

Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie



Telse Iwers
Ulrike Graf
(Hrsg.)

Vielfalt thematisieren

Gemeinsamkeiten und Unterschiede gestalten

Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie

Herausgegeben von Jörg Bürmann,
Heinrich Dauber, Telse Iwers und Ulrike Graf
für den Vorstand der DGfE-Kommission
Pädagogik und Humanistische Psychologie

Telse Iwers
Ulrike Graf
(Hrsg.)

Vielfalt thematisieren

Gemeinsamkeiten und Unterschiede gestalten

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2021

k

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2021.ig. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Abbildung Umschlagseite 1: © by Johanna Klüsener, Studio Ajot.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2021.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-5918-9 digital

ISBN 978-3-7815-2481-1 print

Inhalt

Telse Iwers und Ulrike Graf

Einleitung: VIELFALT THEMATISIEREN – Gemeinsamkeiten
und Unterschiede gestalten. Herausforderungen und Chancen in
pädagogischen Kontexten 9

Teil 1: VIELFALT THEMATISIEREN – Grundlegendes

Robert Schneider-Reisinger

Menschen als einheitliche Vielfalt und vielfältige Einheit –
zum Menschenbild von Diversitätspädagogik im Anschluss
an den kritischen Personalismus Sterns 21

Iris Beck

Inklusion und Partizipation:
Bedingungen von Bildungs- als Lebenschancen 36

Martin Bittner und Jürgen Budde

Pädagogische Praktiken in Bewegung. Ethnographie von Erziehungs- und
Bildungspraktiken und ihren institutionellen Feldern 48

Kathrin Müller und Agnes Pfrang

Sozial-ethische Vielfalt als Herausforderung an die
Allgemeine Didaktik 62

Teil 2: VIELFALT THEMATISIEREN – Migration und Behinderung

Luisa Conti

Migrationshintergrund – eine exklusionsförderliche Kategorie? 75

Annika Endres

Kommunikationsdidaktische Perspektiven eines gemeinsamen Unterrichts
mit Schülerinnen und Schülern mit komplexer Behinderung 93

Anke Redecker

Jenseits der Normalität. Ein migrations- und
inklusionspädagogischer Blick auf Fremdheit 108

Stella Rieger

Beratung an der Schnittstelle von Migration und Behinderung –
Überlegungen am Beispiel zielgruppenspezifischer Angebote im
deutschen Hilfesystem 122

Teil 3: VIELFALT THEMATISIEREN – pädagogische Handlungsfelder

Julia Kristin Dörner

30 Jahre UN-Kinderrechtskonvention – 100 Jahre Grundschule:
Ein Plädoyer für eine an Kinderrechten orientierte Schulentwicklung 137

Jasmin Donlic, Daniela Lehner und Hans Karl Peterlini

Partizipation als Gestaltungsmerkmal. „Gesehen und gehört werden“
im Kontext von Flucht 155

Ramin Siegmund und Simone Krähling

Professionalitätsentwicklung für eine inklusive,
allgemeine Erwachsenenbildung. Ableitungen aus
differenztheoretischer Perspektive 168

Julia Zingsem und Gisela Steins

Normalitätsvorstellungen über Heranwachsende und
deren Implikationen für Praxis und Ausbildung 183

Teil 4: VIELFALT THEMATISIEREN – Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Ulrike Graf, Wassilis Kassis, André Kunz und Reto Luder

PROFIS – „Professionalisierung inklusionsspezifisch“:
inklusionsspezifische Haltungen, Einstellungen und
eingeschätzte Kompetenzen von Lehramtstudierenden.
Ein internationaler Vergleich 201

Telse Iwers und Sezen Merve Yilmaz

Entwicklung von Reflexionsmodalitäten inklusiven Unterrichts
durch die Fallreflexion in sieben Schritten 220

Michaela Kaiser und Andreas Brenne

Deutung und Bearbeitung inklusionsbezogener
Anforderungssituationen – Ansprüche und Herausforderungen
an die kunstpädagogische Professionalität 231

Stephanie Berner, Martina Durchholz und Gerd Schulte-Körne

Projektvorstellung PSYCH.e – E-Learning für die Lehrkräftebildung:
Was Lehrerinnen und Lehrer über psychische Belastungen und
Störungen bei Schulkindern wissen sollten 245

David Rott

Das ‚Andere‘ erkennen – reflexive Schreibenanlässe als Aufgabenformate
in der Lehrerbildung 263

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 277

Einleitung

VIelfalt THEMATISIEREN – Gemeinsamkeiten und Unterschiede gestalten. Herausforderungen und Chancen in pädagogischen Kontexten

„Nicht der Mensch bewohnt diesen Planeten, sondern Menschen.
Die Mehrzahl ist das Gesetz der Erde.“
*Hannah Arendt (1978/1971, 19)*¹

