Dabei gerät sie in die „Falle“, Merkmale, die keinen Nutzen abzuwerfen versprechen oder im ökonomischen Sinne gar etwas „kosten“, negativ zu bewerten. Ein theoretisch-kritisch ausgerichteter Ansatz kommt daher nicht umhin, egalitär inspirierte Ideen wie z.B. „Gleichheit“ oder „Gerechtigkeit“ ins Zentrum ihres Bildungsbegriffs zu stellen, sofern man Diversität bzw. Migration nicht vor den „Karren“ der Verwertungslogik spannen möchte. Es ist nicht verwunderlich, dass meist ökonomisch orientierte Diversitäts-Ansätze Kategorien wie „Klasse“ entweder unter den Tisch fallen lassen oder als „unveränderlich“ bzw. „notwendig“ deklarieren. *Aus der Perspektive der Kritischen Theorie käme dies einem „Rede- und Denkverbot“ gleich.* Eine inklusive Migrationspädagogik samt reflexivem Lehrer- und Lehrerinnenhabitus stellt sich jedoch bewusst in den Dienst von „Gleichheit“, „Gerechtigkeit“ und „Freiheit“ und versucht diese voranzutreiben. Denn was sonst sind denn die Konsequenzen einer Instrumentalisierung der Vernunft?

“Gerechtigkeit, Gleichheit, Glück, Toleranz, alle die Begriffe, die ... in den vorhergehenden Jahrhunderten der Vernunft innewohnen oder von ihr sanktioniert sein sollten, haben ihre geistigen Wurzeln verloren. Sie sind noch Ziele und Zwecke, aber es gibt keine rationale Instanz, die befugt wäre, ihnen einen Wert zuzusprechen und sie mit einer objektiven Realität zusammenzubringen. ... Wer kann sagen, daß irgendeines dieser Ideale enger auf Wahrheit bezogen ist als sein Gegenteil.” (Horkheimer, 1992c, S. 32).

7. Entwurf eines kritisch-theoretischen Bildungsauftrags an Pädagogischen Hochschulen und Universitäten

Grundlagenorientierte Theorie und Kritik müssen nicht immer unmittelbar in praktisch-pädagogische Lösungsvorschläge münden. Zur Kritik gehört nicht nur das negative, skeptische Moment, sondern gleichzeitig die innere Unabhängigkeit des einzelnen, dem launigen Zeitgeist zu widerstehen: „Die einzig wahrhafte Kraft gegen das Prinzip von Auschwitz wäre Autonomie, wenn ich den Kantischen Ausdruck verwenden darf; die Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen“ (Adorno, 1997a, S. 679). Im „Negativen“ steckt die Bejahung des anderen – „mittelbar Positiven“: Diese „negative Dialektik“ setzt sich für die selbstständige Rolle von Kritik ein: „Sie bezeichnet im Gedanken an ein Anderes die Gesellschaft, in der wir leben, als das schlecht Bestehende. Das Absolute positiv darzustellen, wäre im letzten Sinne jedoch eine Art Götzendienst“ (Horkheimer, 1985d, S. 287).

Doch selbst dann, wenn Kritik am Bestehenden nicht zwingend zugleich stets auch den Schlüssel zum Tor des Auswegs bereithalten *muss* – sie *kann* es. So ist es beispielsweise fraglos möglich und zulässig, mit der in den vorangegangenen Abschnitten skizzierten Argumentationslinie eine *Inklusive Migrationspädagogik* als Kernelement der neuen Lehramtsausbildung zu fordern – und zu fördern. Gleichzeitig sind damit weitreichende Vorstellungen einer kritischen, (selbst-)reflexiven und inklusiven Lehramtsausbildung verbunden. Diese geht von einer speziellen Wissensvermittlung aus, bei welcher *Migrationspädagogik* um *Inklusive Pädagogik* zur „*Inklusiven Migrationspädagogik*“ erweitert wird, um eine gerechtere Teilhabe an Hochschulbildung bei diversitätssensiblen Blick der Pädagogen und Pädagoginnen auf Differenzlinien in Bildungsprozessen zu erreichen (Oberlechner, 2017a).

Notwendig hierfür ist ein *breites* bildungs-, diversitäts- bzw. migrationssoziologisches Wissen, das eine „*Postulatepädagogik*“ (Gruschka, 2004, S. 138), in welcher allzu rasch vom Sollen auf das Sein geschlossen wird, vermeiden weiß, und damit ein gesellschaftskritisches Bewusstsein für die neue Lehramtsausbildung allererst *ermöglicht*. Ein solchermaßen reflexiver Lehrer- und Lehrerinnenhabitus könnte Wissen bereitstellen, welches bildungswissenschaftliches Theoretisieren bzw. pädagogisches Denken und Handeln mit Bezug auf eine *Inklusive Migrationspädagogik* unterstützt. Dafür unabdingbar ist, dass gesamtgesellschaftliche Fragen, die über den unmittelbaren Lern-Lehr-Kontext hinausgehen, in Forschung und Lehre von Pädagogischen Hochschulen und Universitäten inkludiert sind: Dies kann im Fall der *Inklusiven Migrationspädagogik* bis hin zu sozialphilosophischen Fragestellungen reichen und sich im Speziellen, wie oben dargelegt, an die Kritische Theorie anlehnen, um den Ideologiegehalt von Bildungstheorien aus ideologiekritischer Sicht zu hinterfragen.

Ein damit einhergehender kritisch-theoretischer Bildungsauftrag an Pädagogische Hochschulen und Universitäten setzt dann an folgenden Hauptaspekten an: 1. an der Reflexionskompetenz von Lehrenden wie Lernenden, 2. an den Merkmalen der Bildungsorganisation sowie 3. an den dort herrschenden Lehrformen und Lehrinhalten. Die (angehenden) Lehrenden brauchen hierfür Möglichkeiten, um aktuelle Migrationsthemen auch historisch zu kontextualisieren. Gefragt ist eine gesellschaftsanalytische und geschichtsbewusste Auseinandersetzung mit Migrationsphänomenen, zum Beispiel im Rahmen von Postkolonialer Forschung und Theorie, damit die Hintergründe dessen, was in und außerhalb von Bildungsinstitutionen geschieht, professionell und nicht mittels Alltagstheorien gedeutet werden (Doğmuş, Karakaşoğlu, Mecheril, Shure & Wojciechowicz, 2017, S. 7). Hier setzt die *intersektionale Analyse*⁵ als Teil des Lehrer- und Lehrerinnenhabitus an, indem soziale Differenzlinien bzw. potentielle Diskriminierungskategorien mit Blick auf die Verwirklichung eines humanisierenden, selbstbefähigenden, demokratischen und egalitären Toleranz- bzw. Bildungsbegriffes kritisch reflektiert werden – beispielsweise im Sinne Herbert Marcuses (1970). Denn Toleranz braucht eine fundamentale Parteinahme für das „Gute“ und die Humanität in der Lehramtsausbildung. Auf diesem Weg können Potentiale und vorliegende Barrieren in Lern-Lehrsituationen adäquater eingeschätzt werden, die nämlich ihrerseits Positiv- bzw. Negativspiralen im Hinblick auf individuelle wie soziale Lernprozesse auslösen. Ein solchermaßen macht- und herrschaftskritischer, reflexiver Lehrer- und Lehrerinnenhabitus stellt gleichzeitig innovative Möglichkeiten bereit, bildungswissenschaftliches Diskutieren und didaktisches Handeln in Bezug auf die inklusive Migrationspädagogik voranzutreiben, um ein systematischeres Verständnis inklusiv-migrationspädagogischer Professionalität im Zusammenhang mit einem reflexiven Lehrer- und Lehrerinnenhabitus zu ermöglichen.

8. Ausblick

Fragen nach gesellschaftlicher Verantwortung sowie dem kritischen Potential von Bildung und Erziehung, das sich in pädagogischen und Erziehungswissenschaften bzw. in Bildungsinstitutionen realisiert, werden gegenwärtig angesichts des Erstarkens populistischer Welt- und Menschenbilder zunehmend in den Hintergrund gedrängt. Universitäre Studien stehen immer mehr unter dem neoliberalen Erwartungsdruck, „ökonomisch nutzbringend“ und „zweckmäßig“ zu sein, „verwertbar und darüber hinaus auch noch stets „unmittelbar verfügbar“. Eine sich selbst auf diese Weise entfremdete Bildung ist per se prinzipiell entpolitisiert: Was zählt, sind „messbare Daten“, während Fragen nach (moralischen) Werten und Normen, nach sozialer Gerechtigkeit, gesellschaftlicher Verantwortung und Humanität grund-

5 „Intersektionalität“ wird in diesem Beitrag allerdings weniger als Forschungstheorie, eher als theoretische Konzeption mit normativem Anspruch begriffen (Crenshaw, 2013).

sätzlich als „nichtwissenschaftliche Angelegenheiten“ von keinerlei Interesse sind und daher von vornherein ausscheiden. Dagegen steht der kritisch-theoretische Anspruch, dass Bildungsinstitutionen wie Schulen, Hochschulen, Akademien und Universitäten eben nicht außerhalb der Gesellschaft und ihrer sozialen Strukturen und Diskurse stehen. Dementsprechend können sie auch unmöglich als apolitisches „Feld“ oder apolitischer „Lern- und Bildungs-Raum“ betrachtet werden.

In der „PädagogInnenbildung Neu“ in Österreich wird von einem „reflexiven Lehrer- und LehrerInnenhabitus“ gesprochen, ohne diesen Begriff jedoch näher zu bestimmen. Dem vertiefend auf Grundlage der zentralen philosophischen Konzepte Horkheimers bzw. Adornos nachzugehen, um theoretisch zu reflektieren, was unter einer „kritischen“ und „reflexiven“ Haltung bei Lehrern und Lehrerinnen verstanden werden kann bzw. wie Lehrer und Lehrerinnen mit ihrer Rolle als „ideologischen Multiplikatoren“ umgehen können, ist notwendig, damit im Zuge der österreichischen Lehramtsausbildung, die sich die Vermittlung eines „kritischen Lehrer- und LehrerInnenhabitus“ zum Ziel setzt, auch in Hinblick ihrer (impliziten oder expliziten) „politischen Funktion“ kritisch reflektiert wird. Dieses kritische Denken könnte gerade darauf beruhen, die von den einzelnen gesellschaftlichen Bildungsinstitutionen selbst vertretenen Werte mit ihrer gesellschaftlichen Wirklichkeit zu konfrontieren, um auf ihre Einlösung zu pochen. Konfliktreiches, Widersprüchliches und Gefühlvolles würde dann der Verantwortung des Denkens nicht entzogen werden, sondern darin aufgehoben sein.

Das „Eingedenken“ der Natur im Subjekt besagt ja weniger eine ursprüngliche, nicht entfremdete Einheit von Mensch und Natur zu unterstellen, sondern vielmehr enthüllt die Natur gerade unter der Perspektive des voll entfalteten menschlichen Machbarkeitsstrebens ihre Gleichgültigkeit gegenüber dem Schicksal des Einzelwesens. Dieses „Eingedenken“ kann Gewalt und Leiden zwar nicht rückgängig machen, sondern nur erinnernd aufbewahren, aber eben damit die instrumentalistische Verhärtung des Subjekts in seinem Umgang mit seiner inneren und äußeren Natur und mit anderen Subjekten mildern helfen (Böhme, 2004, S. 106).

Die Entwicklung der Menschheitsgeschichte ist für die kritische Theorie daher so lange naturwüchsig, blind und fremdbestimmt, wie der Mensch das Bewusstsein seiner eigenen Naturhaftigkeit, seiner eigenen Teilhabe am Naturzusammenhang verdrängt. Die Durchdringung von Philosophie und konkreter Einzelforschung an pädagogischen Hochschulen und an Universitäten ist somit notwendig zu verschmelzen in eigenständigen Reflexionsformen. Auch im Rahmen der österreichischen Lehramtsausbildung könnte die Kluft zwischen bloßer empirischer Bildungstatsachenforschung und Sozialphilosophie so überwunden werden: „In dieser Funktion wäre Philosophie das Eingedenken und Gewissen der Menschheit und hülfle dadurch, den Weg der Menschheit davor zu bewahren, der sinnlosen Runde des Anstaltsinsassen während seiner Erholungsstunde ähnlich zu werden“ (Horkheimer, 1992b, S. 173). „Im Eingedenken der Natur im Subjekt“ der Lehramts-

ausbildung, im individuellen Bewusstsein des Lehrers bzw. der Lehrerin ist Versöhnung durch Reflexion aus der Perfektive von Aufklärung sehr wohl möglich, eine Versöhnung seiner bzw. ihrer äußeren und inneren Natur und seinem bzw. ihrem Vernunftdenken und damit die Einsicht in die Entzweiung seiner Natur und Vernunft: „Es ist das Subjekt, das erkennt, dass es nicht Herr im eigenen Haus ist, das Subjekt, zu dem das Erleiden ebenso gehört wie das Handeln. Es ist der Mensch, dem Eingedenken im Subjekt nicht bloß Reflexion bleibt, sondern zur alltäglich geübten Praxis wird“ (Böhme, 2004, S. 107).

Bibliographie

- Adorno, T.W. (1997a). Erziehung nach Auschwitz. In R. Tiedemann (Hrsg.), *Gesammelte Schriften Band 10/2. Kulturkritik und Gesellschaft* (S. 674–690). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Adorno, T.W. (1997b). Tabus über den Lehrberuf. In R. Tiedemann (Hrsg.), *Gesammelte Schriften Band 10/2. Kulturkritik und Gesellschaft* (S. 656–673). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Allemann-Ghionda, C. (2013). *Bildung für alle, Diversität und Inklusion: Internationale Perspektiven*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Armin, B., & Rothermel, L. (Hrsg.). (2001). *Handbuch kritische Pädagogik: eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Baumert, J. (2007). Was messen internationale Schulleistungsstudien? Resultate kumulativer Wissenserwerbsprozesse. Eine Antwort auf Heiner Rindermann. *Psychologische Rundschau*, 58(2), 118–145.
- Baumert, J., & Tillmann, K.-J. (2016). (Hrsg.). Empirische Bildungsforschung: Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft*, 19(31).
- Bellmann, J., & Müller, T. (Hrsg.). (2011). *Wissen, was wirkt: Kritik evidenzbasierter Pädagogik*. Wiesbaden: VS.
- Bourdieu, P. (1995). Narzisstische Reflexivität und wissenschaftliche Reflexivität. In E. Berg & M. Fuchs (Hrsg.), *Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation* (S. 365–374). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Göttingen: Otto Schwartz & Co.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.

- Böhme, G. (2004). Eingedenken der Natur im Subjekt oder: die Geburt des Subjekts aus dem Schmerz. In A. Gruschka & U. Oevermann (Hrsg.), *Die Lebendigkeit der kritischen Gesellschaftstheorie: Dokumentation der Arbeitstagung aus Anlass des 100. Geburtstages von Theodor W. Adorno; 4.-6. Juli 2003 an der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt/Main* (S. 97–108). Wetzlar: Büchse d. Pandora.
- Brügelmann, H. (2015). *Vermessene Pädagogik – Standardisierte Schüler*. Weinheim: Beltz.
- Claußen, B., & Scarbath, H. (Hrsg.). (1979). *Konzepte einer kritischen Erziehungswissenschaft*. München: Reinhardt.
- Crenshaw, K. (2013). „Die Intersektion von „Rasse“ und Geschlecht demarginalisieren: Eine Schwarze feministische Kritik am Antidiskriminierungsrecht, der feministischen Theorie und antirassistischen Politik“. In H. Lutz, M. Herrera Vivar, & L. Supik (Hrsg.), *Fokus Intersektionalität: Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes* (S. 35–58). Wiesbaden: VS.
- Doğmuş, A., Karakaşoğlu, Y., & Mecheril, P. (2016). *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: VS.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Friebertshäuser, B., Rieger-Ladich, M., & Wigger, L. (Hrsg.). (2006). *Reflexive Erziehungswissenschaft: Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden: VS.
- Gruschka, A. (2006). Bildungsstandards oder das Versprechen, Bildungstheorie in empirischer Bildungsforschung aufzuheben. *Pädagogische Korrespondenz*, 19(35), 5–22.
- Gruschka, A. (2004). Kritische Pädagogik nach Adorno. In A. Gruschka & U. Oevermann (Hrsg.), *Die Lebendigkeit der kritischen Gesellschaftstheorie: Dokumentation der Arbeitstagung aus Anlass des 100. Geburtstages von Theodor W. Adorno; 4.-6. Juli 2003 an der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt/Main* (S. 135–160). Wetzlar: Büchse d. Pandora.
- Gruschka, A. (2003). Vortrag: "Die Lebendigkeit kritischer Gesellschaftstheorie" im Rahmen einer Arbeitstagung aus Anlass des 100. Geburtstages von Theodor W. Adorno am 4.-6. Juli 2003 an der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt/Main. Online unter <http://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/frontdoor/index/index/docId/5357>
- Gruschka, A., & Oevermann, U. (Hrsg.). (2004). *Die Lebendigkeit der kritischen Gesellschaftstheorie: Dokumentation der Arbeitstagung aus Anlass des 100. Geburtstages von Theodor W. Adorno; 4.-6. Juli 2003 an der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt/Main*. Wetzlar: Büchse d. Pandora.

- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2001). Praxis und Reflexion. Die Notwendigkeit einer „doppelten Professionalisierung“ des Lehrers. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 1(3), 7–15.
- Herzog, W. (2016). Kritik der evidenzbasierten Pädagogik. In J. Baumert & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung: Der kritische Blick und die Antwort auf die Kritiker. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 19(31), 201–213.
- Honneth, A. (1992). *Kampf um Anerkennung: Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Horkheimer, M. (1992a). Die Revolte der Natur. In A. Schmidt (Hrsg.), *Zur Kritik der instrumentellen Vernunft: Aus den Vorträgen und Aufzeichnungen seit Kriegsende* (S. 93–123). Frankfurt/Main: Fischer.
- Horkheimer, M. (1992b). Zum Begriff der Philosophie. In: A. Schmidt (Hrsg.), *Zur Kritik der instrumentellen Vernunft: Aus den Vorträgen und Aufzeichnungen seit Kriegsende* (S. 153–174). Frankfurt/Main: Fischer.
- Horkheimer, M. (1992c). Mittel und Zwecke, In: A. Schmidt (Hrsg.), *Zur Kritik der instrumentellen Vernunft: Aus den Vorträgen und Aufzeichnungen seit Kriegsende* (S. 15–62). Frankfurt/Main: Fischer.
- Horkheimer, M. (1989). Kritik des Positivismus. In A. Schmidt & G. Schmid Noerr (Hrsg.), *Gesammelte Schriften* (S. 347–396). Frankfurt/Main: Fischer.
- Horkheimer, M. (1988). Die gesellschaftliche Funktion der Philosophie. In A. Schmidt & G. Schmid Noerr (Hrsg.), *Gesammelte Schriften* (S. 332–351). Frankfurt/Main: Fischer.
- Horkheimer, M. (1985c). Akademische Freiheit. In A. Schmidt & G. Schmid Noerr (Hrsg.), *Gesammelte Schriften: Vorträge und Aufzeichnungen 1949-1973* (S. 420–432). Frankfurt/Main: Fischer.
- Horkheimer, M. (1985d). "Zum Tode Adornos", In A. Schmidt & G. Schmid Noerr (Hrsg.), *Gesammelte Schriften* (S. 284–288). Frankfurt/Main: Fischer.
- Horkheimer, M. (1970). *Traditionelle und kritische Theorie: Vier Aufsätze*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Horkheimer, M., & Adorno, T.W. (1987). Dialektik der Aufklärung. In A. Schmidt & G. Schmid Noerr (Hrsg.), *Gesammelte Schriften* (S. 11–290). Frankfurt/Main: Fischer.
- Lenzen, D. (1991). Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und pädagogische Méthexis. Auf dem Weg zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft. In J. Oelkers & H.-E. Tenorth, (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen. Zeitschrift für Pädagogik*: 27. Beiheft. Weinheim/Basel: Beltz, 109-125.

- Marcuse, H. (1970). Repressive Toleranz. In R.P. Wolff & B. Moore (Hrsg.), *Herbert Marcuse. Kritik der reinen Toleranz* (S. 91–128). Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Mecheril, P. (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Mecheril, P., & Oberlechner, M. (2016). Migration bildet. Anforderungen an pädagogisches Handeln. In S. Kronberger, C. Kühberger, & M. Oberlechner (Hrsg.), *Diversitätskategorien in der Lehramtsausbildung: Ein Handbuch* (S. 153–166). Innsbruck: Studienverlag.
- Oberlechner, M. (2017a). Migration Pedagogy as an Inclusive Educational Enterprise for Austrian Schools and Universities of Pedagogy. In M. Oberlechner, C. Trültzsch-Wijnen, & P. Duval (Hrsg.), *Migration bildet. Migration Educates* (S. 3–68). Baden-Baden: Nomos.
- Oberlechner, M. (2017b). Aspekte einer soziologischen Migrationspädagogik: multikausal, plurifaktoriell, intersektional. In A. Bramberger, S. Kronberger, & M. Oberlechner (Hrsg.), *Bildung – Intersektionalität – Geschlecht* (S. 83–121). Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.
- Radtke, F.O. (2015). Methodologischer Ökonomismus. Organische Experten im Erziehungssystem. *Erziehungswissenschaft*, 26(50), 7–16.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Terhart, E. (2002). Wie können die Ergebnisse von vergleichenden Leistungsstudien systematisch zur Qualitätsverbesserung in Schulen genutzt werden? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(1), 91–110.
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Paris. Online unter <http://bidok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html>
- Williamon, A. (Hrsg.). (2009). *Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2009*. Utrecht: Assoc. Européenne des Conservatoires, Acad. de Musique et Musikhochschulen (AEC).



Inklusion in der Lehramtsausbildung für Primarstufe

Entwicklung von Haltungen, Bedenken und Selbstwirksamkeit von Studierenden – Erste Ergebnisse einer Fallstudie im Längsschnitt

Danièle Hollick, Harald Reibnegger, Marianne Neißl

*Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz
daniele.hollick@ph-linz.at*

INGEREICHT 14 FEB 2019

ÜBERARBEITET 13 MAI 2019

ANGENOMMEN 17 MAI 2019

Die Implementierung von Inklusion als durchgängiges Leitprinzip und Querschnittsthema im Curriculum der PHDL im Zuge der Neustrukturierung der Lehrer/-innenbildung ist ein zentraler Baustein zur Professionalisierung von angehenden Lehrerinnen und Lehrern für eine inklusive Schule. Einstellungen und Haltungen der handelnden Personen erweisen sich dabei als bedeutsam in der konkreten unterrichtspraktischen Tätigkeit. Mit einem Mixed-Methods-Design sollen in einer auf vier Jahre angelegten Längsschnittstudie (2018-2022) Entwicklungsprozesse von Studierenden zu Einstellungen, Haltungen, Bedenken und Selbstwirksamkeitseinschätzungen zu Inklusion untersucht werden. Als Erhebungswerkzeuge für die quantitativen Teilstudien werden die österreichischen Skalen SACIE-R und TEIP verwendet (Feyerer et al., 2013). In diesem Beitrag werden die ersten Ergebnisse der Befragung von Studierenden der Primarstufenpädagogik am Beginn ihrer Lehramtsausbildung dargestellt.

SCHLÜSSELWÖRTER: Inklusion, Spannungsverhältnisse, Haltungen, Integrative Prozesse, Pädagogik für alle, Differenzpädagogik, pädagogische Professionalität, Curriculum

1. Einleitung

In der aktuellen (schul)pädagogischen Diskussion nimmt Inklusion eine zentrale Rolle ein. Die Bedeutung des Begriffes, die Adressatengruppe und der Stellenwert im pädagogischen und bildungspolitischen Kontext werden allerdings nicht einheitlich und teilweise auch kontrovers diskutiert. Je nach Wissenschaftsdisziplin prägen unterschiedliche Fachdiskurse das Thema Inklusion auf unterschiedlichen Ebenen.

Kiuppis (2014; zit. n. Lindmeier & Lütje-Klose, 2015, S. 7ff) konnte in einer vergleichend-historischen Studie zu Veröffentlichungen von internationalen Organisationen zum Thema Inklusion grob drei Adressatenkreise identifizieren: Ein enges Inklusionsverständnis, das aus einem früheren sonderpädagogischen Verständnis

heraus die Gruppe von Personen mit Beeinträchtigungen adressiert, ein weites Inklusionsverständnis, das sich auf alle Differenzlinien bezieht, sowie ein Verständnis, das zwar auch alle Lernenden, besonders aber vulnerable Gruppen meint.

Die Einengung von Inklusion auf die Kategorie Behinderung steht u. a. in der Kritik die Be-Sonderung fortzuschreiben. Beim weiten Inklusionsverständnis ist mit Hoffmann (2018, S. 19f) zu fragen, ob nicht „der Universalitätsanspruch einer inklusiven Pädagogik als ‚Allgemeine Pädagogik‘ oder eine ‚Pädagogik für alle‘ angesichts der Heterogenität sozialer Exklusionspraktiken Gefahr läuft, die gesellschaftliche Realität von Behinderung und sozialer Benachteiligung zu verfehlen“. Wenn sich das Inklusionsverständnis vor allem auf vulnerable Gruppen bezieht, bleibt die Frage, ob damit nicht eine neue Kategorie geschaffen wird und erneut ein Etikettierungs- und Stigmatisierungsrisiko erzeugt wird.

Lindmeier (2019, S. 115) spricht von der Notwendigkeit der „Transformation der Sonderpädagogik in eine „differenztheoretisch reflektierte, diversitätsbewusste Pädagogik bei Nicht/Behinderung“, die die Antinomie zu bewältigen hat, „soziale Differenzen wie Behinderung/Nicht-Behinderung weder zu dramatisieren noch zu entdramatisieren bzw. bagatellisieren“ (ebd., S. 113). Nach Katzenbach (2015, S. 134) darf die "Programmatik der Inklusion nicht auf die Kategorie Behinderung beschränkt werden, kann und sollte aber durchaus auch aus der Perspektive von Behinderung betrachtet werden".

Inklusive Pädagogik befindet sich demnach in einem unauflösbaren Spannungsverhältnis zwischen einer Pädagogik für alle und einer „Differenzpädagogik“ (Lindmeier, 2019, S. 113) und muss sich nach Georgi und Mecheril (2018, S. 67) z.B. einerseits auf kategoriales Wissen beziehen und gleichzeitig wieder davon distanzieren.

Aufgeworfen werden damit Fragen zum konkreten Umgang mit Vielfalt. Dies ist grundsätzlich nicht neu im pädagogischen Handlungsfeld, wurde aber über weite Strecken vor allem auf struktureller Ebene mit dem Versuch, homogene Lerngruppen zu erzeugen, zu lösen versucht. Die Debatte um Inklusion verdeutlicht u.a. die Herausforderung, die mit der konkreten Auseinandersetzung mit dem Anderen zu bewältigen ist, wenn die „innere Seite von Inklusion und Exklusion“ (Katzenbach, 2012, S. 92) mit Einstellungen und Haltungen angesprochen wird. Anschlussfähig scheint hier das theoretisch gut fundierte Modell der integrativen Prozesse (Klein, Krie, Kron & Reiser, 1987) zu sein, da damit nicht nur das dialektische und dynamische Geschehen auf der innerpsychischen, interaktionellen, institutionellen und gesellschaftlichen Ebene beschrieben werden kann, sondern auch, dass es um einen konflikthaften, streitbaren Prozess geht.

Im hier dargestellten Forschungsprojekt „Inklusion in der Lehramtsausbildung für Primarstufe – eine Fallstudie im Längsschnitt“ wird versucht auf diesen vier Ebenen Antworten auf folgende Fragen zu finden:

Wie werden in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung die geäußerten Realitäten im Kontext von Inklusion aufgegriffen und wie können die daraus ableitbaren Im-

plikationen in die Professionalisierung des Lehrerinnen- und Lehrerberufs integriert werden?

Dabei wird empirisch der Frage nachgegangen, wie sich bei Studierenden Einstellungen, Haltungen, Bedenken und Selbstwirksamkeitseinschätzungen zu Inklusion im Laufe ihres Lehramtsstudiums entwickeln.

In diesem Beitrag werden, als erstes Ergebnis des Forschungsprojekts, die Einstellungen, Haltungen, Bedenken und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Studierenden zu Studienbeginn dargestellt.

2. Theoretische Grundlagen

Diese Studie versucht eine subjektive Dimension, nämlich Überzeugungen, Einstellungen, Bedenken und die Selbstwirksamkeitswahrnehmung von Studierenden im Kontext von Inklusion zu erfassen. Einstellungen sind nach Haddock und Maio (2014, S. 199) „zusammenfassende Bewertungen eines Objekts, die auf kognitiven, affektiven und verhaltensbezogenen Grundlagen beruhen“. Dieses Multikomponentenmodell geht auf Zanna und Rempel (1988, zit. n. Haddock & Maio, 2014, S. 200) zurück. Gedanken und Überzeugungen werden der kognitiven, Gefühle und Emotionen der affektiven Komponente zugeordnet. Als Verhaltenskomponente von Einstellungen werden frühere oder aktuelle Verhaltensweisen oder solche, die wir auszuführen gedenken, bezeichnet.

Einstellungen zu Inklusion werden von Kullmann, Lütje-Klose, Textor, Berard & Schitow (2015) als „wichtige Schlüsselmomente für die Realisierung einer inklusiven Unterrichtspraxis“ identifiziert. Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen auch Hellmich, Görel und Schwab (2016), die auch auf einen Zusammenhang zwischen Einstellung von Lehrerinnen und Lehrern zu Inklusion und Selbstwirksamkeitserwartungen (Schmitz & Schwarzer, 2000) hinweisen.

Es wird davon ausgegangen, dass Einstellungen veränderbar sind. Diese Veränderungs- und Entwicklungsprozesse sind häufig mit innerpsychischen Konflikten verbunden. Auch hier scheint das Modell der integrativen Prozesse anschlussfähig zu sein.

Reiser (1991) beschrieb „das Aushandeln der Dialektik von Gleichheit und Differenz“ als zentrale Herausforderung für die damalige Diskussion um Integration und bezog sich vor allem auf das Modell der integrativen Prozesse. Die Theorie der integrativen Prozesse (Klein, Kreie, Kron & Reiser, 1987, S. 38f) kann für die Inklusionsdebatte wertvolle Perspektiven bringen und ist zudem theoretisch gut fundiert (Katzenbach, 2012, S. 93; Albers, 2016, o. S.; Prengel, 2014, S. 28; Gerspach, 2016). Es werden das Wahrnehmen und Verarbeiten von inneren Widersprüchen, also die psychischen Anstrengungen, die sich im Kontext von Inklusion auf tun und auf der innerpsychischen, der interaktionellen, der institutionellen und der gesellschaftlichen Ebene zu leisten sind, beschrieben.

„Als integrativ im allgemeinen Sinn bezeichnen wir diejenigen Prozesse, bei denen ‚Einigung‘ zwischen widersprüchlichen innerpsychischen Anteilen, gegensätzlichen Sichtweisen interagierender Personen und Personengruppen zustande kommen. Einigungen erfordern nicht einheitliche Interpretationen, Ziele und Vorgehensweisen, sondern vielmehr die Bereitschaft, die Position der jeweils anderen gelten zu lassen, ohne diese oder die eigene Position als Abweichung zu verstehen. Einigung bedeutet den Verzicht auf die Verfolgung des Andersartigen und stattdessen die Entdeckung des gemeinsam Möglichen bei Akzeptanz des Unterschiedlichen.“ (Reiser, Klein, Kreie & Kron, 1986, S. 120).

Sich in Spannungsverhältnissen zu bewegen, bedeutet mit Widersprüchen, Dilemmata, Antinomien konfrontiert zu sein. Für Katzenbach (2012, S. 93) ist Inklusion „ein sich in Widersprüchen bewegendes und damit dauerhaft auf Konflikte ausgelegtes Programm“. Sich mit Inklusion in dieser Art auseinanderzusetzen, ist, um mit Helsper (1996) zu argumentieren, eine der pädagogischen Profession immanente und unauflösbare, aber zu reflektierende Anforderung (siehe dazu auch Hainschink & Zahra-Ecker, 2018).

Genau an diesem Punkt kann direkt mit einer professionstheoretischen Sicht auf den Lehrer/-innenberuf angeknüpft werden, wenn es im Kern darum gehen soll, durch entsprechende Ausbildung und Qualifizierung „eine spezifische Qualität von Berufsarbeit“ (Lindmeier & Lindmeier, 2018, S. 268) leisten zu können und zwar unter den oben ausgeführten Vorzeichen, hier im Speziellen mit der Fokussierung auf Inklusion.

Terhart (2011, S. 205) stellt fest, dass theoretische Ansätze zur Professionalisierung des Lehrer/-innenberufs von „der Lehrarbeit aus den Eigenarten dieser Arbeit selbst“ heraus entwickelt wurden und nach Ansicht hier, ggf. noch werden. Dabei werden mit dem strukturtheoretischen, kompetenztheoretischen und berufsbiographischen Ansatz drei theoriebasierte Sichtweisen auf Lehrer/-innenprofession beschrieben. Diese Differenzierung vermittelt den Anschein, dass diese drei Ansätze unabhängig voneinander zu betrachten seien. Terhart (2011) sowie Lindmeier & Lindmeier (2018) verweisen jedoch darauf, dass diese drei Ansätze in einem „Ergänzungsverhältnis“ stehen (Terhart, 2011, S. 209). Belegt wird diese Sicht bspw. damit, dass in der Frage nach dem Entstehen von (Handlungs-)Kompetenzen, die im kompetenztheoretischen Ansatz formuliert wird, und in der Frage nach der Bedeutung einer reflexiven Bewertung von erfolgreichem Handeln des strukturtheoretischen Ansatzes Anknüpfungen zum berufsbiographischen Ansatz identifiziert werden (Lindmeier & Lindmeier, 2018, S. 270). Darauf verweist auch Krüger (2014, S. 100) in ihren Erläuterungen der Dimensionen pädagogischer Professionalisierung und kommt zu dem Schluss, dass in der Phase der Lehrer/-innenbildung „der Aspekt der (eigenen) Biographie“ zu berücksichtigen sei. Dabei bezieht sich Krüger (ebd.) auf solche Erfahrungen, die in der eigenen Schulzeit in der Rolle als

Schülerin, als Schüler gemacht wurden und die im Rahmen der Ausbildung einem Reflexionsprozess im Hinblick auf die Entwicklung von Handlungsalternativen unter Berücksichtigung der strukturellen Bedingungen überführt werden. So betrachtet ist die eigene Schulzeit integraler Bestandteil des berufsbiographischen Ansatzes. Mit Blick auf die hier durchgeführte Studie, bei der es um die Entwicklung von Haltungen und Kompetenzen unter dem Vorzeichen von Inklusion geht, wird von den Autorinnen und dem Autor nicht nur die eigene Schulzeit als ein zu reflektierendes Erfahrungsfeld im Sinne des berufsbiographischen Ansatzes einbezogen, sondern auch solche Erfahrungen, die auf Verschiedenheit in anderen Lebensbereichen rekurren (siehe dazu auch Ernst, 2018, S. 109).

