P. P. Pasqualoni, M. Hoffmann, U. Rapp, P. Steinmair-Pösel (Hrsg.)

Perspektiven
Bildung

Band 2

Bildung im Spannungsfeld von Gleichheit, Differenz und Dekonstruktion

WAXMANN

PerspektivenBildung

herausgegeben von der
Kirchlichen Pädagogischen Hochschule Edith Stein

Band 2

© Waxmann Verlag | nur für den privaten Gebrauch

Pier Paolo Pasqualoni, Mirjam Hoffmann,
Ursula Rapp, Petra Steinmair-Pösel (Hrsg.)

Bildung im Spannungsfeld von Gleichheit, Differenz und Dekonstruktion

Waxmann 2025
Münster • New York

© Waxmann Verlag | nur für den privaten Gebrauch

Gefördert aus Mitteln des Landes Tirol

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.dnb.de abrufbar.

PerspektivenBildung, Band 2

ISSN 2748-6761
E-ISSN 2748-677X
Print-ISBN 978-3-8309-4954-1
E-Book-ISBN 978-3-8309-9954-6

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2025
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Annja Krautgasser, Wien

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten. Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

© Waxmann Verlag | nur für den privaten Gebrauch

Inhalt

Grußwort des Rektors der KPH *Edith Stein* 7

Einleitung. Bildung im Spannungsfeld von Gleichheit, Differenz und Dekonstruktion
Mirjam Hoffmann, Pier Paolo Pasqualoni, Ursula Rapp, Petra Steinmair-Pösel 9

I Gleichheit – nicht ohne Differenz

Vom Drinnen und Draußen. Inklusion und das Eine als pädagogischer Möglichkeitsraum
Wilfried Swoboda 21

Menschenrechtsbildung und inklusive Pädagogik. Ein relevanter Zusammenhang
Sabine Edinger 33

Mehr als eine Bauchentscheidung: Wahl der Klassenlektüre
Simone Anna Stefan 45

II Differenz – nicht ohne Gleichheit

Psyches Periagoge: Bildung als Kunst der Veränderung. Sokratische Ansätze für das Philosophieren mit Kindern und den Ethikunterricht
Małgorzata Bogaczyk-Vormayr 59

„Vielfalt ist schön, aber auch herausfordernd." Wahrnehmung von Vielfalt an Volksschulen durch katholische Religionslehrer:innen
Georg Ritzer und Maria Hochwarter 71

„Girls, go for MINT!" Ein Trainingsprogramm zur Förderung von geschlechtersensiblem Unterricht im Rahmen der Sommerschule
Sabine Hasenhütl, Manuela Paechter, Marina T.W. Eglmaier, Smirna Malkoc, Lars Eichen, Sarah Feierabend und Silke Luttenberger 85

Leistungsbeurteilung – fair in Bezug auf Chancengleichheit? Eine Curricula-Analyse zu den Themen Pädagogische Diagnostik und Leistungsbeurteilung in Lehramtscurricula des Verbunds Nord-Ost (in Österreich)
Eva Sattlberger 95

© Waxmann Verlag | nur für den privaten Gebrauch

III (Re-)Konstruktion – nicht ohne Dekonstruktion

Wider die Tabuisierung. Scham und Beschämung als Machtinstrumente im Kontext religiöser und weltanschaulicher Vielfalt
Edda Strutzenberger-Reiter 107

In sich beheimatet sein. Über die Bedeutung von Biografiearbeit als (De-)Konstruktion sozialer Identität
Klaudia Zangerl und Simone Anna Stefan 119

„Die von geistiger Dunkelheit zu kultureller Bildung geführten gehörlosen Menschen“: Zur Geschichtsschreibung der österreichischen Gehörlosenpädagogik – eine Problemanzeige
Christian Stöger 131

Plädoyer für eine epistemisch-kontextuelle Schreibung der Gehörlosenpädagogik. 250 Jahre ungehört
Clara-Maria Kutsch 141

Mehr als die Geschichte großer Männer. Die Beschulung der deaf community am Beispiel Linz 1811–1869 in Mikrobiografien
Lisa Maria Hofer 149

IV Dekonstruktion – Transformation

Zum Umgang mit differenten Wissensformen im Kontext inklusiver Hochschulentwicklung. Eine kritische Reflexion
Saskia Schuppener und Mandy Hauser 159

Wenn Unterschiede einen Unterschied machen. Eine Schule des Hinschauens
Pier Paolo Pasqualoni 167

Lavender Days. Revolution der Rollenbilder – Aufbruch in eine postbinäre Gesellschaft?
Daniel Dulle und Martin Gössl 179

Überzeugungen von Quereinsteiger:innen des Lehramts Sekundarstufe Allgemeinbildung zu Geschlechterverhältnissen im schulischen Kontext: Ein Praxismodell zur Reflexion und Integration
Christina Imp, Lisa Smeh und Silke Luttenberger 191

Inklusion im Lehrer:innenzimmer?!
Gabriela Schlünz 201

Dekonstruktion von Behinderung in der Schule im Kontext von Inklusion. Pathologisierungskritik und die Folgen für die Lehrer:innenausbildung
Christa Hölzl 215

Autor:innenverzeichnis 223

© Waxmann Verlag | nur für den privaten Gebrauch

Grußwort des Rektors der KPH *Edith Stein*

Sehr geehrte Leser:innen,

die Lehrer:innenbildung in Österreich befindet sich in einer spannenden Situation.

Der Begriff *Spannung* benennt einen Zustand, in dem es um das Verteilen von Energie geht. Spannungsfelder sind zu allererst jene, in denen Kräfte verteilt werden, deren Ausgleich etwas erzeugt. Das über eine Trommel gespannte Leder erzeugt einen Ton. Die in unseren Körpern erzeugte Muskelspannung macht Bewegungen möglich. Die Spannung beim Lesen eines Buches erzeugt Aufmerksamkeit für das Gelesene. Physikalisch betrachtet ist Spannung jene Größe, die das spezifische Arbeitsvermögen der Ladung angibt. Wenn sich die KPH Edith Stein im zweiten Band der *PerspektivenBildung* Spannungsfeldern von Bildung widmet, dann, um einen energiereichen Beitrag in der bildungspolitischen Debatte zu leisten.

