



Individuelle Förderung in inklusiven Schulen als ethische Herausforderung

Eine Modellkonzeption zum Erwerb von Ethical Literacy in der Lehramtsausbildung

Michael Quante^{1,*} & Silvia Wiedebusch^{2,**}

¹ Westfälische Wilhelms-Universität Münster

² Hochschule Osnabrück

* Westfälische Wilhelms-Universität Münster,
Philosophisches Seminar, Domplatz 23, 48143 Münster
michael.quante@uni-muenster.de

** Hochschule Osnabrück,
Fakultät Wirtschafts- und Sozialwissenschaften,
Caprivistr. 30, 49076 Osnabrück
s.wiedebusch@hs-osnabrueck.de

Zusammenfassung: Die ethischen Fragen und Spannungsfelder individueller Förderung in inklusiven Schulen werden in der Ausbildung von Lehrkräften bisher nicht ausreichend behandelt. Gleichwohl wird erwartet, dass Lehrkräfte neben fachlichen und methodischen Kompetenzen auch ethische Kompetenzen in die Förderdiagnostik und das anschließende Fördervorgehen einbringen: Sie sollen ethische Implikationen ihrer Entscheidungen reflektieren, über eine wertebasierte Urteilsfähigkeit verfügen sowie Verantwortung für ihr pädagogisches Handeln übernehmen. Um diesen Anforderungen gerecht werden zu können, wird in diesem Beitrag für die Einführung einer ethischen Ausbildung angehender Lehrkräfte plädiert. Vorgestellt wird eine Modellkonzeption für zwei konsekutive Module im bildungswissenschaftlichen Anteil von Lehramtsstudiengängen, in denen Studierende eine Ethical Literacy in Bezug auf ihr förderpädagogisches Handeln in inklusiven Schulen erwerben.

Schlagwörter: Ethical Literacy, Lehramtsausbildung, individuelle Förderung, inklusive Schulen



1 Einleitung

In pluralen Gesellschaften werden ethische Dimensionen diverser Berufspraxen zunehmend thematisiert. Einerseits sind Schulen und die Lehramtsausbildung hiervon bisher weitgehend ausgenommen (Boon, 2011; Afdal, 2019), andererseits wird die hohe Relevanz ethischer Grundlagen des Lehrens jedoch immer wieder herausgestellt (z.B. Frohn & Moser, 2018). Letzteres impliziert, dass angehende Lehrkräfte bereits in ihrer Hochschulausbildung einen kompetenten Umgang mit berufsspezifischen ethischen Fragen erlernen sollten. Dies gilt für Studierende aller Studiengänge, die für das Lehramt qualifizieren.

Durch die Zunahme inklusiver Bildungsangebote und heterogen zusammengesetzter Lerngruppen haben insbesondere ethische Fragen, die sich in Bezug auf förderbezogenes pädagogisches Handeln ergeben, für Lehrkräfte eine hohe Alltagsrelevanz. Um der individuellen Lernbegleitung von Schüler*innen gerecht zu werden, sind Regelschullehrkräfte und sonderpädagogische Lehrkräfte in multiprofessionellen Schulteamen täglich mit förderdiagnostischen Aufgaben betraut, beispielsweise um den Lernstand zu erheben, den Erfolg von Fördermaßnahmen zu evaluieren oder sonderpädagogische Förderbedarfe zu erkennen (vgl. Borchers, 2016). Des Weiteren sollen sie Entwicklungsprognosen zu schulischen Fertigkeiten von Kindern und Jugendlichen abgeben, auf deren Grundlage bildungsbiographisch relevante Entscheidungen getroffen werden. Im Unterricht sind Lehrkräfte angehalten, durchgängig ziendifferent vorzugehen, damit eine individuelle Förderung aller Kinder gelingen kann (Melzer & Stahl-Morabito, 2018). Dabei stehen sie kontinuierlich vor ethisch zu bewertenden Entscheidungen über individuelle Lernangebote für Schüler*innen mit divergierenden Lernvoraussetzungen (vgl. Ehrlich, Kimber, Millwater & Cranston, 2011; Davies & Heyward, 2019). In inklusiven Schulen ist förderbezogenes Handeln von Lehrkräften somit ein permanenter Prozess: „Förderdiagnostik findet [...] im Unterricht praktisch ständig statt“ (Textor, 2018, S. 93). Daher identifizieren Fischer, Rott, und Veber (2015) die förderdiagnostische Kompetenz als eine von mehreren adaptiven Kompetenzen im Umgang mit Diversität. Diagnostische Prozesse sollten von Lehrkräften stets dahingehend reflektiert werden, ob sie im Einzelfall geeignet sind, die individuelle Förderung zu verbessern und zugleich drohende Etikettierungs- und Stigmatisierungseffekte zu minimieren (Neumann & Lütje-Klose, 2020). Ein fachgerechtes und ethisch sensibles förderbezogenes pädagogisches Handeln kann somit die Entwicklungs- und Teilhabechancen von Schüler*innen verbessern und sich positiv auf ihre Bildungsbiographien auswirken.

Es gilt als ein zentraler Gelingensfaktor der schulischen Inklusion, angehende Lehrkräfte in ihrer pädagogischen Qualifizierung zu befähigen, inklusive Bildungsangebote umzusetzen (Melzer, Hillenbrand, Sprenger & Hennemann, 2015). Dementsprechend ist die Lehramtsausbildung in den letzten Jahren allgemein stärker auf die Themen Diversität, Heterogenität und Inklusion ausgerichtet worden (vgl. Rott, Zeuch, Fischer, Souvignier & Terhart, 2018). Studierende beschäftigen sich in beiden Phasen ihrer Ausbildung mit Themen der individuellen Förderung von Schüler*innen: Sie lernen individuelle Bildungsprozesse zu erfassen, unterschiedliche Lernvoraussetzungen im Unterricht zu berücksichtigen und Fördermaßnahmen im Rahmen interprofessioneller Kooperationen einzuleiten (vgl. MSJK NRW, 2004; MSW NRW, 2016a; Melzer & Stahl-Morabito, 2018). Die Ausbildung einer spezifischen Fähigkeit zur Reflexion gilt dabei stets als ein Kernelement des Professionalisierungsprozesses (von Aufschnaiter, Fraij & Kost, 2019). Die darin implizierte Empfehlung, Studierende in einer inklusionsorientierten Erstausbildung zu einer *ethisch* reflektierten Berufspraxis zu befähigen (Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung, 2012), wird bisher jedoch weder in Deutschland noch in anderen Ländern umgesetzt (vgl. Boon & Maxwell, 2016; Maxwell & Schwimmer, 2016; Orchard & Davids, 2019). Bis heute erwerben angehende Lehrkräfte in ihrer Erstausbildung in der Regel keine ethischen Kompetenzen

für ihre spätere förderpädagogische Tätigkeit (Davies & Heyward, 2019), weil entsprechende Module in der deutschen wie in der internationalen Lehramtsausbildung curricular nicht verankert sind. Die Einführung einer ethischen Grundausbildung in Lehramtsstudiengängen an Hochschulen wird jedoch seit längerem diskutiert (vgl. Bullough, 2011) und befürwortet (zuletzt Malone, 2020). Hierdurch soll förderbezogenes Handeln in inklusiven Schulen ethisch angemessener gestaltet werden (Bourke, 2017).