Hannah Arendt verweist mit dieser Äußerung nicht nur auf die Vielzahl, sondern zugleich auf die damit verbundene Sozialität der Menschen, denn alleinige Individuation ist ausgeschlossen, Menschen sind immer individuell und sozial zugleich. „Individualität und Individualisierung sind nur auf der Folie von Sozialität, d.h. auf der Grundlage von Gemeinschaftlichkeit und Gesellschaftlichkeit möglich“ (Vester 2009, 25). Dabei wäre eine Polarisierung zwischen Individuation und Sozialität verkürzt gedacht, denn das eine ist ohne das andere undenkbar. Jedwede menschliche Lebensform ist immer potenziell individuell und sozial zugleich. Im Individuellen bringt sich die Einzigartigkeit hervor, im Sozialen die Gemeinschaft und deren Aushandeln, das vor dem Hintergrund sozial gefügter und entwickelter Normen zugleich bestimmend auf den Aushandlungsprozess zurückweist, wie z.B. Giddens in seiner Strukturationstheorie mit der Dualität von Handeln und Struktur darlegt (Giddens 1984).

In den hier vorliegenden Beiträgen werden verschiedene Perspektiven eröffnet, wie Menschen dieses Spannungs- und Bestimmungsverhältnis in der pädagogischen Praxis und den wissenschaftlichen Diskursen definieren und gestalten.

Sie alle verbindet die aktuelle rechtliche Kontextualisierung eines sozial-konstruktivistischen Vielfaltsverständnisses, wie es sich in entscheidenden Papieren beispielsweise der UN-BRK (VN 2006) findet. Über die darin thematisierte Differenzkategorie von körperlicher oder sozial-emotiver Beeinträchtigung hinaus gilt es, Vielfalt tatsächlich vielfältig wahrzunehmen, zu erörtern und alle aktuell virulenten Differenzkategorien zu thematisieren. Damit werden Perspektiven auf die Mannigfaltigkeit der gesellschaftlichen Realität von Verschiedenheiten erfassbar, die sich intersektional im Individuellen kumulieren und zu unterschiedlichsten Diskriminierungserfahrungen führen. Diese verschiedenen Differenzkategorien und ihre Kumulation sind strukturell vergleichbar, nicht aber individuell. Gesellschaftlich gehen sie mit normativen Zuschreibungen einher, die sich individuell in

1 Originaltext: ‘Not Man but men inhabit the planet. Plurality is the law of the earth.’

Habitusformationen niederschlagen. Ihnen gemeinsam ist, dass sie mit impliziten Annahmen über Prozesse des Otherings (Said 1978, 1983) oder auch der Entstehung und Definition von Zugehörigkeiten und Nicht-Zugehörigkeiten (Mecheril 2010) verbunden sind und diese impliziten Annahmen rekursiv verfestigen.

Die Thematisierung von Vielfalt kommt dabei, wie diese kurzen Hinweise deutlich machen, ohne den Heterogenitätsbegriff nicht aus, der auf die verschiedenen Differenzkategorien und ihre je individuellen Unterschiede verweist.

Es muss jedoch zugleich die Frage gestellt werden, inwiefern die Benennung von Heterogenitätsaspekten Unterschiede um den Preis von Ungleichheit reifiziert bzw. Aushandlungs- und Gestaltungsstrukturen im Sinne Giddens' (1994) verfestigt.

Allerdings kommt keine pädagogische Praxis ohne Kategorisierungen aus, die als Berechtigung für zusätzliche Ressourcen und Unterstützungssysteme im Sinne der Ermöglichung von Teilhabe notwendig sind. Damit verbunden ist aber immer das Spannungsverhältnis zwischen Individuation und Besonderung als Phänomen der Ausgrenzung. In dem Versuch der Explikation dieses meist impliziten Spannungsverhältnisses und der damit verbundenen Widersprüchlichkeit wird Reflexivität als professionelle Vielfaltskompetenz diskutiert (Blanck 2013). Dabei wird auf die Reflexivität subjektiver Theorien und deren Auswirkungen auf Strukturen, deren Normativität und (beruflichen) Habitus fokussiert. Zentral scheint die Frage zu sein, welche internen Bewertungsprozesse habituellem und/oder normativer Art durch eben diese Strukturationsprozesse zu Stigmatisierungen führen, die ihrerseits ggf. ebenso implizit erfolgen wie die vorausgehende Aktivierung von zu dieser Stigmatisierung führenden Kognitionen.