Denn die bildungspolitische Situation ist nicht zuletzt aufgrund der rasenden gesellschaftlichen Veränderungen angespannt. Die zentrale Aufgabe der Pädagogischen Hochschulen besteht nicht darin, diese Spannung aufzulösen, sondern Räume zu öffnen, in denen daraus positive Energie entstehen kann. Wie überhaupt die schwierige Aufgabe von Bildung nicht darin besteht, Einheit zu produzieren. Vielmehr sind wir gefordert, Gleichheit und Ungleichheit auszuhalten, Ungleiches manchmal gleich zu behandeln und manchmal auch Differenzen dort zu akzeptieren, wo Einigkeit schneller ein Ziel erreichen ließe. Diese Arbeit ist anstrengend, sie kostet Energie. Und genau darin, diese Energie aufzuwenden und die Spannungen auszuhalten, besteht unser Auftrag in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Menschen. Gleichheit und Differenz bleiben oft auch produktiv nebeneinanderstehen, erzeugen positive Energie.

Der vorliegende Band der *PerspektivenBildung* geht sehr gezielt auf Spannungsmomente innerhalb der Bildungslandschaft ein. Er fokussiert in mehreren Beiträgen das Feld Schule, welches sich häufig als Brennglas der Gesellschaft erweist – auch dort, wo es gilt, bestehende Spannungen auszuhalten und produktiv zu bearbeiten. Ein zukunftsweisender Umgang mit Spannungen innerhalb von Bildung und Gesellschaft trachtet nicht nach simpler Auflösung, sondern danach, die in den Spannungsfeldern bestehende Energie wahrzunehmen und produktiv zu nützen.

In diesem Sinne danke ich den Autor:innen für ihre Überlegungen zum Thema und dafür, dass sie im vorliegenden Band ihre Expertise zur Verfügung stellen. Dem Team der Herausgeber:innen danke ich für ihre Arbeit, die auch mit hohem Energieaufwand verbunden ist. Ich wünsche Ihnen eine anregende Lektüre und Auseinandersetzung mit den thematisch weit gefassten Beiträgen zu Gleichheit, Differenz und Dekonstruktion und den ihnen innewohnenden Spannungsfeldern.

Nikolaus Janovsky

© Waxmann Verlag | nur für den privaten Gebrauch

© Waxmann Verlag | nur für den privaten Gebrauch

Mirjam Hoffmann, Pier Paolo Pasqualoni, Ursula Rapp, Petra Steinmair-Pösel

Einleitung

Bildung im Spannungsfeld von Gleichheit, Differenz und Dekonstruktion

> „Der Respekt vor dem Fremden lässt sich nicht durch Respektlosigkeit dem ‚Eigenen' gegenüber (der angestammten Dorfkultur, der Muttersprache, dem Dialekt …) begründen. Die Annäherung an das Eigene geht fast nur über die Annäherung an das Fremde. Denn im Tiefsten ist das Fremde eigen. Fremde ist immer auch Eigen-Fremde. Julia Kristeva drückt es mit ihrem Buchtitel aus: ‚Fremde sind wir uns selbst' (1990).
> Noch etwas will bedacht sein – auch in der Alternativszene und bei Menschen, die sich mit ‚Ausländer[inne]n' oder mit Fragen des Interkulturellen Lernens beschäftigen. Es ist dies das Wahrnehmen und Ernstnehmen der Mitmenschen unabhängig davon, ob sie meine Argumente billigen können. Geschieht dies nicht, ist einer Polarisierung, auch einer politischen, Tür und Tor geöffnet."
>
> (Peter Stöger 2002, 259)

Die Reihe *PerspektivenBildung* der KPH *Edith Stein* verfolgt das Ziel, Räume für interdisziplinäre Zugänge zu und pädagogische Perspektiven auf Bildung zu eröffnen. Das für den vorliegenden zweiten Band gewählte Eingangszitat des kürzlich verstorbenen Pädagogen Peter Stöger beschreibt dabei jene Haltung, die uns bei der Konzeption des Bandes geleitet hat: im Spannungsfeld von Gleichheit, Differenz und Dekonstruktion eine respektvolle und nicht-polarisierende Auseinandersetzung zu ermöglichen.

Angestrebt wird eine kritisch-reflexive Beschäftigung mit pädagogischen Denk- und Handlungsmodellen, die Verortung unterschiedlicher wissenschaftlicher, gesellschafts- und bildungspolitischer Standpunkte sowie die Auslotung von Schnittstellen und Grenzbereichen. Der Perspektivenbegriff bezieht sich dabei auf Vergangenheit und Gegenwart ebenso wie auf Zukunftsszenarien: Woher kommen wir, was stellt den Ausgangspunkt unseres Denkens und Handelns dar, wie verorten wir uns? Aber auch: Wohin entwickeln wir uns, worauf richten wir unsere Bestrebungen, wohin soll die Reise gehen?

Wenn der vorliegende Band „Bildung im Spannungsfeld von Gleichheit, Differenz und Dekonstruktion" in den Blick nimmt, thematisiert er damit unweigerlich auch soziale Identitäten, die ihre Wirkmacht über gesellschaftlich vorgefertigte und reproduzierte Rollenerwartungen entfalten. Gerade im Bildungskontext müssen diese jedoch immer auch in ihrer Wechselwirkung zur persönlichen Identität eines Subjekts betrachtet werden.