Die in der Lehramtsausbildung tätigen Hochschullehrenden sehen diesen Bedarf ebenfalls: In einer internationalen Befragung von Lehramtsauszubildenden befürwortete die Mehrheit das Angebot eines verpflichtenden Ethik-Moduls (Maxwell, 2017). Auch aus Sicht von Studierenden wird eine ethische Ausbildung, die zu einem angemessenen Umgang mit Heterogenität und Vielfalt befähigt, als sinnvoll erachtet. So gingen beispielsweise die Erwartungen von Studierenden diverser berufsbegleitender Studiengänge, im Studium eine Diversity-Kompetenz zu erwerben, vor allem mit der Erwartung einher, einen Zuwachs an ethischer Kompetenz zu erzielen (Schulte & Heinemann, 2013). Es ist zu vermuten, dass entsprechende Erwartungen sich auch bei Lehramtsstudierenden finden lassen, wenngleich dies bislang nicht empirisch belegt ist. Zumindest wünschen sich Lehramtsstudierende eine engere Verzahnung ihrer Studieninhalte mit späteren schulischen Aufgaben und weisen darauf hin, dass Themen wie Inklusion und Differenzierung im Studium zu selten aufgegriffen werden (Wagener, Reimer, Lüschen, Schlesier & Moschner, 2019).

Überlegungen zur inhaltlichen Ausgestaltung einer ethischen Grundausbildung müssen an die Erwartungen, die in Handreichungen von Ministerien der Bundesländer zur Umsetzung von Förderdiagnostik und individueller Förderung in Schulen formuliert sind, anschließen. Inklusiver Unterricht wird dort beispielsweise als eine Herausforderung für die „ethische Haltung“ von Lehrkräften beschrieben (MSW NRW, 2016b, S. 55). Lehrkräfte sollen bei der Förderdiagnostik verantwortlich handeln und „über eine gut ausgeprägte ethisch-moralische Urteilsfähigkeit“ verfügen (SSMK, 2005, S. 133). Für Gutachten zur Feststellung sonderpädagogischer Förderbedarfe werden die „Kenntnis der ethisch relevanten Prinzipien“ sowie eine „verantwortungsvolle Vorgehensweise bei ethischen Konflikten“ gefordert (MBWK MV, 2015, S. 10). In keiner der exemplarisch genannten Handreichungen wird jedoch erläutert, was unter der eingeforderten ethisch-reflexiven Kompetenz von Lehrkräften genau verstanden wird. Zur Präzisierung und möglichen Operationalisierung soll im Folgenden ein Beitrag geleistet werden, indem zunächst dargelegt wird, welche ethischen Kompetenzen zukünftige Lehrkräfte erwerben sollten. Aufbauend darauf wird eine Modellkonzeption für die Implementierung von Modulen zum Erwerb einer Ethical Literacy in die Lehramtsausbildung vorgeschlagen.

2 Ethical Literacy in der Lehramtsausbildung

Bei der Konzeption einer ethischen Grundausbildung für das Lehramt stellt sich angesichts der aktuellen Schulentwicklung hin zu einem zunehmend inklusiv ausgerichteten Bildungssystem vor allem die Frage, wie Lehramtsstudierende aller Studiengänge darauf vorbereitet werden können, die individuelle Förderung von Schüler*innen angemessen zu gestalten. Diese stellt in inklusiven Schulen eine (sonder-)pädagogische Daueraufgabe dar, welcher innerhalb schulischer Rahmenbedingungen zu begegnen ist. Deshalb ist bei den verantwortlichen Personen ein stabiler ethischer Habitus, der einzelne Entscheidungssituationen übergreift, erforderlich. Mit ihm werden Handelnde zu verlässlich und reflektiert entscheidenden Personen, die sich an den ethisch relevanten Aspekten einer Entscheidungssituation orientieren und in ihrem Handeln die ethischen Ansprüche respektieren. Gerade für ethisch verantwortliches Handeln in institutionellen Kontexten ist eine Ausrichtung auf die Persönlichkeit (oder praktische Identität) der Beteiligten un-

verzichtbar (vgl. auch Pohling & Strobel, 2017). In Anlehnung an diese allgemeine tugendethische Konzeption geht es in diesem Kontext um den Erwerb einer Ethical Literacy in der Lehramtsausbildung, die folgende drei Dimensionen umfasst:

- (1) die *Sensibilität* angehender Lehrkräfte für ethisch relevante Aspekte und Spannungsfelder (förder-)pädagogischen Handelns in Schulen (vgl. zur ethischen Sensibilität McDowell, 1998, Kap. 3; Vieth & Quante, 2010; McDowell, 1998, Kap. 2, spricht in diesem Zusammenhang auch von „awareness“);
- (2) die *ethische Urteilskraft*, d.h. die fallspezifische Beurteilung und Begründung sowie die kritische Reflexion der ethischen Urteile (vgl. zur ethischen Urteilskraft Audi, 2005, Kap. 9 und 10; Quante & Vieth, 2002);
- (3) die Fähigkeit zur angemessenen *Realisierung der Urteile* durch geeignetes (förder-)pädagogisches Handeln, welches geeignete Kommunikations- und Begründungsweisen (z.B. gegenüber Schüler*innen, Eltern, interprofessionellen Schulteam) einschließt.

Die für die Ausbildung und Ausübung dieser drei Dimensionen von Ethical Literacy erforderlichen Fähigkeiten bilden ein Set ethischer Kompetenzen, die je nach schulischer Situation bzw. Fragestellung von Lehrkräften abgerufen werden sollten, um ethische Fragen bei förderbezogenen Entscheidungen und Handlungen angemessen adressieren zu können.