Aufbauend auf dem berufsbiographischen Ansatz, der Professionalisierung als einen lebens- und berufsphasenübergreifenden Prozess beschreibt, wird in diesem Forschungsprojekt die Entwicklung der Einstellungen, Haltungen und Selbstwirksamkeitseinschätzung bei Studierenden des Lehramts Primarstufe zu Inklusion analysiert und diskutiert.

3. Fallstudie: Inklusion an der PHDL

3.1 Kontext

Am 1. Oktober 2015 startete österreichweit das neu strukturierte Studium Lehramt Primarstufe. Gleichzeitig wurde der Ausbildungszweig für das Lehramt Sonderschule abgeschafft und die Inhalte in die Ausbildung des Lehramtes Primarstufe Schwerpunkt „Inklusive Pädagogik/ Fokus Behinderung“ im Bachelorstudium integriert, den Studierende ab dem fünften Semester belegen können, um sich im Themenbereich zu spezialisieren. Mit einem Masterstudium „Inklusive Pädagogik“ können sich Studierende in einem Spezialisierungsbereich (beispielsweise Sozial-emotionale Entwicklung, Kognitive Entwicklung, Sprache und Kommunikation) vertiefen oder die Kompetenzen für den Altersbereich der 10- bis 15-Jährigen erweitern. Dieser strukturellen Änderung der Lehramtsausbildung Primarstufe ging eine grundlegende Änderung der Curricula voraus, in der dem Themenfeld „Inklusion“ inhaltlich eine explizite Bedeutung auch in der allgemeinen Primarstufenpädagogik zugeschrieben wird.

Erstens wird Inklusion als curriculares Prinzip definiert, in dem Inklusion nicht nur als Thema, sondern auch als durchgängiges Leitprinzip im Curriculum verankert ist (ebd., S. 12; siehe dazu auch Altrichter, Greiner, Reitinger & Soukup-Altrichter, 2014). Dieses wird als handlungsleitendes Merkmal für die Qualifikation von Lehrerinnen und Lehrern beschrieben, was bedeutet, dass eine Inklusionsorientierung nicht nur explizit in den einzelnen Modulen erwähnt wird, sondern auch im Qualifikationsprofil von Lehrerinnen und Lehrern der Primarstufe, das in Folge so genannte „inklusionsbasierte Kompetenzanforderungen“ umfasst.

„Inklusion“ wird im Curriculum zweitens als Querschnittsthema im Sinne „einer interdisziplinären und fachbereichsübergreifenden Herangehensweise“ an diese Bildungsdomäne festgelegt (Curriculum PHDL, 2018, S. 6). Sichtbar wird diese Bestimmung in den Modulbeschreibungen des Bachelor- und Masterstudiums, wenn es mit Blick auf die festgehaltenen Lernergebnissen und Kompetenzen bspw. im Modul „Fachdidaktische und fachwissenschaftliche Grundlagen 1“ des Bachelorstudiums Lehramt Primarstufenpädagogik heißt, Absolventinnen und Absolventen „hinterfragen eigene geschlechtsspezifische Erfahrungen/Haltungen und entwickeln in einer offenen Auseinandersetzung neue Perspektiven/Zugänge“ (ebd., S. 62) oder im Modul „Fachdidaktische und fachwissenschaftliche Grundlagen 3“, dass „Lehrmittel einschließlich neuer Medien unter Berücksichtigung der Inklusion“ erstellt und analysiert sowie „diese in Bezug auf Methoden der Fachdidaktik und aktueller Forschung“ eingeordnet werden (ebd., S. 78). Sichtbar ist, dass eine kategoriale Differenzierung vorgenommen wird – „soziale Herkunft, kulturelle Lebensweise, Geschlecht, Religion, unterschiedliche Fähigkeiten und Begabungen“ (ebd., S. 13) und „soziale[n] Zugehörigkeiten, Gender, Sexualität, Ethnie, Religion/Weltanschauung, individuelle[n] Begabungen und Erstsprache“ sowie Behinderung, Migration und Kultur (ebd., S. 53) – und somit von einer erweiterten Auffassung von Inklusion im Curriculum der PPHDL ausgegangen werden kann. Ausbildungsübergreifend werden weitere Differenzkategorien – bspw. soziokultureller Hintergrund (außer in den Schwerpunkten Ernährungs- und Gesundheitsbildung, ebd., S. 183); Soziale Vielfalt, ebd., S. 161; Armut (außer im Schwerpunkt Soziale Vielfalt, ebd., S. 161) – nicht explizit genannt.

Drittens wird Inklusion als eine der „theoriebasierten Thesen“ festgelegt (ebd., S. 8f), die als Fundament einer „reflektierte[n] Umsetzung hochschulischer Aufgaben“ definiert werden. Die an dieser Stelle gemeinte These verweist auf eine werdebasierte Grundhaltung, die pädagogisches Handeln leitet und spezifiziert die Orientierung einer Haltung explizit am „Prinzip der Inklusion“ (ebd., S. 9). Noch deutlicher wird dies durch die Zielformulierung:

„Die Lehrer/-innenbildung verfolgt demnach das Ziel, den Aufbau einer inklusiven Grundhaltung und die Herausbildung von Handlungskompetenz in inklusiven Lernsettings bestmöglich zu unterstützen.“ (Curriculum PHDL, 2018, S. 9)

Aufgrund der vorangegangenen Ausführungen ist ein eindeutiger Auftrag einer inklusionsbasierten Ausrichtung ableitbar.

3.2 Forschungsdesign

Die positiven und negativen Haltungen, Bedenken und Selbstwirksamkeit von Studierenden des Primarstufenlehramts zu Inklusion werden an der PH der Diözese Linz im Mixed-Methods-Design in einer Längsschnittstudie (2018-2022) erhoben. Diese wird in zwei eigenständigen Teilstudien organisiert. Die erste Teilstudie ist in Form eines echten Längsschnitts angelegt, der mit Beginn des Studienjahres 2018/19 die Studierenden des Primarstufenlehramts mittels schriftlicher Fragebogenerhebung zu den genannten Bereichen befragt. Insgesamt werden diese Studierenden in einem echten Längsschnitt im Laufe ihres Studiums noch zweimal zur Befragung eingeladen. Die zweite Erhebung wird nach der Wahl des Schwerpunkts am Ende des 3. bzw. zu Beginn des 4. Semesters stattfinden. Die dritte Befragung findet am Ende des Studiums im 8. Semester statt.

Die zweite Teilstudie wird als unechter Längsschnitt im Studienjahr 2018/19 durchgeführt. Hier werden die Studierenden des Primarstufenlehramts im 1., 3., 6. und 8. Semester zu ihren Haltungen, Einstellungen, Bedenken und Selbstwirksamkeit zu Inklusion ebenfalls mit schriftlichen Fragebögen zur Befragung eingeladen.

Die quantitativen Erhebungen werden durch qualitative Zugänge erweitert, um so das subjektive Inklusionsverständnis von Studierenden inhaltsanalytisch sichtbar zu machen.

Als Erhebungswerkzeuge für die quantitativen Teilstudien werden die österreichischen Skalen SACIE und TEIP (Feyerer & Reibnegger, 2014) verwendet. Diese wurden in einem Forschungsprojekt an Pädagogischen Hochschulen entwickelt. Dafür wurde für zwei Skalen (SACIE-R, TEIP), die bereits international breite Verwendung erfuhren, deutsche Versionen erstellt. Der SACIE-R Fragebogen (Sentiments, Attitudes and Concerns about Inclusive Education - Revised) besteht aus insgesamt 15 Einzelitems, die drei Faktoren (Sentiments, Attitudes, Concerns) zu je 5 Items zugeordnet werden konnten (Forlin et al., 2011). Der TEIP Fragebogen (Teacher Efficacy for Inclusive Practices) besteht aus insgesamt 18 Einzelitems, die faktorenanalytisch 3 Faktoren (Teacher Efficacy for Inclusive Practices, Efficacy in collaboration, Efficacy in managing behaviour) zu je 6 Items zugeordnet werden konnten (Sharma et al., 2011).

Mittels Faktorenanalyse (explorativ) konnten für die deutsche SACIE-R-Skala vier Faktoren extrahiert werden. Für die einzelnen Skalen ergaben sich folgende Cronbachs- α Werte (Tab.1). Die Skalen weisen in der Stichprobe 2014 ähnliche Gütwerte für die innere Konsistenz auf, wie jene aus 2014.

TAB. 1. Skalenprüfung SACIE-R Gegenüberstellung 2014 und 2018; *(Feyerer & Reibnegger, 2014, S. 15)

Skala	Cronbachs- α (2014)*	Cronbachs- α (2018)
Sentiments (Negative Einstellungen bzgl. Beeinträchtigungen)	0,65	0,60
Attitudes (Positive Haltungen zur inklusiven Schule, grundsätzlich und allgemein)	0,80	0,75
Concerns (Bedenken bzgl. der konkreten Umsetzung inklusiven Unterrichts)	0,66	0,62

Trotz schwacher Cronbachs- α in der vorliegenden Stichprobe, die auch Feyerer und Reibnegger (2014) mit der Tatsache begründeten, dass die ursprünglichen Skalenprüfungen mit bereits in der Praxisphase stehenden Personen erreicht wurden, wird die ursprüngliche Skalenstruktur beibehalten. Ebenso konnten für die TEIP Skala drei Faktoren mittels Faktorenanalyse extrahiert werden, die jenen der Originalskala nicht deckungsgleich entsprachen. Im Detail konnte folgende Faktorenstruktur identifiziert werden. Die Skalengüteprüfung der Stichproben 2014 und 2018 zeigen im Vergleich nahezu idente Cronbachs- α (Tab.2).

TAB. 2. Skalenprüfung TEIP Gegenüberstellung 2014 und 2018; *(Feyerer & Reibnegger, 2014, S. 15)

Skala	Cronbachs- α (2014)*	Cronbachs- α (2018)
F1: Efficacy to use inclusive instructions (= Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten für eine individualisierende Unterrichtsgestaltung)	0,73	0,75
F2: Efficacy in collaboration (= Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten bzgl. interdisziplinärer Kooperation)	0,76	0,77
F3: Efficacy in managing behaviour (= Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten im wirksamen Umgang mit störendem Verhalten)	0,81	0,78

Für beide Skalen wurden jeweils jene Likertskalen des Originals verwendet, um eine Vergleichsmöglichkeit der Ergebnisse zu ermöglichen. Die SACIE-R-Items verfügen über eine vierstufige Skala, die im Zuge der Datenaufbereitung wie folgt kodiert wurden (stimmt überhaupt nicht=1, stimmt eher nicht=2, stimmt eher=3, stimmt völlig=4). Bei den drei Skalen Attitudes, Sentiments und Concerns bedeutet ein hoher Wert eine starke Ausprägung bzw. ein niedriger Wert eine niedrige Ausprägung der jeweiligen Skala.

Bei den TEIP-Items war eine sechsstufige Antwortskala vorgegeben, die ebenso im Zuge der Datenaufbereitung kodiert wurde (Trifft überhaupt nicht zu=1, Trifft fast nicht zu=2, Trifft eher nicht zu=3, Trifft eher zu=4, Trifft fast zu=5, Trifft voll zu=6). Die TEIP-Items zeigen ebenso alle in die gleiche Richtung, ein hoher Wert bedeutet eine hohe Merkmalsausprägung, umgekehrt ein niedriger Wert eine geringe Ausprägung.

3.3. Hypothesen

Die Leitfrage dieses Beitrages „Mit welchen Einstellungen, Haltungen, Bedenken und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen beginnen Studierende das Lehramtsstudium Primarstufe?“ wird nun in vier Einzelhypothesen zerlegt, um sie mit den vier Aspekten – Vorerfahrung mit Inklusion (A), die Vorbildung (B), die Schwerpunktwahl für das Studium (C) und inklusive Inhalte zu Studienbeginn (D) – detailliert analysieren zu können.

Hypothesen:

- (A) Inklusive Haltungen, Bedenken und Selbstwirksamkeit von Studierenden werden von ihren Vorerfahrungen beeinflusst. Es wird vermutet, dass je intensiver die Vorerfahrung von Studierenden ist, desto günstiger sind ihre Haltungen und Selbstwirksamkeit in inklusiven Situationen bzw. desto geringer sind Bedenken in Bezug auf Inklusion.
- (B) Die Vorbildung der Studienanfänger ist unterschiedlich. Vor dem Studium besuchen Studierende Schulen mit allgemeinbildenden, berufsbildenden oder pädagogischen Schwerpunkten. Daraus lässt sich die These ableiten, dass die Vorbildung der Studienanfänger einen Einfluss auf die untersuchten Variablen (Haltungen, Bedenken und Selbstwirksamkeit) zeigt. Es wird angenommen, dass Studienanfänger mit pädagogischer Vorbildung andere Haltungen, Bedenken und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen haben.
- (C) Die dritte These vermutet einen Zusammenhang zwischen der Schwerpunktwahl und Haltungen, Bedenken und Selbstwirksamkeit der Studierenden. Sind sich Studierende bereits zu Studienbeginn sicher, einen bestimmten Schwerpunkt zu wählen, werden günstigere Haltungen, geringere Bedenken und eine höhere Selbstwirksamkeit erwartet.
- (D) Die vierte These hat die inklusiven Inhalte in den Lehrveranstaltungen zu Studienbeginn im Blick und geht der Vermutung nach, dass Studierende, die sich bereits zu Beginn des Studiums mit inklusiven Inhalten auseinandersetzen andere persönliche Haltungen, Einstellungen, Bedenken und Selbstwirksamkeit hinsichtlich Inklusion aufweisen, als jene Studierende, die diese inhaltliche Auseinandersetzung noch nicht hatten.

4. Ergebnisse

Im ersten Teil wird die dem Beitrag zugrundeliegende Stichprobe deskriptiv im Detail dargestellt. Im Anschluss erfolgt die inferenzstatistische Überprüfung der Hypothesen. Die Stichprobe setzt sich aus Studienanfängerinnen und Studienanfängern des Primarstufenlehramts des Studienjahrs 2018/19 zusammen. Insgesamt haben 158 Studierende das Studium für Primarstufe begonnen. Mit dieser Befragung konnten 149 Studierende (95%) erreicht werden. Von diesen waren 136 weibliche Studierende (91%) und 13 männliche Studierende (9%). Die Stichprobe weist folgende Verteilung hinsichtlich des Alters auf. 110 Studierende (74%) sind unter 20 Jahre, 33 Studierende (22%) sind zwischen 20 und 25 Jahre, lediglich 6 Studierende (4%) sind über 25 Jahre alt. Die Hälfte der Studentinnen und Studenten gibt an, bereits Erfahrung mit Inklusion zu haben. Diese Vorerfahrungen wurden zumeist im familiären und näheren privaten Umfeld gemacht. Einige gaben bereits auch Vorerfahrung im institutionellen Bereich (z.B.: Zivildienst, Soziales Jahr) an (Tab.3).

TAB. 3. Vorerfahrung mit Inklusion

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
	nein	77	51,7	53,1	53,1
	ja	68	45,6	46,9	100,0
	Gesamt	145	97,3	100,0	
Fehlend	System	4	2,7		
Gesamt		149	100,0		

Die Vorbildung der Studierenden ist für diese Studie in vier Gruppen kategorisiert worden. Die Studierenden kommen aus allgemeinbildenden Schulen (AHS, 34%), aus berufsbildenden Schulen (BHS, 38%) oder aus pädagogisch-ausgerichteten Schulen (BAFEP, 12%) in das Primarstufenlehramt. Die vierte Gruppe ist über eine Studienberechtigungsprüfung (andere, 10%) zum Studium gelangt (Tab.4).

TAB. 4. Vorbildung

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	AHS	51	34,2	36,2	36,2
	BHS	57	38,3	40,4	76,6
	BAFEP	18	12,1	12,8	89,4
	andere	15	10,1	10,6	100,0
	Gesamt	141	94,6	100,0	
Fehlend	System	8	5,4		
Gesamt		149	100,0		

Die Studierenden wurden auch nach der Auseinandersetzung mit der Wahl des künftigen Schwerpunkts befragt. 19% der Studierenden sind sich über ihren zukünftigen Schwerpunkt bereits zu Beginn des Studiums sicher, welchen Schwerpunkt sie ab dem 5. Semester wählen werden, 60% gaben an, noch nicht zu wissen, welchen Schwerpunkt sie wählen werden, 7% haben sich zu Studienbeginn über eine Schwerpunktwahl noch gar keine Gedanken gemacht (Tab.5).

TAB. 5. *Schwerpunktwahl*

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	bin mir sicher	28	18,8	21,9	21,9
	weiß noch nicht	90	60,4	70,3	92,2
	habe mir noch keine Gedanken gemacht	10	6,7	7,8	100,0
	Gesamt	128	85,9	100,0	
Fehlend	System	21	14,1		
Gesamt		149	100,0		

Inklusive Inhalte sind im Curriculum auch als Querschnittsthematik inhaltlich verortet. Eine Hälfte der Stichprobe hatte zum Befragungszeitpunkt noch keine Lehrveranstaltung mit explizit inklusiven Inhalten, die andere Hälfte hatte bereits solche Lehrveranstaltungen (Tab.6).

TAB. 6. *Inklusive Inhalte in Lehrveranstaltungen (in h)*

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
	0h	73	49,0	49,0	49,0
	>8	76	51,0	51,0	100,0
Gesamt		149	100,0	100,0	

Die dem Beitrag zugrundeliegenden vier Hypothesen werden nun nach der deskriptiven Darstellung der Stichprobe interferenzstatistisch durch Mittelwertvergleiche und nichtparametrische Vergleiche des Medians hinsichtlich der in den Hypothesen vermuteten Unterschiede geprüft.

(A) Vorerfahrung

Studierende, die Vorerfahrungen mit inklusiven Situationen besitzen, könnten sich zu Studierenden ohne solche Erfahrung in den untersuchten Bereichen unterscheiden. Konkret zeigen sich hinsichtlich der Vorerfahrung signifikante Unterschiede bei den negativen Einstellungen (Sentiments; $p > 0,05$, $d\text{-Cohen} = 0,32$). Hier zeigen Stu-

dierende, die bereits Erfahrungen mit Inklusion machen konnten, günstigere Werte. Auch beim praktischen Umgang (F3; $p > 0,05$, $d\text{-Cohen} = 0,35$) in inklusiven Situationen zeigen Studierende mit Vorerfahrung günstigere Werte (Tab.7).

TAB. 7. Vergleich Vorerfahrung mit Inklusion; *=*signifikant*; n.s.=*nicht signifikant*

	Vorerfahrung	N	Mittelwert	SD	Sig. (2-seitig)	Effektstärke d-Cohen	
SACIE-R	Sentiments	nein	77	1,96	0,43	,050*	n.s.
		ja	67	1,83	0,39		
	Attitudes	nein	77	2,64	0,61	,638	
		ja	67	2,68	0,58		
	Concerns	nein	77	2,64	0,56	,108	
		ja	67	2,50	0,50		
TEIP	using inclusive instructions F1	nein	76	4,73	0,57	,131	
		ja	68	4,88	0,60		
	Collaboration F2	nein	76	4,75	0,64	,092	
		ja	68	4,95	0,72		
	managing behaviour F3	nein	76	4,45	0,68	,033*	0,35
		ja	68	4,67	0,57		

(B) Vorbildung

Eine einfache Varianzanalyse lieferte keine ausreichende statistische Grundlage, um die Mittelwerte der Gruppen auf Unterschiede hin zu überprüfen. Auch aufgrund der unterschiedlichen Gruppengrößen wird hinsichtlich eines Unterschieds zwischen den verschiedenen Vorbildungen der Studienanfänger eine nichtparametrische Überprüfung des Medians mittels Rangsummentest (Kruskal-Wallis) vorgezogen. Hier zeigen sich signifikante Unterschiede bei den positiven Haltungen und der Zusammenarbeit. Studienanfänger, die vor dem Studium eine BAFEP absolvierten, zeigen hier die höchsten Rangsummenplätze, jene mit Abschluss einer BHS zeigen die geringsten Rangsummenplätze. Die Absolventinnen und Absolventen der AHS liegen hier in jedem Bereich im Mittelfeld (Tab.8).

TAB. 8. Rangsummenverteilung nach Gruppenvariable Vorbildung

		N	Mittlerer Rang		N	Mittlerer Rang	
Sentiments	AHS	51	71,03	F1: using inclusive instructions	AHS	50	70,70
	BHS	56	73,89		BHS	57	63,66
	BAFEP	18	63,97		BAFEP	18	88,47
	andere	15	63,87		andere	15	74,27
Attitudes	AHS	51	72,49	F2: Collaboration	AHS	49	70,97
	BHS	56	58,79		BHS	57	61,65
	BAFEP	18	93,58		BAFEP	18	92,58
	andere	15	79,73		andere	15	71,47
Concerns	AHS	51	72,48	F3 managing behaviour	AHS	50	75,58
	BHS	56	76,91		BHS	57	61,99
	BAFEP	18	57,22		BAFEP	18	84,00
	andere	15	55,77		andere	15	69,70

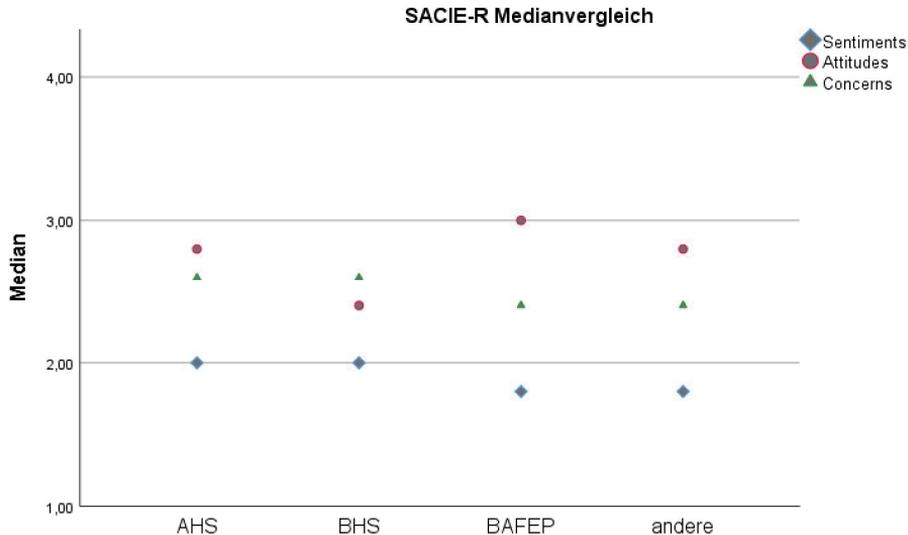
Vergleicht man die unterschiedlichen Gruppen der Vorbildung, dann sich zeigt, dass Studierende mit pädagogischer Vorbildung (BAFEP) bei dieser Stichprobe günstigere Haltungen (Attitudes; $p < 0,010$) zeigen und sich auch Zusammenarbeit im pädagogischen Feld (F_2 ; $p < 0,05$) eher vorstellen können (Tab.9).

TAB.9. Kruskal-Wallis-Test, Gruppenvariable Vorbildung; *=signifikant

	Sentiments	Attitudes	Concerns	F1	F2	F3
Kruskal-Wallis H	1,297	11,559	5,498	5,323	8,212	5,335
df	3	3	3	3	3	3
Asymptotische Signifikanz	,730	,009*	,139	,150	,042*	,149

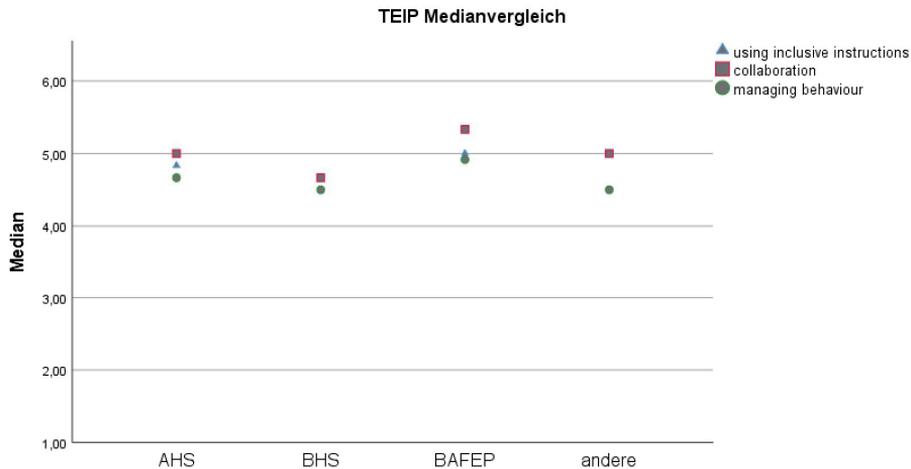
Interessant ist auch eine Betrachtung der Mediane der beiden Skalen, SACIE-R und TEIP, wenn man die Vorbildung vergleicht. Es fällt bei der SACIE-R-Skala auf, dass bei pädagogischer Vorbildung die Mediane insgesamt weiter auseinanderliegen, also die positiven und negativen Haltungen die größte Differenz aufweisen. Auffallend ist bei den Studienanfängerinnen und Studienanfängern aus berufsbildenden Schulen, dass bei diesen die Bedenken (Concerns) am stärksten sind (Abb.1).

ABB. 1. Medianvergleich Vorbildung SACIE-R



Bei näherer Betrachtung der TEIP-Skala fällt auf, dass die Ergebnisse insgesamt im zustimmenden Bereich der Antwortskala, weit über der Skalenmitte liegen. Auch hier fallen die günstigeren Werte für die Selbstwirksamkeitserwartungen der Studienanfänger/-innen mit pädagogischer Vorbildung (BAFEP) auf (Abb.2).

ABB. 2. Medianvergleich Vorbildung TEIP



C) Schwerpunktwahl

Die Studierenden dieser Befragung können ab dem 5. Semester verschiedene Schwerpunkte wählen. Nach den Ergebnissen von Feyerer und Reibnegger (2014) ließe sich vermuten, dass Studierende, die sich am Beginn des Studiums über eine Schwerpunktsetzung im inklusiven Bereich zu Studienbeginn sicher sind, in den untersuchten Einstellungen, Bedenken und der Selbstwirksamkeitserwartung von jenen Studierenden absetzen, die sich in der Wahl des Schwerpunktes zu Studienbeginn noch nicht sicher sind. Hier zeigen, im Gegensatz zu den Studierenden der ausgelaufenen Studiengänge, die Studierenden 2018/19 in keinen Bereichen Unterschiede auf (Tab.10).

TAB. 10. Schwerpunktwahl zu Studienbeginn (sicher-unsicher); n.s.=nicht signifikant

		Schwerpunktwahl	N	Mittelwert	SD	Sig. (2-seitig)	Effektstärke d-Cohen
SACIE-R	Sentiments	unsicher	99	1,93	0,42	,057	n.s.
		sicher	28	1,76	0,38		
	Attitudes	unsicher	99	2,69	0,62	,159	
		sicher	28	2,52	0,53		
	Concerns	unsicher	99	2,62	0,51	,094	
		sicher	28	2,40	0,61		
TEIP	using inclusive instructions F1	unsicher	99	4,72	0,64	,265	
		sicher	28	4,86	0,56		
	Collaboration F2	unsicher	98	4,80	0,72	,346	
		sicher	28	4,93	0,60		
	managing behaviour F3	unsicher	99	4,49	0,65	,083	
		sicher	28	4,71	0,55		

Die befragten Studierenden konnten neben der allgemeinen Frage nach der Gewissheit der Schwerpunktwahl im Studium auch den konkreten Schwerpunkt bzw. die Kombination der Schwerpunkte angeben. Daraus ergeben sich zwischen Tab. 10 und Tab.11 Unterschiede, weil Studierende, die zwar angaben, sich bezüglich der Schwerpunktwahl unsicher zu sein, dann aber doch eine mögliche Schwerpunktwahl angaben.

Betrachtet man nun die Gruppe der Studierenden, die zu Studienbeginn bereits konkret einen möglichen Schwerpunkt bzw. eine Schwerpunktkombination ab dem 5. Semester angeben, zeigen sich in den untersuchten Bereichen interessante Ergebnisse und Unterschiede. Insgesamt haben 66 Studierende einen Schwerpunkt bzw. eine Schwerpunktkombination angegeben, 16 Studierende gaben an den Schwerpunkt Inklusion zu wählen, 50 Studierende gaben einen anderen Schwerpunkt bzw. eine Schwerpunktkombination an. Die negativen Haltungen (Sentiments; $p < 0,01$; d -Cohen=0,77) sind bei den Studierenden, die sich in der Wahl des Schwerpunktes sicher sind, geringer. In der Selbstwirksamkeitserwartung zeigen diese Studierenden auch positivere Werte bei der Zusammenarbeit (F2; $p < 0,01$; d -Cohen=0,81) mit Personen im pädagogischen Alltag. Hier lassen sich Parallelen zu den Ergebnissen von Feyerer und Reibnegger (2014) finden, wonach Studierende des Lehramts für Sonderschulen insgesamt günstigere Ergebnisse in den Haltungen, Bedenken und der Selbstwirksamkeitserwartung zeigten (Tab.11).

Tab. 11. *Schwerpunktwahl Vergleich Inklusion – andere; * = signifikant; n.s. = nicht signifikant*

	Schwerpunktwahl	N	Mittelwert	SD	Sig. (2-seitig)	Effektstärke d-Cohen	
SACIER	Sentiments	andere	50	1,97	0,40	,003*	0,77
		Inklusion/ Primarstufe	16	1,68	0,30		
	Attitudes	andere	50	2,59	0,54	,724	n.s.
		Inklusion/ Primarstufe	16	2,65	0,57		
	Concerns	andere	50	2,57	0,57	,110	
		Inklusion/ Primarstufe	16	2,34	0,45		
TEIP	using inclusive instructions F1	andere	49	4,79	0,57	,200	
		Inklusion/ Primarstufe	16	5,00	0,55		
	Collaboration F2	andere	49	4,79	0,61	,002*	0,81
		Inklusion/ Primarstufe	16	5,26	0,46		
managing behaviour F3	andere	49	4,62	0,53	,313		
	Inklusion/ Primarstufe	16	4,78	0,54			

D) Inklusive Inhalte zu Studienbeginn

Die vierte Hypothese geht der Frage nach, ob die inklusiven Inhalte in den Lehrveranstaltungen zu Studienbeginn auf die Haltungen, Bedenken und die Selbstwirksamkeitserwartung wirken. Die Hälfte der Studienanfänger hatte zum Befragungszeitpunkt noch keine Lehrveranstaltungen mit explizit inklusiven Inhalten. Hier zeigt sich, dass Studierende, die noch keine Lehrveranstaltungen mit inklusiven Inhalten besuchen konnten, geringere Bedenken (Concerns; $p < 0,05$; d-Cohen=0,36) mit inklusiven Situationen zeigen, eine höhere Selbstwirksamkeitserwartung aufweisen, wenn es sich um konkrete Umsetzung im pädagogischen Setting (F1; $p < 0,05$; d-Cohen=0,34/ F3; 0,01; d-Cohen=0,45) handelt (Tab.12).

TAB. 12. *Inklusive Inhalte zu Studienbeginn*; *=signifikant; n.s.=nicht signifikant

		Inklusive Inhalte	N	Mittelwert	SD	Sig. (2-seitig)	Effektstärke d-Cohen
SACIER	Sentiments	Mehr als 8 Eh.	75	1,91	0,41	,866	n.s.
		keine	73	1,90	0,41		
	Attitudes	Mehr als 8 Eh.	75	2,62	0,63	,333	
		keine	73	2,71	0,55		
Concerns	Mehr als 8 Eh.	75	2,66	0,56	,029*	0,36	
	keine	73	2,47	0,49			
TEIP	using inclusive instructions	Mehr als 8 Eh.	75	4,68	0,63	,046*	0,34
	F1	keine	73	4,89	0,61		
	Collaboration F2	Mehr als 8 Eh.	74	4,78	0,59	,257	n.s.
		keine	73	4,91	0,76		
	managing behaviour F3	Mehr als 8 Eh.	75	4,42	0,61	,006*	0,45
		keine	73	4,70	0,63		

5. Zusammenfassung und Diskussion

In diesem Beitrag werden ausgehend vom berufsbiografischen Ansatz Haltungen und Selbstwirksamkeitseinschätzungen am Beginn der Lehramtsausbildung von Primarstufenstudierenden dargestellt. Dabei wird versucht eine Verbindung zum kompetenztheoretischen Bestimmungsansatz herzustellen. Lehrerinnen und Lehrer sollen über nachweisbare Kompetenzen und Haltungen, zusammengefasst als „professionelle Handlungskompetenzen“, verfügen (Terhart, 2011, S.207).

Dieser Beitrag und das beschriebene Forschungsprojekt legen dabei den Fokus der Betrachtung auf inklusive Haltungen und Selbstwirksamkeitseinschätzungen von Studierenden. Damit will dieser Artikel als erstes Ergebnis des gesamten Forschungsprojekts einen Diskussionsbeitrag zur Wahrnehmung und Verarbeitung von inneren Widersprüchen im Kontext von Inklusion leisten, wie dies Reiser (1991) mit den integrativen Prozessen beschrieben hat. Konkret werden dabei Einflüsse und Verbindung von Vorerfahrung, Vorbildung, Schwerpunktsetzungen

im Studium und Auseinandersetzung mit inklusiven Themen mit den inklusiven Haltungen und Selbstwirksamkeitseinschätzungen analysiert.