© Waxmann Verlag | nur für den privaten Gebrauch

Mit Krappmann gehen wir davon aus, „dass Identität nichts Festes [...] ist“, sondern uns vielmehr „eine ständige Balance [...] zwischen persönlicher Identität […] und sozialer Identität“ (Abels und König 2016, 133−134) abverlangt:

> „Unter Rückgriff auf frühere Erfahrungen und unter Berücksichtigung der Anforderungen der aktuellen Handlungssituation sind die Einzelnen immer wieder von Neuem gezwungen, sich mit konkurrierenden Situationsdeutungen, divergenten Rollenerwartungen und differenten Identitätsentwürfen auseinanderzusetzen, diese zu interpretieren und sich wechselseitig über mögliche Handlungsperspektiven zu verständigen.“ (Veith 2010, 197−198)

Die Ausbildung einer Ich-Identität erfordert somit die Berücksichtigung divergierender Erwartungen (Krappmann 2000, 79). Es geht zum einen darum, allgemeinen Erwartungshaltungen zu entsprechen, die zugewiesene Rollenidentitäten für uns in den Raum stellen. Zum anderen sind wir gefordert, unsere Einzigartigkeit zu bewahren und uns erkennbar voneinander zu unterscheiden. Wir sind angehalten, „so zu sein wie alle und zu sein wie niemand“ (ebd., 78).

Das Bewusstsein über die eigene Identität und deren soziale Verwobenheit macht einen Unterschied für die Art und Weise, wie Begegnung in pädagogischen Kontexten gestaltet wird und gelingen kann: Zugewiesene und angenommene Rollenidentitäten – Kinder/Erwachsene, Lehrende/Lernende, Frauen/Männer, Ein-/Mehrheimische, Menschen mit/ohne Behinderung etc. –, die mit gesellschaftlichen Erwartungen einhergehen und sich im schulischen Alltag, aber auch in der Hochschullehre und im Rahmen der Weiterbildung niederschlagen, müssen immer wieder aufs Neue auf ihre Lebensdienlichkeit hin reflektiert und pädagogisch bearbeitet werden. Auch Fragen der Organisations- und Schulentwicklung bleiben davon nicht unberührt.

Unterschiedliche Diversitätsdimensionen sind dabei keineswegs isoliert zu betrachten. Sie stehen vielfach in Wechselwirkung zueinander, was in analytischer Hinsicht zur Reflexion des Zusammenwirkens verschiedener Diskriminierungsformen verpflichtet und die Einnahme einer intersektionalen Perspektive erfordert. Hierfür notwendige Reflexions- und Handlungskompetenzen stehen in einem engen Zusammenhang, wenn es etwa darum geht, Rollenzuschreibungen zu hinterfragen, durch welche Menschen in der Entfaltung ihrer Potenziale, in ihrer Identitätsentwicklung behindert werden. Reflexion bedeutet hier vor allem auch Selbstreflexion. Diese trägt maßgeblich zur Erweiterung des Handlungsspielraums für alle Beteiligten bei.

Pädagogische Handlungsperspektiven bewegen sich im Spannungsfeld unterschiedlicher Zielperspektiven. Mit Gleichheit, Differenz und Dekonstruktion haben im Anschluss an Gudrun-Axeli Knapp (2008) klassische Zielperspektiven der Frauenbewegungen in den Titel des Bandes und der vorliegenden Einleitung Eingang gefunden.

Gleichheit als Zielperspektive stellt zunächst einen Gegenpol zu sozialer *Ungleichheit* (und erlebter Ungerechtigkeit) dar. Begründet wurde die Idee der Gleichheit in einem universal-philosophischen Sinne mit der Fähigkeit eines Individuums, sich selbst zum Objekt der eigenen Reflexion zu machen (vgl. Casale 2016, 21, zitiert nach Walgenbach

© Waxmann Verlag | nur für den privaten Gebrauch

et al. 2018, 13). Allerdings wurden gerade entlang dieses Kriteriums noch lange Zeit einzelne Personengruppen, wie Mädchen/Frauen, Kolonisierte, Andersgläubige, nicht heterosexuell Konnotierte und Identifizierte, aber auch Menschen mit Behinderungen ausgeschlossen, da ihnen dieses Vermögen bzw. diese Vernunft abgesprochen wurde (vgl. Walgenbach et al. 2018, 13). Dennoch kann der Gleichheitsansatz große Erfolge verbuchen. So verdanken wir der nachdrücklichen Forderung nach Gleichheit und Gleichstellung nicht nur bedeutsame Errungenschaften wie beispielsweise das allgemeine Wahlrecht, in vielen Bereichen hat sie auch nach wie vor ihre Berechtigung und ist als Zielperspektive weiterhin unerlässlich.

Wie die Idee der persönlichen Freiheit, der sie oftmals gegenübergestellt wird, bleibt Gleichheit dennoch ein umstrittenes Konstrukt. Einseitig verfolgt, kann sie nämlich unbeabsichtigte, kontraproduktive Wirkungen entfalten. Bourdieu und Passeron (1971) sprechen in diesem Kontext von der „Illusion der Chancengleichheit", einem Phänomen, das sie in exemplarischer Form für das französische Bildungssystem herausgearbeitet haben. Eine Gleichbehandlung von Schüler:innen, die gänzlich unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen, birgt nicht nur die Gefahr, bestehende Unterschiede in die Zukunft fortzuschreiben. Werden Ungleiche gleich behandelt, so vergrößert dies sogar die Kluft zwischen ihnen, in einem System, in dem Unterschiede nicht nebeneinander bestehen, sondern klar hierarchisiert sind. Gudrun-Axeli Knapp bezeichnet dies als „Gleichheitsdilemma" (Knapp 2008). Regelmäßige empirische Erhebungen zur „sozialen Vererbung von Bildung" zeigen, dass gerade das österreichische Bildungssystem (bzw. generell jenes in deutschsprachigen Ländern) in dieser Hinsicht sehr beharrlich ist.