Zu fragen ist, wie konkrete Praxis gestaltet, thematisiert und reflektiert werden kann, um „Heterogenität als gleicher Freiheit für Vielfalt“ und als zentralen gesellschaftlichen Wert (Prenzel 2012, o.S.) zu benennen und zu fördern, ohne gesellschaftliche Stigmatisierungen voranzutreiben. In diesem Sinn kann es nicht darum gehen, „die Merkmale einer Bevölkerungsgruppe ins Zentrum zu stellen, sondern die (nachteiligen) Folgen, die aus dem Zusammenwirken von Menschen mit bestimmten Merkmalen und gesellschaftlichen Strukturen erwachsen“ (Nullmeier 2015, 92), so Beck (in diesem Band). Denn aus menschenrechtlich-demokratischer Perspektive gelten die Prinzipien von „Gleichheit, Freiheit und Solidarität“ (Prenzel 2012).

Die Beiträge dieses Bandes widmen sich dem dargelegten Spannungsverhältnis auf verschiedenen Ebenen und fokussieren dabei exemplarisch die Differenzkategorien Behinderung und Migration.

Im ersten Teil steht die Thematisierung von Vielfalt auf grundlegender theoretischer, wissenschaftlicher Ebene im Zentrum. Im zweiten Teil eröffnen die Beiträge vielfaltssensible Perspektiven auf die Differenzkategorien Behinderung und Migration. Der dritte Teil gibt auf dieser Basis Einblicke in pädagogische Handlungs-

felder von der Grundschule bis zur Erwachsenenbildung und im vierten Teil werden Konzepte und Forschungsergebnisse zur Vielfaltskompetenz als Gegenstand von Professionalisierungsprozessen beleuchtet.

Alle Überlegungen und vorgestellten Projekte spiegeln das gegenwärtige Ringen um die „besondere Normalität“ (Macchia 2012, 41) wider, die Gleichwürdig- und Gleichwertigkeit in aller Differenz, wie sie vor dem Gesetz längst gegeben ist (VN 1948, Art 1; GG 1949, Art. 1-3), die Gleichberechtigung qua Gesetz immer mehr im Blick (GG Art. 3 Satz 2; VN 1989, VN 2006), zugleich mit der Bewusstheit, dass dieses Menschheitsprojekt eines „on the move“ ist.

Im Folgenden werden die Beiträge zu den verschiedenen Feldern von Vielfalt thematisieren und gestalten in der Reihenfolge des Inhaltsverzeichnisses vorgestellt.

Teil I: VIELFALT THEMATISIEREN – Grundlegendes

Aus philosophischer Perspektive unternimmt **Robert Schneider-Reisinger** in seinem Beitrag *Menschen als einheitliche Vielfalt und vielfältige Einheit – zum Menschenbild von Diversitätspädagogik im Anschluss an den kritischen Personalismus Sterns* den Versuch einer Begriffsbestimmung von Diversitätspädagogik, indem er deren anthropologische Basis ausleuchtet. Dabei bezieht er sich in seinem Vorgehen auf die Methodologie des Perlentauchens sensu Arendt und wendet diese auf den Personbegriff in William Sterns kritischem Personalismus an. Er verweist auf einen einheitlichen Sinn der Person, welcher sich im Wirken konkretisiert, und darauf, dass Selbstwert durch Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung entstehe. Zugleich beschreibt er die Person als interdependent, indem er formuliert: „Abstrahiert ist Person ein Bewegungsprinzip, das selbst bewegt werden muss“ (26). Diese Dialektik weist auf die Bedeutung der Gestaltung von individuellem und sozialem Lernen zugleich. Für die Diversitätspädagogik leitet der Autor ab, dass erstens Diversität individuell deutlich werdende Vielfalt ist, zweitens die vielfältigen Perspektiven in einer Diversitätspädagogik thematisiert werden müssen und drittens pädagogische Praxis immer zugleich auf das Individuum gerichtet dialogisch und solidarisch ist.

Iris Beck thematisiert in ihrem Beitrag *Inklusion und Partizipation: Bedingungen von Bildungs- als Lebenschancen*, inwiefern Inklusion Partizipation braucht und umgekehrt. Dabei beschreibt die Autorin über die historisch-systematische Vergewisserung der Begriffsentwicklung hin zur Inklusion deren Verankerung in der Menschenrechtsthematik sowie deren Anbindung an Demokratie. Der Beitrag mündet in die These, dass Bildung Lebenschancen erweitert, indem sie zu neuen Handlungsmöglichkeiten führt. Notwendigerweise erfordert dieser Zusammenhang, so Beck, einen steten Blick auf die Angemessenheit von Strukturen und Prozessen von Bildung, insofern diese Lebenschancen kontextualisieren.