Bereits Feyerer und Reibnegger (2014) konnten zeigen, dass das gewählte Lehramt Unterschiede in den Bedenken, Einstellungen und Haltungen, sowie bei der Selbstwirksamkeitseinschätzung bedingt. Auffällig war hier vor allem der Unterschied zwischen Studierenden des Sonderschullehramts und anderen Lehrämtern. Studierende des damals noch möglichen Lehramts für Sonderschule hatten geringere Bedenken bzgl. der Umsetzung inklusiven Unterrichts, zeigten weniger Scheu im Umgang mit Menschen mit Beeinträchtigungen, eine grundsätzlich positivere Haltung zu einer inklusiven Schule und schätzen sich selbst in ihren Fähigkeiten zur inklusiven Unterrichtsgestaltung und Teamarbeit wirksamer ein. Nur in Bezug auf einen wirksamen Umgang mit störendem Verhalten zeigen sich keinerlei Unterschiede zwischen den einzelnen Lehrämtern, obwohl diese Fähigkeiten ja häufig als besondere Expertise von Sonderschullehrerinnen und -lehrern dargestellt wird. Vermutet wurde, dass unterschiedliche Lehrämter Personen mit unterschiedlichen Haltungen und Einstellungen „anziehen“. Jedenfalls ist das Lehramt als ein sehr bedeutsamer Einflussfaktor identifiziert worden. (Feyerer & Reibnegger, 2014, S. 35–36, S. 55–56) In dieser Studie konnten zum Teil ähnliche Ergebnisse gezeigt werden, wenn die Auseinandersetzung mit der Schwerpunktwahl betrachtet wird. Studierende, die sich bereits am Beginn ihres Studiums für den Schwerpunkt Inklusion entschieden hatten, zeigen geringere negative Haltungen und können sich eher eine Zusammenarbeit im inklusiven Umfeld mit anderen Personen vorstellen.

Hellmich, Görel und Schwab (2016) konnten zeigen, dass die österreichischen Studierenden signifikant positivere Einstellungen zu Inklusion sowie auch höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf die zukünftige Gestaltung inklusiven Unterrichts verfügen als deutsche Studierende. Auch im internationalen Vergleich weisen sie hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen auf (Feyerer, Dlugosch, Niedermair, Reibnegger, Hecht & Prammer-Semmler, 2014, S. 175). Die Einstellung zu Inklusion konnte durch Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und Erfahrungen in Unterrichtspraktika erklärt werden. Für diese Unterschiede werden früher angesetzte Studieninhalte mit inklusiven Inhalten und die früher angesetzten schulpraktischen Erfahrungen vermutet (Hellmich, Görel, Schwab, 2016, S. 67–79). Dies könnte auch auf die günstigeren Ergebnisse bei Studienanfängerinnen und Studienanfängern mit pädagogischer Vorbildung bei den negativen Haltungen und Zusammenarbeit mit pädagogischen Umfeld in dieser Studie hinweisen.

Hecht, Niedermair und Feyerer (2016) zeigten, dass Studierende über eher hohe inklusive Selbstwirksamkeitsüberzeugungen verfügen, die sich im Laufe der Ausbildung positiv verändern. Studierende zeigen bei negativen Einstellungen (Sentiments) im Laufe des Studiums keine Veränderung, positive Haltungen und Bedenken ändern sich hier signifikant positiv (Hecht, Niedermair, Feyerer, 2016, S. 86–94). In der vorliegenden Studie zeigte sich bei den Studierenden zu Studien-

beginn, dass sich jene Studierende, die sich am Beginn des Studiums bereits mit inklusiven Inhalten auseinandergesetzt haben, höhere Bedenken und eine geringere Selbstwirksamkeitseinschätzung aufweisen. Wenn man von den sehr hohen Anfangswerten ausgeht, die Studierende hinsichtlich der Selbstwirksamkeit angeben, dann könnte dieser Unterschied darauf schließen lassen, dass inhaltliche Auseinandersetzung zu einer anderen Einschätzung hinsichtlich der eigenen Fähigkeiten führen kann. Interessant bleibt hier, in welche Richtung sich die künftigen Ergebnisse der Längsschnittstudie auf Haltungen, Bedenken und Selbstwirksamkeitserwartungen in Bezug auf Inklusion entwickeln.

Offen bleibt in der Analyse der empirischen Daten, ob und welche konkreten Auswirkungen (z.B. Wissen um Inklusion) zu Veränderungen in den Haltungen bzw. der Selbstwirksamkeitseinschätzung führen. Mittels qualitativer Methoden werden im Forschungsprojekt empirische Daten zu den konkreten Prozessen, die Veränderungen und Entwicklung der inklusiven Haltungen und Selbstwirksamkeitserwartungen identifizieren, gewonnen werden.

6. Ausblick

Die Befragung weist auf solche Unterschiede hinsichtlich der Einstellung, Haltung und Einschätzung der Selbstwirksamkeit zwischen den Studierenden zu Studienbeginn hin, die sich u.a. auf vorherige Bildungsbiographien sowie Erfahrungen im persönlichen Umfeld beziehen. Für den „Aufbau einer inklusiven Grundhaltung“, wie im Curriculum festgehalten (PHDL, 2018, S.9), ist daher eine Berücksichtigung dieser Heterogenität an Vorerfahrungen auch damit begründbar, dass entsprechend der Professionalisierung des Lehrerinnen- und Lehrerberufs, Reflexionsprozesse zu ermöglichen sind, die diese Erfahrungen aufgreifen. Die Frage, die sich Lehrer/-innenbildung zu stellen hat, lautet: Wie kann der Aufbau einer inklusiven Grundhaltung gelingen.

Mit dem Aufbau einer inklusiven Grundhaltung ist eine Auseinandersetzung mit widerstrebenden Gefühlen, Meinungen, Positionierungen verbunden. Reiser (2007, S.99) betont im Zusammenhang mit der Theorie integrativer Prozesse die Bedeutsamkeit der „konflikthaften Dynamik von Annäherung und Abgrenzung in der Auseinandersetzung mit dem Anderen auf der innerpsychischen, interaktionellen, institutionellen und kulturell-gesellschaftlichen Ebene“. Widersprüchliche Empfindungen sollen nicht abgewehrt, unterschiedliche Positionen oder Sichtweisen nicht bekämpft, sondern durch „Einigungsprozesse“ integriert werden (Klein et al., 1987). Es wird davon ausgegangen, dass Einstellungsveränderungen ebenfalls innere Prozesse vorangehen und von Emotionen begleitet werden. Bemerkenswert in der Inklusionsdebatte ist, dass sich „Inklusionsforschung bislang gar nicht mit dem Thema Emotionen auseinandergesetzt“ (Dederich, 2018, S.20) hat.

Diese Längsschnittstudie geht Entwicklungsprozessen von Studierenden zu Einstellungen zu Inklusion während des gesamten Studiums nach und wird die Themen Konflikthaftigkeit und Emotionen aufgrund der eben skizzierten Relevanz aufgreifen und empirisch weiterverfolgen.

Literatur

- Albers, T. (2016). *Von der Integration zur Inklusion. Kinder mit Behinderungen in Krippe und KiTa*. Verfügbar unter: <https://www.nifbe.de/component/themen-sammlung?view=item&id=336&catid=132&showall=&start=3>
- Altrichter, H., Greiner, U., Reitinger, J., & Soukup-Altrichter, K. (2014). *Curriculare Prinzipien für die Curriculumerstellung im Entwicklungsverbund Oberösterreich*. Internes Papier der Tertiären Partner, Entwicklungsverbund Oberösterreich, Linz.
- Curriculum PHDL. (2018). *Bachelorstudium und Masterstudium für das Lehramt Primarstufe*. Verfügbar unter: https://www.phdl.at/fileadmin/user_upload/3_Service/2_Studienbetrieb/Mitteilungsblatt/MB-012-2018-20180621_CurrPrimar_BAC_MA_PH_Linz-veroeffentlicht.pdf
- Dederich, M. (2018). Inklusion und Emotion. *Behinderte Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*, 41(6), 19–29.
- Ernst, Ch. (2018). *Professionalisierung, Bildung und Fachkultur im Lehrerberuf. Rekonstruktionen zur biographischen Entwicklung von Sportlehrkräften*. Wiesbaden: Springer.
- Feyerer, E., & Reibnegger, H. (2014). Teilstudie 1: Quantitative Ergebnisse. Forschungsprojekt BMUKK-20.040/0011-1/7/2011. In E. Feyerer, A. Dlugosch, E. Prammer-Semmler, H. Reibnegger, C. Niedermair, & P. Hecht, *Einstellungen und Kompetenzen von LehramtsstudentInnen und LehrerInnen für die Umsetzung inklusiver Bildung. Endbericht* (S. 11–70). Verfügbar unter: http://www.ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/Sam_melmappe1.pdf
- Feyerer, E., Reibnegger, H., Hecht, P., Niedermair, C., Soukup-Altrichter, K., Plaimauer, Ch., Prammer-Semmler, E., Moser, I., & Bruch, I. (2013). *SACIE-R/TEIP - Skala für Einstellungen, Haltungen und Bedenken zu Inklusiver Pädagogik / Skala zu Lehrer/innenwirksamkeit in Inklusiver Pädagogik*. Verfügbar unter: https://www.psycharchives.org/bitstream/20.500.12034/467/1/PT_9007118_SACIE-R_TEIP_Fragebogen.pdf
- Forlin, C., Earle, C., Loreman, T., & Sharma, U. (2011). The Sentiments, Attitudes, and Concerns about Inclusive Education Revised (SACIE-R) Scale for Measuring Pre-Service Teachers Perceptions about Inclusion. *Exceptionality Education International*, 21(3), 50–66.

- Georgi, V.B., & Mecheril, P. (2018). (De)Kategorisierung im Licht der Geschichte und Gegenwart migrationsgesellschaftlicher Bildungsverhältnisse oder: Widerspruch als Grundfigur des Pädagogischen. In O. Musenberg, J. Riegel, & T. Sansour (Hrsg.), *Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig oder riskant?* (S. 58–70). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gerspach, M. (2016). Von den integrativen Prozessen zur Inklusion – was bleibt auf der Strecke? In R. Göppel & B. Rauh (Hrsg.), *Inklusion – Idealistische Forderung, Individuelle Förderung, Institutionelle Herausforderung* (S. 197–206). Stuttgart: Kohlhammer.
- Haddock, G., & Maio, G.R. (2014). Einstellungen. In K. Jonas, W. Stroebe, & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (6., vollst. überarbeitete Aufl., S. 197–229). Berlin: Springer.
- Hainschink, V., & Zahra-Ecker, R.A. (2018). Leben in Antinomien. Bewältigungsdispositionen aus arbeitsbezogenen Verhaltens- und Erlebensmustern. *Pädagogische Horizonte*, 2(2), 179–194.
- Hecht, P., Niedermair, C., & Feyerer, E. (2016). Einstellungen und inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehramtsstudierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg. Messverfahren und Befunde aus einem Mixed-Methods-Design. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 86–102.
- Hellmich, F., Görel, G., & Schwab, S. (2016). Einstellungen und Motivation von Lehramtsstudentinnen und -studenten in Bezug auf den inklusiven Unterricht in der Grundschule – Ein Vergleich zwischen Deutschland und Österreich. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 67–85.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Welten. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität* (S. 521–570). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hoffmann, T. (2018). Inklusive Pädagogik als Pädagogik der Befreiung – Fünf Thesen. In T. Hoffmann, W. Jantzen & U. Stinkes (Hrsg.), *Empowerment und Exklusion: Zur Kritik der Mechanismen gesellschaftlicher Ausgrenzung* (S. 19–48). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Katzenbach, D. (2012). Die innere Seite von Inklusion und Exklusion. Zum Umgang mit der UN-Behindertenrechtskonvention. In J. Heilmann, H. Krebs, & A. Eggert-Schmid Noerr (Hrsg.), *Außenseiter integrieren. Perspektiven auf gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Ausgrenzung* (S. 81–113). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Katzenbach, D. (2015). Kontroverse Perspektiven zur Theoriebildung schulischer Inklusion zwischen Kerstin Merz-Atalik, Dieter Katzenbach und Bernd Ahrbeck. Braucht Inklusion eine eigene Gesellschaftsordnung? In K. Müller & S. Gingelmaier (Hrsg.), *Kontroverse Inklusion. Ansprüche, Umsetzungen und Widersprüche in der Schulpädagogik* (S. 127–140). Weinheim: Beltz Juventa.

- Klein, G., Kreie, G., Kron, M., & Reiser, H. (1987). *Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern*. München: DJI Verlag Deutsches Jugendinstitut. Verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/klein-prozesse.html>
- Krüger, J. (2014). *Perspektiven Pädagogischer Professionalisierung. Lehrer/innenbilderinnen im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an beruflichen Schulen*. Wiesbaden: Springer.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B., Textor, A., Berard, A., & Schitow, K. (2015). Inklusiver Unterricht – (Auch) eine Frage der Einstellung! Eine Interviewstudie über Einstellungen und Bereitschaften von Lehrkräften und Schulleitungen zur Inklusion. In C. Siedenbiedel & C. Theurer (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Schulpädagogik: Vol. 28. Grundlagen inklusiver Bildung. Teil 1. Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung* (S. 181–196). Immenhausen: Prolog.
- Lindmeier, C. (2019). *Differenz, Inklusion, Nicht/Behinderung. Grundlinien einer diversitätsbewussten Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lindmeier, C., & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 51, 7-16.
- Lindmeier, Ch. & Lindmeier, B. (2018). Professionalisierung von Lehrpersonen. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 267–281). Opladen: Barbara Budrich.
- Prenzel, A. (2014). *Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Reiser, H. (2007). Inklusion – Vision oder Illusion? In D. Katzenbach (Hrsg.), *Vielfalt braucht Struktur* (S. 99–105). Frankfurt: Johann Wolfgang Goethe-Universität.
- Reiser, H. (1991). Wege und Irrwege zur Integration. In A. Sander & P. Raidt (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Integration* (S. 11–31). St. Ingbert: Röhrig.
- Reiser, H./Klein, G./Kreie, G./Kron, M. (1986): Integration als Prozeß. *Sonderpädagogik*, 16, 115–122.
- Schmitz, G.S., & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 14(1), 12–25.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, Ch. (2011). *Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices*. *Journal of Research in Special Educational Needs*. NASEN.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In W. Helsper & R. Tippelt (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität, Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57*, 202–224.



Kasuistische Analyse von Unterrichtsreflexionen – Ein neues Konzept der reflexionsorientierten, kasuistischen Lehrer*innenbildung in der Diskussion

Marek Grummt^a, Marcel Veber^b

^a Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg; ^b Universität Osnabrück
marek.grummt@paedagogik.uni-halle.de

EINGEREICHT 01 FEB 2019

ÜBERARBEITET 13 APR 2019

ANGENOMMEN 26 APR 2019

Im Beitrag wird ein kasuistisches Lehr-Lern-Format vorgestellt und diskutiert, in dem fremde, schriftliche Unterrichtsreflexionen objektiv-hermeneutisch interpretiert wurden. Bearbeitet werden dabei vor allem zwei Aspekte: (1) die Selbstbezüglichkeit spezifischen Materials als Selbstreflexionsanregung für Studierende des Lehramtes sowie (2) die potentielle Verfestigung inklusionskritischer Einstellungen durch eine solche Vorgehensweise, wenn keine psychodynamisch bezogene, aber auch inklusionsorientierte, Begleitung solcher Professionalisierungsprozesse erfolgt.

SCHLÜSSELWÖRTER: Pädagogische Professionalisierung, Kasuistische Lehrer*innenbildung, Unterrichtsreflexion, inklusionsorientierte Hochschullehre

1. Einleitung¹

Im Folgenden wird der Ansatz einer kasuistischen Forschungswerkstatt, in der die Rekonstruktion von fremden Unterrichtsreflexionen hochschuldidaktisch gerahmt werden soll, vorgestellt und zugehörige Interviewausschnitte studentischer Teilnehmer*innen diskutiert. Die Ausführungen des Beitrags bauen auf der Integrations-/ Inklusionsentwicklung (u. a. Müller, 2018) auf, die aus einer politisch-normativen Werte Systemveränderungen evoziert hat, und versucht, diese mit Grundgedanken pädagogischer Kasuistik (Humrich, 2016) in Einklang zu bringen. Diese Basis erscheint uns wichtig, da für die Betrachtung der aktuellen Inklusionsentwicklung gerade die psychodynamisch geprägte Theorie integrativer Prozesse (Klein, Kreie, Kron, & Reiser, 1987), auf deren Basis die Pädagogik der Vielfalt entwickelt wurde (Prenzel, 1993), weiterhin relevant ist (Gerspach, 2016). Vor diesem Hintergrund ist der vorliegende Beitrag auch als Brückenschlag zwischen nicht direkt kongruent erscheinenden methodologischen Grundlagen zu verstehen.

¹ Wir danken Antonia Klieme, André Rose und Dagmar Günther für die kritische Durchsicht.

Dass Anforderungen an Lehrpersonen, und somit auch an Lehrer*innenbildung sich verdichtend verändern, ist nicht neu: Gerade gesellschaftliche Transformationsprozesse, wie Migration, Digitalisierung usw., erhöhen die Ansprüche an Bildungsinstitutionen. Inklusion allerdings – mit dem systemverändernden Anspruch maximaler Partizipation und gleichzeitig minimaler Diskriminierung (u. a. Boban & Hinz, 2016) – trifft auf eine Praxis, die diesem Anspruch aufgrund systemimmanenter Logiken kaum gerecht wird bzw. werden kann, wie es v. a. im Spannungsfeld zwischen tradierten Leistungsverständnissen und inklusionspädagogischen Ansprüchen deutlich wird (Sturm, 2016). Dementsprechend sind im Zuge eines – wie Heinrich es artikuliert – „Inklusionsschocks“ (2015, S. 235f.), der deutliche Wellen in der gesamtgesellschaftlichen Betrachtung von Vielfalt evoziert hat, die inneren Widersprüche des kollektiven wie auch individuellen Umgangs mit Vielfalt umso deutlicher geworden. Umso bedeutender erscheint es, dass schon Lehramtsstudent*innen in Professionalisierungsprozessen die Chance erhalten, über solche Widersprüche handlungsentlastet zu reflektieren (Beck et al., 2000). Während die kasuistische Bearbeitung von Unterrichtsvignetten eine etablierte Variante darstellt, wurde hier anderes Material gewählt, das rekonstruktiv bearbeitet wird: studentische Stundenreflexionen.

2. Theoretische Grundlagen und methodologisches Fundament

Anknüpfend an die Theorie integrativer Prozesse wird Inklusion nicht als statischer Zustand betrachtet, der mit Überschreiten eines Cut-Off-Kriteriums erreicht wird; es ist ein anhaltender Prozess, der auf Einigungen zwischen beteiligten Personen aufbaut (Klein et al., 1987, S. 37f.). Das Ziel dieses Prozesses versteht Reiser (1991) existentiell: „Es beschreibt die [...] Balance [...] zwischen zwei Tendenzen: einerseits die Tendenz zur Gleichheit mit anderen Menschen, zur Verbundenheit, zur Annäherung an andere, andererseits die Tendenz zur Abgrenzung, zur Differenz, zur Autonomie zu meiner Person“ (S. 14). Genau diese Dialektik zwischen Gleichheit und Differenz, die sich auf didaktischer Ebene im Sich-Bewegen „im Spannungsfeld der Pole Individualisierung und Gemeinsamkeit einerseits, Offenheit und Strukturierung andererseits“ (Lütje-Klose, 2011, S. 15) zeigt, ist mit Reiser gesprochen der „Motor“ (1991, S. 14) dieser integrativen oder eben inklusiven Prozesse. Die Auseinandersetzung mit einem Material, das gleichzeitig einen distanzierten und doch auch persönlichen Bezug (Studierende setzen sich mit studentischen Reflexionen auseinander) ermöglicht, kann mglw. genau diese Spannung bearbeiten.

Damit Lehrpersonen professionell handeln können, ist eine individuelle Auseinandersetzung mit der eigenen intrapersonellen Diversität in Bezug auf Gleichheit und Differenz notwendig, was Hummel (2017) – aus psychodynamischer Warte – als „innere Revolten“ (S. 16) bezeichnet: Er stellt fest, dass zur Anerkennung eigener Vielfalt die Revolte aus dem Selbst kommen muss (S. 16), da „der

größte Feind/Freund [...] doch der in unserem eigenen Inneren“ (S. 17) sei. Daran anschließend kann festgehalten werden, dass der Umgang mit Vielfalt im inklusionspädagogischen Sinn sich prozessual-reflexiv zwischen der Bearbeitung und Umsetzung (oftmals) normativ gesetzter Anforderungen (im Beispiel didaktischen Handelns: Kullmann, Lütje-Klose, & Textor, 2014, S. 89) sowie mentaler und affektiver Prozesse, die sich u. a. in inneren Revolten vollziehen, bewegt. U. a. daher erscheinen in inklusionsorientierten Professionalisierungsprozessen scheinbar einfache Lösungen zur Realisierung inklusionssensibler Lehr-Lern-Settings, wie das auf Normalisierung zielende (Schroeder, 2018) RTI-Framework (Huber & Grosche, 2012), schwierig, da hier kategorial einzelne Symptome singular fokussiert werden und jene vermeintlich einfachen Lösungen gleichzeitig systemstabilisierenden Charakter haben. Inklusion geht demnach immer mit einer praktischen Komplexitätssteigerung einher.

Gleichzeitig ist in der Debatte im Wechselverhältnis zwischen Professions- und Disziplinebene einer weiteren Herausforderung zu begegnen: Der Inklusionsdiskurs ist zwischen vermeintlich essentialistisch geprägten und konstruktivistisch orientierten Argumentationen zu verorten (Sturm, 2016), was ebenso in Professionalisierungsprozessen bearbeitet werden müsste. Eine hochschuldidaktische Möglichkeit der Bearbeitung, so eine Ausgangsthese dieses Beitrags, kann mittels kasuistischer (Lernwerkstatt) Arbeit erfolgen. Ein rekonstruktiver Blick auf die „Muster hinter den Mustern“ (Kruse, 2015, S. 644) soll hier, indem Abstand von essentialistisch geprägten Ansichten auf schulische Praxis (die in den Stundenreflexionen immer wieder durchscheinen) genommen wird, die Brücke zwischen inklusionspädagogischer Theorie und studentischer Praxis bilden.

Mit dem skizzierten Lehr-Konzept wird auch darauf gezielt, dass Studierende erkennen, dass die durch Inklusion geforderten und benötigten Veränderungen nicht ohne grundlegende Strukturtransformation möglich sind. Dies wird vor allem dadurch deutlich, dass die Lehrer*innenbildung selbst von traditionell geprägten und systemstabilisierenden Strukturen durchzogen ist, was in der rekonstruktiven Bearbeitung von Stundenreflexionen, die im Rahmen des Lehramtsstudiums entstehen, offenbar wird (siehe unten; sowie Grummt, Veber, & Schöps, 2019).

3. Konzeption des Lehr-Lern-Formates

Im Sommersemester 2017 wurde in Halle ein kasuistisches Forschungswerkstattformat entwickelt und durchgeführt. Lehramtsstudierende (im höheren Semester mit Praxisphasenerfahrung) rekonstruierten latente Sinnstrukturen von *schriftlichen Stundenreflexionen*, die im Seminar zur inklusionsorientierten Umgestaltung des Schulsystems relationiert und in Bezug zur eigenen Professionalisierung gesetzt wurden. Die individuellen Professionalisierungsprozesse der Studierenden wurden u. a. mittels Lernlandkarten begleitet.

Die Studierenden bearbeiteten mittels Objektiver Hermeneutik (Oevermann, 2002) fremde Protokolle: *schriftliche studentische Unterrichtsreflexionen*. Diese dienen als praxisnahe Protokolle krisenbehafteter Lebenspraxis, die reflektierte Gedächtnisprotokolle von Unterricht, also einer zugleich an etablierten Standards gemessenen und nicht-technologisierbaren Praxis, die hohe Anforderungen an die Reflexionskompetenzen der Unterrichtenden stellen (zur Einordnung: u.a. Kunze, Dzengel, & Wernet, 2014). Die Teilnehmenden arbeiteten in kasuistischer Praxis somit forschend lernend im Verständnis einer Forschungswerkstattarbeit (Schneider & Schwarzkopf, 2013). Im Folgenden wird zur Veranschaulichung ein beispielhafter Auszug aus einer solchen Stundenreflexion vorgestellt.

Auszug aus studentischer Stundenreflexion, die im Seminar objektiv-hermeneutisch bearbeitet wurden:

„Vor der Stunde war ich etwas nervös. Nun würde ich das erste Mal eine Stunde in dieser Klasse halten und dabei kenne ich die Schülerinnen und Schüler noch nicht mal richtig und weiß auch über ihre Kompetenzen eher wenig. Das Schuljahr hat gerade erst begonnen, die Klasse wurde neu zusammengesetzt, und es ist somit auch für die Klassenlehrerin Frau S. sowie die Zweitlehrerin Frau L. schwer, die Kinder/ Jugendlichen nach ihren Stärken und Schwächen einzuschätzen. Ich wusste, ich bin gut vorbereitet und strukturiert, was mir doch eine gewisse Sicherheit gab. Mein Ziel war es, souverän aufzutreten und mich und die Stunde nach den Bedürfnissen und "Beweggründen" der Schülerinnen und Schüler abzustimmen. ...“
(Studierende L.; Lehramt Förderschule)

Die Stundenreflexionen unterschieden sich als Material von z.B. Unterrichtsvignetten u.a. dadurch, da hier nicht eine Schüler*innen- oder Lehrer*innen-Perspektive bearbeitet wird, sondern eine studentische. Es liegt somit eine Protokollform vor, die die aktuelle Situation der Studierenden widerspiegelt: die Reflexion von Novizenunterricht. U.E. lässt sich die kasuistische Praxis der Forschungswerkstatt somit nicht in die von Wernet (2006) etablierte Differenz von illustrativer und rekonstruktiver pädagogischer Kasuistik einordnen, da immer wieder eine Selbstbezüglichkeit hergestellt wird. Eine Studierende verdeutlicht dies so:

„Einfach durch die Reflexion fragt man sich ja auch selber, wie schreib ich Reflexionen und warum bewerten die Leute in den Reflexionen diese Punkte als so wichtig, die ich vielleicht gar nicht so wichtig eingeschätzt hätte. Also ich würde schon sagen, dass man automatisch das auch immer auf sich bezieht und dadurch halt hinterfragen muss, was man selber tut.“

In der Rekonstruktion von Unterrichtsreflexionen handelt es sich entsprechend nicht nur um illustrative Kasuistik (Wernet, 2006), da die Forschungswerkstatt von einem abduktiv orientierten Forschungsinteresse geprägt ist. Allerdings lässt sich durch den Bezug zur studentischen aktuellen Praxis auch nicht von rein rekonstruktiver Kasuistik, zumindest in einem distanzierenden wissenschaftlichen Anspruch, sprechen, da eine Praxisentlastetheit der Interpretation kaum möglich ist. U.E. ist genau dies ein Potenzial der vorgestellten Forschungswerkstatt, da nicht nur ein reflexiver Blick auf Praxis über Rekonstruktionen stattfindet, sondern auch persönliche Erkenntnisprozesse angestoßen werden, ganz im Sinne der Reflexion über „innere Revolten“ (Hummel, 2017, S. 16). Es sind nicht nur die studentennahen Protokolle, die die Studierenden zur Selbstreflexion anregen, sondern auch die Methodik der Interpretation. Für einen seminaristischen Kontext wurde verhältnismäßig streng objektiv-hermeneutisch vorgegangen. Eine Studentin kommentiert:

„ja, nicht nur die Reflexionen, auch dass wir halt darüber geredet haben. Also ich glaube, wenn ich jetzt nur allein die Reflexionen gelesen hätte, hätte es vielleicht nicht so viel bewirkt oder hätte es nicht so einen großen Eindruck gemacht, aber dadurch, dass wir halt viel drüber geredet haben, halt auch darüber, was sagt die Person damit über sich aus, und über die Art und Weise, wie sie reflektiert, das fand ich halt interessant im Seminar.“

4. Kommentierende studentische Interviews

Im Folgenden werden zwei Ausschnitte aus im Nachhinein geführten Interviews mit Studentinnen objektiv-hermeneutisch interpretiert, wobei die Rekonstruktionen hier nur verkürzt dargestellt werden. Damit sollen einzelne für das Lehrformat prägende Aspekte am Material diskutiert werden. Die Studentinnen haben die gesamte Veranstaltung besucht und waren auch prägend an den Ergebnisdiskussionen über die Stundenreflexionen beteiligt. Zwei Aspekte werden im Rahmen dieses Artikels diskutiert: (1) die mit Kasuistik verbundenen Professionalisierungshoffnungen sowie (2) die Thematik der Inklusionsreflexion auf persönlicher Ebene.

Erster Interviewausschnitt

Interviewerin: Mh. Und was kam für dich raus, wenn ich fragen darf?

Die Frage nach dem ‚raus kommen‘ impliziert eine Produktlogik. Es wird implizit davon ausgegangen, dass am Ende ein Ergebnis vorhanden sein müsste. Dies wird verstärkt, indem die persönliche Bedeutsamkeit fokussiert und erfragt wird, ‚was für dich‘ herauskam. Dementsprechend lenkt die Frage auf eine subsumtionslo-

gische Rahmung für die spätere Interpretation. Des Weiteren sei angemerkt, dass der Studierenden mit der Frageform latent nahe gelegt wird, vermeintlichen Outcome zu explizieren. Zudem lässt sich dem Nachsatz ‚wenn ich fragen darf‘ ein persönlicher Bezug unterstellen, der eine quasi intime Note hervorruft. Somit ist klar, was zu erwarten ist – eine persönlich bedeutsame Rahmung einer Erkenntnis. Anders artikuliert: Egal was kommen sollte, es wird unterstellt, dass es für die befragte Person von persönlicher Bedeutung ist.

S: Ja klar. Dieser krasse Unterschied, wie unterschiedlich die Leute reflektieren!

Nach der Bestätigung des Fragecharakters (‚Ja klar‘) wird auf eine ‚krasse‘ Differenz verwiesen, die offenbar für die Studentin überraschend ist, sonst würde sie vermutlich nicht durch ‚krass‘ betont werden. Der persönliche Outcome, das Ergebnis, scheint das Bewusstwerden über diese Differenz zu sein. Zudem fällt auf, dass die Studierende Distanz zu jenen Studierenden, deren Reflexionen im Seminar-kontext beleuchtet werden, aufbaut, die auch den gleichen Studiengang wie die Interviewte besuchen, indem sie diese als ‚die Leute‘ markiert. Ihre persönliche Erkenntnis scheint zu sein, wie unterschiedlich die einzelnen Professionalisierungsverläufe oder auch die Studierenden selbst sind. Nun ließe sich erwarten, dass im Folgenden expliziert wird, wie diese Unterschiedlichkeit sich en détail zeigt.

Also auch, wie unterschiedlich das Selbstbild der Leute ist,

Die Distanzierungsbewegung, die in der Formulierung ‚den Leuten‘ zum Ausdruck kommt, wird hier explizit reproduziert, auch die überraschende Differenz zwischen ihnen wird bestätigt. Durch ‚also auch‘ soll allerdings ein weiterer Aspekt betont werden: der des ‚Selbstbildes‘. Es wird suggeriert, dass in den Reflexionen auch das Selbstbild rekonstruiert werden kann. Zudem scheint die Studierende davon auszugehen, dass eher individuelle anstatt gruppal geprägte Entwicklungsverläufe zum Ausdruck kommen. Das wird auffälliger, wenn der Kontext der Unterrichtsreflexion hinzugenommen wird, in welcher die persönlichen Reflexionen, die ein ‚Selbstbild‘ verdeutlichen könnten, ein Aspekt von vielen sind. Doch genau dies ist für die Studentin bedeutsam, denn offenbar liegt hier der ‚Outcome‘, ihre persönliche Erkenntnis. Ob dieses ‚Selbstbild‘ sich auf ein Lehrer*innenbild bezieht, also professionsbezogen, oder eher affektiv oder persönlich zu verorten ist, müsste im Fortgang expliziert werden.

sie halt immer in dieser Situation sagen: Ja, dort fand ich das gut, wie ich gehandelt habe, und ne ähnliche Situation von einer anderen Person als total negativ gewertet wird.

Die Studierende umreißt das ‚Selbstbild‘ über die jeweils unterschiedliche Bewertung von Lehr-Lern-Settings, indem sie eine individualisiert-persönliche Bewertung des Lehrer*innenhandelns herausstellt. Diese Bewertung erfolgt nicht nuanciert; vielmehr wird ‚halt immer‘ polarisiert („gut“ und ‚total negativ‘) bewertet.

Das Bewerten in Polarisierung könnte auf ein Strukturproblem der Beurteilung pädagogischer Tätigkeiten verweisen, die oftmals entweder als ‚gut‘ (im universitären Kontext bspw. offene Lernsettings) oder als ‚schlecht‘ (bspw. der Frontalunterricht) bewertet werden (als Beispiel dieser wertenden Polarisierung: u.a. Peschel, 2012), den ‚normalen Unterricht‘ scheint es in Reflexionskontexten kaum zu geben. Deutlicher wird das, wenn eine Unterrichtsreflexion ohne eine Bewertung des eigenen Handelns vorgestellt wird. Diese würde zwar Prozesse beschreiben, doch ohne eine einschätzende Bewertung würde man sie wohl schwerlich als Reflexion bezeichnen können. Die Studierende verweist auf eine Reflexion über Praxisphasen, in denen offenbar genau dies zu beobachten ist: Eine Wertung aller pädagogischen Tätigkeiten, was ein ‚normales Gelingen‘ unterrichtlicher Praxis fast unmöglich macht. Das ‚Normale‘ wird ausgeschlossen. Die Studentin statuiert, dass *Bewertungen der persönlichen Handlungen* ein prägendes Element einer studentischen Stundenreflexion sind („wie ich gehandelt habe“) und genau das macht deutlich, wie sehr ein Fokus auf das Lehrer*innenhandeln durch die geforderten schriftlichen Stundenreflexionen provoziert wird. Die Studentin reproduziert also implizit, was auch im Rahmen des Lehrformates erkannt wurde: *Die Anforderungen, die an Studierende v.a. in Praxisphasen gestellt werden, begünstigen eine Reproduktion einer Lehrer*innenzentrierung*. Wird der Fokus vor allem auf die Lehrperson gerichtet und Verbesserungen und Reflexionen auf dieses eine Element des Unterrichts gerichtet, liegt es nahe, dass ein lehrer*innenzentrierter Unterricht damit evoziert wird. Die Schüler*innen scheinen erst einmal nicht relevant zu sein.