Hier kann die *Differenzperspektive* ein hilfreiches Korrektiv bieten: Vor dem Hintergrund der Unterscheidung konkreter, gruppenbezogener Bedürfnislagen ist sie darum bemüht, vorherrschende Unterschiede zu erkennen/anzuerkennen und ernst zu nehmen. Nur indem in konkreter Weise auf disparate Ausgangssituationen Bezug und Rücksicht genommen wird, könnten die Bedingungen der Möglichkeit von Gleichheit hergestellt werden. Bildungspolitische Bestrebungen dürften dabei jedoch keinesfalls Gleichheit im Sinne einer Angleichung an eine bestehende, konstruierte Norm anstreben, vielmehr müssten sie Gleichheit im Sinne einer Chancengleichheit für alle als oberste Prämisse anzielen. Eine formale, gleichberechtigte Zugänglichkeit zu Bildung herzustellen, reiche nicht aus. Um echte Chancengleichheit herzustellen, müsse diese anhand einer inhaltlichen, methodischen und organisationalen Neuausrichtung die Bedürfnislagen aller Empfänger:innen in den Blick nehmen.

Eine Verabsolutierung des Differenzansatzes kann kontraproduktiv sein, zumal dort, wo basierend auf der Differenzperspektive überkommene Rollenbilder und Klischees bestätigt und verhärtet werden. Hier stellt die *Dekonstruktion* von Unterschieden, die darauf abzielt, die Unterscheidungskategorien und -praxen selbst in Frage zu stellen und zu durchkreuzen, eine (wenn auch nur punktuelle) Lösung in Aussicht:

> „Demgemäß impliziert eine dekonstruktive Haltung ein ständiges Streben danach, dem_der Anderen gerecht zu werden, im gleichzeitigen Wissen, ihn_sie dabei mit jeder Benennung zu verfehlen. Eine dekonstruktive Haltung ist mit ihrer Orientierung an den Normen der Dekonstruktion keinesfalls beliebig. Sie ist gerichtet auf ‚gutes Handeln', reflektiert jedoch

© Waxmann Verlag | nur für den privaten Gebrauch

> zugleich die grundsätzliche Nicht-Erreichbarkeit von Zielvorstellungen." (Fegter, Geipel und Horstbrink 2010, 239f.)

Um aufzuzeigen, dass Differenzen in Form von sozialen Kategorien und zumeist binären Ordnungen durch pädagogische Praktiken produziert und immer wieder hergestellt werden (Walgenbach et al., 2018, 16), fokussiert Dekonstruktion weniger auf die Unterschiede an sich, sondern vielmehr auf die Praktiken, Logiken und Effekte von Unterscheidungen, gerade auch in Bildungsprozessen (Dausien und Thon 2009, 344). „Gruppen" geraten als heterogene Gebilde in den Blick, die von vielfältigen Trennlinien durchzogen sind.

Wie bereits angedeutet, rufen auch radikal-dekonstruktivistische Zugänge ihr eigenes Handlungsdilemma auf den Plan. So untergraben sie beispielsweise die Mobilisierung gruppenbezogener Interessen, zumal diese gerade durch die Infragestellung und Verschiebung von Gruppengrenzen nicht widerspruchsfrei herausgearbeitet und benannt werden können.

Um jene Dilemmata zu vermeiden, die aus einer einseitigen Verfolgung von Zielperspektiven resultieren, scheint uns deshalb eine nicht-polarisierende Multiperspektivität unverzichtbar. Im pädagogischen Kontext findet sich diese beispielsweise bei Annedore Prengel (2001), wenn sie in ihrer Pädagogik der Vielfalt für eine „egalitäre Differenz" plädiert. Dabei betrachtet sie Gleichheit und Differenz weniger als Gegenpole oder Widersprüche, sondern als wechselseitig bedingte Kategorien. Vor diesem Hintergrund kommt Prengel zum Schluss, dass keine der beiden Dimensionen verzichtbar sei, „denn Gleichheit ohne Differenz würde undemokratische Gleichschaltung und Differenz ohne Gleichheit undemokratische Hierarchie hervorbringen" (Prengel 2001, 93). In konkreten bildungspolitischen und pädagogischen Kontexten erscheint uns diese Einsicht, gepaart mit der Reflexion über Handlungskonsequenzen, unverzichtbar.

In gewisser Weise schließt sich hier der Kreis zum Eingangszitat von Peter Stöger, das sich als Plädoyer für eine Pädagogik des Augenmaßes im Interesse der Minderheiten lesen lässt.

Ausgehend von diesen Überlegungen sowie basierend auf den konkret-praktischen Ansätzen des „Index für Inklusion" (Booth und Ainscow 2019) und des Grundsatzerlasses „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung" (BMBWF 2018) eröffnet der vorliegende Band einen diskursiven Raum für unterschiedliche Zielperspektiven und dafür, ihr jeweiliges Potenzial auszuloten und punktuell aufeinander zu beziehen. So versammelt er Beiträge aus unterschiedlichen kritisch-reflexiven Blickwinkeln auf das Thema Bildung im Spannungsfeld von Gleichheit, Differenz und Dekonstruktion.

Wenn wir die Beiträge im Folgenden entlang jener Begriffe anordnen, so geschieht dies im Bewusstsein, dass dies durch vielfältige Überlappungen der genannten Zielperspektiven oftmals nur annäherungsweise möglich ist und einzelnen Beiträgen in ihrem Facettenreichtum nicht immer gerecht werden kann. Die Begriffe, die das Spannungsfeld markieren – Gleichheit, Differenz, Dekonstruktion – werden in der nachfolgenden Gliederung um einen Zugang ergänzt, der einer Dekonstruktion und konkreten Transformationsprozessen vorangeht – jenen der (Re-)Konstruktion.

© Waxmann Verlag | nur für den privaten Gebrauch

Der erste Teil des Bandes vereint Beiträge, die sich unter dem Titel **„Gleichheit – nicht ohne Differenz“** zuordnen lassen.

Der Beitrag *Vom Drinnen und Draußen – Inklusion und das Eine als pädagogischer Möglichkeitsraum* von **Wilfried Swoboda** geht der Frage nach, wie ein schulbezogener Handlungsspielraum von Gleichheit aussehen kann, der in Relation zum Heterogenitätsanspruch von Schule als dem Unterstreichen der individuellen Unterschiedlichkeit steht. Swoboda zeigt anhand der Immergenztheorie auf, dass das Ziel schulischer Bemühungen nicht die Aufhebung der Widersprüche zwischen Gleichheit und Heterogenität, sondern, im Sinne einer Gleichigkeit, die Förderung eines nicht-kompetitiven Nebeneinanders sein sollte.