Eine Ethical Literacy für die Lehrtätigkeit an inklusiven Schulen umfasst zunächst allgemeine Kompetenzen (vgl. z.B. Schmidt-Hertha, 2018), ohne die ein ethisch angemessenes Handeln in diesem spezifischen Kontext nicht möglich ist: Hierzu zählen die Fähigkeiten, die ethischen Aspekte von Entscheidungssituationen in ihrer Komplexität wahrzunehmen, die ethische Wertigkeit der möglichen Handlungsalternativen zu erkennen und gegeneinander abzuwägen sowie die Ansprüche und Rechte aller Personen in den Blick zu nehmen, die von den möglichen Handlungen bzw. deren jeweiligen Handlungsfolgen betroffen wären. Bei der sich daran anschließenden Urteilsbildung werden die unterschiedlichen Aspekte der analysierten Entscheidungssituation und der Handlungsoptionen zusammengeführt. Hierbei ist es wesentlich, die ethisch relevanten Gesichtspunkte als Kriterien zu berücksichtigen und die aus ethischer Sicht beste Handlungsalternative auszuwählen. Dies gelingt nur, wenn die urteilenden Lehrkräfte sich mit den ethischen Kriterien (Normen oder Werten) identifizieren und dazu motiviert sind, diese in ihren Entscheidungen und in ihrem Handeln zu respektieren, d.h., entsprechende Handlungsabsichten auszubilden (vgl. Quante, 2020a, Kap. 3 und 4). Damit die Absichten in ethisch angemessene Handlungen umgesetzt werden, ist die Bereitschaft gefordert, die ethischen Aspekte gegen möglicherweise konkurrierende Handlungsziele oder äußere Widerstände durchzusetzen. Da die getroffenen Entscheidungen in der Regel auch Interessen anderer Personen betreffen, sollten Lehrkräfte in der Lage sein, ihre eigenen Urteile und die eigenen ethischen Positionierungen zu begründen oder gegen Kritik argumentativ zu verteidigen. Hierfür sind eine reflektierte Einstellung zur eigenen ethischen Orientierung und die Bereitschaft, diese argumentativ offenzulegen, unabdingbar. Schließlich ist Ethical Literacy darauf angewiesen, dass die Bereitschaft zur Beachtung und Realisierung der ethischen Aspekte nicht nur gelegentlich vorliegt. Sie muss vielmehr gleichsam auf Dauer gestellt und damit als Persönlichkeitsmerkmal der sich entscheidenden und handelnden Person habitualisiert sein. Diese Dimension kann als ethischer Charakter im tugendethischen Sinn oder auch als praktische Identität der jeweiligen Person (vgl. Quante, 2020b, Kap. 8 und 9) bezeichnet werden.

Der Erwerb dieser Kompetenzen ist bundesweit in Lehramtsstudiengängen nicht gesichert; nur vereinzelt finden sich in Deutschland Module in der Lehramtsausbildung, in denen sie vermittelt werden. Dabei nimmt die Universität Tübingen eine Vorreiterrolle ein, da sie – basierend auf langjährigen Erfahrungen im Ethisch-Philosophischen Grundlagenstudium (EPG) – in den Bildungswissenschaften das Wahlpflichtmodul „Ethische

Kompetenzen im Lehrerberuf“ anbietet (vgl. Dietrich, 2005; Müller & Potthast, 2018). Hier werden Studierende auf der Grundlage der philosophischen Ethik in ihrer Reflexionsfähigkeit geschult; sie lernen, Werte und Normen zu hinterfragen sowie ihr Entscheiden und Handeln in schulischen Kontexten argumentativ zu begründen. Diese Entwicklung ist als Implementierung einer allgemeinen Kompetenz zur ethischen Urteilsbildung in der Lehramtsausbildung zu verstehen. Sie ist allerdings zu erweitern, um der Herausforderung nach einer ethisch angemessenen individuellen Förderung von Schüler*innen in inklusiven Schulen zu begegnen. Denn diese stellt unbestreitbar eine zentrale Daueraufgabe dar, welche Lehrkräfte permanent in ethisch angemessener Weise bewältigen müssen. Sie beginnt mit einer diagnostischen Abklärung von Förderbedarfen, die notwendig Kategorisierungen des je individuellen Förderbedarfes einschließt. Danach wird in Förderplänen festgelegt, welche individuellen Förderziele angestrebt werden, mit welchen Fördermaßnahmen sie erreicht werden können und wie die individuelle Förderung im schulischen Kontext umgesetzt werden soll. Dies kann nur gelingen, wenn die sich hierbei ergebenden ethischen Fragen berücksichtigt werden. Hierfür ist es hilfreich, wenn die oben dargestellten Komponenten einer allgemeinen Ethical Literacy auf förderbezogene Fragestellungen hin spezifiziert werden. Eine solche Spezifikation lässt sich in Analogie zur Entwicklung von „domänenspezifischen Kompetenzen“ (Moritz, 2017, S. 9) verstehen. Sie ermöglicht es den Lehrkräften, die sich in inklusiven Schulen regelmäßig einstellende Frage nach der bestmöglichen individuellen Förderung von Schüler*innen ethisch angemessen zu adressieren. Generell müssen die allgemeinen ethischen Prinzipien dabei auf den jeweiligen Einzelfall bezogen werden. Um den spezifischen Anforderungen förderbezogenen Handelns gerecht werden zu können, sollten alle Lehrkräfte im Rahmen ihrer Ausbildung daher eine Ethical Literacy erwerben, deren drei Dimensionen folgende Komponenten enthalten (vgl. Quante & Wiedebusch, 2018):

- Die Kompetenz, verschiedene Arten von Argumenten (z.B. Konstatieren von Fakten, Prognosen, ethische Aussagen) und deren jeweilige Begründungsweisen zu unterscheiden (vgl. Quante, 2017; Raters, 2020). Um eine rationale Diskussion individueller Fördermaßnahmen zu ermöglichen, müssen beispielsweise diagnostische Aussagen, darauf beruhende Lern- und Entwicklungsprognosen und ethische Aussagen sowie ihre jeweiligen Begründungsarten auseinandergelassen werden.
- Die Kompetenz, verschiedene ethische Argumentationstypen kontrolliert verwenden zu können. Bei der Entscheidung für ein spezifisches Förderziel ist beispielsweise das Spannungsfeld zwischen Autonomie (als deontologisches Argument) und Wohl (als axiologisches oder konsequentialistisches Argument) der jeweiligen Schülerin bzw. des jeweiligen Schülers im Blick zu behalten. Hier steht grundsätzlich die paternalistische Förderperspektive der Lehrkräfte dem Recht auf Selbstbestimmung der Schüler*innen gegenüber (vgl. Düber, 2018).
- Die Kompetenz, die unterschiedliche Geltungsstärke ethischer Argumente und deren jeweilige Begründungspflichten zu kennen und zu einem kohärenten Urteil zu vereinen. Bei der Begründung eines Fördervorgehens werden ethische Argumente mit unterschiedlicher Geltungsstärke vorgebracht: Neben kategorischen Argumenten, die sich auf universale Werte und Normen beziehen, finden sich Argumente, die kulturdependente oder kontextsensitive Werte und Normen heranziehen, aber auch Schiefebene-Argumente, die mögliche Nebenfolgen von Fördermaßnahmen ins Feld führen, sowie Effizienzüberlegungen, die sich auf deren Wirkung beziehen.
- Die Kompetenz, die philosophische Risikoethik (vgl. einführend Nida-Rümelin, Rath & Schulenberg, 2012), welche die zentralen Prinzipien zur ethischen Bewertung von Chancen und Risiken entfaltet, angemessen einzubeziehen. Dabei sind die ethischen Prinzipien im Umgang mit Ungewissheit von denen im Umgang mit Risiken zu unterscheiden. Fördermaßnahmen beruhen einerseits immer auf Lern- und Entwicklungsprognosen, die in aller Regel Fälle unsicheren Wissens darstellen (Jensen, 2012).