Interessant ist im Weiteren das Szenario, dass eine gleiche Situation mal als ‚gut‘ mal als ‚total negativ‘ gewertet wird, womit die Studentin fast eine Beliebbarkeit des Lehrerhandelns unterstellt. Für dieses wird zwar eine Verantwortung statuiert, aber durch die unterschiedliche Bewertung erscheint das Handeln selbst fast zufällig. Der entscheidende Bewertungsfaktor scheint für sie das ‚Selbstbild‘ zu sein, was die prägende Differenz zwischen den Lehrenden darstellt; die Handlungen selbst wiederholen sich in ihren Augen offenbar.

Also, diese Einstellungen, wie bin ich, wie will ich sein als Lehrer und wie ist es letztendlich gewesen.

Das Selbstbild setzt sie mit ‚Einstellung‘ gleich. Gleichzeitig richtet sie den Blick zurück nach vorn, indem sie die Bedeutung des Erlebten für zukünftiges unterrichtliches Handeln skizziert. Sie differenziert zwischen der Praxisphase ‚wie ist es letztendlich gewesen‘ und dem eigenen Anspruch für späteres unterrichtliches Handeln: ‚wie

will ich als Lehrer sein'. Somit werden eine Entwicklungsmöglichkeit auf individueller Ebene und der Praxiskontrast zum eigenen Selbstbild hervorgehoben.

In diesem Zusammenhang vollzieht sie den Wechsel von einer distanzierten Perspektive zum „ich“. Sie spricht nicht mehr von den ‚Leuten‘ sondern stellt sich selbst (in Bezug zu anderen angehenden Lehrpersonen) und ihr ‚Selbstbild‘ ins Zentrum ihrer Reflexion. Die Studentin reflektiert somit (latent) aus individueller Warte, wie sie selbst mit den Spannungen eines Selbstbildes oder einer Vorstellung vom Lehrerin-Dasein umgeht.

Damit wird das Lehrer*innenbild als bedeutsames Element der Stundenreflexionen bestätigt. Die studentische Lehrer*innenrolle, über die reflektiert wird, ist erst einmal bedeutsamer und interessanter als Lernergebnisse, didaktische Fragen oder die Schüler*innen. Überraschend scheint für sie zu sein, wie unterschiedlich das persönliche Bild der Lehrer*innen in den Reflexionen ist, doch dass die Lehrer*in im Zentrum steht, wird nicht hinterfragt, sondern eher bestätigt. Somit lässt sich hier eine Selbstbezüglichkeit der herausgearbeiteten Erkenntnisse vermuten. Im Rahmen der rekonstruktiven Bearbeitung der studentischen Stundenreflexionen wird nicht nur über das ‚wie will ich sein als Lehrer‘ reflektiert, sondern auch die Reflektierenden selber bearbeiten ihre ‚Selbstbilder‘ und die Vergangenheit und Zukunft der Arbeit als Lehrer*innen.

Find ich ziemlich interessant!“

Der Hinweis ‚ziemlich‘ lässt sich als Relativierung aber auch als Steigerung lesen. Somit bleibt an dieser Stelle eine Unsicherheit hinsichtlich der abschließenden Einordnung der Ausführungen. Jedoch kann festgehalten werden, dass mit dieser Aussage erneut eine Distanzierung, die zwischenzeitlich überwunden wurde, wiederhergestellt wird. Somit erfolgt wiederum eine gleichzeitige Betrachtung des ‚ich‘ als auch der distanzierten Rekonstruktion anderer Student*innen. Dadurch lässt sich die Rekonstruktion von studentischen Stundenreflexionen weder als illustrative noch wirklich wissenschaftlich distanzierte Forschung verorten, sondern eher als eine reflexionsanregende Kasuistik.

Es kann somit an dieser Stelle formuliert werden, dass das genutzte Material und die entschleunigte Variante der Interpretation unterstützend dazu beitragen kann, dass Studierende vertieft über eigene Entwicklungsprozesse nachdenken. Dies steht im Kontrast zur Rekonstruktion von Unterrichtsvignetten, die oftmals singular vielfältige Kritik von Praktiken des Unterrichts hervorrufen (sollen); die Distanz zur rekonstruierten Praxis wird nicht künstlich aufrechterhalten, sondern bewusst reflexiv überwunden. Dieser Interviewabschnitt bestätigt u.E. exemplarisch den Vorschlag einer reflexionsanregenden Kasuistik. Das vorgestellte Forschungswerkstattformat steht damit zwischen illustrativer und rekonstruktiver Kasuistik, was für Lehramtsausbildungen gewinnbringend sein könnte.

Zweiter Interviewausschnitt

In Bezug auf Inklusion wird in einem anderen Interview mit einer Studentin des Seminars ein weiterer Aspekt deutlich: die Problematik latent aufrecht erhaltener inklusionskritischer Muster.

„Ich finde, durch das Seminar ist es halt eher deutlich geworden, dass es tief in einem vielleicht doch nicht so ist, wie man das immer sagt.“

Das Zusammenspiel von nach Außen getragenen („wie man das immer sagt“) und inneren Prozessen („tief in einem“), das im Alltag üblicherweise nicht geäußert wird, wird von der Studierenden explizit gleichzeitig benannt. Diese Diskrepanz ist als bedeutsame Erkenntnis („tief in einem“) für sie zu verorten. Indem die Studierende sowohl ihren Professionalisierungsprozess als auch den der Mitstudierenden einbezieht, wird eine Verbindung von einer distanzierten und selbstbezüglichen Perspektive vorgenommen, was im oben explizierten selbstreflexiven Kasuistikverständnis ein Gewinn im Zuge kasuistischer Lehrer*innenbildung sein könnte.

Mit dem Benennen des ‚vielleicht doch nicht so‘ könnte die Hoffnung verbunden werden, dass nicht nur auf der manifesten, sondern auch auf der latenten Ebene Veränderungsprozesse möglich sind. Interessant ist die Kausalität dieser Feststellung mit dem Seminar („durch das Seminar...“).

Also das klingt jetzt kompliziert,

Ein solcher Satz ist in Kontexten der Abfederung subjektiv komplexer Botschaften zu finden. Inwiefern diese auch komplex sind, ist unerheblich, denn es handelt sich um eine bedeutende, ‚komplizierte‘ Erkenntnis für die Studierende. Dies lässt vermuten, dass eine Herausforderung mit dieser Erkenntnis verbunden ist. Im Anschluss müsste diese expliziert werden.

aber natürlich sagt man, wenn einen jemand fragt: Vielfalt ist wichtig,

Die komplexe Satzstruktur mit einer vierfachen Abstandnahme („natürlich“, „man“, „einen“, „jemand“) deutet darauf hin, dass die Studierende sich distanziert zur angedeuteten Diskrepanz positioniert. Die Distanziertheit verweist auf ihre eigene ‚innere Revolte‘, den eigenen inneren Konflikt, den sie versucht, distanziert darzustellen. Diese Revolte bezieht sich auf die Bewertung von Vielfalt, die mit ‚wichtig‘ konnotiert wird. Noch ist nicht klar, wohin sich diese bewegt, doch die ‚Wichtigkeit‘ als Bewertungskriterium lässt Vermutungen zu: Sagt man bspw. ‚Mülltrennung ist wichtig‘, wird auf die Norm der Bedeutung dieser verwiesen,

doch auch gleichzeitig impliziert, dass eine Missachtung persönlich kein großes Problem darstellt („Kurze Strecken nicht das Auto nehmen ist wichtig“ usw.).

An dieser Stelle kann eine Strukturhypothese formuliert werden: Ihre innere Revolte stellt die Diskrepanz von gewollter positiver Bewertung von Vielfalt bei gleichzeitigem Erkennen dieses Gegensatzes und verminderter subjektiver Bedeutung dar. Anders gesagt: Ihr scheint klar zu sein, dass sie Vielfalt eigentlich positiv einschätzen möchte, doch wirklich große Bedeutung hat die Thematik für sie nicht.

und natürlich will ich individuell differenzieren und jeder soll in seinem Tempo gehen, ja. find ich gut!

Hier findet sich eine Reproduktion der vermuteten Interpretationen: Sie stellt weiterhin die geforderte Norm ‚individueller Differenzierung‘ und des ‚Gehens im eigenen Tempo‘ dar, als bedeutsames Deutungsmuster inklusiven Unterrichts. Doch gerade die persönliche Beurteilung im Anschluss ‚Ja – find ich gut‘ lässt stark auf ein ‚aber‘ im Fortgang schließen. Es ist weiterhin der innere Konflikt – der inklusiven Norm und deren persönliche Bedeutungszuschreibung –, der nach außen getragen und rekonstruierbar wird.

Aber wenn es dann hart auf hart im Unterricht kommt,

Der Unterricht wird als Praxis konnotiert, in der es ‚hart auf hart kommt‘. Auch in Wettkampfsituationen wie einem Boxkampf, in denen es ‚hart auf hart zur Sache geht‘, liegt eine Praxis vor, in der es im übertragenen Sinne und umgangssprachlich artikuliert ‚keine Freunde mehr gibt‘. Dabei steht die Entscheidung zwischen Sieg und Niederlage in diametraler Konstellation. Ein (vermeintlicher) Sieg ist hier durch ‚hartes Kämpfen‘ geprägt. Auch in ernstesten Situationen kann es ‚hart auf hart‘ kommen: ‚Wenn es hart auf hart kommt, muss ich eben auf der Straße leben‘. Das verweist vor allem auf eine getroffene Entscheidung und deren Folgen. Beiden Situationen ist gemein, dass sie die beteiligte Person in eine reaktive Rolle zwingen. Eine solche Unterrichtspraxis ist unveränderbar und es kann ‚nur‘ reagiert werden; der Aspekt der Systemveränderung wird nicht bedacht. Der Unterricht wird als harte Praxis deklariert, die unveränderbar ist und als gegeben zu akzeptieren ist. Damit ist der Aspekt der Akzeptanz von Vielfalt, wie sie es vorab postuliert hat, obsolet. Es kann angenommen werden, dass die ‚innere Revolte‘ zwischen der geforderten Zustimmung von Heterogenität und einer ‚harten‘ Praxis des Unterrichts zu verorten ist.

und auch die Erwartungen von der Mentorin oder irgendwelchen anderen Leuten gestellt werden, dass man halt wieder irgendwie in sein altes Muster zurückfällt.“

Die Studierende bestätigt die Fallstrukturhypothese – die skizzierte Diskrepanz der inklusionsorientierten Forderungen nach heterogenitätssensiblen Einstellungen und die erlebte ‚alte‘ Praxis –, die hier Ausdruck durch ‚die Erwartungen von der Mentorin und irgendwelchen anderen Leuten‘ erfährt. Sie erkennt, dass sie in ‚alte Muster‘ zurückfällt, wenn sie mit tradierten Strukturen schulischer Praxis konfrontiert ist. Sie zeigt eine Reflexion auf Meta-Ebene, indem sie übliche Muster, mit denen Studierende in Praxisphasen konfrontiert sind, expliziert und, was der Ausgangspunkt für Veränderungen aus systemischer Warte darstellt, der Beginn von inklusionsaffinen Professionalisierungsprozessen sein kann. Metaphorisch: Man muss erkennen, dass es dunkel ist, um das Licht anzumachen. Sie erkennt die Dunkelheit, aber wie sie das Licht anmachen will, sagt sie noch nicht. Das ist auch nicht notwendig, denn das Erkennen der Dunkelheit ist mit dem Zulassen der inneren Revolte gleichzusetzen. Man könnte sagen, dass das Erkennen der Dunkelheit der Motor für die innere Revolte sein kann. Kritisch für das Lehrformat ließe sich im Nachgang anmerken, dass wir Wege, das ‚Licht anzuschalten‘, also inklusionsorientierte Alternativen der Unterrichtsgestaltung oder Ähnliches, nicht bearbeitet haben.

Sie scheint die quasi deprofessionalisierenden Stolpersteine in Form von unveränderbarem harten Unterricht und den damit verbundenen ‚harten‘ Erwartungen der Mentor*innen als Bestätigung sowie zur Entlastung bezogen auf den Umgang mit Vielfalt anzunehmen. Sie erkennt inklusionskritische ‚alte Muster‘, doch interpretiert die Gegebenheiten der Praxis als unverrückbar, was sie selbst in ihrer inneren Revolte entlastet. Die Diagnose der inklusionskritischen Bedingungen wird für sie zur selbsterfüllenden Prophezeiung, die zwar erkannt, aber auch bereitwillig akzeptiert wird.

Schlussfolgernd für das Format wird deutlich, dass eine solche Kasuistik auch bestätigend für Muster sein kann, wenn keine Begleitung der Professionalisierungsprozesse stattfindet. Eine Rekonstruktion alleine unter Studierenden ist somit realisierbar, doch möglicherweise sollten genau diese Professionalisierungsprozesse intensiv begleitet stattfinden.

5. Conclusio

Bezogen auf die vorgestellte kasuistische Forschungswerkstatt kann auf Basis der Interviewausschnitte resümierend festgehalten werden, dass durch die Rekonstruktion von Reflexionen die Entwicklung persönlicher Reflexionsfähigkeit und der Gewinn persönlicher Erkenntnisse im Sinne einer selbstreflexiven oder reflexionsanregenden Kasuistik Unterstützung bzw. hochschuldidaktische Rahmung erfährt. Gleichzeitig wird auf Seiten der befragten Studierenden eine persönliche, eher inklusionsskeptische Perspektive zwar erkannt, aber – möglicherweise – auch verstärkt und bestätigt. Es lässt sich diskutieren, ob dies durch die Rahmung des

Rekonstruktions-Formates vor allem in studentischen Kleingruppen zu erklären ist, bei der die Studierenden unter sich über die Unterrichtsreflexionen diskutieren können und sich somit potentiell in ‚alten Mustern‘ bestätigen könnten. Eine inklusionsorientierte Rekonstruktionsarbeit müsste dementsprechend auch Platz für die Diskussion von anderen Lesarten (also inklusiven Praxisbeispielen) lassen, nicht nur solche, die die Studierenden aus oftmals homogenitätsorientierten Praxisphasen oder eigener Schulzeit schlussfolgern.

Was anhand des Bilds der „Konstanzer Wanne“ aufgezeigt wurde (Dann, Mueller-Fohrbrodt, & Cloetta, 1981), bestätigt sich hier erneut: Es geht nicht nur darum, Veränderungen und Reflexionen auszulösen, sondern diese nachhaltig zu verankern und zu begleiten. Daher stellt sich anschließend an Veränderungsprozesse, die durch diese kasuistische Forschungswerkstatt bei den Studierenden angebahnt wurden, die Frage nach dem hochschuldidaktischen Anschluss: Im Sinne des strukturtheoretischen Professionalisierungsansatzes haben wir den Teilnehmenden die Möglichkeit geboten, Reflexionsfähigkeiten durch die Reflexion von fremden Unterrichtsreflexionen weiter zu entwickeln, was sich als probater, jedoch determinierter Zugang gezeigt hat. Daher wäre zu erörtern, ob und wenn ja, inwieweit es im Rahmen dieser Forschungswerkstattarbeit ermöglicht werden kann, – anknüpfend an die hiesige Integrations-/Inklusionsentwicklung – Möglichkeitsräume zur Systemveränderung zu erkennen. Daher könnte ein ergänzender hochschuldidaktischer Anker die intensivierte Einbeziehung inklusionsorientierter Kontraste durch Fälle, Hospitationen oder Gedankenexperimente etc. sein. Durch differente Erlebensmöglichkeiten schulischer Praxis – von segregierenden Erlebnissen einerseits und systemverändernden Realisierungsmöglichkeiten andererseits – könnte den Studierenden die Chance eröffnet werden, der aus inklusionspädagogischer Warte geforderten Akzeptanz von Vielfalt näher zu kommen und gleichzeitig die scheinbare Unverrückbarkeit von Stolpersteinen zu überwinden, indem vielfältige Erlebnisse begreifbar gemacht und somit in reflexive Professionalisierungsprozesse einbezogen werden könnten. Studierende müssten wissen, wie inklusive Praxis sein kann, um diese als Kontrast zu segregierender Praxis wahrzunehmen und zu diskutieren. Dieses fehlende Wissen kann u.U. einschränkend im Rahmen dieser rekonstruktiven Forschungswerkstattarbeit Einfluss genommen haben, da das Gros der teilnehmenden Studierenden in ihrer eigenen Schulzeit und in absolvierten Praxisphasen primär segregierende schulische Settings erlebt haben. Eine konkrete Veränderungsmöglichkeit wäre möglicherweise die curriculare Verankerung dieser breiten Erfahrungsräume in einzelnen Studienordnungen.

Auch stellt sich mit Blick auf die Interviewabschnitte die Frage, wie weiterer Raum für persönlichkeits- und individuumorientierte Reflexionen eröffnet werden kann. Die Rekonstruktion alleine kann Reflexivität wecken und professionalisierend wirken; sie lässt Studierende aber möglicherweise mit Erkenntnissen alleine. Daher sind im Anschluss an dieses Lehr-Lern-Format didaktische Fragen zur

Reflexionsunterstützung zu erörtern. Den teilnehmenden Studierenden könnte z.B. durch Portfolios ein rahmend-unterstützendes Medium zur Verfügung gestellt werden, wobei sonderpädagogisches Fallverstehen konkret eingeflochten werden müsste.

Literaturverzeichnis

- Beck, C., Helsper, W., Heuer, B., Stelmaszyk, B., & Ullrich, H. (2000). *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung. Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation*. Wiesbaden: Springer.
- Boban, I., & Hinz, A. (2016). Das Ringen um Inklusion und Entwicklungen mit dem Index. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Arbeit mit dem Index für Inklusion. Entwicklungen in weiterführenden Schulen und in der Lehrerbildung* (S. 15–49). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dann, H.-D., Mueller-Fohrbrodt, G., & Cloetta, B. (1981). Sozialisation junger Lehrer im Beruf. "Praxischock" drei Jahre später. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 13(3), 251–262.
- Dlugosch, A. (2004). Sonderpädagogisches Fallverstehen als Baustein pädagogischer Professionalität? *Sonderpädagogische Förderung*, 49(3), 285–300.
- Gerspach, M. (2016). Von den integrativen Prozessen zur Inklusion – was bleibt auf der Strecke? In R. Göppel & B. Rauh (Hrsg.), *Inklusion. Idealistische Forderung, Individuelle Förderung, Institutionelle Herausforderung* (S. 197–206). Stuttgart: Kohlhammer.
- Grummt, M., Veber, M., & Schöps, M. (2019). Kasuistische Lehrer*innenbildung als Möglichkeit der Relationierung normalitätsorientierter Lehrer*innenbildungspraxis und diversitätsorientierter Theoriebildung. In E. von Stechow, K. Müller, M. Esefeld, B. Klocke, & P. Hackstein (Hrsg.), *Lehren und Lernen im Spannungsfeld von Normalität und Diversität*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heinrich, M. (2015). Inklusion oder Allokationsgerechtigkeit? Zur Entgrenzung von Gerechtigkeit im Bildungssystem im Zeitalter der semantischen Verkürzung von Bildungsgerechtigkeit auf Leistungsgerechtigkeit. In V. Manitus, B. Hermstein, N. Berkemeyer, & W. Bos (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit von Schule. Theorien, Konzepte, Analysen* (S. 235–255). Münster: Waxmann.
- Huber, C., & Grosche, M. (2012). Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 08, 312–322.
- Hummel, G. von (2017). *Die Revolte des Selbst. Ein selbstanalytisches Verfahren - eine Kritik der Wissenschaften*. Norderstedt: Books on Demand.
- Klein, G., Kreie, G., Kron, M., & Reiser, H. (1987). *Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern*. München: Deutsches Jugendinstitut.

- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B., & Textor, A. (2014). Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 89–103). Münster: Waxmann.
- Kunze, K., Dzengel, J., & Wernet, A. (2014). Zur Fallarbeit in der seminaristischen Lehrerbildung: Theoretische Begründungen und empirische Analysen. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild, & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (S. 37–58). Wiesbaden: Springer.
- Lütje-Klose, B. (2011). Müssen Lehrkräfte ihr didaktisches Handwerk verändern? Inklusive Didaktik als Herausforderung für den Unterricht. *Lernende Schule*, 14(55), 13–15.
- Müller, F. J. (Hrsg.). (2018). *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion* (Band 1). Gießen: Psychosozial.
- Oevermann, U. (2002). *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung*. Frankfurt am Main: Institut für hermeneutische Sozial- und Kulturforschung e.V.
- Peschel, F. (2012). Freiraum statt Einschränkung: Offener Unterricht muss konsequenter umgesetzt werden. In C. Fischer, C. Fischer-Ontrup, F. Käpnick, F.-J. Mönks, H. Scheerer, & C. Solzbacher (Hrsg.), *Individuelle Förderung multipler Begabungen. Allgemeine Forder- und Förderkonzepte* (S. 155–180). Münster: Lit.
- Prenzel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske & Budrich.
- Reiser, H. (1991). Wege und Irrwege zur Integration. In A. Sander & P. Raidt (Hrsg.), *Integration und Sonderpädagogik. Saarbruecker Beitrage zur Integrationspaedagogik 6* (S. 13–33). St. Ingbert: Röhrig.
- Schneider, R., & Schwarzkopf, T. (2013). Wie viel Lernwerkstatt steckt in einer Forschungswerkstatt? In H. Coelen & B. Müller-Naendrup (Hrsg.), *Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung* (S. 171–182). Wiesbaden: Springer.
- Schroeder, R. (2018). Normalisierung schulischer Inklusion? Normalismustheoretische Analyse des response-to-intervention-Ansatzes im aktuellen Inklusionsdiskurs. In E. Feyerer, W. Prammer, E. Prammer-Semmler, C. Kladnik, M. Leibetseder, & R. Wimberger (Hrsg.), *System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person* (S. 176–180). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Sturm, T. (2016). Inklusion und Leistung - Herausforderungen und Widersprüche inklusiver Schulentwicklung. In U. Böing & A. Köpfer (Hrsg.), *Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume* (S. 115–127). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wernet, A. (2006). *Hermeneutik, Kasuistik, Fallverstehen. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.



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

Vielorts 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 Herkünften 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 „inklusiv“ oder „exklusiv“ 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. Reitinger (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.



Kompetenzanforderungen an Junglehrer/-innen im Lichte von Praxiserfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern in integrativen, fremdsprachlichen Settings

Astrid Ebenberger^a, Liesbeth Engelbrecht^b

^aKirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems; ^bNÖ Mittelschule Grafenegg
astrid.ebenberger@kphvie.ac.at

INGEREICHT 15 NOV 2018

ÜBERARBEITET 08 APR 2019

ANGENOMMEN 10 APR 2019

Der Paradigmenwechsel von der Homogenität und dem aus dem Einheitsprinzip folgernden Segregationshandeln hin zur Heterogenität, dem Individualitätsprinzip und in Folge Inklusionshandeln im Bildungssystem, gepaart mit der dafür notwendigen Entwicklung von pädagogischem Einzelkämpfertum hin zur Teamarbeit stellen für Schulen sowie Pädagoginnen und Pädagogen eine enorme Herausforderung dar. Zur Fragestellung nach den dazu für den Unterricht nötigen Kompetenzen von Pädagoginnen und Pädagogen verarbeitet der Artikel Daten eines 2017 gestarteten Forschungsprojekts zum inklusiven Fremdsprachenunterricht (Ebenberger & Engelbrecht, 2018) an Volks- und Neuen Mittelschulen. Die Ergebnisse einer qualitativ-empirischen Untersuchung von im integrativen Unterricht tätigen Lehrerinnen und Lehrern an Volksschulen und Neuen Mittelschulen zeigen, dass sowohl im pädagogisch-professionellen Bereich, als auch im sozialen Bereich die Kompetenzentwicklung in der Lehrer/-innenausbildung ebenso wie in der Fortbildung entsprechend fokussiert und unterstützt werden muss. Die wesentlichen Erkenntnisse aus dem Ausgangsprojekt werden auf der Basis aktueller Kompetenzmodelle reflektiert und für die Aus- und Fortbildung von Pädagoginnen und Pädagogen spezifiziert.

SCHLÜSSELWÖRTER: Inklusion, Kompetenzen, Domäne, Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern, Differenzierung, Individualisierung, Kooperation

1. Einleitung

Der Nationale Aktionsplan „NAP“ (BMASK, 2012) der österreichischen Bundesregierung sieht als Reaktion auf die Empfehlungen aus der Salamanca-Erklärung der UNESCO (UNESCO, 1994) zur Ratifizierung der UNO Behindertenrechtskonvention (nach UNO, 2008, zitiert nach BMASGK, 2016) weitreichende bildungspolitische Maßnahmen im Rahmen der Entwicklung einer inklusiven Gesellschaft vor. Die Gestaltung offener Schulen und Klassen, in denen die Diversität der Kin-

der wertgeschätzt und gleichzeitig der unbeschränkte Zugang aller Kinder zur Bildung ermöglicht wird, stellt dabei eine wesentliche Säule dar. Im Rahmen des Aktionsplanes wurden zahlreiche Maßnahmen entwickelt, u.a. die Schaffung und Evaluierung von Modellregionen, vermehrte Schulversuche, Fortbildungsangebote für Bildungsverantwortliche und Schulaufsichtsbeamte, Fort- und Weiterbildungsangebote in der Gebärdensprache, v.a. aber lag ein Schwerpunkt auf der Entwicklung entsprechender Curricula im Rahmen der neuen Pädagog/innenausbildung (BGBL 124/2013). Im Sinne eines inklusiven Bildungssystems wurde daher „Sonderpädagogik“ nicht mehr als Inhalt für ein spezielles Ausbildungsangebot gesehen, sondern wird zum integralen Bestandteil eines holistisch angelegten Studienprogrammes. Diesem Anspruch folgend, müssen die Kompetenzen der Studierenden darauf gerichtet sein Bildung allgemein zu verstehen und zu ermöglichen, im Allgemeinen aber das Individuelle klar zu erkennen und zu fördern.

Die Frage lautet daher: „Welche spezifizierten Teilkompetenzen sind erforderlich, um als (Jung)Lehrer/-in die Anforderungen einer inklusiven Schule erfolgreich zu bewältigen?“ Als Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung werden Ergebnisse eines laufenden Forschungsprojekts zum „Fremdsprachenunterricht inklusiv“ herangezogen.

2. Ausgangsstudie – Ergebnisse

Das 2017 an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Wien/Krems gestartete Forschungsprojekt „Fremdsprachenunterricht inklusiv“ (Ebenberger & Engelbrecht, 2018) untersuchte die Fragen: Wie lassen sich Befunde zu Gelingensbedingungen inklusiven Unterrichts auf den Fremdsprachenunterricht übertragen? Welche handlungsleitenden Konsequenzen ergeben sich daraus für die Unterrichtspraxis? Bei der Fragestellung wurde von der Unterschiedlichkeit der Begriffe *Integration* und *Inklusion* – im Gegensatz zu den im Englischen synonym verwendeten Termini – ausgegangen. Integration wird quasi als Vorstufe zur Inklusion gesehen. Das bedeutet, dass integrative Settings als Form einer vorwiegenden Segregation von Kindern mit Sonderschullehrplan innerhalb einer weitgehend homogenen Gruppe bzw. einer Klasse verstanden werden, wogegen inklusiver Unterricht als gemeinsamer, den individuellen Bedürfnissen angepasster Unterricht zu sehen ist (Rittmayer, 2012). Die qualitativ-empirische Untersuchung erfolgte mittels Leitfadeninterviews mit 31 Lehrerinnen/Lehrern an Volks- und Neuen Mittelschulen in Niederösterreich (29 Lehrpersonen) und Wien (zwei Lehrpersonen). Alle konnten eine langjährige Erfahrung im integrativen (Fremdsprachen) Unterricht aufweisen. Die jeweils ca. 45 Minuten dauernden Interviews umfassten Fragen zu den persönlichen Erfahrungen mit Integration bzw. Inklusion, zu spezifischen Erfahrungen und daraus resultierenden Empfehlungen für den Fremdsprachenunterricht, zu den erlebten Grenzen im integrativen Fremdsprachen-

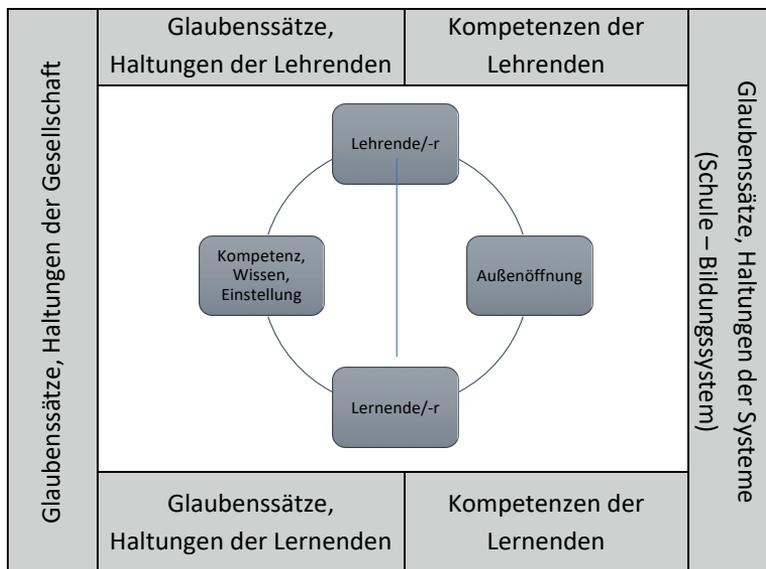
unterricht und in der Folge nach subjektiven Theorien zu den Voraussetzungen, Chancen und Grenzen inklusiven Unterrichts.

Die inhaltsanalytische Auswertung (Mayring, 2010) ergab neben den vorwiegend positiven Erfahrungen aus der Arbeit in integrativen Settings und der Befürwortung der Weiterentwicklung hin zu einem inklusiven Unterricht,

- dass die Zusammenarbeit und die Bereitschaft der Beteiligten dazu, d.h. der Lehrer/-innen, der Kinder, der Eltern ein wesentlicher Erfolgsfaktor ist,
- dass die Professionalität Diagnosefähigkeit und kinder- und entwicklungspsychologisches Fachwissen bedingt,
- dass Methodenwissen im multi-sensorischen Bereich, im Bereich von Differenzierung/Individualisierung und fachdidaktisches Repertoire eine wesentliche Rolle für einen qualitätsvollen Unterricht spielen,
- dass eine offene Grundhaltung des Systems, im Besonderen der spezifischen Schule und die damit verbundene Ressourcenzuteilung von entscheidender Bedeutung sind,
- dass diese Offenheit einen gemeinsamen, allgemeinen Lehrplan bedingt.

Damit bestätigen sich auch alle aktuellen Modelle inklusiven Unterrichts, die darstellen, dass erfolgreiches (inklusives) Lehren und Lernen immer von den Beteiligten, d.h. den Lernenden und Lehrenden – verknüpft mit internen und externen Rahmenbedingungen – abhängt. Es begründet sich auf deren Kompetenzen, deren Selbstkonzepten, deren Beziehung und Beteiligung, wie auch die Metastudie von Hattie (2009) unterstreicht.

ABB. 1. Rahmenmodell der Inklusion (Kiel & Weiß, 2016, S. 281)



3. Kompetenzbegriffe im Vergleich

Professionelles Lehrer/-innenhandeln wird über Kompetenzen definiert. Anhand von zwei exemplarisch dargestellten Konzepten, einem breiten, jedoch personenbezogenen Kompetenzbegriff und einem das System und das Individuum miteinschließenden Domänenbegriff, wird sichtbar, dass ein Terminus für eine erfolgreiche Bildungslandschaft nicht ausreicht.

3.1 EPIK – Domänen von Professionalität

Einen erweiterten Kompetenzbegriff zeigt die Arbeitsgruppe EPIK (Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext) auf. Ausgehend davon, dass Lehrer/-innenhandeln durch das Verhältnis von Strukturen (structure) und Profession, d.h. dem individuellen Handeln (agency) geprägt ist, fand es die Expertengruppe für angebracht, den Begriff der Kompetenzen von der Fokussierung auf individuelle Fähigkeiten, Fertigkeiten, Dispositionen und Zuständigkeiten auf Kompetenzfelder bzw. Domänen auszudehnen (Paseka, Schratz & Schritteser, 2011).