Basierend auf einem Blick in die Geschichte der Menschenrechte und deren Umsetzung in pädagogischen Zusammenhängen zeigt **Sabine Edinger** grundlegende Gemeinsamkeiten zwischen inklusiver Bildung und Menschenrechtsbildung auf. In der Folge stellt die Autorin inhaltliche Verbindungen her und kristallisiert Ansätze für weitere Entwicklungen heraus. Sie geht davon aus, dass sowohl inklusive Pädagogik als auch Menschenrechtsbildung von einer enge(re)n Zusammenarbeit auf verschiedensten Ebenen profitieren würden. Das scheint ihr jedoch in Österreich bislang weitgehend ein Desiderat zu bleiben.

Mehr als eine Bauchentscheidung – Wahl der Klassenlektüre ist der Titel des Beitrags von **Simone Anna Stefan**. Klassenlektüre und literarisches Lernen werden zugunsten individueller Lese(förderungs)angebote im Unterricht zunehmend zurückgestellt. Im Beitrag wird das Potenzial der Klassenlektüre im inklusiven Unterricht diskutiert. Weil die Auswahl des Lesestoffs für den Erfolg eine entscheidende Rolle spielt, bietet die Autorin ein Orientierungsraster, das Lehrpersonen konkrete Anhaltspunkte für die Auswahl geeigneter Texte für die Klassenlektüre bieten kann.

Im zweiten Teil des Bandes **„Differenz – nicht ohne Gleichheit“** finden sich Beiträge, die eine Differenzperspektive zum Ausgangspunkt nehmen.

In ihrem Beitrag *Psyches Periagoge* stellt die Philosophin **Malgorzata Bogaczyk-Vormayr** – ein sokratisches Konzept aufgreifend – den „Perspektivenwechsel“ als mögliche Deutung für Sinn und Charakter des Philosophie- und Ethikunterrichts dar. *Periagoge tes psyches*, „die Umlenkung der Seele“, wird als Ermutigung zur Veränderung und Kompetenz zur Perspektivenübernahme verstanden. Dabei verweist die Autorin nicht nur auf die Rezeption der sokratischen Mäeutik in Bildungstheorien zum Philosophieren mit Kindern, sondern berichtet auch aus ihrer eigenen Lehrtätigkeit.

Vor dem Hintergrund der Tatsache, dass Vielfalt und der Umgang damit in der religionspädagogischen Diskussion eine bedeutende Rolle spielen, beschäftigen sich **Georg Ritzer und Maria Hochwarter** in ihrem Beitrag mit der Frage, ob bzw. wie von Religionslehrpersonen Vielfalt wahrgenommen wird. Basierend auf der Analyse von 87 Interviews zeigt sich, dass die Lehrpersonen Vielfalt in verschiedenen Bereichen in unterschiedlicher Weise und Intensität wahrnehmen: Interkonfessionelle Vielfalt kommt ebenso in den Blick wie intrakonfessionelle Pluralität, bereichernde Aspekte ebenso wie belastende.

© Waxmann Verlag | nur für den privaten Gebrauch

Unter dem Titel „*Girls, go for MINT!“ Ein Trainingsprogramm zur Förderung von geschlechtersensiblem Unterricht im Rahmen der Sommerschule* zeichnen **Sabine Hasenhütl, Manuela Paechter, Marina T.W. Eglmaier, Smirna Malkoc, Lars Eichen, Sarah Feierabend und Silke Luttenberger** konkrete Möglichkeiten zur Förderung von Kompetenzen und förderlichen Einstellungen in MINT nach. Das an Volksschulen im Rahmen der Sommerschule organisierte Trainingsprogramm „Girls, go for MINT“ zeigt auf, wo geschlechtersensible Didaktik ansetzen kann, um die Bildungschancen von Mädchen zu erhöhen.

Im Beitrag *Leistungsbeurteilung – fair in Bezug auf Chancengleichheit? Eine Curricula-Analyse zu den Themen Pädagogische Diagnostik und Leistungsbeurteilung in Lehramtscurricula des Verbunds Nord-Ost in Österreich* von **Eva Sattlberger** erfolgt eine Gegenüberstellung ausgewählter österreichischer Lehramtscurricula unter dem Aspekt des Erwerbs von Kompetenzen in den Bereichen pädagogische Diagnostik und Leistungsbeurteilung. Thematisiert werden Anforderungen einer gerechten Beurteilung von Schüler:innenleistungen, in der auch Diversität Berücksichtigung findet.

„(Re-)Konstrution – nicht ohne Dekonstruktion“ verweist auf einen Aspekt, unter dem eine Reihe recht unterschiedlicher Beiträge zusammengefasst wurden.

Edda Strutzenberger-Reiter beschreibt versteckte und strukturelle Präsenz von Scham und ihre Wirkmächtigkeit in pädagogischen Kontexten und zeigt, inwiefern Beschämung zum Mittel inklusiver und exklusiver Prozesse und darin als Disziplinierungs- und Kontrollinstrument eingesetzt wird. Sie fokussiert auf die Bedeutung von Scham insbesondere im Bereich weltanschaulicher und religiöser Vielfalt besonders in Zeiten steigender rassistischer Diskriminierungen. Deshalb betont sie die Wichtigkeit, Bildungsprozesse auch auf beschämende „Hierarchisierungen und Normierungen“ hin kritisch zu befragen sowie die je eigene Geschichte bezüglich Schamerfahrungen zu reflektieren.

Klaudia Zangerl und Simone Anna Stefan zeigen Herausforderungen und Transformationsprozesse der Identitätsbildung und eigenen Identitätsgeschichte als von Vielfalt und Unterbrechungen geprägte auf. Sie weisen darauf hin, dass Erinnerung ein Weg zu innerer Heimat und Kontinuität sein kann. Biografiearbeit und auch Literaturarbeit – als Praxen des Erinnerns – können gezielt als Ressource für Identitätsfindung und Orientierung im schulischen Kontext eingesetzt werden.