Martin Bittner und **Jürgen Budde** werfen in ihrem Beitrag *Pädagogische Praktiken in Bewegung. Ethnographie von Erziehungs- und Bildungspraktiken und ihren institutionellen Feldern* die praxistheoretische Frage zur Erforschung von Feldern auf, die in bisherigen Studien eher von geschlossenen, geografisch-materiell abgegrenzten Institutionen wie Schule oder Familie als Feldern ausgehen, ohne dabei zu berücksichtigen, dass Praktiken im Sinn von Doing Culture in einem Dazwischen der Felder – sowohl räumlich wie personell – als Institutionalisierungen zu verstehen sind. In diesem Dazwischen werden die Praktiken der Akteurinnen und Akteure zum zentralen Fokus. An einem Beispiel aus einer aktuellen Studie zeigen sie anhand von Artefakt-gestützten Fotoanalysen und Auswertungen von Interaktionen die Schnittstellen von Schule und Familie auf, wie Praktiken der Schule und Familie ineinander übersetzt werden. An diesen Übersetzungsstellen, so Bittner und Budde, entstehen Bildungsungleichheiten.

Kathrin Müller und **Agnes Pfrang** skizzieren in ihrem Beitrag *Sozial-ethische Vielfalt als Herausforderung an die Allgemeine Didaktik* Überlegungen zu einer allgemeinen inklusiven Didaktik, die bisherige Konzepte in deren Verengung auf kognitive Leistungsbereiche um die sozial-ethische Dimension erweitert und damit das Lernen in der Gemeinschaft und an ihr fokussiert. Dabei betonen die Autorinnen die sozial-ethische Dimension sowohl als einen nicht zu vernachlässigenden Heterogenitätsbereich von Schülerinnen und Schülern, auch deren Bedeutung für den Bildungsprozess wird profiliert. Die Argumentation des Beitrags verläuft entlang gerechtigkeits-theoretischer Konzepte wie dem der Menschenwürde und der wechselseitigen Anerkennung. Müller und Pfrang rücken dabei die strukturelle Ebene in den Blick: Eine heterogenitätsbejahende Didaktik berücksichtigt, dass das Individuum mit seinen Teilhabemöglichkeiten nicht allein gelassen werden darf, sondern Anerkennung als Bedingung von Bildungsprozessen dem Individuum diese zu nutzen ermöglicht.

Teil II: VIELFALT THEMATISIEREN – Migration und Behinderung

Luisa Contis Beitrag *Migrationshintergrund – eine exklusionsförderliche Kategorie?* thematisiert die Frage, inwiefern in identitätskonstruierenden Narrationen zu privaten Fotos innerhalb angeleiteter Workshops die Kategorie Migration eine Rolle spielt. Die Erkenntnisse aus dem international vergleichend angelegten ERASMUS+ Aktionsforschungsprojekt SHARMED – SHARed MEMories and Dialogues (Deutschland, Italien, Vereinigtes Königreich) bewegen sich zwischen einer vergleichbaren Vielfalt von Biografien und Identitätskonstruktionen der Kinder und Jugendlichen „über die Grenzen hinweg“ und der verengenden Adressierung der Erzählenden durch eine noch nicht genügend gelungene dialogische Prozess-

moderation durch die Workshopleitungen. Forderungen nach einer inklusions-sensiblen Professionalisierung schließen den Beitrag ab.

Annika Endres entwickelt auf der Erkenntnis, dass didaktische Modelle einen schulischen Inklusionskontext im Hinblick auf die Kommunikation von Menschen mit komplexer Behinderung vernachlässigen, *Kommunikationsdidaktische Perspektiven eines gemeinsamen Unterrichts mit Schülerinnen und Schülern mit komplexer Behinderung*, so der Titel. Die Autorin etabliert ihre Vorschläge mit Bezug zu den drei Ansätzen der Sprachdidaktik, der kommunikativen bzw. kritisch-kommunikativen Didaktik und der Sonderpädagogik mit deren Vorschlägen zur Gestaltung eines gemeinsamen Unterrichts mit Schülerinnen und Schülern mit komplexer Behinderung. Vorgestellt wird die mögliche Nutzung der Kommunikationsdidaktik als Planungskonzept wie auch als Reflexionsrahmen kommunikationsdidaktischer Bedingungen eines gemeinsamen Unterrichts, konkretisiert mit einem Fallbeispiel. Überlegungen zum Ausbau der kommunikationsdidaktischen Perspektiven zu einer Kommunikationspädagogik regen zu weiteren Überlegungen an.

In ihrem Beitrag *Jenseits der Normalität. Ein migrations- und inklusionspädagogischer Blick auf Fremdheit* entfaltet **Anke Redecker** im Sinne einer Inklusions- und Migrationspädagogik auf Basis der Montessorischen Reformpädagogik ein Menschenbild, das sich „von verfügbaren Normalisierungsnormierungen und Zuschreibungszumutungen verabschiedet hat“ (108). Dieser Andersheit des Kindes solle mit Zurückhaltung begegnet werden, um stereotypisierende Zuschreibungen zu dekonstruieren, eine Umgangsweise, welche Pädagoginnen und Pädagogen herausfordert, nicht aber das Kind, und zwar insbesondere dann, wenn es nicht um Kindlichkeit per se geht, sondern um sozial und kulturell bedingte Andersheit, die hier leibphänomenologisch begründet wird. Dabei wendet Redecker sich durchaus kritisch gegen eine Normalitätsvorstellung, wie sie teilweise auch von Montessori selbst dargestellt wird, die allein durch eine radikale Wendung von Andersheit überwunden werden könne. Dieses radikale Andere stehe allerdings einer domestizierten Fremdheit gegenüber, derer Pädagoginnen und Pädagogen habhaft werden müssen, um handlungsfähig zu sein – allerdings unter der Prämisse, dass sie sich stets irren können.