Das so entwickelte mehrperspektivische Domänenmodell beschreibt fünf Domänen, welche die Professionalität von Lehrerinnen/Lehrern unabhängig vom jeweiligen Schulfach betrachten, und fügt diesen noch „eine ‚sechste Disziplin‘ in Anlehnung an die ‚fünfte Disziplin‘ von Peter Senge“ hinzu (Senge, 1996, S.21, zitiert nach Paseka, Schratz & Schritteser, 2011, S.25):

- Reflexions- und Diskursfähigkeit – beschreibt die Fähigkeit, über eigene Handlungen und Haltungen aus einer kritischen Distanz nachzudenken. Die Blickwinkel richten sich auf die Fachwissenschaft, die (Fach)Didaktik und auf die Bewältigung der pädagogischen und gesellschaftlichen Anforderungen an die Schule und die eigene Professionalität. Diskursfähigkeit beschreibt dabei auch die Kompetenz, fachwissenschaftliche bzw. fachdidaktische Diskurse in Fachsprache führen zu können.
- Professionsbewusstsein – bedeutet das Handeln als professionelle Person. Es ist in den Beziehungsaspekten geprägt von der Spannung zwischen den normativen Rollendefinitionen der Beteiligten und deren natürlichen Beziehungen. Eine weitere Ausprägung liegt in der Wahrnehmung der professionellen Autonomie, unabhängig von Systemzwängen und -ansprüchen, zum Wohle der Klienten und Klientinnen (Paseka et. al., 2011). Professionsbewusstsein führt zur persönlichen und organisationalen Weiterentwicklung (Schulentwicklung) im nationalen und internationalen Kontext.
- Kooperation und Kollegialität – sind wesentliche Parameter von Schul- und Unterrichtsqualität. Sie zeichnen lernende und effektive Schulen aus und beugen Belastungen und Burnout der Lehrer/-innen vor. Kooperation und Kollegialität darf nicht von normativen Ansprüchen geprägt sein. Organisatorische

Maßnahmen im Sinne einer offenen Arbeitskultur und flexibler Zeitstrukturen sowie die Berücksichtigung individueller Persönlichkeiten unterstützen die Entwicklung professioneller Gemeinschaften an Schulen.

- Differenzfähigkeit – bedeutet den Umgang mit Heterogenität in der Klasse und das Erkennen der diversen Ausprägungen bzw. der Dimensionen der Diversität und der individuellen Dispositionen. Der Umgang mit der Vielfalt erfordert Diagnosekompetenz, das Wissen um Handlungsstrategien, um Differenzierung und Individualisierung, aber auch um Lern-, Kommunikations- und Integrationsschwierigkeiten. Differenzfähigkeit soll zu der Erkenntnis führen, dass „jeder anders anders ist“ und demnach einen inklusiven Bildungsbegriff manifestieren.
- Personal Mastery – meint, Wissen und Können situationsspezifisch wirksam einzusetzen. Das bedeutet, dass theoretisch erworbenes Wissen und Können bereits in der Ausbildung im Sinne der Gestaltung der eigenen Profession praxisrelevant unterstützt und entwickelt werden müssen. (Paseka et. al., 2011)
- Sechste Disziplin – „Sie ist die integrative Disziplin, die alle miteinander verknüpft und sie zu einer ganzheitlichen Theorie und Praxis zusammenfügt.“ (Senge, 1996, S. 21, zitiert nach Paseka et. al., 2011).

Die Ergebnisse einer Studie von J. Köhler (2011) zeigen, dass Schüler/innen die Professionalität der Lehrer/-innen in den beschriebenen Domänen direkt mit der Qualität von Schule in Beziehung setzen.

3.2 Kompetenzbegriff des Entwicklungsrates

Basis der aktuellen, den Curricula der Pädagogischen Hochschulen zugrunde liegenden, Kompetenzmodelle sind die Zielperspektiven des vom Bildungsministerium bestellten Entwicklungsrates. Diese orientieren sich nicht an einem spezifischen Modell, sondern zeichnen in einem integrativen Zugang in Anlehnung an das EPIK-Konzept einen weit gesteckten Kompetenzbegriff. Sie definieren:

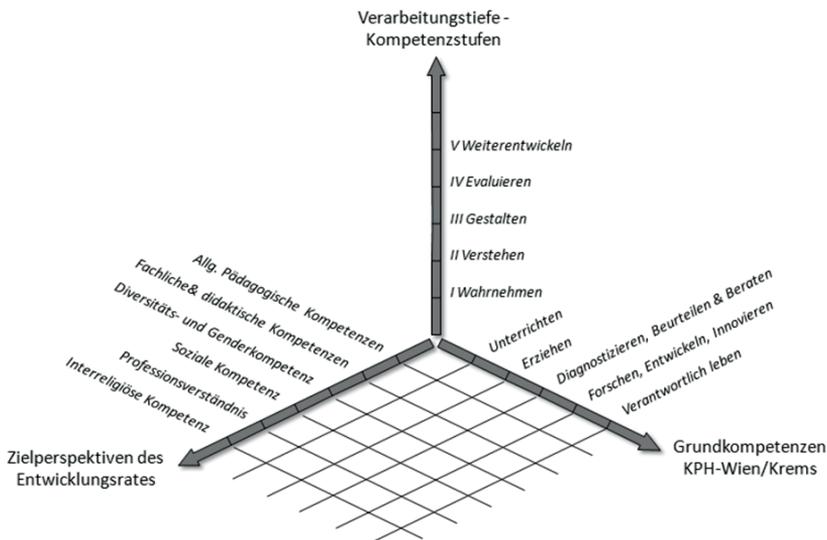
- Allgemeine, pädagogische Kompetenzen: pädagogisches Fachwissen, bildungswissenschaftliche Kenntnisse; diagnostische Kompetenz, Förderkompetenz, Differenzierungs-, Individualisierungskompetenz, ...
- Fachliche, didaktische Kompetenzen: wissenschaftlich fundiertes Wissen und Fähigkeiten in entsprechenden Fachbereichen, Reflexionsfähigkeit bzgl. der Relevanz und in der Folge der Auswahl von Bildungsinhalten; Methodenkompetenz, Steuerungskompetenz in Hinblick auf die Aktivierung von Lernprozessen.
- Diversitäts- und Genderkompetenz: Entwicklung einer inklusiven Grundhaltung und der zufolge Anerkennung und Nutzung der Vielfalt der Schüler/innen, Förderung der Stärken und Potentiale des Individuums.
- Soziale Kompetenz: Wahrnehmung und Reflexion des theoretischen und praktischen Wissens über die Gestaltung von Kooperation und Kommunikation, zum

Umgang mit Konflikten bzw. Beratungssituationen und über die Gestaltung von Beziehungen mit Kolleg/innen, Erziehungsberechtigten und dem sozialen Umfeld.

- Professionsverständnis: Entwicklung eines dynamischen, interdisziplinären Berufsverständnisses. Das eigene Handeln wird in Hinblick auf die Vorbildwirkung aber auch hinsichtlich Belastungen reflektiert und dementsprechend werden Strategien entwickelt (BMBWF, 2013).

Angelehnt an diese Kompetenzbegriffe und weitere vorhandene Kompetenzmodelle integrierend, entwickelten die Pädagogischen Hochschulen ihre den jeweiligen Curricula grundlegende Kompetenzmodelle. Als Beispiel wird an dieser Stelle das Kompetenzmodell der KPH Wien/Krems dargestellt. Es basiert auf dem von Weinert (2002) definierten Kompetenzbegriff, der zwischen fachlichen und fachübergreifenden Kompetenzen sowie Handlungskompetenzen unterscheidet. Das Modell verweist darauf, „... dass man die Studierenden befähigen will, in konkreten, situationsspezifischen Kontexten Probleme zu lösen“ (Braunsteiner et. al. 2014, S. 16 zitiert nach KPH, 2018, S. 15). Die Grundkompetenzen des Entwicklungsrates werden zusätzlich durch die stufenweise, d.h. semesterweise Verarbeitungstiefe hinsichtlich Wahrnehmen, Verstehen, Gestalten, Evaluieren und Weiterentwickeln in der Weiterführung des Kompetenzbegriffes für Lehrer/-innen nach Terhart im Sinne der Kompetenzebenen von „Wissen – Reflexion – Kommunikation – Urteil“ (2002, S. 33) beschrieben. Die Zielperspektiven des beschriebenen Modells wurden um die „Interreligiöse Kompetenz“ ergänzt, was auf die Philosophie und Struktur der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule zurückzuführen ist.

ABB. 2. Kompetenzmodell zum Primarstufencurriculum der KPH Wien/Krems (2018)



4. Kompetenzanforderungen an Lehrer/-innen der inklusiven Schule

Ergänzend zu den genannten Modellen interessiert an dieser Stelle besonders, wie professionelles Lehrer/-innenhandeln speziell in inklusiven Settings aussehen muss.

4.1 Befunde zur Kompetenzentwicklung von Junglehrerinnen/Junglehrern im Kontext inklusiver Pädagogik

Die im Rahmen der Umsetzung der UN-Behindertenkonvention von 2008 (BMAS-GK, 2016) und des NAP (BMAK, 2012) gesetzten Entwicklungsschritte in die Richtung einer inklusiven Bildung führten in der Folge zu einer zentralen Forschungsfrage in der Lehrer/-innenprofessionsforschung nach deren Erwartungen und Zielvorstellungen, Haltungen und Kompetenzen der Lehrer/-innen bzw. Studierenden. Ein umfangreiches Forschungsprojekt fand dazu an der PH Oberösterreich (2011/12) und an der PH Vorarlberg in Kooperation mit dem Mercy-College in New York statt (Niedermair & Hecht, 2014). Das Forschungsprojekt basierte auf qualitativen Erhebungen, Gruppendiskussionen und Fallstudien und deren Bundesländer-Vergleich (Feyerer, 2014). Die Erkenntnisse beziehen sich u.a. auf folgende Aspekte:

- Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Junglehrerinnen/Junglehrern beim Berufseinstieg: Die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in der Durchführung inklusiven Unterrichts, der Zusammenarbeit sowohl mit Expertinnen/Experten als auch Eltern und dem Umgang mit Schüler/-innenverhalten in inklusiven Settings sind hoch. Die Befragten zeigen Vertrauen in ihre Kompetenzen in der Durchführung inklusiven Unterrichts (Hecht, 2014).
- Einstellungen und Kompetenzen von Junglehrerinnen/Junglehrern für die Umsetzung inklusiver Bildung: Die dazu herangezogenen Fallstudien betonen einerseits die Notwendigkeit des Aufbaus einer „inklusive“ Haltung und die Chance und Möglichkeit der eigenen Professionalisierung im inklusiven Kontext, andererseits wird der fehlende Theorie-Praxis-Bezug in der Ausbildung beklagt und die Verunsicherung in der Begegnung mit dem Unbekannten ausgedrückt. Hier wird der Wunsch nach Handlungsmustern dargestellt. Als zentrale Komponenten werden die Arbeit im Team und die dazu erforderlichen Kompetenzen herausgestrichen (Dlugosch, 2014).
- Einschätzung der eigenen Unterrichtskompetenz und die Rolle und Wirksamkeit der Lehrer/-innenausbildung: Die Selbstwirksamkeitsüberzeugung steigt mit der Studiendauer, ebenso entwickelt sich die Einschätzung der Grenzen inklusiven Unterrichts von den individuellen Dispositionen des Kindes hin zu systemischen Einschränkungen. Sowohl die Arbeit im Team als auch ein lebenslanges Professionsverständnis werden als zentral für inklusive Bildungsarbeit angesehen. Der Ausbildung wird sowohl in der Heranbildung von Haltungen durch die Öffnung zu Alltagseinrichtungen, als auch bei der Entwicklung von Differen-

zierungs- und Individualisierungskompetenzen große Bedeutung zugeschrieben (Niedermaier, 2014). Zu ergänzen ist, dass die neuesten im aktuellen nationalen Bildungsbericht veröffentlichten Studien Anzeichen zur weiteren Stärkung der Selbstwirksamkeit der Studierenden aufgrund der neuen Lehrer/-innenausbildung zeigen (Holzinger, Feyerer, Grabner, Hecht & Peterlini, 2018).

- Bereitschaft und die Haltung zum Unterricht in stark heterogenen Klassen: Als Ergebnis der Stichprobe wird deutlich, dass die Einschätzung von Schwierigkeiten die Bedeutung von Berufserfahrung und Rahmenbedingungen überlagert (Langner, 2014).
- Professionalisierung der Lehrer/-innen: Die Ergebnisse finden ihren Niederschlag im untenstehenden Kompetenzprofil des Expertenrats (Holzinger, Komposch, Kopp-Sixt, Much & Pickl, 2014).
- Haltung der Sonderpädagogen und -pädagoginnen zur Inklusion: Als Ergebnis einer Untersuchung mit 49 Lehrerinnen/Lehrern mit sonderpädagogischer Grundausbildung zeigt sich die Skepsis der Sonderpädagoginnen/Sonderpädagogen hinsichtlich einer flächendeckenden Inklusion. Sie orten Probleme in der Haltung der Gesellschaft zur Inklusion, in individuellen Faktoren der Schüler/-innen und in der Zusammenarbeit der Lehrer/-innen, wobei sie ihre eigene Rolle im Team als besonders herausfordernd sehen (Dangl, 2014). Damit wird die Arbeit in multiprofessionellen Teams als wesentlicher Faktor unterstrichen.

4.2 Expertenempfehlungen für „Teacher Education for Inclusion“

In Vorbereitung der PädagogInnenbildung NEU entwickelte eine Koordinationsgruppe unter Feyerer ausgehend von Positionspapieren und Expertenartikeln (Wocken, 2011; Feyerer, 2011) und Forschungsergebnissen im Rahmen der Lehrer/-innenprofessionsforschung (siehe oben) Empfehlungen zur „Inklusiven Pädagogik“ (BMUKK, 2012). Neben der Definition von Rolle und Selbstverständnis inklusiver Pädagogik, strukturellen und curricularen Empfehlungen sowie Zulassungsbedingungen und inhaltlichen Empfehlungen wurden für den inklusiven Unterricht wesentliche Kompetenzfelder beschrieben. Die Experten definieren nach Wocken (2011) folgende Kompetenzbereiche, in denen im Falle einer Schwerpunktwahl „Inklusive Pädagogik“, die an allen Pädagogischen Hochschulen angeboten wird, Spezifizierungen zu erfolgen haben:

- **SELBSTKOMPETENZ:** Haltungen, Vorkenntnisse, Werte, Meinungen, persönliche Einstellungen, Erfahrungen, ...
- **AUFGABENKOMPETENZ,** inkl. deren Subkategorien Erziehungs-, Unterrichts-, Diagnose- und Förderkompetenz
- **KOOPERATIONSKOMPETENZ,** u.a. im Rahmen von Teamarbeit und -entwicklung, kollegialer Beratung, ...
- **SYSTEMKOMPETENZ** zur Schulentwicklung, Elternarbeit, Systemraumorientierung, Gemeinwesenarbeit“ (BMUKK, 2012)

Die Experten sehen diese für alle Studierenden aufbauend „auf einem gemeinsamen Grundkonsens zur inklusiven Bildung, gemeinsamen Fähigkeiten zur Individualisierung und Differenzierung, zur Kooperation, Teamarbeit und inklusiver Schulentwicklung sowie einem gemeinsamen Grundwissen über Lernen, häufige Lernbarrieren und deren Abbau“ (BMUKK, 2012, S. 12). Sie definieren so im Allgemeinen wieder das Besondere und widersprechen damit dem ursprünglichen Gedanken von Inklusion und einem holistisch angelegten Studienprogramm. In der Weiterentwicklung des Expertenpapiers (2014) wird in der Folge ausdrücklich darauf verwiesen, „dass inklusive Pädagogik – die Studierenden sind in der Schule mit allen Heterogenitätsdimensionen konfrontiert – in allen Teilen des Studiums curricular ausreichend verankert wird und schon in den Allgemein bildungswissenschaftlichen Grundlagen aber auch in den Fächern entsprechende Lehrinhalte vorgesehen werden.“ (BMUKK, 2014, S. 3). Demzufolge soll im Schwerpunkt „Inklusive Pädagogik“ eine Vertiefung in einzelne Diversitätsbereiche mit dem Fokus Behinderung erfolgen.

5. Erkenntnisse und Transfer aus der Ausgangsstudie

Die Ergebnisse der qualitativ-empirischen Ausgangsstudie (Ebenberger & Engelbrecht, 2018; Ebenberger, 2019) spiegeln für den inklusiven (Fremdsprachen)Unterricht die Kriterien der inklusiven, entwicklungslogischen Didaktik (Feuser, 1989), die Forderung nach einem gemeinsamen Curriculum (Booth & Ainscow, 2017) und die „zehn Kriterien guten Unterrichts“ (Meyer, 2010, S. 23) wider.

Diese Erkenntnisse und die hermeneutische Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Kompetenzmodellen belegen die Forderung nach einem inklusiven, holistisch angelegten Kompetenzerwerb der Lehrer/-innen.

Da die Domänen der Arbeitsgruppe EPIK die individuellen Kompetenzen einer Lehrperson überschreiten, das Bildungssystem miteinschließen und sehr weitreichend sind, erscheint es hinsichtlich der Professionalisierung von Lehrerinnen/ Lehrern zielführender, den Kompetenzbegriff des Entwicklungsrates als Vergleichsparameter zur durchgeführten Studie heranzuziehen, da dieser die Bildung des Individuums fokussiert. Nachfolgend werden die Aussagen der interviewten Lehrkräfte den Kompetenzen zugeordnet. Ergänzend werden systemische Ursachen erwähnt. Im Detail lassen sich folgende Erkenntnisse nennen:

Allgemeine pädagogische Kompetenz & Fachdidaktische Kompetenz

Aufgrund der Diversität in der Klasse stehen im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit das lehrerseitige Differenzieren und damit das schülerseitige Individualisieren. Kindern wird damit die Möglichkeit eröffnet, individuelle Lernzugänge zu finden und eigene Lernwege zu beschreiten. Im vorliegenden Forschungsprojekt werden dazu vorwiegend Formen innerer Differenzierung auf der Basis offenen

Unterrichts genannt. Der Einsatz dieser Unterrichtsformen unterstreicht die allgemein didaktischen Kompetenzen der Befragten. Im Englischunterricht – als ein besonderer Aspekt der Ausgangsstudie – erfolgt die Arbeit an einem „gemeinsamen Thema“ immer wieder im Rahmen von Planarbeiten (Wochenpläne, Freiarbeitspläne, Stationenpläne, ...) als Hinführung zum autonomen Lernen. Die Inhalte werden lehrplankonform gewählt und aktuelle Anlässe in den Unterricht miteinbezogen. Bei der Auswahl sind sich die Lehrkräfte der Schulformen einig.

„Von den Jahreszeiten angefangen, mit winter und summer und hobbies und Obst Also alles was die Kinder grad ad hoc betrifft, mögen sie gerne. (IP 10, 702-703)
„Family, friends ... ja ... was sie gerne mögen ... Erlebnisse, die sie oft erzählen; mit Haustieren, mit ... irgendwelchen Aktivitäten, mit Reisen, mit Urlaub. All das, wo sie innerlich beteiligt sind, mit dem kann man am besten arbeiten.“ (IP 15, 442-443)

Die fachdidaktische Kompetenz der Befragten findet in den Angaben über ihre didaktischen Zugänge – vom handlungsorientierten Unterricht in der Volksschule hin zum aufgabenorientierten Unterricht in der NMS – und dem Methodeneinsatz mit dem Fokus auf multisensorisches, multiintelligentes und kooperatives Lernen ihren Ausdruck. Die Arbeit mit authentischem Material, Rollenspielen und Dramatisieren, musikalischen und kreativen Elementen motiviert die Kinder und unterstützt die individuelle Sprachproduktion.

Diversitäts- und Genderkompetenz

Der Großteil der Interviewpartner/-innen berichtet von positiven Erfahrungen in integrativen Settings und befürwortet diese – eine Tendenz, die auch Studien aus 2004 belegen (Burger, 2015). Für viele hängt der Integrationserfolg allerdings mit der individuellen Disposition des Kindes zusammen.

„Ich finde, wenn alle Ressourcen passen, personeller Art und ... räumlicher Art z.B. oder baulicher Art und in Form von verschiedenen Materialien, dann kann das sehr gut funktionieren. Hängt natürlich auch immer ... vom Kind ab.“ (IP 06, 33-34)

Es wird in der Folge eine Interdependenz zwischen dem Grad oder der Form der Beeinträchtigung und dem Erfolg der Integration bzw. Inklusion gesehen. Im Gegenteil dazu beinhalten die Standards für Inklusion das Zulassen von Diversität in den sozialen Lebensformen und sexueller Orientierung als auch die Chancengerechtigkeit, die wiederum den Regelschulbesuch als Vorbedingung gegen jegliche Benachteiligung vorsieht. (Reich, 2014) Für die Umsetzung der Standards soll eine Schule „die Diversität der Menschen, die sie besuchen, die in ihr lernen und lehren ... anerkennen.“ (S. 37) Eine Aufgabe der Ausbildung ist es daher, im Sinne

einer Diversitäts- und Genderkompetenz jedes Kind als Ressource, als Potential zu sehen und die Lehrperson zur Reflexion des eigenen Handelns anzuregen. Die Integrationsfähigkeit des Kindes steht daher nicht zur Diskussion. Stattdessen ist zu überlegen, wie integrationsfähig das System ist. Die Kompetenz der Lehrkräfte ist dahingehend gefragt, das jeweilige Mikrosystem (eine spezielle Schule) für ein Kind als sinngebenden Lehr- und Lernort zu adaptieren (wobei hier natürlich die Ressourcenfrage zu berücksichtigen ist), mit dem Ziel, faire Bedingungen für alle Beteiligten zu schaffen.

Hinsichtlich des Umganges mit Diversität und damit die Einschätzung mehr oder weniger erfolgreicher Integrationsbedingungen in einzelnen Fachbereichen werden vor allem die Hauptgegenstände Deutsch und Mathematik in der NMS als schwieriger und herausfordernder als Realfächer wie Physik, Biologie und Hauswirtschaft und kreative Fächer wie Musik und Bildnerische Erziehung genannt. Als Methoden der inklusiven Didaktik nennt Reich (2014) neben der Instruktion durch die Lehrkraft den Werkstattunterricht, Lernlandschaften und Projekte. Die drei Letztgenannten erfordern ein größeres Stundenausmaß und ein Überschreiten der Grenzen einzelner Fachbereiche und Kulturtechniken, z.T. in Form von Wochenplänen. Aus diesem Grund scheint auch der Gesamtunterricht der Volksschule im Vergleich zum Fachunterricht der NMS einen inklusiven Unterricht zu erleichtern.

Soziale Kompetenz

Positive Erfahrung mit Integration wird vorwiegend mit der Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Lehrerinnen/Lehrern verknüpft. In der Folge sind Gründe für eine räumliche Trennung bzw. eine Segregation der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf innerhalb des Klassenraumes mitunter Kooperationsprobleme zwischen den betreffenden Lehrerinnen/Lehrern und unterschiedliche Einstellungen hinsichtlich der integrativen bzw. inklusiven Förderung von Kindern.

„...wenn da zu gegenteilige Meinungen und Wesen ... aufeinanderprallen, dann geht das nicht. ... da kannst du dann nicht Unterricht miteinander machen. Da müsste ich dann, und das kommt anscheinend auch vor, ... da muss ich eben dann wieder total trennen.“ (IP 01, 646-648)

Viele Lehrer/-innen gaben in den Interviews sogar an, dass es, damit der gemeinsame Unterricht im Allgemeinen funktionieren kann, notwendig ist, dass sich die beiden Teampartner gut verstehen, am besten sogar befreundet sind.

„Naja, ich glaub einfach dieses Zwischenmenschliche – mit jedem funktioniert es nicht.“ (IP 18, 137) – „Aber es ist natürlich eine andere Basis, wenn man sich gut versteht auf einer menschlichen Ebene.“ (IP 10, 159-160)

Hier muss eingewendet werden, dass die Gestaltung von Beziehungen – im Sinne der Vorbildwirkung für die Lernenden – Kollegialität, gegenseitige Akzeptanz und Teamfähigkeit bei den Lehrenden voraussetzt. Die Mehrheit der Befragten sieht demnach die Berücksichtigung individueller Präferenzen als wesentlich an. Tatsächlich sind die kollegiale Wertschätzung beiderseits und die Haltung zur Arbeit bestimmend.

„...ich will niemanden der in die Klasse reinschreit und seine Forderungen so durchbringt, sondern will ein wertschätzendes Verhalten den Schülern gegenüber ... und auch mir gegenüber... . Das ist jetzt einmal so rein persönlich ..., eine konstruktive Zusammenarbeit soll ermöglicht werden.“ (IP 24, 348-352)

Diese sehr individuellen und persönlichen Eigenschaften oder Fähigkeiten sind folglich essentiell für gelungenen Unterricht, werden jedoch in der Ausbildung wenig berücksichtigt. Sozialkompetenztraining ist notwendig. In einem Arbeitsfeld, in dem emotionale Belastung der einzelnen Beteiligten mehr oder weniger stark vorhanden ist, ist ein funktionierendes Team unerlässlich, um sich gegenseitig zu stützen. Teams wirken entlastend, bieten mehr Lösungsmöglichkeiten und tragen so zur Lehrer/-innengesundheit bei, wenn man sich darauf einlässt. (Kricke & Reich, 2016) Die gezielte Ausbildung dieser Kompetenz fehlt jedoch. Sie findet sich lediglich in pädagogisch-praktischen Studien, die eine gute Balance aus Einzelunterricht und Teamteaching zeigen und in denen die eigene Reflexionsfähigkeit ein wesentlicher Teil ist. In der Schule von heute muss sich jede Lehrkraft, wie seit jeher üblich im Lehrberuf, alleine in einer Klasse zurechtfinden, aber genauso im Team arbeiten können. Das eine schließt das andere nicht aus, unabhängig von Unterrichtsgegenstand und Schulform.

Professionsverständnis

Viele Lehrpersonen sehen sich nach wie vor als Einzelkämpfer/-innen, die in einem System voll neuer Anforderungen überleben müssen. Der Beruf ist jedoch dynamisch und Veränderung ausgesetzt, da sich Schulen aufgrund verschiedenster Gründe laufend entwickeln. (Booth & Ainscow, 2017). Diese Kenntnisnahme ist Teil des Professionsverständnisses, welches bei den Lehrenden unterschiedlich ausgeprägt zu sein scheint. Verknüpft man die Aussagen aus den Interviews mit der aktuellen bildungspolitischen Entwicklung, so zeigt sich darin die Tendenz, verstärkt wieder eine scheinbare Homogenität als Allheilmittel anstatt der Anerkennung von Heterogenität und gar deren Mehrwert zu sehen. Nicht umsonst sieht § 21d Abs. 2a des Pädagogikpakets 2018 vor, dass „Schülerinnen und Schüler der 6. bis 8. Schulstufe ... in den Pflichtgegenständen Deutsch, Mathematik und Lebende Fremdsprache entsprechend ihrem Leistungsniveau zeitweise oder dauernd in Schülergruppen zusammengefasst werden [können].“

Dass daher die Lehrenden aussagen, dass die Integrationsfähigkeit eines Kindes vom Kind und die Teamarbeit vom Teampartner/der Teampartnerin abhängig ist, ist somit nicht verwunderlich.

„... meiner Meinung nach ist es immer von zwei Faktoren abhängig. Erstens mal vom Team, vom jeweiligen Teamkollegen. ... Und natürlich in Englisch von den verschiedenen Integrationskindern, ob die Integration erfolgreich ist.“ (IP 24, 29-32)

Schließlich wurde von den interviewten Lehrkräften auch genannt, dass es Probleme mit jenen Lehrerinnen/Lehrern gäbe, die schon lange im System Schule wären. Bei diesen wird die positive Haltung zur Integration vermisst.

„Also [es] war mit den Junglehrern wesentlich einfacher Weil sie einfach für neue Lernmethoden offen waren und die alteingesessenen Lehrer einfach ihren Frontalunterricht eher durchsetzen wollten und eigentlich gegen den Projektunterricht waren und somit die Integrationskindern ... vor allem beim Frontalunterricht mehr untergehen. (IP 13, 58, 62-64)

Eine extreme Wahrheit schildert eine weitere Lehrkraft:

„Ich hab es selbst auch erlebt, wo dann die Aussage kam, ... ‚mit deinen Trotteln geht aber raus‘. Man kann sich da nicht wirklich wehren, vor allem wenn man dann einen Altersunterschied von dreißig Jahren zu Grunde legt. ... Ich weiß, dass es funktionieren kann aber dann muss ich wirklich auch die ... richtigen Leute dafür haben.“ IP 09, 680-683, 689-690).

Im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen, wie dem Entwickeln gemeinsamer Werte als Teil des Leitbildes der Schule, wie sie auch im Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2017) genannt sind, kann hier entgegengewirkt werden.

„Nur von den Lehrern zu verlangen, das umzusetzen ohne entsprechender Schulung, Vorbereitung oder da mal die Grundhaltung positiv beeinflussen zu können ... weil dann sind auch die Leute bereiter Fortbildungen zu machen, dann sind auch die Leute bereiter sich den Themen zu stellen, sind auch die Leute bereiter sich in ein Teamteaching mit anderen Professionen einzulassen. Aber wenn der Dialog nicht offen geführt wird, dann wird der Sonderpädagoge glauben er ist der Experte und der NMS-Lehrer wird glauben er ist für seine Fächer der Experte und das sind verschenkte Ressourcen und passiert Reibung, die nicht notwendig ist.“ (IP 30, 324-329)

Schulinterne Fortbildung zu Themen der Integration und Inklusion nehmen Unsicherheiten und zeigen die Möglichkeiten des Lehrens und Lernens in integrativen Settings auf. Fort- und Weiterbildung sollen neben Aspekten besonderer Behinderungen, Arbeitsmaterialien und unterrichtlichen Tools etc. immer wieder allgemein den Umgang mit Integrationsklassen und das Verständnis von Inklusion beleuchten und zur persönlichen Reflexion anregen. Auch curriculares Entgegenwirken, und zwar bei der praktischen Umsetzung der Schulung der Lehrer/-innenpersönlichkeit, ist maßgeblich. Damit erschließt sich ein anderer Teil des Professionsverständnisses, welcher in der Lehrer/-innenbildung bislang nicht ausreichend verortet scheint. Er bildet die Basis zur Qualitätssicherung und -entwicklung an Schulen. Die Arbeit eines Schulentwicklungssteams und die Konsequenzen für die Lehrpersonen sind von Schule zu Schule unterschiedlich. Eine erfolgreiche Schule fordert das Mitwirken der Lehrenden an sämtlichen Prozessen, ein aktives Denken und Handeln innerhalb und außerhalb des Klassenraumes und inkludiert eine Teilhabe an einem (integrativen) Schulsetting.

6. Resümee und Diskussion

Die Auswertung der Ergebnisse zeigt auf, dass von den fünf Kompetenzbereichen des Expertenrates nicht alle gleichermaßen bei den Lehrenden ausgeprägt sind. Die Studie ergab, dass die Lehrer/-innen eine hohe didaktische und methodische Kompetenz aufweisen, sie wissen über erziehungs- und bildungswissenschaftliche Hintergründe ebenso wie über Genderthemen und sonderpädagogische Inhalte Bescheid. Was die interviewten Lehrenden von ihren Teampartnerinnen und -partnern fordern, ist Spontaneität, Flexibilität, Offenheit, Humor, Toleranz, Bereitschaft und Akzeptanz.

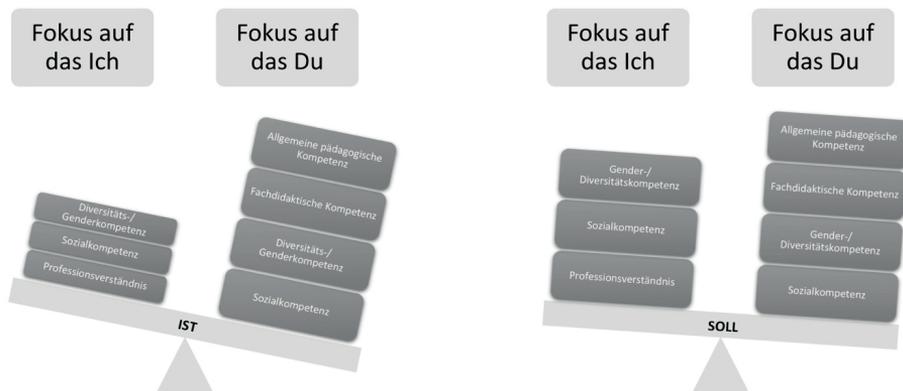
„...die persönliche Chemie [muss] passen...“ (IP 06, 69). – „...wenn es absolut nicht funktioniert, dann liegt es einfach nur, meiner Meinung nach, am Zwischenmenschlichen.“ (IP 01, 562-563). – „Und die Kinder haben einen Spaß dabei. Sie sehen auch, dass wir auch manchmal ... untereinander kleine Differenzen ... haben, aber wir machen das mit Humor. Und das ist, denke ich, auch ein wichtiger Punkt.“ IP 14, 95-97)

Ein wesentlicher Teil der Kompetenzentwicklung ist allerdings jener der Lehrer/-innenpersönlichkeit. Der/Die einstige Einzelkämpfer/-in existiert nicht mehr. Stattdessen gilt es zusammenzuarbeiten, in unterschiedlichen Teams. Was die Lehrperson im Rahmen von flexiblen Unterrichtsformen von den Schülerinnen/Schülern verlangt, nämlich mit unterschiedlichen Partnerinnen/Partnern und in diversen Gruppenkonstellationen zu agieren, dazu muss sie auch als unterrichtende Person bereit sein. Dies ist eine Grundvoraussetzung, welche in dem Basispapier zu den Curricula der Pädagogischen Hochschulen als Teil der „Sozialen Kompetenz“ festgehalten ist.