Andererseits sind mit Blick auf die individuellen Entwicklungspotenziale die Belastungen durch die jeweilige Maßnahme gegenüber der Wahrscheinlichkeit des prognostizierten Nutzens für das Individuum zu gewichten (Murphy & Gardoni, 2012).

- Die Kompetenz, die deskriptive und die evaluative Verwendung von Begriffen zu unterscheiden. Manche Kategorien können sowohl für konstatierende als auch für wertende Aussagen gebraucht werden. Diese Ambiguität zeichnet beispielsweise unsere im Alltag gebräuchlichen Kategorisierungen von Beeinträchtigungen aus (z.B. Stinckes, 2013; Dederich, 2015). Für eine rationale Debatte ist es unerlässlich, die jeweilige Verwendung und damit den Geltungsanspruch der entsprechenden Aussage zu bestimmen. Gerade im Kontext der Identifikation von Förderbedarfen muss ein unkontrollierter Übergang von beschreibenden zu bewertenden Verwendungen von Kategorisierungen vermieden werden. Nur so kann die Gefahr der Etikettierung bzw. Stigmatisierung gebannt werden (vgl. Quante & Wiedebusch, 2018).

Eine so spezifizierte Ethical Literacy ist unverzichtbar, wenn Lehrkräfte Entscheidungen über die individuelle Förderung von Schüler*innen in inklusiven Schulen treffen. Sie in die Lehramtsausbildung zu implementieren, muss „als notwendige[r] Schritt zu einer Professionalisierung inklusiver Pädagogik“ (Schmitt, 2016, S. 285) eingefordert werden.

3 Modellkonzeption für den Erwerb von Ethical Literacy im Lehramtsstudium

Um die Gestaltung pädagogischer Förderprozesse an inklusiven Schulen zu verbessern, sollten angehende Lehrkräfte bereits in ihrer Lehramtsausbildung an Hochschulen für eine ethisch angemessene Urteilsfindung qualifiziert werden. Die im Folgenden vorgestellte Modellkonzeption besteht aus zwei konsekutiven Modulen, in denen Studierende eine Ethical Literacy in Bezug auf förderbezogenes Entscheiden und Handeln erwerben. Dieses Vorgehen erscheint angesichts des modularen Aufbaus der Lehramtsstudiengänge als der geeignetste Weg, eine breit und schnell zu realisierende Umsetzung zu ermöglichen. Insgesamt schließt die interdisziplinäre Konzeption der vorgestellten Module an die Kerncurricula zur Lehramtsausbildung – hier exemplarisch des Bundeslandes Nordrhein-Westfalen – an und entspricht dem aus internationalen wie nationalen Bestandsaufnahmen hergeleiteten Bedarf. Die Darstellung der Inhalte, Ziele und didaktischen Ausgestaltung der Module folgt den standardisierten Anforderungen an Modulbeschreibungen (vgl. Tab. 1 auf S. 110).

Lern- und Kompetenzziele. Lehramtsstudierende lernen in diesen Modulen ethische Spannungsfelder, die sich beim Einsatz unterschiedlicher förderdiagnostischer Verfahren (Bourke, 2017) sowie in einer erweiterten inklusiven Diagnostik (Schäfer & Rittmeyer, 2015) zeigen, wahrzunehmen. Sie lernen ethische Prinzipien kennen, die ihre Entscheidungsfindung anleiten (Ehrich et al., 2011, Schwimmer & Maxwell, 2017) sowie bei förderbezogenem Handeln zu autonomen und verantwortbaren Entscheidungen führen. Dazu erwerben sie ein ethisches Grundvokabular (Davies & Heyward, 2019), um Einzelfälle in ihrer förderdiagnostischen Praxis analysieren zu können. Darüber hinaus bilden sie eine ethisch-normative Reflexionsfähigkeit aus, um exkludierende Mechanismen erkennen (Frohn & Moser, 2018) und Diskriminierungen von Schüler*innen abbauen zu können (Maxwell, 2017). Im Einzelnen werden die in Tabelle 1 auf Seite 110 genannten Lern- und Kompetenzziele verfolgt.