An diese Thematik unmittelbar anschließend führt **Stella Rüger** in ihrem Beitrag *Beratung an der Schnittstelle von Migration und Behinderung – Überlegungen am Beispiel zielgruppenspezifischer Angebote im deutschen Hilfesystem* in die Problematik exklusiv zielgruppenspezifischer und damit exkludierender Beratungsangebote für Migrantinnen und Migranten mit Behinderung ein. Die (historische) Entwicklung interkultureller Perspektiven in der Sozialen Arbeit führte, so diskutiert

die Autorin, zunächst zu einer Fokussierung auf Kultur als zentrale Differenzdimension, die allerdings im fortschreitenden Diskurs relativiert wurde. Parallel zu dieser Entwicklung griff im Hinblick auf Behinderung als Differenzkategorie Inklusionsentwicklung Platz. Beide Diskurse blieben lange unverbunden. Gerade die Zielgruppe der Migrantinnen und Migranten mit Behinderung bedarf allerdings des Zusammenführens der Diskurse, ohne dass potenzielle Kulturzuschreibungen die Wahrnehmungssituation von Beratenden dominieren. Mittels zweier Experteninterviews geht die Autorin der aufgezeigten Ambivalenz exklusiver Zielgruppenspezifizierung und exkludierender Segregation nach. Mit der Analyse des ersten Interviews kann sie zeigen, dass Zielgruppenspezifizierung nicht zu einer segregierenden Gruppenorientierung führen muss, sondern auf individuelle Bedürfnisse ausgerichtet sein kann und damit einen Möglichkeitsraum darstellt. Im zweiten Interview sind allerdings kulturalisierende Zuschreibungen ein wesentliches Argument der Zielgruppenspezifizierung von Beratungsangeboten. Die Ergebnisse veranschaulichen damit die eingangs diskutierte Ambivalenz.

Teil III: VIELFALT THEMATISIEREN – pädagogische Handlungsfelder

Julia Kristin Dörner argumentiert in ihrem Beitrag *30 Jahre UN-Kinderrechtskonvention – 100 Jahre Grundschule: Ein Plädoyer für eine an Kinderrechten orientierte Schulentwicklung*, dass zwar teilweise Kenntnis über die Kinderrechte besteht, diese aber unterschiedlich stark in die Gestaltung von Unterricht einbezogen werden. Dabei scheinen organisationale (Makroperspektive) und personale (Mesoperspektive) Ebenen von Schulgestaltung noch weniger Transfer zu ermöglichen als die Unterrichtsgestaltung (Mikroperspektive) selbst. Verschiedene zentrale Herausforderungen des deutschen Schulsystems stellt die Autorin in einem ersten Schritt der Bearbeitung den Forderungen aus der UN-Kinderrechtskonvention gegenüber. In einem zweiten Schritt zeigt sie unter Bezugnahme auf Korczaks Konstitutionelle Pädagogik dann auf, dass eine die Kinderrechte fokussierende Schulentwicklung auf allen drei oben genannten Ebenen möglich ist und belegt dies mittels einer Studie zur Kinderrechtsorientierung und Partizipation.

In ihrem Beitrag *Partizipation als Gestaltungsmerkmal. „Gesehen und gehört werden“ im Kontext von Flucht* berichten die Autorinnen **Jasmin Donlic**, **Daniela Lehner** und der Autor **Hans Karl Peterlini** von zwei Untersuchungen innerhalb eines Forschungsprojektes zu Lernerfahrungen von Schülerinnen und Schülern mit Fluchterfahrung und zu deren Erfahrungen von Partizipation und Anerkennung am Lernort Schule, durchgeführt in einer österreichischen Übergangs- und einer Vorlehreklasse, die von Jugendlichen mit Fluchterfahrung besucht wird. Mittels zweier Vignetten zeigen sie zunächst sehr kontrastierende Formen des Umgangs mit und der Förderung von Anerkennungserleben in Abhängigkeit von

Aufgabenstellung und Feedback. Im zweiten Untersuchungsvorhaben berichten sie über den Versuch der Förderung von Partizipation und Anerkennung geflüchteter Jugendlicher durch Rap-Songs und daran deutlich werdenden Bedürfnissen des Gehört- und Gesehen-Werdens in kognitiv-inhaltlicher ebenso wie in emotionaler Hinsicht. Die Autorinnen und Autoren skizzieren innerhalb dieses Projektes performative Initiativen zur Darbietung der Rap-Songs und daraus entstandene Vignetten, anhand derer sie verschiedene Deutungsperspektiven von unterschiedlichen Handlungsebenen der Schülerinnen und Schüler aufzeigen, die hier geschlechterdifferently gedeutet werden. Alle Untersuchungsschritte bezeugen die hohe Bedeutung von Teilhabe und Anerkennung, die in diesen Projekten mit dem Gehört- und Gesehen-werden zugänglich wurden.