„... generell ... muss man mehr in Richtung Sensibilisierung von Kollegen ... arbeiten ... Ob das jetzt irgendwelche Fortbildungen sind. Weil ich denke mir, es ist ... einfach die Zukunft. Inklusion ist ... einfach die Zukunft und das ist ... für viele ... nach wie vor so ein Thema, mit dem sie sich nicht auseinandersetzen wollen. ... wo sich viele einfach nicht so darüber trauen oder nicht wissen wie und da denke ich mir, da gehört ... doch noch mehr Aufklärungsarbeit geleistet.“ (IP 28, 351-353, 357-358)

Sowohl die Domänen als auch den Kompetenzbegriff überschreitend ist die gesellschaftliche Grundhaltung. Diese ist Ausgangsbasis für das Verständnis und die Entwicklung des Systems an sich und für die individuelle Kompetenz jeder einzelnen Lehrperson. Kinder kommen vorurteilsfrei auf die Welt. Als Lehrperson ist es die Aufgabe, dies so lange wie möglich zu bewahren. Wie selbstverständlich wird davon ausgegangen, dass Partnerarbeit oder Gruppenarbeit zwischen allen Schülerinnen und Schülern funktionieren soll, so wird es auch von den Interviewpartnern bestätigt. Doch wieso funktioniert dann das Teamteaching nicht so reibungslos? Wie schon in dem in Kapitel 4 vorgestellten Forschungsprojekt fehlt der Bezug von Theorie und Praxis, um eine inklusive Haltung aufzubauen. Bei den Expertenempfehlungen für „Teacher Education for Inclusion“ ist daher Systemkompetenz als ein wichtiger Faktor für ein inklusives Setting genannt. Deren Entwicklung darf sich jedoch nicht nur im Schwerpunkt zur Sonderpädagogik niederschlagen. Sie gilt im Rahmen des Professionsverständnisses für alle Lehrer/-innen und ist die Basis für ein aktives Teilhaben an schulinternen Entscheidungen und am Entwickeln von Rahmenbedingungen, um integratives bzw. inklusives Unterrichten zu ermöglichen. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die inklusive Pädagogik zwar in weiten Teilen, aber offenbar nicht vollständig im Curriculum verankert ist. Die Studie hat gezeigt, dass der Fokus auf das DU, das (behinderte) Kind, allein nicht ausreichend ist, stattdessen muss auch das ICH, die Lehrperson, spezielle Bildungsinhalte erfahren. Aktuell scheint ein Ungleichgewicht zwischen diesen beiden Blickwinkeln zu herrschen.

ABB. 3. Balance der Kompetenzentwicklungen



Um die Anforderungen einer inklusiven Schule erfolgreich bewältigen zu können, ist die Du-Seite bereits gut positioniert. Ein offensichtliches Ungleichgewicht besteht aber deshalb, weil auf der Ich-Seite die notwendigen Kompetenzen nicht ausreichend geschult sind. Der Fokus bei der Lehrer/-innenbildung ist auf die Arbeit mit dem Kind gerichtet und wird dementsprechend auch vertieft. Es fehlt aber in der Ausbildung der fallweise Perspektivenwechsel, hin zum Blick auf das eigene Ich. Um auf Persönlichkeitsebene mehr in die Balance zu kommen, braucht es eine starke Selbstkompetenz der Unterrichtenden. Sowohl die Diversitäts- und Genderkompetenz als auch die Sozialkompetenz sind Kompetenzbereiche, welche nicht nur auf ein Du, das Kind, projiziert werden können, sondern vielmehr auch eine Verinnerlichung im Selbst erfordern. Das Professionsverständnis einer Lehrperson ist grundsätzlich als Basis für schulisches Dasein zu sehen. Es ist die Grundkompetenz, welche vor allen anderen ausgeprägt sein sollte, um eben diese Qualifikationen einordnen und einsetzen zu können. Wenn alle Kompetenzbereiche ausreichend ausgebildet sind, – dabei besteht nicht der Anspruch eine tatsächliche Balance herzustellen – dann erst kann langfristig qualitativvoller Unterricht, im Sinne des anvertrauten Kindes, aber auch im Sinne der eigenen Arbeitszufriedenheit, gelingen.

Literatur

- BGBl. 124/2013. *Bundesrahmengesetz zur Einführung einer neuen Ausbildung für Pädagoginnen und Pädagogen*. Verfügbar unter: http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2013_I_124/BGBLA_2013_I_124.pdf
- BGBl. 101/2018. *Pädagogikpaket 2018*. Verfügbar unter: http://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2018_I_101/BGBLA_2018_I_101.pdf
- BMASGK (2016). *UN-Behindertenrechtskonvention (2008). Neue deutsche Übersetzung*. Verfügbar unter: <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=19>
- BMASK (2012). *Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012-2020. Strategie der österreichischen Regierung zur Umsetzung der UN-Behindertenkonvention. Inklusion als Menschenrecht und Auftrag*. Wien: Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz. Verfügbar unter: <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=165>
- BMBWF (2013). *Professionelle Kompetenzen von PädagogInnen. Zielperspektive – Vorschlag des Entwicklungsrats*. Verfügbar unter: https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/lehr/labneu/paedagoginnenkompetenzen_26988.pdf
- BMUKK (2012). *PädagogInnenbildung Neu. Empfehlungen der Expertengruppe "Inklusive Pädagogik"*. Verfügbar unter: http://www.bzib.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/BIZB/Homepage_ab_2016/Empfehlungen_Paedagoginnenbildung_Neu_2012.pdf

- BMUKK (2014). *Pädagog_innenbildung NEU. Die Zukunft der pädagogischen Berufe unter besonderer Berücksichtigung der Diversität und Inklusion. Empfehlungen der Expert_innengruppe „Inklusive Pädagogik*. Arbeitstagung, Wals. Verfügbar unter: https://ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/BIZB/Erweitertes_Empfehlungspapier_2014_01.pdf
- Booth, T., & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Burger, E. (2015). Österreichs Weg zur inklusiven Schule. In I. Benischek, R. Beer, A. Forstner-Ebhart, & E. Amtmann (Hrsg.), *Lernen erfolgreich gestalten* (S.203–214). Wien: Facultas.
- Dangl, O. (2014). Um welchen Preis? Die Haltung von Sonderpädagogen/-innen zur Inklusion. *Erziehung & Unterricht*, 3-4, 279–287.
- Dlugosch, A. (2014). „... weil es eben jeden treffen kann“ – Einstellungen und Kompetenzen von Junglehrerinnen und Junglehrern für die Umsetzung inklusiver Bildung. *Erziehung & Unterricht*, 3-4, 236–245.
- Ebenberger, A., & Engelbrecht, L. (2018). *English language teaching in inclusive settings. Zum kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht in inklusiven Settings an Volks- und Neuen Mittelschulen*. Verfügbar unter: <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/473>
- Ebenberger, A. (2019). Internationale Tendenzen in Erziehung und Unterricht: Fremdsprachenunterricht inklusiv – Chancen und Grenzen. In K. Kovács & A. Fáy Dombi (Hrsg.), *Education and Training – National and international tendencies of education and training/Nationale und internationale Tendenzen von Erziehung, Unterricht und Ausbildung* (S.219–236). Innovariant Kft - Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó: Szeged, Ungarn.
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik*, 28(1), 4–48.
- Feyerer, E. (2014). Einstellungen und Haltungen zur inklusiven Schule. *Erziehung & Unterricht*, 3-4, 219–222.
- Feyerer, E. (2011). *SonderschullehrerInnenbildung NEU. Konzeptionelle Überlegungen zur momentanen Diskussion um die Neugestaltung der LehrerInnenbildung in Österreich*. Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/86/86>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, New York: Routledge.
- Hecht, P. (2014). Inklusionsbezogene Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Studierenden und Lehrpersonen im Berufseinstieg. *Erziehung & Unterricht*, 3-4, 228–237.
- Holzinger, A., Komposch, U., Kopp-Sixt, S., Much, P., & Pickl, G. (2014). Kompetenzen für inklusive Bildung. *Erziehung & Unterricht*, 3-4, 270–278.

- Holzinger, A., Feyerer, E., Grabner, R., Hecht, P. & Peterlini, H.K. (2018). Kompetenzen für inklusive Bildung – Konsequenzen für die Lehrerbildung. In S. Breit, F. Eder, K. Krainer, C. Schreiner, A. Seel, C. Spiel, (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2018. Bd. 2* (S. 63–99). Verfügbar unter: https://www.bife.at/wp-content/uploads/2019/03/NBB_2018_Band2_final.pdf.
- Kiel, E., & Weiß, S. (2016). Sekundarbereich. In: I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 277–288). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- KPH Wien/Krems – Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems (Anpassung 2018). *Curriculum Bachelorstudium – Lehramt Primarstufe*. Wien. Verfügbar unter: http://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Mitteilungsblatt/KPH-2018_MB149_Curriculum_Bachelorstudium_Lehramt_Primarstufe.pdf
- Köhler, J. (2011). „Es soll sich endlich hier was ändern!“ Empirische Befunde zur Professionalität von Lehrer/-innen aus der Sichtweise von Schüler/innen. In M. Schratz, A. Paseka, & I. Schrittmesser (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken* (S. 253–273). Wien: Fakultas.
- Kricke, M., Reich, K. (2016). *Teamteaching*. Weinheim-Basel: Beltz.
- Langner, A. (2014). Das Unterrichten stark heterogener Klassen eine Frage von Beliefs. *Erziehung & Unterricht*, 3-4, 262–269.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim-Basel: Beltz.
- Meyer, H. (2010). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Niedermaier, C. (2014). „Ich habe mir das vorher nie vorstellen können...“ – Gruppendiskussion zur Wirksamkeit der Lehrer/-innenausbildung. *Erziehung & Unterricht*, 3-4, 270–278.
- Niedermaier, C., Hecht, P. (2014). Einstellungen, Haltungen und Kompetenzen von Studierenden und Lehrpersonen zur Umsetzung inklusiver Bildung – Vorwort. *Erziehung & Unterricht*, 3-4, 197–199.
- Paseka, A., Schratz, M. & Schrittmesser, I. (2011). Professionstheoretische Grundlagen und thematische Annäherung. Eine Einführung. In: M. Schratz, A. Paseka, & I. Schrittmesser (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: quer denken – umdenken – neu denken* (S. 8–46). Wien: Fakultas.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik*. Weinheim-Basel: Beltz.
- Rittmayer, Ch. (2012). Zum Stellenwert der Sonderpädagogik und den zukünftigen Aufgaben von Sonderpädagogen in inklusiven Settings nach den Forderungen der UN-Behindertenrechtskonvention. In C. Breyer, G. Fohrer, W. Goschler, M. Heger, Ch. Kießling, & Ch. Ratz (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Inklusion* (S. 43–58). Oberhausen: Athena.
- Terhart, E. (2002). *Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz*. Münster: Universität Münster.

- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca.
- Weinert, F. E. (2002). *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim-Basel: Beltz.
- Wocken, H. (2011). *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine*. Hamburg: Feldhaus.



Initiierung einer inklusiven Grundhaltung im Kollegium – die Perspektive der Schulleitung

Imke von Bargaen

*Universität Paderborn
ivbargaen@mail.upb.de*

EINGEREICHT 14 NOV 2018

ÜBERARBEITET 10 APR 2019

ANGENOMMEN 12 APR 2019

Im Zuge der Veränderungen in Hinblick auf ein inklusives Schulsystem stehen meist die betroffenen Lehrerinnen und Lehrer im Fokus, wobei hier unter anderem die Formen der Zusammenarbeit der unterschiedlichen Professionen auf der Unterrichtsebene betrachtet werden. Vergleichsweise wenig findet die Perspektive der Schulleitungen Berücksichtigung, obwohl ihnen im Zuge der Gestaltung eines inklusiven Schulsystems eine zentrale Bedeutung zukommt: So müssen die Schulleitungen nicht nur die Schule „inklusiv“ gestalten, sondern zugleich im Kollegium diese inklusive Grundhaltung stärken und Möglichkeiten der Professionalisierung aufzeigen. Der folgende Beitrag widmet sich der Perspektive der Schulleitungen auf ein inklusives Schulsystem und möchte herausarbeiten, welche Wege und Möglichkeiten sie nutzen, um eine inklusive Grundhaltung an der Schule, insbesondere beim Kollegium, zu forcieren und zu fördern. Dies ermöglicht Spannungsfelder zu identifizieren, die im Kontext inklusiver Schulentwicklung auftreten und die wiederum Implikationen für die Professionalisierung von Schulleiterinnen und Schulleitern aber auch von Lehrkräften herleiten lässt. Die hier präsentierten Daten von an Schulen in Nordrhein-Westfalen arbeitenden Schulleiterinnen und Schulleitern stammen aus einer qualitativen Längsschnittstudie, die mittels einer Akteursperspektive, Lehrkräfte sowie Schulleiterinnen und Schulleiter zu wiederholten Zeitpunkten in der Form problemzentrierter Interviews zu ihrem persönlichen Verständnis von Inklusion befragt und in Form der Grounded Theory Methodologie ausgewertet.

SCHLÜSSELWÖRTER: Schulleitung, Inklusion, Längsschnitt, Grundhaltung

1. Einleitung

Schulleiterinnen und Schulleiter zählen zu den zentralen Akteurinnen und Akteuren einer Schule. Mit der zunehmenden Selbstständigkeit der Einzelschule seit den 1990er Jahren im Rahmen der neuen Steuerung kam es zu einer Abkehr eines traditionellen Schulleitungsbildes. Während der Schulleiter bzw. die Schulleiterin

sich zuvor primär als „Primus unter Pares“, also „Erster unter Gleichen“ verstand, wird mittlerweile das Bild von Schulleitung im Sinne einer Distributed Leadership propagiert, wobei die Schulleitung dabei in der Leitungsfunktion dieses Teams trotz allem ein hierarchisches Schulleitungsbild verkörpert (Hohberg, 2015, S. 5). Es bedeutet, dass die Schulleitungsperson von Fall zu Fall einschätzen muss, wann und in welcher Form Probleme durch Schulleitungspersonen gelöst werden und wann Lehrerinnen und Lehrer hinzugezogen werden sollten (Dubs, 2005). Aufgaben werden systematisch delegiert, spezifische Gruppen je nach Thema eingerichtet und Anregungen von dem Kollegium werden angenommen.

Die an die Schulleitungspersonen gestellten Aufgaben verändern sich mit den jeweiligen bildungspolitischen Veränderungen. Die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems kann somit als eine solche zentrale bildungspolitische Maßnahme begriffen werden, die sich auf den Tätigkeitsbereich der Schulleitungen auswirkt. In Bezug auf Nordrhein-Westfalen setzte die flächendeckende Entwicklung hin zu einem inklusiven Schulsystem mit dem durch den nordrhein-westfälischen Landtag im Jahr 2013 verabschiedeten Gesetz zur Umsetzung der UN-Behinderterrechtskonvention ein, das eine gesetzliche Verpflichtung zur Inklusion auf Schulebene beinhaltet. An dieser Stelle muss hervorgehoben werden, dass die im Folgenden geschilderten Studien und Ergebnisse im Kontext des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen gesetzt werden. Aufgrund der föderalistischen Struktur des Bildungswesens bestehen zum Teil große Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland, die im Kontext inklusiver Schulentwicklung besonders deutlich werden. Während Bundesländer wie Bremen oder Hamburg schon auf eine lange Tradition des Gemeinsamen Lernens bzw. der inklusiven Bildung zurückblicken können, setzten die Veränderungen in Nordrhein-Westfalen vergleichsweise spät ein (Bertelsmann Stiftung, 2018). Konkret auf die Schulpraxis in Nordrhein-Westfalen übertragen, führte es dazu, dass das Gemeinsame Lernen, insbesondere im Rahmen der Sekundarstufe I, priorisiert wird und sich daher die Anzahl der Schülerinnen und Schüler an Förderschulen, insbesondere solche mit dem Förderschwerpunkt Lernen und Emotional Soziale Entwicklung verringert (Landtag NRW, 2013). Während die Grundschulen in Nordrhein-Westfalen schon vor der Gesetzesänderung über eine vergleichsweise lange Tradition des Gemeinsamen Lernens verfügten (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018a) bedeutet dies für Schulen der Sekundarstufe I, die im Zentrum dieser Untersuchungen stehen, weitreichendere Veränderungen. Amrhein (2014) spricht in diesem Zusammenhang auch von einer doppelten Ungewissheit, welche insbesondere auf die Schulen der Sekundarstufe I zukommt: Zum einen herrscht eine Diskrepanz zwischen dem Anspruch der Schaffung eines inklusionsorientierten Schulsystems, bei gleichzeitiger Existenz von Praktiken wie Leistungsbewertung und sozialer Selektion. Zum anderen existiert eine Diskrepanz zwischen Reformanspruch und der subjektiv empfunde-

nen Qualifikation der in dem System beteiligten Akteurinnen und Akteure. Der hier vorliegende Beitrag setzt an dieser Stelle an und verfolgt die folgende Fragestellung: *Wie versuchen die Schulleitungen eine inklusive Grundhaltung im Kollegium zu initiieren und zu fördern?*

Die Daten, die für die Beantwortung dieser Frage hinzugezogen werden, stammen aus einer qualitativen Längsschnittstudie, die Lehrkräfte sowie Schulleiterinnen und Schulleiter von Haupt-, Real-, Sekundar- sowie Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen¹ zu wiederholten Zeitpunkten mittels Problemzentrierter Interviews (Witzel, 2000; Witzel & Reiter, 2012) befragt, die Auswertung erfolgt mit Hilfe der Grounded Theory Methodologie (GTM) (Strauss & Corbin, 1996).

Neben konstanten Themen, die bei allen Interviews aufgegriffen werden (z.B. Verständnis von Inklusion), wird zu jedem Erhebungszeitpunkt ein Aspekt besonders intensiv bearbeitet. In der ersten Erhebungswelle war dies die eigene Biographie, in der zweiten Erhebungsphase stand das Thema ‚Leistung‘ im Fokus. Eine erneute Erhebung soll im Jahr 2020 stattfinden, da angenommen wird, dass zu diesem Zeitpunkt, die durch die Landesregierung jüngst formulierte „Umsteuerung“ der Inklusion (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2018b) Fuß gefasst hat und dadurch eine gewisse Bilanzierung seitens der beteiligten Akteurinnen und Akteure möglich ist. Die Interviewpartnerinnen und Interviewpartner wurden analog zur Grounded Theory in Form des Theoretical Samplings ausgewählt (Strauss & Corbin, 1996). Die Methodik der Grounded Theory bot hier den Vorteil, dass Phänomene innerhalb des gesamten Materials ausgewählt werden können, die sich nicht zwangsweise auf eine Personengruppe beschränken. Zugleich konnten durch den Prozess des theoretical samplings insbesondere zu Beginn der Untersuchung weitere Personen einbezogen werden.

Das Potenzial der wiederholten Befragung der gleichen Personen wird deutlich, wenn die befragte Personengruppe genauer in den Blick genommen wird: Zu Beginn der ersten Interviewphase arbeiteten die Lehrkräfte an Förderschulen mit den Schwerpunkten Lernen und Emotional Soziale Entwicklung, weitere arbeiteten als Förderschullehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht der Sekundarstufe I sowie wurden Regelschullehrkräfte, die an Haupt-, Real-, und Gesamtschulen arbeiteten hinzugezogen. Die Gruppe der Schulleitungspersonen setzt sich aus dem Förder- und Regelschulbereich zusammen. Die Teilnehmenden stammen von unterschiedlichen Schulen (ländlicher und großstädtischer Raum) in Nordrhein-Westfalen.

Eine Folge des im Jahr 2013 verabschiedeten Gesetzes, welche sich ganz konkret auf die hier angelegte Untersuchung auswirkt, war, dass die beteiligten Lehrkräfte und Schulleitungspersonen zum Zeitpunkt der zweiten Erhebungsphase

¹ Für eine detaillierte Beschreibung des Förderschwerpunkts siehe KMK 1999. Der Förderschwerpunkt Lernen wurde deshalb herausgegriffen, da dieser Förderstatus einen großen Teil (in Relation zu den anderen Förderschwerpunkten) der Schülerschaft ausmacht und zugleich der Anteil der entsprechend diagnostizierten Schülerinnen und Schüler mit Förderschwerpunkt in inklusiven Settings an Regelschulen neben dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung hoch ist (Moser & Dietz, 2015, S.81).

die Schulen sowie zu großen Teilen auch die Schulformen gewechselt hatten (z.B. arbeitete ein großer Teil der Schulleitungen an Förderschulen, im zweiten Erhebungszeitraum an einer Regelschule, da die Förderschule geschlossen bzw. mit anderen Förderschulen zusammengelegt wurde), welches das Potential dieses qualitativen Längsschnittes noch einmal verdeutlicht. Es ist somit anzunehmen, dass durch die Gesetzesänderung verabschiedeten Maßnahmen sowohl Lehrkräfte als auch Mitglieder der Schulleitung über einen längeren Zeitraum nachhaltig beeinflussen und eine Herausforderung für das jeweilige professionelle Selbstverständnis darstellen (von Barga, 2014; Heinrich et al., 2014)². Die im Jahr 2020 geplante finale Befragung der einzelnen Akteurinnen und Akteure bietet so die Möglichkeit, dass die einzelnen Personen eine gewisse Bilanz ziehen, zugleich können aber die Aussagen mit den jeweils anderen Aussagen verglichen werden, da diese Kontrastierung wiederum Aufschluss über die jeweiligen Spezifika der Professionen gibt.

Aufgrund der Fokussierung dieses Beitrags auf die Perspektive der Schulleiterinnen und Schulleiter fließen daher allein die Daten aus dieser Gruppe ein. In einem ersten Schritt wird der Forschungsstand zu Schulleitungspersonen im Kontext inklusiver Schulentwicklung beleuchtet. Anschließend wird anhand eines in den Daten identifizierten Phänomens im Rahmen der Grounded Theory die Strategie vorgestellt (Strübing, 2008), welche die Schulleitungspersonen nutzen, um eine inklusive Grundhaltung zu fördern (Kapitel 3). Hieraus lassen sich konkrete Herausforderungen benennen, die auf die Schulleitungspersonen zutreffen und Bedürfnisse für die Fort- und Weiterbildung implizieren (Kapitel 4).

2. Theoretische Grundlagen: Schulleitungen und inklusive Schulentwicklung

Wie bereits in der Einleitung verdeutlicht, gelten Schulleitungspersonen als zentrale Akteurinnen und Akteure einer Schule. Wissinger (2011) fasst vier Aufgaben von Schule zusammen: die Außenvertretung, die Organisation und Sicherung von Abläufen des Unterrichts, eine Kontrolle sowie die Eröffnung von Aufstiegsmöglichkeiten. Die Entwicklung einer inklusiven Schule kann dabei als ein Beispiel für eine Reform angesehen werden, die von Schulleitung entsprechend übernommen und gestaltet werden muss. Hinsichtlich der von Wissinger (2011) genannten Funktionen spielen im Hinblick auf ein inklusives Schulsystem die Außenvertretung und das hiermit verbundene Bild der Schule in der Öffentlichkeit sowie die Organisation und Sicherung von Abläufen des Unterrichts eine besondere Rolle.

² Gleichmaßen sind auch andere Gruppen, insbesondere Schülerinnen und Schüler sowie deren Eltern, davon betroffen. Im Rahmen des hier dargelegten Forschungsinteresses liegt der Fokus auf Lehrkräften sowie der Schulleitung.

Es ist ein genuines Interesse von Schulleitung, dass die Schule als eine „inklusive Schule“ durch die Öffentlichkeit wahrgenommen wird. Dies ist nicht nur den rechtlichen Vorgaben geschuldet, sondern betrifft auch die geführten Diskussionen in Bezug auf die Förderung von gesellschaftlicher Teilhabe und den Abbau von Barrieren (Bundesministerium für Arbeit und Soziales, 2018). Damit verbunden ist zugleich auch ein extrinsisches Motiv der Schulleitungspersonen, nämlich die Generierung von Schülerzahlen, da eine Schule ohne entsprechende Anzahl von Schülerinnen und Schülern nicht existieren kann. Die Schulleitungspersonen fungieren hier als eine Außenvertretung, die ein entsprechendes inklusives Bild der Schule prägen. In Anbetracht dieser Tatsache, dass Schulleitungspersonen als zentrale Akteure gelten, erscheint es umso überraschender, dass es vergleichsweise wenig empirische Studien gibt, die sich mit der Rolle der Schulleitung im Allgemeinen (u. a. Bonsel, 2016) sowie in Zusammenhang mit inklusiver Schulentwicklung im Besonderen befassen (Sturm et al., 2015). So berichtet Dyson zwar davon, dass eine kompetente und starke Schulleitung als „zentraler Faktor für ein inklusives Schulsystem“ (Dyson, 2010) fungiert, zugleich ist wenig darüber bekannt, wie dies tatsächlich gelingt. Heinrich, Urban & Werning (2013, S. 110) argumentieren ähnlich, indem sie sagen, dass Schulleitungen „eine klare Vorstellung von Inklusion besitzen“ sollen.

Studien, die sich explizit mit Schulleitungen und inklusiver Schulentwicklung befassen, rücken erst langsam in den Fokus der Forschung. So befassen sich Amrhein, Badstieber & Koepfer (2018) mittels eines quantitativen und qualitativen Zugangs mit den Perspektiven von Schulleiterinnen und Schulleitern der Sekundarstufe I auf inklusionsorientierte Schulentwicklungsprozesse. Köpfer und Mejeß (2017, S. 122) haben anhand zweier Studien zu Netzwerkstrukturen die Komplexität des Schulleitungshandeln untersucht und beschreiben das Spannungsfeld zwischen schulrechtlichen Vorgaben und den an den jeweiligen Schulen vorzufindenden Bedingungen. Hier greifen sie auch die Frage nach dem Handlungsspielraum und die Bedeutung der Vermittlerfunktion von Schulleitung auf (Köpfer & Mejeß, S. 121), die in diesem Beitrag durch die aufgestellte Forschungsfrage nach der Initiierung einer inklusiven Grundhaltung im Kollegium berücksichtigt wird. Scheer und Laubenstein (2018) haben, basierend auf ihren bisherigen Forschungen zu dem Thema, Arbeitshilfen explizit für Schulleitungen erarbeitet, um sie bei der inklusiven Schulentwicklung zu unterstützen. Die Arbeitshilfen setzen sich mit der Rolle von Schulleitungspersonen im Allgemeinen auseinander, um anschließend die Besonderheiten im Rahmen inklusiver Schulentwicklung erarbeiten zu können (ebd.).

Anhand des hier dargestellten Forschungsstandes wird nicht nur die Aktualität des Themas deutlich, sondern auch, dass wenig darüber bekannt ist, wie Schulleitungspersonen konkret versuchen, inklusive Schulentwicklung an ihrer Schule voranzutreiben. Die nun dargelegten empirischen Daten nehmen daher gewählte Handlungsstrategien in den Blick.

3. Förderung einer inklusiven Grundhaltung – Strategie „Anfangen im Kleinen“

An dieser Stelle soll ein in den Daten identifiziertes Phänomen im Kontext der Grounded Theory Methodologie auszugsweise dargestellt werden. Aufgrund der Komplexität wird hier nur die gewählte Strategie in den Mittelpunkt gerückt und auf eine umfassende Beschreibung des Phänomens „Schulleitung als 1-Mann-Orchester“ verzichtet. Die hier ausgewählten Zitate sollen die Ausführungen entsprechend verdeutlichen.

Im Zentrum des Beitrags steht die von den Schulleitungspersonen gewählte Strategie mit dem Titel „Anfangen im Kleinen“. Schulleitungen selber, so wird es in den Daten deutlich, besitzen meist nur eine vage Vorstellung von einer inklusiven Schule. Sie verstehen, wie Köpfer & Mejeh (2017, S. 241) es bereits beschrieben haben, Inklusion als einen von außen an sie herangetragenen Impuls, den sie zu bewältigen haben. Bei der Entwicklung und Umsetzung des inklusiven Reformanspruchs treffen sie nun oftmals auf Herausforderungen, die das Personal betreffen.

Insbesondere in der Sekundarstufe I ist das Kollegium³ der Allgemeinen Schule meist seit mehreren Jahren zusammen und es ist in der Form „zusammengewachsen“. Im Zuge inklusiver Schulentwicklung kommen zwar neue Förderschullehrkräfte an die Schule, die Anzahl dieser ist aber meist gering und sie sind oft nur mit begrenzter Stundenzahl dort tätig. Eine weitere Variable betrifft die Größe des Kollegiums, die je nach Schulform und Einzugsbereich der Schulen, variiert, wobei ein kleineres Kollegium nicht automatisch bedeutet, dass eine inklusive Grundhaltung leichter umzusetzen ist, vielmehr spielt die Aufgeschlossenheit eine größere Rolle. Eine weitere Herausforderung, denen die Schulleitungspersonen begegnen, ist eine schlechte Personalsituation, so sind nicht alle Stellen besetzt bzw. sind sie mit einem hohen Krankenstand konfrontiert. Die Stimmung, auf die die Schulleitungspersonen treffen, ist somit nicht immer positiv und wird in der Form auch durch die Schulleitung wahrgenommen:

„Hier ist ähm so so was die Motivation angeht, die ich dem Kollegium noch mehr geben muss als überhaupt. Als ich gekommen bin, vor nem Jahr jetzt, merkte man, da-das Kollegium ist hier ziemlich wuselig, ne so. Hat furchtbar viele Baustellen (.) und am Ende des letzten Schuljahres und zu Beginn des letzten Schuljahres ähm merkte man, da kommen zwar neue Kollegen und Kolleginnen, ähm die Neueinstellungen oder auch zum Beispiel Abordnungen auch zu uns hatten, unsere Schule, aber die Stärken das Kollegium gar nicht. Im Jahrgang neun und acht, die schon lange zusammen sind, ne, merkte man eben: "Boar, die sind alle unzufrieden, ne".

3 In diesem Beitrag richtet sich der primäre Blick auf die Lehrerinnen und Lehrer an einer Schule, wenngleich auch andere Personen (Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter, Assistenzkräfte, etc.) an der selbigen tätig sind.

Auch von einem neuen Kollegen der in den Jahrgang neun hineingekommen ist, von einer anderen Schule, der sagt dann auch: "Hömma, was ist das hier für 'n Scheiß?" (Herr X., Schulleiter an einer Gesamtschule)

Schulleitungspersonen treffen somit auf Stimmungen im Kollegium, die eine Förderung einer inklusiven Grundhaltung mitunter erschweren. Darüber hinaus ist ihr eigenes Vorverständnis zum Kontext Inklusion ebenfalls sehr heterogen, einige Schulleitungspersonen arbeiteten zuvor an einer Regelschule, andere an einer Förderschule. Es besteht die Gefahr, dass das Kollegium die Schulleitungspersonen einer Seite zuordnet, was ebenso zu einer gewissen Skepsis führt, wie eine Schulleitungsperson, die zuvor an einer Förderschule arbeitete, erläutert:

Ähm es gibt ja jetzt nicht 'nen, 'n Statement. Das Kollegium hat ja keinen Pressesprecher und sagen: "So und so", ne? Dann würden sie sagen: "Wir sind froh, dass äh 'ne Schulleitung, äh die Schulleitung wiederbesetzt ist und ähm wir sind auch froh darüber, dass 'n Förderschullehrer da ist, denn der bringt nochmal 'n neuen Perspektiv_ 'ne neue Perspektive rein." Nein, ich glaube eher, dass es (.) 'ne gewisse Skepsis gegeben hat. (.) (Herr Y., Schulleiter an einer Hauptschule)

Aufgrund dieser Vorbedingungen sind die Möglichkeiten von Schulleitungen eingeschränkt bzw. spüren sie diese Hindernisse. Sie wenden daraufhin Strategien an, die sich damit beschäftigen, kleine Anstöße zu geben, da groß angelegte und auf eine grundlegende Veränderung hin vorhandene Fortbildungsangebote, nicht als passend erscheinen:

„Ich glaube, dass das Kollegium jetzt nicht schulentwicklungsbezogen, ähm (.) Usain Bolt nahekommt.[...]. (.) Und da gibt's sicherlich, es gibt Gepflogenheiten, es gibt Traditionen, die sich äh eingebürgert haben [...] Es gab so ein tolles Fortbildungsangebot zum Thema inklusive Unterrichtsentwicklung mit Unterrichtshospitationen, so schulentwicklungsbezogen, wäre über zwei Jahre gegangen, wäre super gewesen. Hab ich ins Kollegium getragen, da gab es ne Abstimmung dazu. Also, ist im zweiten Durchgang dann knapp durchgegangen, nachdem sich die Kollegen nicht mehr enthalten sollten. Aber es war so bisschen quälend, ne? Und da hab' ich gesagt: "Wir machen's nicht." Also (.) im Grunde genommen hab' ich dann die Entscheidung getroffen. (Herr Z., Schulleiter an einer Hauptschule)

Aufgrund der vermuteten mangelnden Überzeugung oder auch Motivation auf Seiten des Kollegiums, entschließt sich die Schulleitung zunächst einen anderen Weg zu gehen, der erfolgversprechender zu sein scheint. In diesem Falle wird an einer anderen Ebene anzusetzen sein, nämlich bei der Entwicklung und Erstellung individueller Förderpläne, um zunächst das Kollegium zu sensibilisieren:

Ich versuche da erstmal in äh in kleineren äh Zielen zu denken. Also, was wir ja jetzt hier anfangen, ist eben zum zum ersten Mal äh, wir fangen an mit Förderplänen mit allen Schülern in Klasse Fünf. Das hat's bis jetzt nicht gegeben, eben nur für Förder-schüler. Und dass eben auch alle Schüler in Klasse Fünf von den Sonderpädagogen begleitet werden und dann eben nach Augenmaß äh eben gehandelt wird. Davon versprech' ich mir, dass wir 'ne größere methodische Kompetenz als Schule gewinnen mit äh mit den Gruppen, die eben nach und nach kommen, umzugehen. Ähm ich würde mich darüber freuen, wenn das gelänge und Veränderungen herbeiführen und dass sich durch die Analyse, die wir dann vollziehen, äh Notwendigkeiten entwickeln und darstellen, wie wir als Schule insgesamt da uns verändern müssen. (.) Ähm das wäre so mein Wunsch.“

Die Schulleitung formuliert den „Wunsch“ nach einer Veränderung, die wiederum von der Mitarbeit der Kolleginnen und Kollegen abhängig ist und zugleich verdeutlicht, dass sich die Schulleitungen eher mit kleinen Veränderungen zufriedengeben müssen, um spätere weitere Veränderungen überhaupt in Ansätzen durchführen zu können. Diese Strategie „Anfangen im Kleinen“ setzt mitunter aber gar nicht bei der inklusiven Schulentwicklung ein, sondern noch davor, nämlich bei der Schaffung eines positiven Klimas im Kollegium überhaupt, sodass anstelle von inklusiver Schulentwicklung in einem Schritt zunächst „die Gesunderhaltung“ und die Stimmung im Kollegium oberste Priorität hat:

Es wird deutlich, dass den Schulleitungen eine schwierige Aufgabe zukommt, wenn sie eine inklusive Grundhaltung im Kollegium fördern möchten. Durch die bestehenden Rahmenbedingungen ist eine systematische inklusive Schulentwicklung meist nicht möglich, sondern sie müssen sich kleine Projekte bzw. erste Anfänge suchen, die das Potential besitzen, „etwas“ zu bewegen. Erschwerend hinzu kommen dabei die in den Augen der Schulleitungspersonen bestehenden Anforderungen des Regelschulsystems, wie Vergleichsarbeiten o.ä.. Inklusion wird dabei als eine zusätzliche Maßnahme betrachtet, die bearbeitet werden muss. Es wird somit deutlich, dass die Schulleitungspersonen schon in Ansätzen versuchen eine inklusive Grundhaltung zu fördern und zu initiieren, aber diese aktuell nur eine geringe Reichweite besitzen.