Tabelle 1: Modulbeschreibung

Lernziele
<p>Studierende sollen eine ethisch-reflexive Kompetenz für förderbezogenes Handeln erwerben. Die Ausbildung einer Ethical Literacy umfasst</p> <ul style="list-style-type: none"> • den Erwerb von Wissen über Theorien, Konzepte, Begriffe und Argumenttypen der Angewandten Ethik, • die Schulung der Reflexionsfähigkeit und Befähigung zur Analyse ethischer Konflikte sowie • die Entwicklung einer ethisch-reflexiven Haltung. <p>Studierende lernen, wie sie bei ihrem späteren förderbezogenen Handeln in der Schulpraxis professionell mit komplexen ethischen Spannungsfeldern umgehen können.</p>
Kompetenzziele
<p>Studierende sollen die Kompetenz erwerben,</p> <ul style="list-style-type: none"> • die eigene ethische Haltung zur individuellen Förderung in inklusiven Schulen reflektieren zu können, <ul style="list-style-type: none"> ○ um abstrakte Werte und Normen mit der Methode des Spezifizierens auf den spezifischen Kontext des Einsatzes von Förderdiagnostik und -maßnahmen in Schulen zu konkretisieren; • die ethische Einschätzung und das Fördervorgehen im konkreten Einzelfall autonom beurteilen zu können, <ul style="list-style-type: none"> ○ um individuenbezogene Kategorisierungen differenziert und vorurteilsbewusst zu verwenden; • deskriptive und evaluative Aspekte von Ergebnissen förderbezogener Diagnostik sowie von Kategorisierungen unterscheiden zu können, <ul style="list-style-type: none"> ○ um eine rationale Diskussion über Kategorisierungen zu führen und ○ die damit verbundenen Risiken (z.B. Diskriminierung, Stigmatisierung) zu minimieren; • ethische Spannungsfelder förderbezogenen Handelns identifizieren zu können, <ul style="list-style-type: none"> ○ um relevante Werte und Normen mit der Methode des Balancierens gegeneinander abzuwägen und ○ eine angemessene Gesamtbeurteilung des Einzelfalls vorzunehmen; • die ethischen Aspekte des Entscheidens unter Unsicherheit in die Urteilsbildung einbeziehen zu können, <ul style="list-style-type: none"> ○ um die mit der Unsicherheit von Entwicklungsprognosen einhergehenden Risiken förderpädagogischen Handelns ethisch angemessen zu berücksichtigen; • die eigene ethische Einschätzung des Einzelfalls in sozialen Interaktionen begründen zu können, <ul style="list-style-type: none"> ○ um ein partizipatives Fördervorgehen mit Schüler*innen und Eltern und ○ ein interprofessionelles Fördervorgehen im Schulteam zu realisieren.
Lerninhalte
<p>Kontextspezifische Modulthemen beziehen sich auf</p> <ul style="list-style-type: none"> • ethische Grundlagen inklusiver Bildung (z.B. Gerechtigkeit, Anerkennung, relationale Autonomie), • Spannungsfelder und ethische Dilemmata individueller Förderung (z.B. Kategorisierung versus Dekategorisierung, Anerkennung versus Diskriminierung, Fremdbestimmung versus Partizipation, Entscheidungen unter Risiko auf der Grundlage von Entwicklungsprognosen) sowie • die ethische Reflexionspraxis in inklusiven Schulen (z.B. Entscheidungsfindung in interprofessionellen Schulteams).
Lehr-/Lernmethoden
<p>Zur Reflexion und Diskussion ethischer Spannungsfelder förderbezogenen Handelns werden die</p> <ul style="list-style-type: none"> • Methode des reflexiven Schreibens sowie die • Methode der Auseinandersetzung mit konkreten Fallvignetten aus der Schulpraxis (insbesondere solche, die ethische Dilemmata enthalten) herangezogen.

Modulinhalte. Die theoretisch-konzeptionelle Grundlage der Module bildet die philosophische Ethik: Die Entwicklung der Modulinhalte folgt den Thesen zum kompetenzorientierten Philosophie- und Ethikunterricht (Busmann, 2016); insbesondere werden das Kennenlernen philosophischer Begriffe und Argumenttypen in der Ethik (Quante, 2017; Raters, 2020) sowie die Ausbildung von Urteilstkraft (Thein, 2020) angestrebt. Die konkreten Modulthemen werden dabei kontextspezifisch ausgerichtet (vgl. Tab. 1 auf S. 110). Durch die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Modulinhalten wird themenübergreifend das Einnehmen einer ethisch-reflexiven Haltung eingeübt. Die hier erworbene Ethical Literacy trägt zur Persönlichkeitsentwicklung zukünftiger Lehrkräfte bei und stärkt ihre Handlungskompetenz insbesondere im Bereich der Förderung von Schüler*innen in inklusiven Schulen.

Didaktisches Vorgehen. Um ethisch relevante Fragestellungen im Kontext förderbezogenen Handelns zu erkennen und eine reflektierte Urteilsbildung zu fördern (vgl. Thein, 2020), werden verschiedene Lehr-/Lernmethoden eingesetzt, die diesen Kompetenzerwerb ermöglichen. Hier bieten sich zwei bereits erprobte und bewährte didaktische Zugänge an: zum einen die Methode des reflexiven Schreibens (Rott, 2018, 2019) sowie zum anderen die Auseinandersetzung mit kontextsensitiven Fallvignetten aus der Schulpraxis (vgl. Davies & Heyward, 2019; Golus, 2017; Shapira-Lishchinsky, 2011).

Beim reflexiven Schreiben erhalten die Lehramtsstudierenden Impulstexte zu förderbezogenen Fragestellungen in inklusiven Schulen und werden aufgefordert, sich mit diesen schriftlich auseinanderzusetzen. Diese Methode eignet sich zum Einstieg in Seminarsitzungen, da sie alle Teilnehmenden aktiv beteiligt und eine emotionale Perspektivenübernahme anregt (Rott, 2018). Die von den Studierenden verfassten Texte können im weiteren Veranstaltungsverlauf für die diskursive Auseinandersetzung mit den jeweiligen ethischen Aspekten aufgegriffen werden. Weiterhin ist es vorteilhaft, dass diese Methode weder Vorwissen noch eigene Praxiserfahrungen voraussetzt, sondern lediglich die Bereitschaft, sich mit den vorgegebenen Texten intensiv zu befassen (Rott, 2019). Somit kann diese Methode zum Einstieg in die Reflexion herausfordernder förderbezogener Fragen genutzt werden. Das reflexive Schreiben ist bereits im Themenfeld inklusiver Bildung erprobt und in bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen zur pädagogischen Diagnostik und individuellen Förderung gewinnbringend eingesetzt worden (Rott, 2019).

Der Einsatz kontextsensitiver Fallvignetten dient dazu, die Spezifikation der abstrakten Prinzipien auf konkrete Entscheidungssituationen einzuüben. Weil es in der Praxis häufig zu Zielkonflikten zwischen ethischen Prinzipien kommt, sind hier insbesondere Fallvignetten relevant, die ethische Dilemmata (vgl. Peters & Peters, 2020) beinhalten. Durch die Bearbeitung solcher Dilemmata und den daran anknüpfenden Diskurs über ethisch relevante Aspekte förderbezogenen Handelns wird die philosophische Urteilskompetenz gefördert (vgl. Henke, 2017; Pohling & Strobel, 2017). Der Einsatz praxisnaher Fallvignetten steigert darüber hinaus die emotionale Beteiligung sowie die Motivation der Studierenden und ermöglicht eine alltagsnahe Gestaltung des Lernprozesses, die „den Transfer des Gelernten in zukünftige persönliche Handlungs- und Entscheidungszusammenhänge erhöhen“ kann (Schmidt-Hertha, 2018, S. 181).

Durchführung und Implementierung. Es wird vorgeschlagen, die konsekutiven Module in zwei aufeinanderfolgenden Semestern im Umfang von jeweils zwei Semesterwochenstunden (ca. 14 Sitzungen à 90 Minuten) zu lehren. Hinsichtlich der Durchführungsmodalitäten erscheint bei der Veranstaltungsbelegung aus didaktischen Gründen eine Obergrenze von 25 Studierenden pro Gruppe sinnvoll, da Fallvignetten interaktiv bearbeitet werden sollen. Es bietet sich an, die Module im bildungswissenschaftlichen Anteil des Master-Studiums zu verorten. Eine enge interdisziplinäre Zusammenarbeit

von Lehrenden aus der Philosophie und den Bildungswissenschaften ist bei der Entwicklung und Durchführung der Module unabdingbar, um eine qualitativ hochwertige Ethikausbildung und zugleich konkrete Anwendungsbezüge für das förderbezogene Handeln in inklusiven Schulen sicherzustellen.