Gleich drei Autor:innen betrachten in jeweils eigenständigen Beiträgen die Geschichte der Gehörlosenpädagogik unter dem Titel „250 Jahre ungehört“ und zeigen durch verschiedene Epochen und Perspektiven hindurch die Auseinandersetzung mit Fragen der Gehörlosenpädagogik als die Geschichte eines Strebens nach Gleichberechtigung und zugleich Achtung der Differenzen auf.

Christian Stöger verdeutlicht die Probleme der Geschichtsschreibung der österreichischen Gehörlosenpädagogik in seinem Beitrag *Die von geistiger Dunkelheit zu kultureller Bildung geführten gehörlosen Menschen* und weist darauf hin, dass selbst für die Schreibung der Geschichte dieser Disziplin historisch zumeist die Sicht der hörenden Lehrprofession vorherrschend war. Anhand einer Übersicht über die Geschichtsschreibung der Gehörlosenpädagogik plädiert Stöger dafür, dass eine Auseinandersetzung mit

© Waxmann Verlag | nur für den privaten Gebrauch

dieser historischen Prägung für eine neue, interdisziplinäre und multiperspektivische Gehörlosengeschichte unerlässlich ist.

Clara-Maria Kutsch fordert in ihrem *Plädoyer für eine epidemisch-kontextuelle Schreibung der Gehörlosenpädagogik* nicht nur eine Ausweitung, sondern vor allem eine wissenschaftstheoretische Neuausrichtung der bisherigen Geschichtsschreibung. Aufbauend auf der Theorie des Denkstils von Ludwig Fleck zeigt sie auf, wie diese Betrachtungsweise für die erforderliche historische Erforschung und neue Beschreibung eine wesentliche Grundlage bilden kann.

In Ihrem Beitrag *Mehr als die Geschichte großer Männer* betrachtet **Lisa Maria Hofer** die Geschichtsschreibung der Gehörlosenpädagogik abschließend ganz konkret anhand einer Analyse von Mikrobiografien der Taubstummenanstalt in Linz in den Jahren von 1811 bis 1869. So stellt sie anhand dieser historischen Dokumente dar, wie sich in dieser Anstalt die Biografien von Schüler:innen, Lehrpersonen und Erziehungsberechtigten vor dem Hintergrund des entstehenden Sondersystems entwickelten.

Nicht weniger vielfältig sind die Themen, die im vierten Teil des Bandes unter der Überschrift **„Dekonstruktion –Transformation“** zusammengefasst wurden.

Differente Wissensformen, die Zusammengehörigkeit und das Verhältnis von Erfahrungs- bzw. Alltagswissen und Theoriewissen stehen im Zentrum des Beitrags von **Saskia Schuppener und Mandy Hauser** unter dem Titel *Zum Umgang mit differenten Wissensformen im Kontext inklusiver Hochschulentwicklung – eine kritische Reflexion*. Der Analyse dienen Erkenntnisse feministischer Wissenschaftstheorien sowie der Disability Studies, die referiert und für die Weiterführung von Forschung und Lehre im Bereich der Inklusion ausgewertet werden. Dabei wird kritisch auf die nach wie vor – auch im Kontext inklusiver Hochschulentwicklung – bestehende Hierarchisierung von Wissen und die damit einhergehende hegemoniale Gewaltausübung und Diskriminierung bestimmter Menschen(gruppen) und Wissensformen im akademischen Kontext hingewiesen.

Entlang eines begleiteten Schulentwicklungsprozesses zum Thema Reflexiver Geschlechterpädagogik stellt **Pier Paolo Pasqualoni** theoretische Reflexionen in Beziehung mit gelebter Geschlechtsdiversität in einer Tiroler Mittelschule. Dabei werden im Sinn der Aktionsforschung Perspektiven aller Beteiligten von schulinternen Personen und Erziehungsberechtigten bis hin zur Öffentlichkeit der Dorfgemeinschaft aufgezeigt, diskutiert und neue Handlungsoptionen entwickelt.

Ausgehend von der Beobachtung, dass nur wenige Themen aktuell so zu polarisieren scheinen wie geschlechtliche Identitäten, greifen **Daniel Dulle und Martin Gössl** in ihrem Beitrag die Frage non-binärer bzw. genderqueerer Geschlechtsidentitäten von Menschen im universitären bzw. hochschulischen Ausbildungskontext auf. Sie legen dar, wie Zuschreibungen solcher Geschlechtsidentitäten verstanden werden können und zeigen auf, wie diversifiziert-geschlechtlichen Ausdruckformen im Ausbildungskontext kompetent entsprochen werden kann. Dadurch wollen die Autoren nicht nur eine kritische Reflexion androzentristischer Alltagsformen anstoßen, sondern auch Sicherheit im Umgang mit geschlechtlicher Vielfalt vermitteln.

© Waxmann Verlag | nur für den privaten Gebrauch

Christina Imp, Lisa Smeh und Silke Luttenberger wenden sich in ihrem Beitrag Überzeugungen von Quereinsteiger:innen des Lehramts Sekundarstufe Allgemeinbildung zu Geschlechterverhältnissen im schulischen Kontext zu. Als Ausgangspunkt dient der Befund, dass Lehrpersonen zur Tradierung von Ungleichheiten beitragen. Ein Praxismodell zur Reflexion und Integration (so der Untertitel des Beitrags) hat das Potenzial, im Rahmen des Hochschullehrgangs „Quereinstieg Sekundarstufe Allgemeinbildung" über die Reflexion und Erweiterung mitgebrachter Überzeugungen einen konkreten Beitrag zu den Zielsetzungen einer reflexiven Geschlechterpädagogik zu leisten.