In ihrem Beitrag *Professionalitätsentwicklung für eine inklusive, allgemeine Erwachsenenbildung. Ableitungen aus differenztheoretischer Perspektive* argumentieren **Ramin Siegmund** und **Simone Krähling** für eine praxisorientiertere Bearbeitung von Inklusion in der Erwachsenenbildung, die bisher vorwiegend soziologisch-sozialstrukturell betrieben wurde und nicht alle Differenzkategorien gleichermaßen in den Blick nahm. Die Autorinnen und Autoren zeigen, dass Inklusion unter der Perspektive körperlicher Beeinträchtigung noch deutlicher fokussiert werden sollte, da die Ableitung von desbezüglichen pädagogischen Implikationen für die Erwachsenenbildung noch aussteht. Aktuell zeigt sich exemplarisch für die Volkshochschulen eine sachantonomische doppelte Orientierungsnotwendigkeit zwischen deren allgemeiner Weiterbildungsorientierung und spezifischen Zielgruppenbedarfen. Diesem Spannungsverhältnis reflexiv zu begegnen könne, so die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung im Projekt „Qualifizierung für eine inklusive, allgemeine Erwachsenenbildung am Beispiel von Blindheit und Sehbeeinträchtigung – iQ_EB“ an der Philipps-Universität Marburg, eine Professionalitätsentwicklung des Personals zuträglich sein.

Im Beitrag über *Normalitätsvorstellungen über Heranwachsende und deren Implikationen für Praxis und Ausbildung* von **Julia Zingsem** und **Gisela Steins** wird ein Schülerhilfeprogramm der Universität Duisburg-Essen vorgestellt, das mit mehreren (über-)örtlichen Kooperationspartnern außerschulische Bildungsförderung im Rahmen von studentischen Patenschaften anbietet und erforscht. Im Fokus erster Auswertungen stehen im Beitrag Normalitätsvorstellungen als Teil von Überzeugungssystemen pädagogischer Akteurinnen und Akteure und deren Auswirkungen auf das pädagogische Handeln. Anhand von parallelisierten und kontrastierten Fällen werden Protokolle von Patinnen über die wöchentliche Begegnung mit ihren „Patenkindern“ vorgestellt und auf die Bilder von Kind und Kindheit, insbesondere hinsichtlich der Frage von „Normalität“ und Angemessenheit von Verhalten, von einem Forschungsteam inhaltsanalytisch ausgewertet.

Die Autorinnen fokussieren dabei auf die Bedeutsamkeit der Reflexion von Überzeugungssystemen in der fachlichen Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen in verschiedenen Handlungsfeldern.

Teil IV: VIELFALT THEMATISIEREN – Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Ulrike Graf, Wassilis Kassis, André Kunz und Reto Luder stellen in ihrem Beitrag *PROFIS – Professionalisierung inklusionsspezifisch: inklusionsspezifische Haltungen, Einstellungen und eingeschätzte Kompetenzen von Lehramtsstudierenden* eine international vergleichende Studie zur Wirkung von hochschulischen Veranstaltungen zur Inklusion vor. Es wurde mittels einer online-Erhebung danach gefragt, inwiefern die entsprechenden Studienangebote solche inklusionsspezifischen Haltungen und Einstellungen sowie eingeschätzten Kompetenzen verändern, die für einen inklusiven Unterricht relevant sind. Der Prä-Post-Vergleich zweier Lehrerbildungsstandorte in der Schweiz und in Deutschland wirft, bei unterschiedlichen Modul- und Lehr-Lern-Konzepten an den beforschten Institutionen, Fragen auf, denn die geringe Bewegung in den untersuchten Entwicklungsbereichen bei den Studierenden legt nahe: Hier greift das Matthäus-Prinzip – „Wer hat, dem wird gegeben“. Damit kann sich die erste Phase der Lehrkräftebildung nicht zufriedengeben.