Evaluation und Qualitätssicherung. Um den Modulaufbau und die Modulinhalte, die Angemessenheit des didaktischen Vorgehens und der eingesetzten Materialien sowie die erzielten Lernfortschritte zu überprüfen, sollten im Rahmen der Modulerprobung begleitende Evaluationsstudien durchgeführt werden. Dabei lässt sich die Frage nach der subjektiven Bewertung der Module seitens der teilnehmenden Lehramtsstudierenden durch eine empirische Begleiterhebung beantworten, sodass anhand der gewonnenen Evaluationsergebnisse Hinweise für die Verbesserung der Durchführungsqualität der Module umgesetzt werden können und auf diese Weise die Qualität der Lehrveranstaltung sichergestellt werden kann. Schwieriger gestaltet sich dagegen die Überprüfung von Lernfortschritten: Verbessert der Erwerb einer Ethical Literacy die ethisch-reflexive Kompetenz von Lehramtsstudierenden? Hier sollten einerseits Selbsteinschätzungen der subjektiv wahrgenommenen Lernfortschritte der Teilnehmenden in einem Prä-Post-Design erhoben werden. Andererseits sollten objektivierende Fremdeinschätzungen des Lernfortschritts einbezogen werden. Mehrere Autor*innenengruppen weisen auf die methodischen Herausforderungen und den Mangel an geeigneten Erhebungsinstrumenten hin, um ethische Kompetenzen differenziert zu erfassen (z.B. Lohner, 2016; Schmidt-Hertha, 2018). Schmidt-Hertha (2018) schlägt vor, sich an das von Eichler und Moritz (in Moritz, 2017) vorgestellte Kompetenzraster anzulehnen: Damit könnte überprüft werden, ob (in diesem Fall) Lehramtsstudierende in den vorgeschlagenen Modulen lernen, ethische Fragen und Spannungsfelder wahrzunehmen und zu beschreiben (erfahrungsbezogene Kompetenz), ethische Probleme zu verstehen und zu interpretieren (hermeneutische Kompetenz), sie zu analysieren und zu systematisieren (begriffliche Kompetenz), aus ethischer Sicht zu argumentieren und zu urteilen (diskursive Kompetenz) sowie die ethische Analyse auf andere Entscheidungs- und Handlungssituationen zu übertragen (lebensweltbezogene Kompetenz). Innerhalb dieser Kompetenzbereiche identifiziert Moritz zudem Entwicklungsprozesse, anhand derer beurteilt werden kann, ob das Gelernte ausschließlich reproduziert wird, ein Transfer gelingt oder eine ethische Analyse eigenständig durchgeführt wird. Dieses Kompetenzraster könnte nach Schmidt-Hertha (2018) zu einem Niveaumodell ethischer Kompetenz weiterentwickelt werden und somit eine Grundlage für die Entwicklung von Erhebungsinstrumenten für Evaluationsstudien in diesem Bereich bieten.

4 Fazit

Um Schüler*innen in inklusiven Schulen in ethisch angemessener Weise fördern, d.h., ihre individuellen Förderbedarfe erkennen sowie gleichzeitig drohende Diskriminierungen aufgrund von Zuschreibungen und Kategorisierungen vermeiden zu können, benötigen Lehrkräfte eine Ethical Literacy, die ihnen in ihrer Hochschulausbildung bisher nicht vermittelt wird. Daher wird die Einführung einer ethischen Grundausbildung von Lehramtsstudierenden nachdrücklich eingefordert (z.B. Malone, 2020). Dies entspricht auch dem Wunsch von Lehramtsstudierenden nach einer besseren Passung von Studieninhalten und späterer Berufspraxis (Wagener et al., 2019).

Der Erwerb einer Ethical Literacy würde nachhaltig zur Qualifizierung von Lehrkräften beitragen (Boon, 2011) und zudem ihre persönlichen Ressourcen bei der Ausübung des Lehrerberufs stärken. Dies erscheint umso wichtiger, als Persönlichkeitsmerkmale bei der Umsetzung inklusiver Bildung als zentrale Gelingensfaktoren gelten. Nicht zuletzt würden Lehrkräfte, die immer eine Mitverantwortung für Bildungsbiographien von Schüler*innen übernehmen, durch eine solche ethische Ausbildung emotional entlastet

(Davies & Heyward, 2019). Dies könnte daher über die praxisrelevante Qualifizierung hinaus entscheidend zum Erwerb ihrer professionsbezogenen Resilienz beitragen.

Literatur und Internetquellen

- Afdal, G. (2019). Ethical Logics in Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 84, 118–127. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.05.009>
- Audi, R. (2005). *Practical Reasoning and Ethical Decision*. London: Routledge.
- Boon, H.J. (2011). Raising the Bar: Ethics Education for Quality Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (7), 104–121. <https://doi.org/10.14221/ajte.2011v36n7.2>
- Boon, H.J., & Maxwell, B. (2016). Ethics Education in Australian Preservice Teacher Programs: A Hidden Imperative? *Australian Journal of Teacher Education*, 41 (5), 1–20. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n5.1>
- Borchers, S. (2016). *Diagnostik in der (inklusive) Schule*. Borken: Regionale Schulberatungsstelle des Kreises Borken.
- Bourke, R. (2017). Untangling Optical Illusions: The Moral Dilemmas and Ethics in Assessment Practices. In A. Gajewski (Hrsg.), *Ethics, Equity, and Inclusive Education* (International Perspectives on Inclusive Education, Bd. 9) (S. 215–237). Bingley: Emerald Publishing. <https://doi.org/10.1108/S1479-363620170000009009>
- Bullough, R.V. (2011). Ethical and Moral Matters in Teaching and Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 27 (1), 21–28. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.09.007>
- Bussmann, B. (2016). 10 Thesen zum kompetenzorientierten Philosophie- und Ethikunterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 38 (4), 3.
- Davies, M., & Heyward, P. (2019). Between a Hard Place and a Hard Place: A Study of Ethical Dilemmas Experienced by Student Teachers while on Practicum. *British Educational Research Journal*, 45 (2), 372–387. <https://doi.org/10.1002/berj.3505>
- Dederich, M. (2015). Kritik der Dekategorisierung. Ein philosophischer Versuch. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 84 (3), 192–205. <https://doi.org/10.2378/vhn2015.art24d>
- Dietrich, J. (2005). Ethisch-Philosophische Grundlagenkompetenzen. In M. Maring (Hrsg.), *Ethisch-Philosophisches Grundlagenstudium. Ein Studienbuch* (S. 15–32). Münster: LIT.
- Düber, D. (2018). Inklusive Bildung zwischen Selbstbestimmung und Bevormundung. In M. Quante, S. Wiedebusch & H. Wulfekühler (Hrsg.), *Ethische Dimensionen Inklusiver Bildung* (S. 82–99). Weinheim: Beltz Juventa.
- Ehrich, L.C., Kimber, M., Millwater, J., & Cranston, N. (2011). Ethical Dilemmas: A Model to Understand Teacher Practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17 (2), 173–185. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.539794>
- Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung. (2012). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer*. Zugriff am 30.04.2021. Verfügbar unter: https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf.
- Fischer, C., Rott, D., & Veber, M. (2015). Kompetenzorientierte Lehrer/innenbildung durch Individuelle Schüler/innenförderung. In C. Fischer, C. Fischer-Ontrup, M. Veber & R. Buschmann (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 77–100). Münster: Waxmann.
- Frohn, J., & Moser, V. (2018). Das „Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen“: Konzeption und Operationalisierung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion* (S. 61–73). Zugriff