4. Diskussion der Ergebnisse – Implikationen für Fort- und Weiterbildung

Es wird deutlich, dass das Kollegium zentral für die Umsetzung eines inklusiven Schulsystems ist. Die inklusive Grundhaltung wird durch kleine Schritte durch die Schulleitungspersonen initiiert, allerdings spielen das Beziehungsgefüge untereinander sowie Rahmenbedingungen, wie Schülerschaft und Krankenstand im Kollegium eine Rolle. Hier wird deutlich, dass ein Professionalisierungsbedarf darin besteht, gemeinsam als Team zu denken und zu arbeiten. Anstelle von Fort-

bildungsangeboten, die sich beispielsweise mit der Umsetzung von Inklusion befassen, benötigen die Schulen vielmehr Angebote, die sich auf das Kollegium selber und auf Teambildungsmaßnahmen beziehen. Dadurch, dass in den Schulen im Vergleich mit den letzten Jahren, ein vergleichsweise hoher Personalwechsel einsetzte, müssen Maßnahmen geschaffen werden, dass sich die Kollegien mehr als „ein“ Kollegium begreifen. Auch den Schulleitungspersonen sind nicht immer die Bedürfnisse der einzelnen Gruppen (sei es Förderschullehrkräfte, Fachlehrer, ältere und jüngere Kollegen) bewusst und dadurch entsteht bei den einzelnen Gruppen oft ein Gefühl mangelnder Wertschätzung, was vermutlich gar nicht in der Form existent ist.

Darüber hinaus wird in den Daten deutlich, dass das Schulleitungsbild noch immer stark von „der Schulleitung“ als Person geprägt wird und wenig in Teamstrukturen gedacht wird. Hier besteht ebenfalls Professionalisierungsbedarf, sodass nicht mehr von der Schulleitung als Einzelperson, sondern von einem Schulleitungsteam gesprochen wird. Es besteht ein Bedarf an der Etablierung von Teamstrukturen im Sinne einer „Distributed Leadership“.

5. Fazit

Die von Heinrich, Urban & Werning (2014) formulierte „klare Vorstellung von Inklusion“ ist nicht ersichtlich, jedoch spielt diese auch eine sekundäre Rolle. Selbst wenn diese vorhanden wäre, würden die Schulleitungen diese nur sehr kleinschrittig umsetzen können. Viel wichtiger ist es eher, die Bedürfnisse der Kolleginnen und Kollegen in dem Blick zu haben und erste Wege und Mittel finden, um diese für unterschiedliche Maßnahmen begeistern und ansprechen zu können. Es fehlen nicht nur konkrete Maßnahmen, die sich eher an das gesamte Kollegium und Teamstrukturen richten. Schulleitungspersonen kommt vielmehr die Aufgabe eines „Ein-Mann-Orchesters“ zu, welches die unterschiedlichen Anforderungen an die einzelnen Gruppen weiterleiten und zugleich noch konkret Schulentwicklung betreiben muss.

Literatur

- Amrhein, B. (2014). Professionalisierung für Inklusion? Impulse für die Lehrerinnenbildung der Sekundarstufe. In E. Kiel (Hrsg.), *Inklusion im Sekundarbereich* (S. 140–164). Stuttgart: Kohlhammer.
- Amrhein, B., Badstieber, B. & Koepfer, A. (2018). Schulleitungen im Kontext inklusiver Bildungsreformen. In T. Sturm & S. Wagner-Willi (Hrsgs.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 235–250). Opladen: Barbara Budrich.
- Bargen, I. von (2014). *Lehrkräfte in einer globalisierten Welt. Eine länderübergreifende Studie zu ihrem beruflichen Selbstverständnis*. Wiesbaden: VS.

- Bertelsmann Stiftung (2018). *Mehr Inklusion von Schülern mit Lernhandikaps*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Bonsen M. (2016). Schulleitung und Führung in der Schule. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 310–323). Wiesbaden: Springer VS.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2018). *Teilhabe für Menschen mit Behinderungen und Rehabilitation*. Abgerufen von <https://www.bmas.de/DE/Themen/Teilhabe-Inklusion/teilhabe-inklusion.html%202018>
- Dubs, R. (2005). *Die Führung einer Schule. Leading und Management*. Leipzig: Fritz Steiner.
- Dyson, A. (2010). Die Entwicklung inklusiver Schulen: Drei Perspektiven aus England. *Die Deutsche Schule*, 102(2), 115–129.
- Heinrich, M., Arndt, A.-K., & Werning, R. (2014). Von »Fördertanten« und »Gymnasialempfehlungskindern«. Professionelle Identitätsbehauptung von Sonderpädagog/innen in der inklusiven Schule. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 3(1), 58–71.
- 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.
- Hohberg, I. (2015). *Arbeitszufriedenheit und Beanspruchung von Grundschulleitungen: eine empirische Studie in NRW*. Wiesbaden: Springer VS.
- Köpfer, A., & Mejeh, M. (2017). Inklusive Schulentwicklung in der Schweiz im Spannungsfeld proaktiver und reaktiver Steuerung – Ein Beitrag zur Handlungspraxis von Schulleitungen unter Berücksichtigung ihrer formalen Rolle. *Sonderpädagogische Förderung heute (Schwerpunkt Schulleitungen im Kontext schulischer Inklusion)*, 2, 168–179.
- Landtag NRW (2013). *Inklusionsgesetz*. Drucksache 16/2432.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2018a). *Gemeinsames Lernen*. Abgerufen von <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Schulformen/Grundschule/Gemeinsames-Lernen/index.html>
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2018b). *Inklusion*. Abgerufen von <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/index.html>
- Moser, V., & Dietze, T. (2015). Perspektiven sonderpädagogischer Unterstützung. Bereitstellung von Ressourcen aus nationaler und internationaler Sicht. In P. Kuhl, S. Stanat, B. Lütje-Kose, C. Gresch, H. A. Pant, & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 75–99). Wiesbaden: Springer.

-
- Scheer, D., & Laubenstein, D. (2018). *Schulische Inklusion entwickeln*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1996): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Strübing, J. (2008). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. Wiesbaden: VS.
- Sturm, T., Köpfer, A., & Huber, S. (2015). Schulleitungen: Gestaltende einer inklusionsfähigen Schule – Begriffsklärung und Stand der Forschung. In S. Huber, (Hrsg.), *Jahrbuch Schulleitung* (S. 193–210). Kronach: Carl Link.
- Wissinger, J. (2011). Schulleitung und Schulleitungshandeln. In E. Terhart, H. Benenwitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 98–114). Münster: Waxmann.
- Witzel, A. (2000). *The Problem-Centred Interview*. *Forum Qualitative Sozialforschung*. Abgerufen von <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519>
- Witzel, A., & Reiter, H. (2012). *The problem-centred interview*. London: Sage.



Eine Schule für alle oder Wie inklusive Bildung gelingen kann – Ableitungen aus der Existenziellen Pädagogik

Julie Melzer

*Alpen-Adria-Universität Klagenfurt
julie.melzer@aau.at*

EINGEREICHT 11 NOV 2018

ÜBERARBEITET 10 APR 2019

ANGENOMMEN 12 APR 2019

Im Rahmen der Debatte um Vor- und Nachteile einer Sonderschule fordert Ernst Tatzert (2011) eine „Sonderschule für alle“. Der folgende Beitrag geht der Frage nach, wie eine solche Schule, in der alle Kinder – ungeachtet der zwischen ihnen bestehenden Unterschiede – gemeinsam lernen können, aussehen müsste. Die Annäherung an eine Antwort erfolgt dabei aus Sicht der Existenziellen Pädagogik. Dieser vergleichsweise junge pädagogische Ansatz beruht auf der Sinnlehre Viktor Frankls. Die anthropologischen und philosophischen Grundannahmen des österreichischen Psychiaters haben weitreichende Implikationen für die Pädagogik und geben letztlich auch Hinweise auf Gelingensfaktoren einer inklusiven Bildung.

SCHLÜSSELWÖRTER: Inklusive Bildung, Gelingensfaktoren, Existenzielle Pädagogik, Viktor Frankl, Wille, personale Werte, phänomenologische Haltung, Beziehung, Antworthaltung, Potentialorientierung, Personalisierung

“Person-sein heißt absolutes Anders-sein.”
Viktor Frankl

1. Schule am Wendepunkt

Mit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung ist Österreich ebenso wie seine Nachbarländer Schweiz und Deutschland die Selbstverpflichtung zur Weiterentwicklung der Schulsysteme im Sinn einer umfassenden Partizipation aller Schülerinnen und Schüler an allen Schulformen und in allen Schulstufen eingegangen (Lütje-Klose, Miller, Schwab & Streese, 2017, S. 9). Ein großer Diskussionspunkt besteht seither darin, unter welchen Ver-

hältnissen dieses Ziel umgesetzt werden kann. In diesem Diskurs geht es vielfach um die Wirksamkeit inklusiver versus exklusiver Bildungsangebote (Hascher, 2017, S. 69). Konsens besteht in der politischen und wissenschaftlichen Auseinandersetzung dahingehend, die individuellen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen spezifisch zu berücksichtigen (ebd.). So tritt auch Ernst Tatzert (2011) im Umkehrschluss zur Forderung nach einer Schließung der Sonderschulen für „eine Sonderschule für alle“ ein. Wie aber müsste eine solche be-sonder-e Schule, in der jedes Kind mit und ohne Behinderung individuell gefördert wird, aussehen?

2. Über das Drehen an strukturellen Schrauben

In diesem Zusammenhang gilt es zunächst, sich von einigen Mythen zu verabschieden. Es sind weniger die oft ins Feld geführten strukturellen Bedingungen, die erfolgreiches schulisches Lernen und Lehren ausmachen. So hat etwa die Klassengröße laut Hattie (2009, S. 85ff) oder Meyer (2018, S. 8) nachweislich nur einen bescheidenen Einfluss auf den Lernerfolg. Auch die leistungshomogene Einteilung der Schüler/-innen (wie sie in Form von Sonderschulen oder im getrennten Unterricht von Kindern mit und ohne Sonderpädagogischem Förderbedarf im Regelschulbetrieb passiert) erzielt kaum positive Effekte (Hattie, 2009, S. 76). Bildungspolitik und Bildungsplanung vornehmlich auf strukturellen Maßnahmen aufzubauen, hat also wenig Sinn. Worauf kommt es dann aber an? Dieser Frage wird im Folgenden aus Perspektive der Existenziellen Pädagogik unter Bezugnahme auf Standardwerke zum Unterricht und Einbindung von Eindrücken aus Unterrichtsbeobachtungen nachgegangen.

3. Entstehung und Eckpfeiler der Logotherapie und Existenzanalyse

Die Existenzielle Pädagogik wurzelt in der *Logotherapie* und *Existenzanalyse* von Viktor E. Frankl (1905–1997). Dem österreichischen Psychiater und Holocaust-Überlebenden zufolge ist der Mensch primär auf Sinn (lógos = griechisch für „Sinn“) ausgerichtet. Er bildet eine Einheit aus Körper, Seele und Geist. Die *physische Dimension* inkludiert laut Frankl (1994, zitiert nach Lukas, 2014a, S. 18ff) das organische Zellgeschehen sowie biologisch-physiologische Körperfunktionen. Zur psychischen Dimension zählen Stimmungen, Triebe, Gefühle, Instinkte, Affekte, intellektuelle Begabungen, erworbene Verhaltensmuster und soziale Prägungen. Die *noetische (=geistige) Ebene* macht den Menschen schließlich erst zum Menschen. Sie beinhaltet die freie Stellungnahme gegenüber Körper und Befindlichkeiten. Eigenständige Willensentscheidungen („Intentionalität“), sachliches und künstlerisches Interesse, schöpferisches Gestalten, Religiosität, ethisches Empfinden („Gewissen“), Wertverständnis und Liebe sind in der Geistigkeit des Menschen anzusiedeln.

In der Auseinandersetzung mit der noetischen Dimension stieß Frankl auf zwei weitere zutiefst menschliche Phänomene: die *Selbstdistanzierung* und *Selbsttranszendenz*.

Unter *Selbsttranszendenz* ist zu verstehen, dass der Mensch sich nur selbst verwirklichen kann, indem er sich auf eine Sache, ein Werk, eine Aufgabe oder auf einen anderen Menschen ausrichtet. Die Person genügt sich demnach von ihrem Wesen her niemals selbst, sondern ist auf die Ergänzung durch jemand oder etwas anderes angewiesen (Frankl, 2015b, S. 26).

Mit *Selbstdistanzierung* meint Frankl (2010, S. 88f), dass der Geist des Menschen gegenüber dem Psychophysikum „frei“ ist. Das heißt, der Mensch ist im Gegensatz zum Tier nicht identisch mit seinen Trieben, Gefühlen, Stimmungen und Charakteranlagen. Er muss körperlichen Bedingungen und psychischen Kräften nicht nachgeben, sondern kann sich davon auch distanzieren. Frankl (2015b, S. 142) spricht von der „Trotzmacht des Geistes“ und hat diese in griffiger Weise mit dem Ausspruch auf den Punkt gebracht: „Ich muss mir nicht alles von mir selber gefallen lassen!“

Das Herzstück der Sinnlehre bilden schließlich die folgenden drei Axiome:

- *der Wille zum Sinn*: Die wesentliche Antriebskraft des Menschen ist der Wille zum Sinn. Wird das menschliche Sinnbedürfnis frustriert, kann das zu Konflikten, Störungen und Erkrankungen führen. (Frankl, 2016, S. 11ff)
- *der Sinn des Lebens*: Das Leben hat unter allen Umständen Sinn. Jeder Augenblick hat ein Sinnangebot, das es zu verwirklichen gilt. Sinn kann nicht vorgegeben, sondern muss gefunden werden. Er ist situations- und personenabhängig. (Frankl, 2005, S. 158f)
- *die Freiheit des Willens*: Der Mensch ist zwar nicht frei von Bedingungen, aber frei sich gegenüber diesen Bedingungen so oder so zu verhalten, d.h. z.B. an einem Schicksalsschlag zu wachsen oder daran zu verzweifeln. (ebd.)

Frankl widerspricht damit dem mechanistischen Ansatz, dass der Mensch gleich einer „trivialen Maschine“ (von Foerster, 1993, S. 245ff) funktioniert und ein bestimmter Input jeweils einen bestimmten Output erwarten lässt. Der Mensch ist keine „Durchlaufstation“ für „Empfangenes“, das ihn unwiderruflich prägt und sein Verhalten bestimmt. Er „prägt sich vielmehr selbst“, und zwar „durch dasjenige, was er in die Welt aussendet“. (Lukas, 2014b, S. 255ff) Die Logotherapie und Existenzanalyse zeichnet damit den Menschen nicht als Opfer, sondern – auch in schwierigsten Lebenssituationen – als „Autor“ des eigenen Lebens (Bieri, 2011, S. 9). Frankl erlebte und überlebte mit dieser Einstellung mehrere Konzentrationslager. Seine Erfahrungen in der Gefangenschaft bezeichnete er später als „experimentum crucis“ („Schlüsselexperiment“) seiner Lehre (Frankl, 2002, S. 75).

4. Existenzielle Pädagogik

Die anthropologischen und philosophischen Grundannahmen Frankls haben weitreichende Implikationen für die Pädagogik. Die umfangreichsten Beiträge zur Anwendung der Sinnlehre im Handlungsfeld von Erziehung und Bildung stammen von Eva Maria Waibel (2013) sowie Waibel und Wurzrainer (2016). Die darin beschriebenen und im Folgenden auszugsweise dargelegten Leitlinien der Existenziellen Pädagogik enthalten zugleich wertvolle Hinweise für einen inklusiven Unterricht in „einer Schule für alle“.

4.1. Das einzelne Kind im Fokus

Wegweisend an Frankls Menschenbild ist, dass er in Ergänzung zur körperlichen und seelischen Dimension eine dritte eingeführt hat: die geistige (=noetische) Dimension. Sie ist *nicht* mit Intelligenz oder Verstand zu verwechseln und zeichnet jeden Menschen aus –unabhängig von Alter, Herkunft, Intelligenzquotient oder Bildung. Sie ist die Grundlage für seine Einzigartigkeit und Einmaligkeit. Wenn nun jeder Mensch ein „absolutes Novum“ (Frankl, 2016, S. 88) ist, hat das für die Pädagogik die Konsequenz, dass es keine „vorgefertigten Rezepte“ gibt. Existenzielle Erziehung und Bildung folgt damit dem in der Pädagogik als „Technologie-defizit“ (Luhmann & Schorr, 1982) beschriebenen Postulat, womit Erziehung offensichtlich mit der grundlegenden Ungewissheit und Offenheit im menschlichen Handeln umgehen muss.

Pädagoginnen und Pädagogen wissen nach Waibel (2013, S. 169) so letztlich nie im Voraus, was ein gesetzter Stimulus beim Kind auslöst: Freude, Trauer, Widerstand, Aggression, Begeisterung – oder ob er keine ersichtliche Wirkung zeigt. Unklar ist im Vorhinein auch, wie lange ein Stimulus braucht, bis er fruchtet und ob das geschieht. In der existenziellen Erziehungshaltung orientieren sich Erziehende daher radikal an der Person des Kindes und weniger an allgemeinen Theorien. „Die Herangehensweise in der Existenziellen Pädagogik erfordert einen ähnlichen Ansatz wie sie SpitzenköchInnen auszeichnet: Diese lassen sich zwar von Kochbüchern inspirieren, schaffen aber eigene Kreationen“ (Waibel & Wurzrainer, 2016, S. 15). Das gilt selbstredend auch für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigung, bei denen die Gefahr, Schubladen zu bedienen und darin nach Rezepten für den Umgang mit ihnen zu suchen, besonders gegeben ist. Die „50 Tipps für den klugen Umgang mit ADS im Klassenzimmer“ (Pfad Niedersachsen e.V., 2017) sind vor diesem Hintergrund dann kontraproduktiv, wenn sie den Blick auf die Anforderungen der konkreten Situation und die Bedürfnisse und Bedarfe des konkret betroffenen Kindes verstellen.

In Form der Orientierung am einzelnen Individuum unterstreicht Existenzielle Pädagogik das Prinzip der Individualisierung. Gleichzeitig geht sie darüber hinaus,

indem sie konsequente Personalisierung fordert. Das impliziert, im Unterricht nicht nur auf das einzelne Kind ein-, sondern von ihm auszugehen (siehe auch 4.7.). Anknüpfungspunkte dafür bilden die personalen Werte und der Wille des Kindes.

4.2. Wo ein Wert ist, ist auch ein Wille

In der Existenziellen Pädagogik wird zwischen allgemeinen und personalen Werten unterschieden (Hauser, 2004). Während die allgemeinen Werte, so Eva Maria Waibel (2013, S. 72), je nach Kontext, Gesellschaft oder Gruppe variieren, sind die personalen Werte je nach Person völlig verschieden. Die Vermittlung allgemeiner Werte kann intentional und funktional erfolgen. Personale Werte dagegen können Kindern nicht beigebracht werden, weil sie jene Werte meinen, von denen die Person berührt und angesprochen wird. Darin bilden sich beispielsweise Vorlieben und Interessen ab (Waibel 2012, S. 90). Wird eine Person von Werten angesprochen, wird ihr Wille aktiviert. Nach Frankl (2016) ist der Wille zum Sinn die bedeutsamste Motivation und damit konsequent in Erziehung und Bildung zu berücksichtigen. Das hebt die Existenzielle Pädagogik insofern ab, als eine Auseinandersetzung mit den Begriffen „Wille“ und „Wollen“ in der aktuellen pädagogischen Fachliteratur sonst kaum zu finden ist (Waibel, 2012, S. 85).

Je bedeutsamer ein Wert für einen Menschen ist, desto mächtiger ist sein Wille. Das Basieren auf einem Wert und nicht auf einem bloßen Bedürfnis bildet auch ein Unterscheidungsmerkmal von Wille und Wunsch. Im Wollen wird der Mensch außerdem „nicht getrieben und gesteuert, sondern er steuert sich selbst“ (Wicki, 1991, S. 212). Im Wollen ist er aktiv („Ich bin entschlossen, durch eigenes (Zu)Tun zum Erreichen meines Ziels beizutragen.“), im Wünschen passiv („Ich hätte gern etwas, wozu andere etwas für mich tun sollen.“) (Hinte, 2006, S. 10).

Eine personal ausgerichtete Unterrichtsgestaltung setzt also an den jeweiligen Werten der Lernenden als Basis für deren Willens- und Leistungskraft an. Lern- und Bildungsprozesse sind folglich so gestaltet, dass jedes Kind personale Werte entdecken und umsetzen kann (Strauch, 2012, S. 92ff).

4.3. Kinder gesamthaft und ohne Zuschreibungen wahrnehmen

Sätze wie „Sie kennen ja die Diagnose, dann wissen sie ja, wie es mit ihm ist, oder?“, hört man als Sachverständige für Schulassistenten¹ von Lehrkräften immer wieder. Geht man von Frankls nicht-reduktionistischem Menschenbild aus, muss die

¹ Um Kindern mit Behinderung die Teilhabe am Unterricht zu ermöglichen, werden auch in Österreich zusehends Schulassistentinnen und Schulassistenten als niederschwellige Unterstützung eingesetzt (Prammer-Semmler, 2017, S. 9). In der Steiermark erfolgt die Genehmigung der Leistung über §7 des Steiermärkischen Behindertengesetzes vom 10.2.2004. Zur Überprüfung des Leistungsanspruchs in Form von teilnehmender Beobachtung in der Klasse und Explorationsgesprächen wird der iHB-Sachverständigen-Dienst eingesetzt, für den die Autorin als externe Gutachterin tätig ist.

Antwort schlicht „Nein“ lauten. So wie das Ganze mehr ist als die Summe seiner Teile, lassen Teilaspekte einer Person nur eingeschränkt Rückschlüsse auf die ganze Person zu. Pädagogische oder psychologische Diagnosen reduzieren nach Waibel (2013, S. 179f) die Person auf den schmalen Aspekt einer Krankheits- oder Verhaltenszuschreibung. Genauso greifen auch alle Versuche zu kurz, eine Person aufgrund ihres Geschlechts, ihrer Herkunft oder Religion zu erklären. Aufgrund der Fähigkeit zur freien Stellungnahme gegenüber biologischen, psychologischen und soziologischen Bestimmungsfaktoren bedingen Merkmale wie diese Personen höchstens, bestimmen sie aber nicht.

Nichts prägt den Umgang mit anderen Menschen dagegen mehr als das Bild des Menschen, das man in sich trägt. Dieses (innere) Bild von einem Kind leitet das pädagogische Tun mehr als angelerntes Wissen und eingeübte Verhaltensweisen (Waibel, 2013, S. 169).

Kritisch können solche inneren Bilder insbesondere dann sein, wenn Kindern eine negative Eigenschaft zugeschrieben wird, und sie diese in der Folge in ihr Selbstbild integrieren – in der Wissenschaft als „self-fulfilling prophecy“, „Rosenthal“- oder „Pygmalion-Effekt“ beschrieben (Aronson, Wilson & Akert, 2008, S. 69ff; Watzlawick, 1986, S. 61ff) – oder von bestimmten Merkmalen eines Kindes, wie z.B. ungepflegtes Äußeres oder starker Dialekt auf andere, davon eigentlich unabhängige Verhaltensweisen, wie z.B. Intelligenz oder Lernfähigkeit geschlossen wird – als „Halo-Effekt“ bekannt (Jürgens & Sacher, 2008, S. 75). Vor diesem Hintergrund fordert Existenzielle Pädagogik gegenüber dem Kind ein *Mindset der Offenheit*, d.h. ein vorurteilsloses Hinschauen, unverstellt durch eigene und fremde Theorien. Um das einzelne Kind ohne Zuschreibungen und frei von Bedingtheiten wie Behinderung, Herkunft etc. wahrzunehmen, wird die phänomenologische Haltung als wesentliche Methode des Wahrnehmens und Verstehens angewandt. Diese setzt Waibel (2013, S. 174) zufolge auf Vorurteilslosigkeit, indem immer wieder ergebnisoffen gefragt wird: *Was sehe, höre, fühle ich? Was will mir dieses eine Kind in seiner Art sagen?* In der Erziehung lautet die primäre Frage damit nicht: Was soll ich tun?, sondern: Wie lerne ich zu verstehen? Die phänomenologische Haltung ist anspruchsvoll, sofern Offenheit nicht nur ein Schlagwort ist, sondern das „Wagnis“ meint, „eigene Vorstellungen, Erwartungen, auch erworbenes Wissen hintan zu stellen und den Blick wieder frei zu machen für das, was hier und jetzt ist“ (Brecker, 2015, S. 102). Eine solche Herangehensweise erfordert Übung und eine entsprechende Feedbackkultur. Um eigene Verhaltensweisen entlang dieses offenen und wertfreien Zugangs zu reflektieren, würde sich in der unterrichtlichen Praxis etwa die Nachbereitung im Rahmen von Teamteaching oder das gezielte Einholen von Rückmeldungen der Lernenden anbieten.

4.4. Beziehung als Wirkinstrument

Ganz Mensch ist der Mensch Frankl (2005, S. 47) zufolge dort, wo er sich selbst vergisst, indem er sich sinnvollen Aufgaben oder anderen Menschen zuwendet. In einer sinnzentrierten Erziehung und Bildung spielt daher Beziehung eine grundlegende Bedeutung.

Als Fachkraft in eine dialogische Beziehung mit dem Kind zu treten, setzt nach Waibel und Wurzrainer (2016, S. 63) voraus, es als Person und mit seinen Werten zu schätzen, es also wert-zu-schätzen.

„Der Pädagoge bietet in seiner wertschätzenden, ermutigenden und Selbstwert stärkenden Haltung eine Beziehung zum Schüler an. Der Schüler kann das Angebot annehmen und die Beziehung aktiv mitgestalten. Dieser Rahmen bietet die Möglichkeit, die Persönlichkeit weiter zu entwickeln und soziale Kompetenzen zu stärken – oder anders ausgedrückt: Er bietet die Basis zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung eines jeden Schülers.“ (Auerbach et al., 2013, S. 36)

Beziehungsaufbau erfolgt – gerade bei Kindern und Jugendlichen mit herausfordernden Verhaltensweisen – durch Hinwendung und Auseinandersetzung, Zeit, Nähe und – Humor. Gerade jene Kinder, die es den Fachkräften schwermachen, Beziehung mit ihnen aufzunehmen, brauchen interessierte, wertschätzende und verlässliche Beziehungsangebote ganz besonders. In diesem Fall sind Lehrkräfte gefordert, zwischen herausforderndem Verhalten und Person des Kindes zu trennen. Die Beziehung wird gemäß dem Motto „Liebe mich am meisten, wenn ich es am wenigsten verdiene; denn dann brauche ich es am dringendsten“ nicht in Frage gestellt. Nach seinem „Geheimrezept“ in einer als schwierig beschriebenen Klasse (mehrere Schüler/-innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und individuellem Hilfebedarf) gefragt, antwortete der Lehrer, bei dem im Rahmen jeder teilnehmenden Beobachtung durchgängig eine positive und störungsfreie Lernatmosphäre zu beobachten war: „Ich mag diese Jugendlichen einfach.“

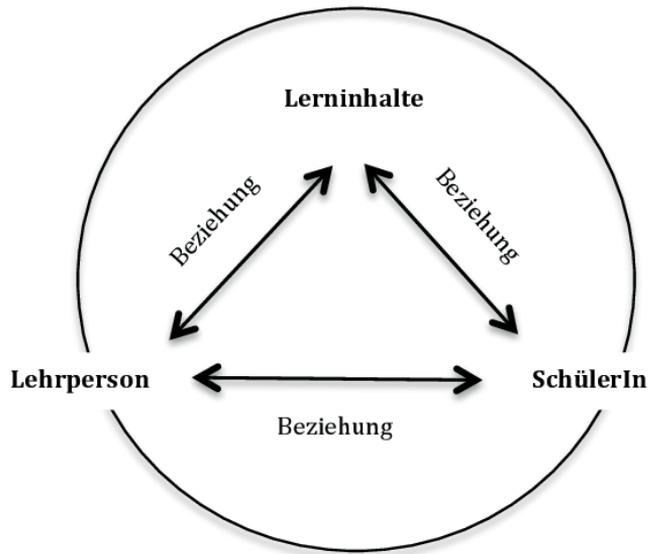
Indem sich Pädagoginnen und Pädagogen in der Beziehung zum Kind als Person einbringen, sind sie ein wesentliches „Erziehungsmittel“. Nicht umsonst werden in den Arbeiten von Haettie (2009), Helmke (2017) oder Meyer (2018) die Lehrpersonen als eine der wichtigsten Wirkfaktoren für erfolgreiche schulische Bildung genannt.

Frankls Konzept der Selbsttranszendenz verweist darauf, dass Sinn nun aber nicht nur in der Beziehung zu einer anderen Person, sondern auch in der Affinität zu einer bestimmten Sache gefunden werden kann.

Damit tut sich in Erziehung und Bildung ein vielfältiges Beziehungsfeld auf: Die Pädagoginnen und Pädagogen stehen in Beziehung zu den Kindern, sind aber auch Vermittlerinnen und Vermittler in punkto Beziehung. Sie schaffen Rahmen-

bedingungen, die es Kindern ermöglichen Beziehung untereinander und zu einem bestimmten Thema (Interessensgebiet, Bildungsinhalt) aufzunehmen und diese auszubauen (Waibel & Wurzbauer, 2016, S. 28).

ABB. 1. Das pädagogische Beziehungsdreieck (Grafik nach Waibel & Wurzbauer, 2016, S. 28)



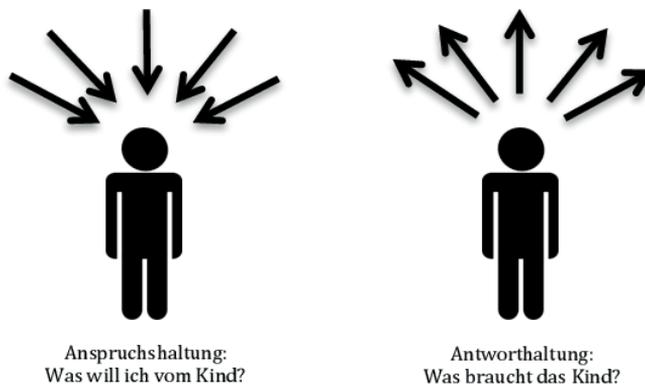
Gerade im Raum, den Lehrkräfte Kindern für das Lernen in der Gruppe geben, liegen viele Chancen. Die Kinder erleben nach Auerbach et al. (2013, S. 37) ihre Unterschiedlichkeit im Zusammensein und Arbeiten mit Peers sehr deutlich. Sie werden im Schulalltag mit der Realität konfrontiert, dass ein anderes Kind schneller lernt, dass es ihm leichter fällt, dass es etwas besser kann, begabter ist, größer oder älter – und sie müssen lernen, damit einen Umgang zu finden. Wie Lehrpersonen Kinder dabei begleiten, stellt einen wichtigen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung und Bildung von Kindern dar. Ist es beispielsweise in der Klasse üblich, dass Kinder Mappen zwischen sich und dem Kind daneben aufstellen, damit dieses nicht „abschauen“ kann? Oder werden Kinder, die mit einer Aufgabe schon fertig sind, ermutigt, andere zu unterstützen? Peer-Einflüsse durch Hilfestellungen, Buddysysteme, Freundschaft oder Feedback bilden einen wesentlichen Erfolgsfaktor schulischen Lernens (Hattie, 2009, S. 186ff). Vor diesem Hintergrund sind auch Maßnahmen wie Schulasistenz, die Kindern mit Behinderung zurzeit vermehrt als „Türöffner“ (Dworschak, 2012, S. 420) in die Regelschule dienen, kritisch zu sehen: Empirische Studien belegen, dass der Einsatz einer individuellen Betreuungsperson die Interaktionsrate des begleiteten Kindes sowohl mit der Lehrkraft als auch mit Gleichaltrigen deutlich senkt (Broer, Doyle & Giangreco, 2005; Giangreco, Edelman, Luiselli & MacFarland, 1997; Malmgren & Causton-Theoharis, 2005).

Was nun die Beziehung zum Unterrichtsinhalt anlangt, so gelingt es Lehrkräften nachweislich am besten, Begeisterung bei Kindern dafür zu wecken, wenn sie selbst eine gute Beziehung zum Lernstoff haben. Hattie (2009, S. 24) spricht von „Liebe zum fachlichen Inhalt“ in Kombination mit dem „Wunsch, andere mit Liebe zum jeweils unterrichteten Fach zu erfüllen“ und eine Lehrerin hat es in einem Gespräch einmal so ausgedrückt: „Da liegt mein ganzes Herzblut drinnen.“

4.5. Antworthaltung

Eine zentrale Rolle in der Sinnlehre spielt die Forderung nach einer Haltungsänderung, die Frankl (2015a, S. 107) als „kopernikanische Wende“ bezeichnet und so formuliert: „Das Leben selbst ist es, das dem Menschen Fragen stellt. Er hat nicht zu fragen, er ist vielmehr der vom Leben her Befragte, der dem Leben zu antworten – das Leben zu ver-antworten hat“. Dieses Axiom verweist auf eine radikale Sichtumkehr, im Zuge derer sich der Mensch von der Anspruchs- und Erwartungshaltung an das Leben und was es zu bieten hat, abwendet und den Anforderungen und Aufforderungen der jeweiligen Situation zuwendet (Längle, 2016, S. 197).