In ihrem Aufsatz *Inklusion im Lehrer:innenzimmer?!* beschreibt **Gabriela Schlünz** die Inklusionsprozesse an zwei Schulen und macht sichtbar, dass Inklusion – will sie tatsächlich in der ganzen Schule greifen und gelingen – zunächst auch unter den unterschiedlichen Lehrpersonen, und nicht nur unter Schüler:innen, stattfinden muss. Ausgehend von Interviews, Unterrichtsbeobachtungen und Diskussionen der Interviewten wird aufgezeigt, was ein (multi)professionelles, inklusives Team an einer Schule ausmacht.

Im Beitrag *Dekonstruktion von Behinderung in der Schule im Kontext von Inklusion – Pathologisierungskritik und die Folgen für die Lehrer:innenausbildung* thematisiert **Christa Hölzl** aktuelle Herausforderungen und Handlungsperspektiven im Themenfeld Inklusion. Sie nimmt den schulischen Kontext kritisch in den Blick und arbeitet Diskrepanzen in der österreichischen Vergabepraxis des sonderpädagogischen Förderbedarfs heraus. Vor dem Hintergrund des Befunds, dass diese diagnostische Kategorie die Bildungschancen betroffener Schüler:innen deutlich mindert, endet der Beitrag mit Anregungen für die Lehrer:innenausbildung und die Hochschule als Bildungsinstitution.

Der Dank des Herausgeber:innenteams gilt allen Autor:innen, die mit spannenden, vertiefenden und weiterführenden Beiträgen ihre jeweilige Perspektive auf das Thema Bildung im Spannungsfeld von Gleichheit, Differenz und Dekonstruktion beigesteuert haben. Danken möchten wir aber auch den Gutachter:innen für ihr wertvolles Feedback, Lektor Daniel Ostermann für sein genaues Auge, Eva Haider für ihre wertvolle administrative Unterstützung sowie Beate Plugge vom Waxmann Verlag für die stets freundliche und kompetente Umsetzung des Projekts.

Und nicht zuletzt gilt unser Dank der Tiroler Wissenschaftsförderung, deren finanzielle Unterstützung die Publikation dieses Bandes wesentlich erleichtert hat.

© Waxmann Verlag | nur für den privaten Gebrauch

Literatur

Abels, Heinz und König, Alexandra. 2016. *Sozialisation – Studientexte zur Soziologie.* Wiesbaden: Springer Fachmedien. DOI 10.1007/978-3-658-13229-3_14

BMBWF. 2018. *Grundsatzerlass „Reflexive Geschlechterpädagogik und Gleichstellung“*. Wien: BMBWF.

Booth, Tony und Ainscow, Mel. 2019. *Index für Inklusion*. Weinheim, Basel: Beltz.

Bourdieu, Pierre und Passeron, Jean-Claude. 1971. *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett.

Dausien, Bettina und Thon, Christine. 2009. „Gender.“ In *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*, hrsg. von Sabine Andresen, Rita Casale, Thomas Gabriel, Rebekka Horlacher, Sabina Larcher Klee und Jürgen Oelkers, 336–349. Weinheim: Beltz.

Fegter, Susann, Geipel, Karen und Horstbrink, Janina. 2010. „Dekonstruktion als Haltung in sozialpädagogischen Handlungszusammenhängen.“ In *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit*, hrsg. von Fabian Kessl und Melanie Plößer, 233–248.Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92233-1_15

Knapp, Gudrun-Axeli. 2008. „Gleichheit, Differenz, Dekonstruktion: Vom Nutzen theoretischer Ansätze der Frauen- und Geschlechterforschung für die Praxis.“ In *Chancengleichheit durch Personalpolitik. Gleichstellung von Frauen und Männern in Unternehmen und Verwaltungen. Rechtliche Regelungen – Problemanalysen – Lösungen*, hrsg. von Gertraude Krell, 163–172. 5. Aufl. Wiesbaden: Gabler.

Krappmann, Lothar. 2000. *Soziologische Dimensionen der Identität – strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Integrationsprozessen*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Kristeva, Julia. 1990. *Fremde sind wir uns selbst*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Prengel, Annedore. 2001. „Egalitäre Differenz in der Bildung.“ In *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*, hrsg. von Helma Lutz und Norbert Wenning, 93–107. Opladen: Leske + Budrich.

Stöger, Peter. 2002. „Heimat – eine Ortsuche.“ In *Phantom Wirklichkeit. Theoretische Annäherungen an Wirklichkeitsverständnisse,* hrsg. von Theo Hug und Hans-Jörg Walter, 249–266. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Veith, Hermann. 2010. „Das Konzept der balancierenden Identität von Lothar Krappmann.“ In *Schlüsselwerke der Identitätsforschung*, hrsg. von Benjamin Jörissen und Jörg Zirfas, 179–202. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92196-9_11.

Walgenbach, Katharina, Marten, Eike, Wunder, Maik, Compes, Natascha, Winnerling, Susanne und ter Jung, Martina. 2018. „Bildung, Differenz und soziale Ungleichheit.“ Fernuniversität Hagen. Online abgerufen am 25. Juli 2024 unter: https://vu.fernuni-hagen.de/lvuweb/lvu/file/FeU/KSW/2018WS/03812/oeffentlich/03812-8-02S1%20Vorschau.pdf

© Waxmann Verlag | nur für den privaten Gebrauch

© Waxmann Verlag | nur für den privaten Gebrauch

I Gleichheit – nicht ohne Differenz

© Waxmann Verlag | nur für den privaten Gebrauch

© Waxmann Verlag | nur für den privaten Gebrauch

Wilfried Swoboda

Vom Drinnen und Draußen

Inklusion und das Eine als pädagogischer Möglichkeitsraum

Abstract

Der Beitrag beleuchtet den schulischen Handlungsspielraum von Gleichheit im Umgehen mit der Unterschiedlichkeit des einzelnen Individuums innerhalb einer überindividuellen universalistischen Strukturiertheit. Dazu wird entlang der metaphysischen Frage eines (All)Einen als differenzlose Einheit das Binär Inklusion/Exklusion beleuchtet. Die Immergenztheorie als pädagogische Grundlagenforschung bietet dafür das Konzept der Gleichigkeit im Sinne einer Ranglosigkeit des Nebeneinanders an. Der Autor plädiert entlang der Immergenztheorie für eine holistisch-henistische Betrachtung von Gleichheit in Form der Transklusion. Schule sollte dabei ihre Energie nicht ausschließlich in die Beseitigung der Ausgrenzung, sondern in die Strukturierung der binären Elemente Inklusion/Exklusion investieren. Dies schafft eine Atmosphäre der Gleichigkeit, des Nebeneinanders, als Rahmen für eine non-kompetitive und fehlertolerante Interaktion im Unterricht.