- am 30.04.2021. Verfügbar unter: www.bmbf.de/upload_filestore/pub/Perspektiven_fuer_eine_gelingende_Inklusion.pdf.
- Golus, K. (2017). Inklusion als Gegenstand des Forschenden Lernens im Praxissemester Philosophie – ein Beitrag zur Lehrerprofessionsforschung. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 39 (4), 35–41.
- Henke, R.W. (2017). Die Förderung philosophischer Urteilskompetenz durch kognitive Konflikte. In J. Nida-Rümelin, I. Spiegel & M. Tiedemann (Hrsg.), *Handbuch Philosophie und Ethik, Bd. 1: Didaktik und Methodik* (2. Aufl.) (S. 86–95). Paderborn: Schöningh.
- Jensen K. (2012). A Philosophical Assessment of Decision Theory. In S. Roeser, R. Hillerbrand, P. Sandin & M. Peterson (Hrsg.), *Handbook of Risk Theory* (S. 405–439). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-1433-5_16
- Lohner, B. (2016). Die Evaluation des Kurskonzeptes – Gibt es Lernerfolge? Konnten ethische Kompetenzen gefördert werden? In M. Spindler, J. Dietrich & H.J. Ehni (Hrsg.), *Diskurs Biogerontologie* (S. 298–324). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-02114-6_13
- Malone, M. (2020). Ethics Education in Teacher Preparation: A Case for Stakeholder Responsibility. *Ethics and Education*, 15 (4), 77–97. <https://doi.org/10.1080/17449642.2019.1700447>
- Maxwell, B. (2017). Codes of Professional Conduct and Ethics Education for Future Teachers. *Philosophical Inquiry in Education*, 24 (4), 323–347.
- Maxwell, B., & Schwimmer, M. (2016). Professional Ethics Education for Future Teachers: A Narrative Review of the Scholarly Writings. *Journal of Moral Education*, 45 (3), 1–18. <https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1204271>
- MBWK MV (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern) (Hrsg.). (2015). *Standards der Diagnostik für die Schulen Mecklenburg-Vorpommerns 2015*. Zugriff am 30.04.2021. Verfügbar unter: www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/Handbuch_Diagnostik_2015.pdf.
- McDowell, J. (1998). *Mind, Value, and Reality*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Melzer, C., Hillenbrand, C., Sprenger, D., & Hennemann, T. (2015). Aufgaben von Lehrkräften in inklusiven Bildungssystemen – Review internationaler Studien. *Erziehungswissenschaft*, 26 (51), 61–80. <https://doi.org/10.3224/ezw.v26i2.21070>
- Melzer, C., & Stahl-Morabito, N. (2018). Planungsmodelle für inklusiven Unterricht. Welche Kompetenzen benötigen Lehramtsstudierende für die zweite Phase der Lehrerbildung? In Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Perspektiven und Herausforderungen für die Lehrerbildung in NRW* (Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Bildung, Sonderheft April 2018) (S. 13–16). Düsseldorf: MSB NRW. Zugriff am 30.04.2021. Verfügbar unter: <https://broschuerenservice.land.nrw/msb-duesseldorf/shop/Lehrerbildung+%281.23+MB%29//337>.
- Moritz, A. (2017). Ein Kompetenzentwicklungsmodell für den Ethikunterricht. In U. Eichler & A. Moritz (Hrsg.), *Ethik kompetenzorientiert unterrichten I und II. Eine Konzeption für die Klassen 9/10. Begleitmaterial* (S. 9–41). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- MSJK NRW (Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen). (2004). *Entwicklung von Kerncurricula. Rahmenvorgaben*. Zugriff am 30.04.2021. Verfügbar unter: www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/LAusbildung/Studium/Regelungen-Lehramtsstudium/Kerncurricula.pdf.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen). (2016a). *Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehr-*