ABB. 2. Pädagogische Haltungen im Vergleich (Grafik nach Waibel, 2013, S. 259)



Für die unterrichtliche Praxis lässt sich daraus zunächst folgern, dass bei Konfrontation mit einer schwierigen Situation die Frage „Warum ist es so?“ nicht immer zielführend ist. Vielmehr gilt es laut Schechner und Zürner (2016, S. 21) zu fragen: „Wozu fordert mich diese Situation heraus?“ Zeigen Kinder etwa aufgrund einer Bindungstraumatisierung herausfordernde Verhaltensweisen, ist das Wissen um das Warum im Schulalltag tatsächlich nur eingeschränkt hilfreich. Wenn man weiß, wie etwas entstanden ist, so Batthyany (2017, S. 65), versteht man noch lange nicht, was es ist, geschweige denn, wie man Abhilfe schaffen kann. Zu verstehen, warum wir uns beispielsweise auf dem Weg zu einem Freund verlaufen

haben, sagt uns noch nicht, wie wir zu ihm hinfinden können. Der aktive Versuch, sich der Situation, wie sie nun einmal ist, zu stellen, und in die Anantwortung zu gehen, führt aus der Passivität in die Aktivität. In der Existenziellen Pädagogik ist sie in doppeltem Sinn wichtig – auf Seiten der Lehrpersonen und der Kinder.

Fachkräfte nehmen Anantwortung ein, indem sie ihre eigenen Wünsche an das Kind (einer bestimmten Erwartung zu entsprechen, ein bestimmtes Verhalten zu zeigen,...) weitest möglich in den Hintergrund stellen. Stattdessen fokussieren sie auf die Frage: *Was braucht dieses eine Kind (und nicht ein anderes) in diesem Moment (und nicht etwa gestern oder in einer Stunde) von mir (und nicht von jemand anderem) für seine Entwicklung?* (Waibel & Wurzrainer, 2016, S. 34)

Dabei werden Kinder immer in ihrer ganzen Potentialität gesehen, also „nicht wie sie jetzt in diesem Augenblick sind“, sondern „wie sie wirklich sind, wie sie werden können“ (Buber, 2000, S. 81). Das gilt auch und gerade bei Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten, deren Inklusion in die Regelschule eine besondere Herausforderung darstellt. Das Gegenteil wäre, in Endlosschleifen nach möglichen Ursachen und Schuldigen zu fahnden (Die Schule ortet Fehler in der Erziehung der Eltern, die Eltern bei den Lehrpersonen, ...), in die zunehmende Problemfokussierung, „Besonderung“ (Lübeck, 2019, S. 38) oder Ausgrenzung des Kindes zu gehen.

Anantwortung bei Lehrpersonen heißt nicht zuletzt, dass diese ihr eigenes Handeln beständig einer Selbstwirksamkeitsprüfung unterziehen und sich selbst als Lernende betrachten – Letzteres insbesondere mit Blick auf den Lernprozess und die Lernerfolge der Lernenden (Hattie, 2009, S. 24). Ausgehend von Rückmeldungen der Lernenden fragen „reflektierende Didaktiker“ (Meyer, 2018, S. 13) also nach ihrem Beitrag zu einem gelingenden Unterricht.

Damit die Kinder ihrerseits von der Wunsch- in die Anantwortung kommen, weisen Pädagoginnen und Pädagogen immer wieder auf den Spielraum hin, den diese selbst nutzen können, um ein Ziel zu erreichen oder eine Veränderung herbeizuführen („Was glaubst du, muss alles passieren, damit...? Und was davon kannst du tun? Was noch?“). Sie animieren Kinder zur Eigenaktivität. Das geschieht u.a. auch dadurch, dass sie den Kindern keine Tätigkeiten abnehmen, welche die Kinder schon selbst ausführen können, auch wenn sie darin vielleicht noch nicht so schnell oder perfekt sind. Kritisch sind vor diesem Hintergrund schulische Hilfen für Kinder mit Behinderung insbesondere dann zu sehen, wenn die Hilfe zur Selbsthilfe nicht im Fokus steht. Dann sucht bspw. die Betreuungsperson für das Kind das Aufgabenheft in der Schultasche, trägt ihm die Jacke nach oder öffnet ihm die Jausenbox, bis das Kind das bisweilen mit einem deutlichen „Ich kann das allein!“ quittiert.

4.6. Potentialorientierung

Eine wesentliche Fähigkeit des Menschen liegt nach Frankl (1987, zitiert nach Waibel, 2013, S. 229) darin, sich – auch unvermutet – zu verändern. Der Mensch ist nicht nur der, der er derzeit ist, sondern auch der, der er werden kann. Wird nur die „faktische“ Person gesehen, ist nicht der ganze Mensch im Blick. Damit nimmt die Potentialorientierung in der Existenziellen Pädagogik einen hohen Stellenwert ein. Potentialorientierung reicht über die Ressourcenorientierung hinaus. Während es bei der Ressourcenorientierung – so Waibel (ebd., S. 189 u. 229) – darum geht, vorhandene Fähigkeiten zu stärken, werden bei der Potentialorientierung die noch nicht ausgeschöpften Möglichkeiten des Kindes in den Blick genommen. Dazu gilt es, Kinder dabei zu beobachten, was sie anspricht und gern machen. Aber auch Äußerungen des Kindes, sowohl durchdachte als auch schnell dahingesagte, können ein Hinweis sein. Durch das Ausleben ihrer Begabungen, Interessen und personalen Werte wird das Selbstvertrauen der Kinder gestärkt. Sie nehmen sich als selbstwirksam wahr und erfahren ihr Leben als sinnvoll.

Potentialorientierung meint also einerseits als Pädagogin/als Pädagoge aktiv dazu beizutragen, dass Kinder die in ihnen schlummernden Möglichkeiten und damit ihre Persönlichkeit entfalten.

Andererseits meint Potentialorientierung auch eine konsequente Abkehr von der Problemorientierung. Im Zentrum pädagogischen Handelns ist im existenziellen Unterricht damit immer das, was bereits gelungen ist, mag es auch wenig sein. Nicht die Analyse der Vergangenheit und ihrer Probleme stehen im Vordergrund, sondern Erkenntnisse und Lösungen für die Zukunft (Waibel & Wurzrainer, 2016, S. 26). Liegt der Fokus primär auf dem Gelungenen und Gelingenden, wird der Bereich des Fehlerhaften und Mislungenen kleiner, da davon Aufmerksamkeit und Energie abgezogen werden (Schechner & Zürner, 2016, S. 115f).

Das fordert noch auf vielen Ebenen ein Umdenken, werden doch im gängigen Unterricht die Fehler in der Regel rot herausgestellt und für die Beurteilung addiert. Dabei ist in jeder Schulübung, Hausaufgabe, Schularbeit oder Projektarbeit immer auch Richtiges vorhanden – eine ausbalancierte Leistungsbewertung müsste also in Wahrheit das Ausmaß an Fehlern dem Ausmaß an Gelungenem gegenüberstellen (Lueger, 2014, S. 38).

Ein gravierendes Problem der Schule besteht laut Waibel und Wurzrainer (2016, S. 121ff) aber nicht nur darin, dass meist mehr auf Fehler geachtet wird als auf das Gelungene, sondern die Fehler auch der ganzen Person zugeschrieben werden. In einer potentialorientierten Herangehensweise wird dagegen klar zwischen Person und Fehler unterschieden. Ein Kind hat möglicherweise einen Fehler gemacht, aber deswegen wird im Kind nicht vor allem das Fehlerhafte gesehen. Gerade wenn ein Kind vermeintlich einen Fehler gemacht hat, bemühen sich die Fachkräfte um Aufrechterhaltung oder Verstärkung der Beziehung. Im Konzept

der Elisabethstift-Schule Berlin, in der Kinder nach den Grundlagen der Existenziellen Pädagogik inklusiv unterrichtet werden, heißt es dazu:

Kinder dürfen Fehler machen, sie dürfen sich unangemessen verhalten, sie dürfen sich gegen Schule und Lernen entscheiden oder Desinteresse zeigen, weil wir davon ausgehen, dass sie einen Grund dafür haben. Wir wollen versuchen, mit ihnen gemeinsam [...] den Wert, der hinter ihrem Handeln steckt, zu entdecken und ggf. nach neuen oder anderen Wegen suchen. Das kostet Zeit und Beziehungsarbeit, aber wir gehen davon aus, dass diese Investition später deutliche Früchte zeigt: Wenn Kinder spüren, dass sie ernst genommen werden und Vertrauen aufbauen, sind viele Konflikte und Verhaltensweisen nicht mehr nötig. (Auerbach et al., 2013, S. 20)

In einem an sinnzentrierter Pädagogik ausgerichteten Unterricht wird nach Waibel und WurZRainer (2016, S. 126f) auch mit Störungen potentialorientiert umgegangen. Damit ist gemeint, dass nicht das im Vordergrund steht, was nicht passieren soll, sondern das, was es braucht, damit etwas gelingt oder besser wird. Sätze wie „Du darfst nicht“, „Du sollst nicht“ werden vermieden. Stattdessen wird das gewünschte Zukunftsverhalten angesprochen und versucht, gemeinsam mit dem Kind Wege zu finden, wie dieses Verhalten leichter und rascher erreicht werden kann.

Im Existenziellen Unterricht steht eine für das Lernen förderliche Fehlerkultur und nicht der Fehler im Vordergrund. Fehler werden als Lernanlässe gesehen und nicht als beschämender Makel, wie es Kindern z.B. in Form der folgenden Maßregelung vermittelt wird: „Willst du dich nicht blamieren, dann bist du jetzt still!“

Ein fehlerfreundliches Klima – nach Hattie (2009), Meyer (2018) oder Helmke (2017) eine der wesentlichsten Gelingensbedingungen schulischen Lernens – beginnt damit, Fehler in einen anderen Rahmen zu stellen. Diesen Rahmen bilden die Pole Gelingen und Noch-Nichtgelingen. Zwischen der Rückmeldung: „Das passt nicht!“ und „Das ist passt noch nicht!“ ist nur ein Wort Unterschied. Aber doch liegt in der zweiten Aussage mehr Motivation. Und sie enthält Zutrauen. Das Zutrauen, dass es zwar jetzt nicht, aber bald passen wird. (Lueger, 2014, S. 39)

Potentialorientierung stellt einen wichtigen Beitrag bezogen auf die Selbstständigkeitserziehung dar. Die Betonung von Defiziten führt der Attributionsforschung zufolge bei Menschen in der Regel eher dazu, die Ursache für eigene Leistungsprobleme anderen Personen oder den Umständen zuzuschreiben. Ein potentialfokussierter Fokus dagegen erhöht die Selbstverantwortung insofern, als bei Funktionierendem der Eigenanteil an Verantwortung stärker in den Blick genommen wird. Damit lernen Schüler/-innen zusehends sich als Gestalter/-innen von Möglichkeiten und Ergebnissen zu sehen. Sie entwickeln ein Gefühl der „erlernten Wirksamkeit“ (ebd., S. 22).

4.7. Lernen statt Lehren

Lernen ist nach Waibel und Wurzhainer (2016, S. 82) kein Zuschauersport. Es verlangt von den Lernenden vielmehr aktives Mitspielen auf dem Feld. Dass Schulfreude bei vielen Kindern mit der Zeit abnimmt, führen die Autorinnen/Autoren auf die Zuschauermentalität zurück, die gängige Lernarrangements verursachen: Die Schüler/-innen können von ihrem Sitzplatz aus beobachten, wie sich die Lehrkraft an der Tafel abmüht – also klassischer lehrerzentrierter Frontalunterricht, wie er immer noch gängig ist (Bohl 2000; Fichten 1993; Hage et al. 1985; Hattie 2009).

In solchen Settings übernimmt die Lehrperson den Großteil der Verantwortung für den Lernprozess, während die Schüler/-innen die Hände verschränken und zusehen können (Waibel & Wurzhainer, 2016, S. 82). Fichten (1993, S. 144) führt darauf das „schulische Langeweile-Syndrom“ zurück, das die Lernenden seinen Erhebungen zufolge vor allem durch „Schülertaktiken“ und „Nebentätigkeiten“ zu bewältigen versuchen.

In einem an der Person des Kindes orientierten Unterricht dagegen werden die Schüler/-innen aufs Spielfeld geholt und es wird erwartet, dass sie nicht nur nach Anweisung spielen, sondern ihr Spiel selbst gestalten. Selber gestalten führt in der Regel zu aktivem Arbeitsverhalten und dies wiederum zu Motivation und Lernfreude. Für erfolgreiche Lernprozesse ist es also notwendig, dass Schüler/-innen Mitspieler/-innen und nicht überwiegend Zuschauer/-innen sind (Waibel & Wurzhainer, 2016, S. 82). So plausibel das klingt, so oft wird gerade bei Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten Schulassistenz beantragt mit dem Verweis, dass sie dem Frontalunterricht schwer folgen können.

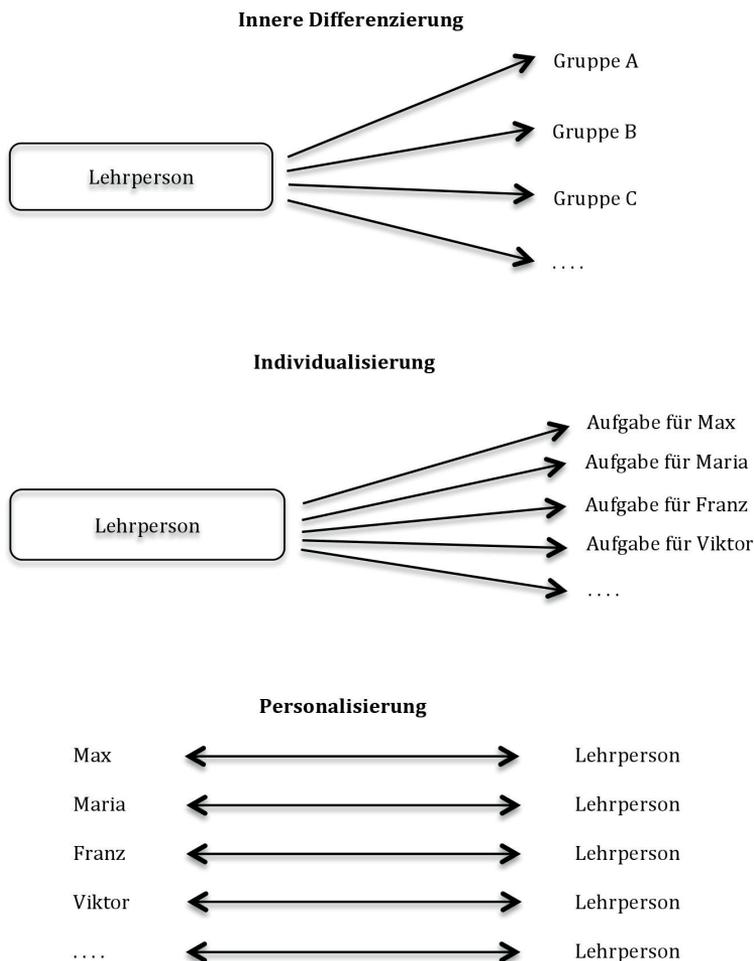
Das Wesen wirksamen Lehrens besteht in der Zusammenfassung von Waibel und Wurzhainer (2016, S. 89) nicht darin, Wissen von einer Person auf die andere zu übertragen. Lehren bedeutet vielmehr, Lernen ermöglichen. Und das passiert da, wo es ein Wozu gibt, Eigenes entfaltet und Kreativität ausgelebt werden kann. Lernprozesse sind dann zielführend, wenn sie als *sinnstiftend* erlebt werden können. Als plastisches Beispiel ist mir dazu ein Direktor in Erinnerung, der über einen Jugendlichen mit Asperger-Syndrom, bei dem Schulassistenz beantragt wurde, über dessen Lernverweigerung sprach und mir auf Nachfrage schilderte, dass der Junge unter anderem dann nicht weiter üben wolle, wenn er sich sicher sei, etwas schon zu können. Nun mag diese Selbsteinschätzung vielleicht nicht immer richtig gewesen sein. Die Verweigerung von für ihn sinnlosen Aufgaben war „mit den Augen“ des „Lernenden“ (Hattie, 2009, S. 36) betrachtet, aber nur konsequent.

4.8. Personalisierung des Lernens und der Leistungsfeststellung

Ausgehend davon, dass Lernen ein höchst subjektiver und personal verschiedener Vorgang ist, werden im Existenziellen Unterricht nach Waibel und Wurzhainer

(2016, S. 111ff) Lernprozesse nicht nur auf die Person zugeschnitten, sondern gehen von ihr aus. Nicht Differenzierung und Individualisierung sind also gefragt, sondern eine Personalisierung der Lernprozesse. Die Lehrpersonen belehren nicht, sondern haben vor allem die Ziele, Bedürfnisse und personalen Werte der Schüler/-innen sowie deren Lernen im Auge. Die Lernenden übernehmen zunehmend selbst Verantwortung für ihre Lernprozesse. Kindern wird zugetraut, sich selbst Ziele zu setzen, den Lernstoff durcharbeiten und sich selbst Wissen anzueignen. Sie entscheiden sich auf Basis von Wahlmöglichkeiten – in einem Gespräch mit der Lehrperson – für diese oder jene Tätigkeit. Jedes einzelne Kind lernt in seinem Tempo, mit wem und in welcher Form auch immer.

ABB. 3. *Unterschiedliche Antworten auf Heterogenität im Unterricht*
(Grafik nach Waibel & Wurzbauer, 2016, S. 110ff)



Im Existenziellen Unterricht wird in Anknüpfung an Frankl (2015a, S. 138) die „Relativität einer Leistung in deren Beurteilung einbezogen“, d.h. „die Leistung bezogen auf den ‚Start‘“, „auf die konkrete Situation, mit all ihren Schwierigkeiten, also inneren Hemmungen und äußeren Hindernissen“. Die Leistungsfeststellung wird personalisiert. Sie veranschaulicht nach Waibel und WurZRainer (2016, S. 154f) also nicht, in welcher Rangreihenfolge sich ein Kind zur Jahrgangsklasse befindet (Klassennorm oder Sozialnorm) oder vergleicht den Lernfortschritt der Kinder mit dem Lernziel (Lernziel- bzw. Kriteriennorm). Im Mittelpunkt der Leistungsfeststellung steht vielmehr das Individuum – das einzelne Kind. Es wird der persönliche Lernzuwachs des Kindes in einem bestimmten Zeitraum und meist auch auf ein bestimmtes Lernziel hin festgestellt (Individualnorm).

In einer an der Person orientierten Leistungsfeststellung wird darauf geachtet, dass die Person und deren Potentialität im Zentrum steht (ebd., S. 162). Die Aufmerksamkeit ist auf positive intraindividuelle Unterschiede gerichtet (Lueger, 2014, S. 10ff), die es bei jedem Kind gibt. Ihre jeweilige Leistung lernen die Schüler/-innen nach Waibel und WurZRainer (2016, S. 159ff) dabei weitest möglich selbst – mithilfe der Lehrperson – einzuschätzen. Dabei wird auf noch so kleine Lernfortschritte geachtet. Eine transparente Visualisierung (z.B. über Skalenarbeit) macht Gelungenes dann sichtbar. Werden die positiven Unterschiede und Entwicklungen bezüglich Leistung und Verhalten bei jedem einzelnen Kind konsequent in den Mittelpunkt gerückt, ist das auch eine klare Absage an Etikettierungen wie „Max ist schwach im Lesen“ oder „Elias hat ADHS“ (Lueger, 2014, S. 11).

Existenzieller Unterricht begreift Lernende zusammenfassend als „Subjekte von Bildungsprozessen“ und „Lernen als gestalterischen Prozess der Eigenbewegung und Selbstbestimmung“ (Schratz & Westfall-Greiter 2010, S. 19). Personalisierung geht damit über Individualisierung insofern hinaus, als die „Urheberschaft über den Lernprozess“ beim Kind und nicht bei der Lehrperson liegt (ebd., S. 26).

TABELLE 1. Unterscheidung Personalisierung, Individualisierung, Differenzierung
(Übersetzung und Überarbeitung aus Perspektive der Existenziellen Pädagogik
nach Bray & McClaskey, 2016, S. 8)

Personalisierung	Individualisierung	Differenzierung
Der/Die Lernende...	Die Lehrkraft...	Die Lehrkraft...
steuert sein/ihr Lernen	gestaltet den Unterricht für einzelne Lernende	gestaltet den Unterricht für Gruppen von Lernenden
verbindet Lernen mit seinen/ihren personalen Werten und subjektivem Sinnerleben	stimmt den Lernbedarf auf einzelne Lernende ab	stimmt den Lernbedarf auf Lerngruppen ab

Personalisierung	Individualisierung	Differenzierung
nimmt aktiv an der Gestaltung seines/ihrer Lernens teil, zumindest in Form der Auswahl nächster Lernaufgaben unter mehreren von der Lehrkraft angebotenen Optionen	passt Vorgaben individuell auf Grundlage der Lernbedürfnisse des/der einzelnen Lernenden an	erstellt Vorgaben auf Grundlage der Lernbedürfnisse einer Gruppe von Lernenden
ist verantwortlich für sein/ihr Lernen. Das umfasst Mitsprache und Wahlmöglichkeit beim Wie, Was und zum Teil auch Wo des Lernens	ist verantwortlich dafür, Bildungsangebote auf einzelne Lernende abzustimmen	ist verantwortlich dafür, Bildungsangebote auf verschiedene Lerngruppen abzustimmen
bestimmt Ziele für seinen/ihren Lernplan und Zwischenschritte für den Lernfortschritt mit Beratung durch die Lehrkraft	bestimmt dieselben Ziele für alle Lernenden mit besonderen Zielen für Einzelne, die eine 1 zu 1-Unterstützung erhalten	bestimmt dieselben Ziele für verschiedene Gruppen von Lernenden bzw. für die gesamte Klasse
erwirbt Fähigkeiten und Fertigkeiten, um geeignete technische Hilfsmittel und Materialien auszuwählen und zu nutzen, um sein/ihr Lernen zu unterstützen und zu fördern	wählt technische Hilfsmittel und Materialien aus, um die Lernbedürfnisse der einzelnen Lernenden zu unterstützen	wählt technische Hilfsmittel und Materialien aus, um die Lernbedürfnisse verschiedener Gruppen zu unterstützen
geht in Beziehung mit der Lehrkraft, Gleichaltrigen und den Lerninhalten	agiert im Selbstverständnis, dass die einzelnen Lernenden auf ihre Unterstützung bei der Gestaltung von Lernprozessen angewiesen sind	unterstützt Gruppen von Lernenden, die von ihr in der Gestaltung ihrer Lernprozesse abhängig sind
lernt eigenmotiviert in einem potentialorientierten System	kontrolliert das Lernen auf Grundlage von Unterrichtsstunden und Klassenstufen	kontrolliert das Lernen auf Grundlage von Unterrichtsstunden und Klassenstufen
wird zu einem/einer vom eigenen Willen aktivierten Lernenden, der/die zusammen mit der Lehrkraft (noch so kleine) eigene Lernfortschritte beobachtet und sein/ihr Lernen reflektiert	nutzt Daten und Prüfungen, um zu ermitteln, was der/die einzelne Lernende gelernt oder nicht gelernt hat, um die nächsten Lernschritte zu bestimmen	nutzt Daten und Prüfungen, um die Vorgaben für Lerngruppen zu verändern und den einzelnen Lernenden eine Rückmeldung zur Verbesserung des Lernfortschritts zu geben
Weitgehende (Selbst-)Einschätzung der Ergebnis- und Prozessqualität des eigenen Lernens mit dem Ziel der Ausschöpfung des eigenen Potentials	Prüfungen zur Überprüfung des Gelernten	Prüfungen zur Überprüfung des Gelernten und zur Steuerung des Lernprozesses

5. Schlussfolgerung

Der Weg zu „einer Schule für alle“ stellt eine große Herausforderung dar. Die Existenzielle Pädagogik gibt eine Reihe von Hinweisen für einen Unterricht, in dem jedes Kind „in seinem So-Sein respektiert und bestmöglich gefördert wird“ (Tatzer, 2011). Eine konsequente Orientierung an der Person des Kindes im Rahmen unseres Schulsystems erfordert dabei mehr als den Einsatz zusätzlicher Fach- oder Hilfskräfte in der Klasse. Das vor allem, wenn damit Labelingprozesse in Gang gesetzt werden und Segregation von Kindern mit Beeinträchtigung verschleiert doch wieder stattfindet. Eine Sonderpädagogin hat das so beschrieben: „Auch wenn im Rahmen von Teamteaching zwei Lehrkräfte in der Klasse sind, werden Kinder mit SPF von ihnen nicht in den Unterricht miteinbezogen. ‚Das sind deine Kinder‘, sagen die Kolleginnen.“

Um Kinder inklusiv zu unterrichten, braucht es Schulen, die nicht von den Schülerinnen und Schülern Anpassung fordern, sondern sich an die individuellen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen anpassen (Waibel & WurZRainer, 2016, S. 14; Schratz & Westfall-Greiter, 2010, S. 29). Dazu braucht es Anworthaltung, ein „entwicklungsorientiertes Mindset“ (Dweck, 2018) und eine Personalisierung der Lernprozesse in einem sinnstiftenden Kontext und fehlerfreundlichen Klima. Um sich dem „Nordstern Inklusion“ (Boban & Hinz, 2014) zu nähern, sind alle Akteurinnen/Akteure aufgerufen, die Wichtigkeit von „Selbstgestaltung durch Autonomie“ für Lern- und Bildungsprozesse zu erkennen (Schratz & Westfall-Greiter, 2010, S. 28). Nicht vom „eigenen Bild des Idealschülers oder der Standardschülerin auszugehen“ und darauf zu vertrauen, dass alle Schülerinnen und Schüler den Willen und die Fähigkeit haben zu lernen, könnte dabei, wie Schratz, Schritteser, Forthuber, Pahr, Paseka und Seel (2007, S. 77f) schreiben, auch meiner Ansicht nach, die größte Herausforderung darstellen.

Literatur

- Aronson, E., Wilson, T.D., & Akert, R.M. (2008). *Sozialpsychologie* (6. Auflage). München: Pearson.
- Auerbach, M., Glänzel, H., Hartmann, A., Kasüschke, I., Koch, A., Wilke, A., & Witt, S. (2013). *Erweiterung des Konzepts der Privaten Elisabethstift-Schule für die Klassen 7-10. Gemeinschaftsschule für individuelle Lernförderung mit besonderer pädagogischer Prägung im gebundenen Ganztagsbetrieb*. Berlin: Unveröffentlichtes Konzept.
- Batthyány, A. (2017). *Die Überwindung der Gleichgültigkeit. Sinnfindung in einer Zeit des Wandels*. München: Kösel.
- Bieri, P. (2011). *Wie wollen wir leben?* Salzburg: Residenz.

- Boban, I., & Hinz, A. (2014). *Der Nordstern Inklusion*. Verfügbar unter https://epub.ub.uni-muenchen.de/13105/1/Dworschak_13105.pdf
- Bohl, T. (2000). *Unterrichtsmethoden in der Realschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bray, B., & McClaskey, K. (2016). *How to personalize learning. A practical guide for getting started and going deeper*. Thousand Oake: Corwin.
- Brecker, K. (2015). Existenzielle Pädagogik. Einführung und Standortbestimmung. *Existenzanalyse*, 32(2), 100–102.
- Broer, S. M., Doyle, M. B., & Giangreco, M. F. (2005). Perspectives of students with intellectual disabilities about their experiences with paraprofessional support. *Council for Exceptional Children*, 71(4), 415–430.
- Buber, M. (2000). *Reden über Erziehung*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Dweck, C. (2018). *Selbstbild. Wie unser Denken Erfolge oder Niederlagen bewirkt* (2. Aufl.). München: Piper.
- Dworschak, W. (2012). Schulbegleitung an Förder- und Allgemeinen Schulen. Divergente Charakteristika einer Einzelfallmaßnahme im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 36(10), 414–421.
- Fichten, W. (1993). *Unterricht aus Schülersicht: die Schülerwahrnehmung von Unterricht als erziehungswissenschaftlicher Gegenstand und ihre Verarbeitung im Unterricht*. Frankfurt a.M.: P. Lang.
- Frankl, V. E. (2002). *Was nicht in meinen Büchern steht*. (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Frankl, V. E. (2005). *Der leidende Mensch. Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie* (3. Aufl.). Bern: Huber.
- Frankl, V. E. (2010). *Logotherapie und Existenzanalyse. Texte aus sechs Jahrzehnten* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Frankl, V. E. (2015a). *Ärztliche Seelsorge. Grundlagen der Logotherapie und Existenzanalyse* (6. Aufl.). München: Piper.
- Frankl, V. E. (2015b). *Grundkonzepte der Logotherapie*. Wien: Facultas.
- Frankl, V. E. (2016). *Der Wille zum Sinn* (7. Aufl.). Bern: Hogrefe.
- von Foerster, H. (1993). *Wissen und Gewissen. Versuch einer Brücke*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Jürgens, E., & Sacher, W. (2008). *Leistungserziehung und Pädagogische Diagnostik in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Giangreco, M., Edelman, S. W., Luiselli, T. E., & MacFarland, S. Z. C. (1997). Helping or hovering? Effects of instructional assistant proximity on students with disabilities. *Exceptional Children*, 64(1), 7–18.
- Hage, K., Bischoff, H., Dichanz, H., Eubel, K., Oehlschläger, H., & Schwittmann, D. (1985). *Das Methodenrepertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Unterrichtsalltag in der Sekundarstufe I*. Opladen: Leske & Budrich.

- Hascher, T. (2017). Die Bedeutung von Wohlbefinden und Sozialklima für Inklusion. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab, & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (S. 69–80). Münster: Waxmann.
- Hauser, J. (2004). *Vom Sinn des Leidens: Die Bedeutung systemtheoretischer, existenzphilosophischer und religiös-spirituelle Anschauungsweisen für die therapeutische Praxis*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, New York: Routledge.
- Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (7. Aufl.). Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Hinte, W. (2006). Geschichte, Quellen und Prinzipien des Fachkonzepts „Sozialraumorientierung“ (Einleitung). In W. Budde, F. Früchtel, & W. Hinte (Hrsg.), *Sozialraumorientierung. Wege zu einer veränderten Praxis* (S. 7–26). Wiesbaden: Springer.
- Längle, A. (2016). *Existenzanalyse. Existenzielle Zugänge zur Psychotherapie*. Wien: Facultas.
- Lueger, G. (2014). *Die Potentialfokussierte Schule*. Wien: Dr. Lueger-Solution Management Center.
- Luhmann, N., & Schorr, K. E. (Hrsg.). (1982). *Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik*. Berlin: Suhrkamp.
- Lübeck, A. (2019). *Schulbegleitung im Rollenprekariat. Zur Unmöglichkeit der „Rolle Schulbegleitung“ in der inklusiven Schule*. Wiesbaden: Springer.
- Lütje-Klose, B., Miller, S., Schwab, S., & Streese, B. (2017). Einleitung: Schulische Inklusion in den deutschsprachigen Ländern. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab, & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (S. 9–13). Münster: Waxmann.
- Lukas, E. (2014a). *Lehrbuch der Logotherapie. Menschenbild und Methoden* (4. Aufl.). München: Profilverlag.
- Lukas, E. (2014b). *Spannendes Leben. In der Spannung zwischen Sein und Sollen* (4. Aufl.). München: Profilverlag.
- Malmgren, K. W., Causton-Theoharis, J. N., & Trezek, B. J. (2005). Increasing peer interactions for students with behavioral disorders via paraprofessional training. *Behavioral Disorders*, 31(1), 95-106.
- Meyer, H. (2018). *Was ist guter Unterricht?* (13. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Pfad Niedersachsen e.V. (2017). 50 Tipps für den klugen Umgang mit ADS im Klassenzimmer. Zugriff unter <http://pfad-nds.de/download/50-tipps-fuer-den-klugen-umgang-mit-ads-im-klassenzimmer>

- Prammer-Semmler, E. (2017). Was genau ist nun bitte Pädagogische Assistenz? Auf der Suche nach einem Professionsbegriff für eine heiß begehrte Ressource. *INKLUSION KONKRET, Schriftenreihe des BZIB*, 2, 9-18.
- Schechner, J., & Zürner, H. (2016). *Krisen bewältigen. Viktor E. Frankls 10 Thesen in der Praxis* (3. Aufl.). Wien: Braumüller GmbH.
- Schratz, M., Schrittmesser, I., Forthuber, P., Pahr, G., Paseka, A., & Seel, A. (2007). Domänen von Lehrer/innenprofessionalität im internationalen Kontext (EPIK). *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 7(2), 70–79.
- Schratz, M., & Westfall-Greiter, T. (2010). Das Dilemma der Individualisierungsdiagnostik. Plädoyer für personalisiertes Lernen in der Schule. *Journal für schulentwicklung*, 1, 18–31.
- Strauch, H.J. (2012). Existenzanalytische Überlegungen für eine personal ausgerichtete Unterrichtsgestaltung. *Zeitschrift der Internationalen Gesellschaft für Existenzanalyse und Logotherapie*, 29(2), 92–96.
- Tatzer, E. (2011). *Heilpädagogische Gedanken: Eine „Sonderschule für alle“*. Verfügbar unter: <http://www.heilpaedagogik.at/texte/sonderschule%20tatzer%200211.jpg>
- Waibel, E.M. (2012). Wo ein Wille ist, ist ein Wert. *Zeitschrift der Internationalen Gesellschaft für Existenzanalyse und Logotherapie*, 29(2), 85–91.
- Waibel, E.M. (2013). *Erziehung zum Sinn – Sinn der Erziehung. Grundlagen einer Existenziellen Pädagogik* (2. Aufl.). Augsburg: Brigg Pädagogik.
- Waibel, E.M., & WurZRainer, A. (2016). *Motivierte Kinder – authentische Lehrpersonen. Einblicke in den Existenziellen Unterricht*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Watzlawick, P. (1986). *Anleitung zum Unglücklichsein. Vom Schlechten des Guten oder Hekates Lösungen*. München: Piper.
- Wicki, B. (1991). *Die Existenzanalyse von Viktor E. Frankl als Beitrag zu einer anthropologisch fundierten Pädagogik*. Bern: Haupt.