In dem Beitrag *Entwicklung von Reflexionsmodalitäten inklusiven Unterrichts durch die Fallreflexion in sieben Schritten* diskutieren die Autorinnen **Telse Iwers** und **Sezen Merve Yilmaz** nach einer einführenden Darstellung der Bedeutung von Reflexion in der pädagogischen Professionalisierung deren Relevanz für die Initiierung von Dekonstruktionen subjektiver Theorien im Kontext von Migration und Ethnie. Sie zeigen vor dem Hintergrund postkolonialer Ansätze die aktuelle Bedeutung von Prozessen des Otherings auf und führen in ein Modell der theorie- und selbstgeleiteten Reflexion ein, um diesen zu begegnen. Abschließend verweisen sie auf verschiedene transkulturelle Studienaustauschprojekte und deren theoretische Rahmung.

Michaela Kaiser und **Andreas Brenne** entwickeln in ihrem Beitrag *Deutung und Bearbeitung inklusionsbezogener Anforderungssituationen – Ansprüche und Herausforderungen an die kunstpädagogische Professionalität* ein Modell transformativer Professionalisierungskonzepte. Dabei stützen sie sich auf die Theorie der Anforderungsbearbeitung, in der Habitustransformation durch die Deutung und Bewältigung professionsbezogener Rollenanforderungen verstanden wird. Gleichzeitig verfolgen Kaiser und Brenne das Ziel, Verbindungen zwischen den bisher eher getrennt voneinander thematisierten bildungswissenschaftlichen und kunstpädagogischen Professionalisierungsdiskursen aufzuzeigen. Im Rahmen des vom

Land Niedersachsen geförderten Projekts *EKBI – Expertise und Kooperation für eine Basisqualifikation Inklusion* entstanden, stellen die Autorin und der Autor die in problemzentrierten Interviews rekonstruierten Überzeugungen und Deutungen inklusionsbezogener Anforderungen vor. Deutlich wird darin, wie Irritationen in einem ungewohnten Begegnungsfeld gemeinsamer Kunstproduktion die professionalisierungsrelevanten Reflexionen befördern – unter der Voraussetzung, dass die inklusionsbezogenen Anforderungen als Aufgabe der Professionalisierung interpretiert werden.

Stephanie Berner, Martina Durchholz und **Gerd Schulte-Körne** richten in ihrem Beitrag *Projektvorstellung PSYCH.e – E-Learning für die Lehrkräftebildung: Was Lehrerinnen und Lehrer über psychische Belastungen und Störungen bei Schulkindern wissen sollten* den Fokus auf die inklusionsrelevante Frage, wie Lehrkräfte sich angesichts einer ausgeweiteten Heterogenität in ihren Lerngruppen effizient fortbilden können. Gestützt auf aktuelle Erkenntnisse über die Wirkung von Fortbildungen auf Unterricht setzt die digital angebotene, individualisiert nutzbare Lernplattform auf Fallvignetten, welche die Bereiche Wissen über Belastungsphänomene, Handlungsoptionen und Lösungsmodelle umfassen, geeignet für alle Phasen der Lehrkräftebildung.

David Rott stellt in seinem Beitrag *Das ‚Andere‘ erkennen – reflexive Schreibangebote als Aufgabenformate in der Lehrerbildung* ein hochschuldidaktisches Verfahren zur Diversity Education durch schreibende Reflexionen in erziehungswissenschaftlichen Seminaren dar. Ausgehend von der zunehmenden Bedeutung heterogenitätssensibler Interaktionsgestaltung im schulischen Kontext wird die Reflexion eigener Perspektiven auf Heterogenität und Diversität zu einem basalen Aspekt pädagogisch professioneller Entwicklung. Um diese anzuregen, werden Schreibangebote genutzt, die es ermöglichen, eigene Haltungen und Einstellungen zu erkennen und zur Disposition zu stellen. Anhand eines Schreibangebotes zu sozialer Ungleichheit und eines weiteren zur Reflexion des subjektiven Normalitätsverständnisses zeigt der Autor die Vorgehensweise und mögliche Erkenntnisoptionen dieser Methode auf. Dabei wird die inhaltliche Breite der Studierendenreflexionen ebenso deutlich wie die Notwendigkeit, die so entfaltenen Inhalte im Seminarverlauf theoriegeleitet weiter zu bearbeiten.

Eine Publikation verdankt sich immer einer Vielfalt von Arbeitsbeziehungen. Wir danken den wissenschaftlichen Mitarbeitenden und Hilfskräften der Universität Hamburg sowie der Pädagogischen Hochschule Heidelberg – Sezen Merve Yilmaz, Miles Schröer, Marlena Kramer und Anna Garbe – für ihre detektivische Suche nach auszumerzenden Fehlern.

Eine Tagung endet, eine Publikation altert. Das Thema Vielfalt wird, wenn wir Hannah Arendt folgen, der Menschheit, besser: den Menschen in allen gesellschaftlichen Bereichen mit zunehmender globaler Orientierung erhalten bleiben. Es bleibt zu hoffen, dass die Verhandlung darüber, wie Vielfalt thematisiert und wie Gemeinsamkeiten und Unterschiede gestaltet werden können, nicht lediglich einer Mehrzahl von Menschen vorbehalten bleibt, sondern in den konkreten Zusammenhängen Menschen immer in ihrer Mehrzahl adressiert werden. Wenn der ein oder andere Gedanke in diesem Buch dazu beitragen kann, würden wir uns freuen.