- ämter in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und in den Ausbildungsschulen. Zugriff am 30.04.2021. Verfügbar unter: www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Lehrer/Lehrkraft-werden/Vorbereitungsdienst/Kerncurriculum.pdf.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.). (2016b). *Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW. Ein Blick aus der Wissenschaft in die Praxis*. Zugriff am 30.04.2021. Verfügbar unter: <http://broschüren.nrw/sonderpaedagogische-foerderschwerpunkte/home/#!/Home>.
- Müller, U., & Potthast, T. (2018). „... noch kurz die Welt retten ...“ – Ethik und Nachhaltige Entwicklung in der Lehrerbildung heute. In Tübingen School of Education (Hrsg.), *Aufbau, Strukturen, Personen, Perspektiven* (S. 72–73). Tübingen. Zugriff am 30.04.2021. Verfügbar unter: https://uni-tuebingen.de/fileadmin/Uni_Tuebingen/Einrichtungen/Zentrale_Einrichtungen/T%C3%BCbinger_School_of_Education/T%C3%BCSE/Jahrbuch_Tuese_web.pdf.
- Murphy C., & Gardoni P. (2012). The Capability Approach in Risk Analysis. In S. Roeser, R. Hillerbrand, P. Sandin & M. Peterson (Hrsg.), *Handbook of Risk Theory* (S. 979–997). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-1433-5_39
- Neumann, P., & Lütje-Klose, B. (2020). Diagnostik in inklusiven Schulen – zwischen Stigmatisierung, Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma und förderorientierter Handlungsplanung. In C. Gresch, P. Kuhl, M. Grosche, C. Sälzer & P. Stanat (Hrsg.), *Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Einblicke und Entwicklungen* (S. 3–28). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27608-9>
- Nida-Rümelin, J., Rath, B., & Schulenberg, J. (2012). *Risikoethik*. Berlin: De Gruyter.
- Orchard, J.L., & Davids, N. (2019). Philosophy for Teachers (P4T) in South Africa – Re-Imagining Provision to Support New Teachers’ Applied Ethical Decision-Making. *Ethics and Education*, 14 (3), 333–350.
- Peters, M., & Peters, J. (Hrsg.). (2020). *Philosophieren mit Dilemmata* (Methoden im Philosophie- und Ethikunterricht, Bd. 3). Hamburg: Meiner.
- Pohling, R., & Strobel, A. (2017). Diagnostik und Förderung ethischer Kompetenz in Organisationen. In I. López (Hrsg.), *CSR und Wirtschaftspsychologie* (S. 111–134). Berlin: Springer Gabler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-52746-7>
- Quante, M. (2017). *Einführung in die Allgemeine Ethik* (6., aktual. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Quante, M. (2020a). *Philosophische Handlungstheorie*. Paderborn: Fink.
- Quante, M. (2020b). *Human Persons*. Paderborn: Mentis.
- Quante, M., & Vieth, A. (2002). Defending Principlism Well Understood. *Journal of Medicine and Philosophy*, 27 (6), 621–649. <https://doi.org/10.1076/jmep.27.6.621.13794>
- Quante, M., & Wiedebusch, S. (2018). Die Dekategorisierungsdebatte im Kontext Inklusiver Bildung. In M. Quante, S. Wiedebusch & H. Wulfekühler (Hrsg.), *Ethische Dimensionen Inklusiver Bildung* (S. 119–141). Weinheim: Beltz Juventa.
- Raters, M.L. (2020). *Ethisches Argumentieren. Ein Arbeitsbuch*. Berlin: Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-61764-9>
- Rott, D. (2018). Reflexives Schreiben zu herkunftsbezogenen Vorurteilen im Unterricht. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 1, 33–44. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-98>
- Rott, D. (2019). Reflexives Schreiben im Kontext inklusionsorientierter Lehrerbildung. *Pädagogische Horizonte*, 3 (2), 73–82.
- Rott, D., Zeuch, N., Fischer, C., Souvignier, E., & Terhart, E. (Hrsg.). (2018). *Dealing with Diversity. Innovative Lehrkonzepte in der Lehrer*innenbildung zum Umgang mit Heterogenität und Inklusion*. Münster: Waxmann.
- Schäfer, H., & Rittmeyer, C. (2015). Inklusive Diagnostik. In H. Schäfer & C. Rittmeyer (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Diagnostik* (S. 103–133). Weinheim: Beltz.

- Schmidt-Hertha, B. (2018). Zur Abwägung befähigen: Kompetenzorientierte Vermittlung ethischer Werte und Normen in der Weiterbildung. In U. Müller, P. Richter & T. Potthast (Hrsg.), *Abwägen und Anwenden. Zum ‚guten‘ Umgang mit ethischen Normen und Werten* (Tübinger Studien zur Ethik, Bd. 9) (S. 173–188). Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Schmitt, C. (2016). Paradoxien von Inklusion. Zur notwendigen Professionalisierung einer kontroversen Debatte. *Behindertenpädagogik*, 55 (3), 285–295.
- Schulte, H.P., & Heinemann, S. (2013). Anders kennen, anders können – Die Erwartung von Studierenden an eine Vermittlung von Diversity-Kompetenz im Kontext anderer Kompetenzfacetten. In K. Spelsberg (Hrsg.), *Einsichten und Aussichten. Ein interdisziplinärer Auftakt* (S. 248–261). Münster: LIT.
- Schwimmer, M., & Maxwell, B. (2017). Codes of Ethics and Teachers' Professional Autonomy. *Ethics and Education*, 12 (2), 141–152. <https://doi.org/10.1080/17449642.2017.1287495>
- Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers' Critical Incidents: Ethical Dilemmas in Teaching Practice. *Teaching and Teacher Education*, 27, 648–656. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.003>
- SSMK (Sächsisches Staatsministerium für Kultus) (Hrsg.). (2005). *Handbuch zur Förderdiagnostik in Sachsen. Handlungs- und Arbeitsgrundlage zum Verfahren zur Feststellung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs*. Zugriff am 30.04.2021. Verfügbar unter: <https://www.schule.sachsen.de/download/foerderdiagnostik.pdf>.
- Stinkes, U. (2013). Ist es normal, verschieden zu sein? Eine Aufforderung zum Denken im Widerspruch. In M. Brodkorb & K. Koch (Hrsg.), *Inklusion – Ende des gegliederten Schulsystems?* (S. 89–103). Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern.
- Textor, A. (2018). *Einführung in die Inklusionspädagogik* (2., überarb. u. erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thein, C. (2020). *Verstehen und Urteilen im Philosophieunterricht* (2., überarb. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
- Vieth, A., & Quante, M. (2010). The Structure of Perception in Particularist Ethics. *Ethical Perspectives*, 17 (1), 5–39. <https://doi.org/10.2143/EP.17.1.2046955>
- von Aufschnaiter, C., Fraij, A., & Kost, D. (2019). Reflexion und Reflexivität in der Lehrerbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2 (1), 144–159. <https://doi.org/10.4119/hlz-2439>
- Wagener, U., Reimer, M., Lüschen, I., Schlesier, J., & Moschner, B. (2019). „Krass lehramtsbezogen“ – Lehramtsstudierende wünschen sich mehr Kohärenz in ihrem Studium. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 2 (1), 210–226. <https://doi.org/10.4119/hlz-2488>

Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Quante, M., & Wiedebusch, S. (2021). Individuelle Förderung in inklusiven Schulen als ethische Herausforderung. Eine Modellkonzeption zum Erwerb von Ethical Literacy in der Lehramtsausbildung. *HLZ – Herausforderung Lehrer*innenbildung*, 4 (1), 104–117. <https://doi.org/10.11576/hlz-4004>

Eingereicht: 09.12.2020 / Angenommen: 19.04.2021 / Online verfügbar: 10.05.2021

ISSN: 2625–0675



© Die Autor*innen 2021. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>

English Information

Title: Individual Support in Inclusive Schools as Ethical Challenge. A Model Conception for the Acquisition of Ethical Literacy in Teacher Training

Abstract: The ethical questions and areas of tension of individual support in inclusive schools have not been dealt with sufficiently in the training of teachers up to now. Nevertheless, it is expected that teachers, in addition to professional and methodological skills, also have ethical skills to apply diagnostics and the subsequent process of individual support: They should reflect the ethical implications of their decisions, make value-based judgments and take responsibility for their pedagogical actions. In order to meet these requirements, this article advocates the implementation of an ethical education for prospective teachers. A model conception is presented for two consecutive modules in the educational science part of teacher training courses, in which university students acquire ethical literacy with regard to their pedagogical acting in inclusive schools.

Keywords: ethical literacy, teacher training, individual support, inclusive schools