1 Handlungsspielraum

Wie steht es um die Gleichheit aus der Perspektive des Handlungsraums Schule, wenn alle Vorkommnisse der Welt einer strikten Gleichheit entzogen und diese nur als Begriff und im Prinzip vorhanden ist? Nur der gedachte, der mathematische Kreis ist einem zweiten vollkommen gleich, selbst eine Serienproduktion besteht aus einzelnen Exemplaren. „Jedes Sandkorn, jeder Lichtreflex, jede Schaumkrone, jeder Flügelschlag und jeder Wassertropfen kommt so, wie er an dieser Stelle zu dieser Zeit ist, nur einmal vor“ (Gerhardt 2000, 39). Die Frage ist, wie ein schulbezogener Handlungsspielraum von Gleichheit aussehen kann, welcher in Relation zum Heterogenitätsanspruch von Schule als dem Unterstreichen der individuellen Unterschiedlichkeit steht. Der vorliegende Beitrag soll diesen Aspekt von Gleichheit aus erkenntnistheoretischer Perspektive auf einen soziokulturellen Handlungsspielraum in der Schule beleuchten.

Dem grundsätzlichen schulischen Verhältnis der Gleichheit als pädagogische Überschrift von Inklusion und Heterogenität soll mit dem Eingangskapitel in Form einer begrifflichen Auseinandersetzung begegnet werden. Die Thematik einer soziokulturellen Kontextuierung trifft man etwa bei der Bestimmung der sozialen Ungleichheit im Bildungssystem entlang der Kategorien Gender, Ethnizität und Milieu. Positionierungen wie etwa *Migrant:innen* oder *Leistungsschwache* sind damit stets Konstruktionen als Resultat

© Waxmann Verlag | nur für den privaten Gebrauch

von Kategorisierungsprozessen (Budde 2012, 527–532). Der Autor plädiert daher hinblicklich der Beleuchtung des Handlungsspielraums für eine erkenntnistheoretische Betrachtungsweise, die über dualistische Aspekte etwa in Form von Reduktionismus und Holismus oder auch realistischen und konstruktivistischen Theorien hinausgeht. Dafür soll im zweiten Kapitel ein Rückgriff auf den Neuplatonismus und da im Speziellen auf die Bestimmung des Einen gemacht werden. Die Immergenztheorie (Swoboda 2019) als Angelpunkt dieser Untersuchung nimmt dabei im dritten Kapitel eine erkenntnistheoretische Mittelstellung als andockender Realismus bzw. angedockter Konstruktivismus ein. Luhmann (1995, 122) beschreibt eine Beobachtung zweiter Ordnung als die Auflösung der Zeitparadoxie von einem Zugleich zum anderen Zugleich, die Unterschiedenheit und das Nacheinander lösen sich darin auf. In der Immergenztheorie wird diese zweite Ordnung als Gleichigkeit bezeichnet, sie ist darin ein Nebeneinander mit einer vertikalen Priorisierung, deren Erstes aus seiner Perspektive festgelegt ist (Swoboda 2019, 79). In dieser Studie werden damit die beiden Termini Gleichheit und Gleich*ig*keit unterschieden. Eine Geordnetheit in *Gleichheit* trägt das Problem in sich, dass kein Gegenstand mit einem anderen identisch sein kann, da dieser dann identisch mit sich selbst sein müsste (Wittgenstein 1963, 5.5303). Eine immergente Ordnung in *Gleichigkeit* behält demgegenüber die Pluralität ihrer Elemente. Während sich bei Wittgenstein die Gleichheit mathematisch selbst aufhebt, entsteht in der immergenten Gleichigkeit eine plurale Ordnung des Nebeneinanders als Transklusion. Im Abschlusskapitel wird diese Ordnung als *Modell der immergenten Transklusion* gezeichnet, welches Äquivalenzbeziehungen aus einer Verkettung von Elementen in Gleichigkeit beschreibt. Ziel von Transklusion im Bildungsprozess ist die Ausrichtung des Blickwinkels aus der Mehrheitsgruppe heraus auf deren Pluralität und Transformationsbereitschaft. Deren Elemente sollen sich der intersubjektiven als auch institutionellen Exklusion bewusst werden. Dadurch wird auf der Ebene der Intersubjektivität Bereitschaft für Verhandlung bzw. auf institutioneller Ebene Platz für Gemeinschaft geschaffen.

2 Bipolarität als Spannungsfeld

Die Institution Schule erfährt seit jeher eine große Herausforderung aus der Relation von Gleichheit und Differenz über deren inhärenter antinomischer Struktur aus Heterogenität und Homogenität bzw. aus Inklusion und Exklusion (siehe dazu Darlegungen in der Vorstudie bei Swoboda 2016). Schule muss dabei im bipolaren Spannungsfeld zwischen positiver Akzentuierung von Differenz der Individualität und universalistischen, überindividuellen Orientierungen verhandeln. Die Bipolarität aus einem Drinnen- und einem Draußen-Sein scheint demnach inhärenter Bestandteil von Schule zu sein. Bildet das Drinnen der Schule eine Art Schutzmantel gegenüber dem Draußen außerhalb von Schule? Findet sich dann die Dichotomie drinnen/draußen auch innerhalb von Schule wieder? Die Website „Deutsche Grammatik 2.0“ umschreibt das Draußen als „das Gegenteil von drinnen. Draußen bzw. drinnen bezeichnen den Raum, der sich außerhalb

© Waxmann Verlag | nur für den privaten Gebrauch