Hamburg und Heidelberg, im Juli 2021

Literatur

- Arendt, H. (1978/1971). *The life of the mind*. New York, NY: Harcourt Brace Jovanovich.
- Black, B. (2013). Vielfaltskompetenzen. In *Inklusion Lexikon. Lexikon mit Grundbegriffen zum Themenbereich Inklusion*. Köln. http://www.inklusion-lexikon.de/Vielfaltskompetenzen_Black.php. Zugegriffen: 18. Dezember 2020.
- GG/Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (1949). Grundgesetz Text. <https://www.bundestag.de/gg>. Zugegriffen: 18. Dezember 2020.
- Giddens, A. (1984). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Macchia, V. (2012). Die pädagogische Herausforderung im Konzept der „Besonderen Normalität“ in einer Schule für alle Kinder. In J. Kosinár, S. Leineweber, H. Hegemann-Fonger & U. Carle (Hrsg.), *Vielfalt und Anerkennung. Internationale Perspektiven auf die Entwicklung von Grundschule und Kindergarten. Entwicklungslinien und Forschungsbefunde. Entwicklungslinien der Grundschulpädagogik, Bd. 10* (S. 41-53). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Mecheril, P. (2010). *Migrationspädagogik*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Nullmeier, F. (2015). Inklusive Sozialpolitik und die Entwicklung des Teilhabegedankens. In Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.), *Inklusion: Wege in die Teilhabegesellschaft* (S. 92-104). Frankfurt a.M.: Campus-Verlag.
- Prenzel, A. (2012). Heterogenität. In *Inklusion Lexikon. Lexikon mit Grundbegriffen zum Themenbereich Inklusion* (S. 12-18). Köln. http://www.inklusion-lexikon.de/Heterogenitaet_Prenzel.php. Zugegriffen: 18. Dezember 2020.
- Said, E. W. (1978). *Orientalism*. New York: Pantheon.
- Said, E. W. (1983). *The world, the text, and the critic*. Cambridge: Harvard Univ. Press.
- Vester, H.-G. (2009). *Kompendium der Soziologie I: Grundbegriffe*. Heidelberg: VS.
- VN-Vereinte Nationen (1948). *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. Generalversammlung am 10.12.1948*. RES/217 A (III). <https://www.un.org/depts/german/menschenrechte/aemr.pdf>. Zugegriffen: 18. Dezember 2020.
- VN-Vereinte Nationen (1989). *Konvention über die Rechte des Kindes*. <https://www.unicef.de/blob/194402/3828b8c72fa8129171290d21f3de9c37/d0006-kinderkonvention-neu-data.pdf>. Zugegriffen: 18. Dezember 2020.
- VN-Vereinte Nationen (2006). *Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung*. https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/14729-un-konvention.pdf?__blob=publicationFile&v=1. Zugegriffen: 18. Dezember 2020.

Vielfalt thematisieren, Gemeinsamkeiten und Unterschiede gestalten – diesem aktuellen Thema gesellschaftlicher Realität widmet sich der hier vorliegende neue Band der Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie, indem Herausforderungen und Chancen in pädagogischen Kontexten diskutiert werden. Das Werk nähert sich der komplexen Thematik über verschiedene Zugänge: Neben grundsätzlichen theoretischen Auseinandersetzungen über Vielfalt werden exemplarisch anhand der Differenzkategorien Behinderung und Migration diversitätsbezogene Thematiken problematisiert. Ein Blick in pädagogische Handlungsfelder von der Grundschule bis zur Erwachsenenbildung zeigt beispielhaft die Bedeutung des Themas für verschiedene Altersgruppen und pädagogische Kontexte. Den Abschluss bilden Implikationen für die Lehrer/innen-Bildung, in denen die Bedeutung von Professionalisierungsprozessen für eine reflexive Thematisierung von Vielfalt und deren Gestaltung in Praxisfeldern deutlich wird.

Die Schriftenreihe zur Humanistischen Pädagogik und Psychologie wird herausgegeben von Jörg Bürmann, Heinrich Dauber, Telse Iwers und Ulrike Graf.

Die Herausgeberinnen



Telse Iwers, Dr., MHEd. ist Professorin für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Pädagogischen Psychologie an der Universität Hamburg.



Ulrike Graf, Dr., ist Professorin für Erziehungswissenschaft/Grundschulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Telse Iwers war bis 2020 und Ulrike Graf ist seit 2020 Vorsitzende der Kommission Pädagogik und Humanistische Psychologie der Sektion 13 der DGfE.

978-3-7815-2481-1



9 783781 524811