

# Inklusive Pädagogik in Schulen und ihre Bedeutung für Politische Bildung

Annedore Prengel

## Zusammenfassung

Inklusive Pädagogik strebt ein Bildungswesen ohne Segregation an. Der Beitrag untersucht die Bedeutung Inklusiver Schulpädagogik für die schulische Politische Bildung. Menschenrechtliche Grundlagen, historische und gesellschaftliche Hintergründe sowie konkrete Handlungsebenen werden analysiert, Gemeinsamkeiten werden herausgearbeitet.

Mit „Inklusion“ wird für alle gesellschaftlichen Sphären angestrebt, dass *unterschiedlichste* Menschen gleichberechtigt miteinander aufwachsen, lernen, leben und arbeiten. Inklusion wendet sich gegen kulturelle Ausgrenzung, ökonomische Benachteiligung und gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit in ihren verschiedenen Facetten und plädiert für Barrierefreiheit, Nachteilsausgleich und Gleichberechtigung vielfältiger Lebensformen (Deutsches Institut für Menschenrechte 2013). Diese universellen menschenrechtlich begründeten Ziele werden international von zahllosen sozialen Bewegungen verfolgt, die sich auch in der Sphäre der Bildung artikulierten. Im Schulwesen sind die genannten menschenrechtlichen Ziele sowohl für die Vorhaben der Inklusiven Pädagogik als auch der Politischen Bildung relevant, allerdings werden sie bisher in weitgehend getrennten Diskursen verhandelt.

Im folgenden Beitrag geht es um Zusammenhänge zwischen Inklusiver Pädagogik und Politischer Bildung, indem nach der Bedeutung Inklusiver Schulpädagogik für die schulische Politische Bildung gefragt wird<sup>1</sup>. Aber anders als in anderen modernen Gesellschaften sind Inklusion und Segregation im deutschen Bildungswesen umstritten (Blanck u.a.2013; Edelstein u.a. 2014; Wiborg 2010). Angesichts dieser konflikthafter Situation deckt der Beitrag seine normativen Grundlagen auf und hat zum Ziel Inklusiv-



**Prof. Dr. Annedore Prengel**

Erziehungswissenschaftlerin i.R. an der Universität Potsdam und Seniorprofessorin an der Goethe-Universität Frankfurt am Main  
(Foto: Karla Fritze)

sive Pädagogik, auch in ihrer Relevanz für die Politische Bildung, anhand empirischer und theoretischer Studien aus der inzwischen vierzigjährigen Integrations- und Inklusionsforschung zu begründen.

Der *erste Teil* führt ein in sozialphilosophische, historische und gesellschaftliche Hintergründe der Inklusiven Pädagogik und setzt sie in Beziehung zu grundlegenden Maximen der Politischen Bildung. Im *zweiten Teil* werden Handlungsebenen schulischer Inklusion hinsichtlich ihrer Konsequenzen für die Politische Bildung befragt. Abschließend stellt sich die Frage, welche Zusammenhänge anhand der Analysen der Hintergründe und Handlungsebenen zwischen Konzeptionen der Inklusion und der Politischen Bildung zu finden sind.

## 1. Sozialphilosophische, historische und gesellschaftliche Hintergründe der Inklusiven Pädagogik

Inklusive Pädagogik zeichnet sich durch enge Verknüpfung mit grundlegenden, langfristigen und komplexen, den Bildungsbereich verändernden, aber auch über ihn hinausweisenden Kontexten aus. Die Bedeutung von Inklusion als Aufgabe aller Schulformen wird erst vor ihren sozialphilosophischen, historischen und gesellschaftlichen Hintergründen sichtbar.

### 1.1 Inklusion beruht auf menschenrechtlichen Prinzipien

Inklusive Pädagogik bezieht sich auf sozialphilosophische Grundlagen, die vor allem in der Theorie der Menschenrechte mit den Prinzipien der Gleichheit, Freiheit und Solidarität ausformuliert werden.

- Alle Angehörigen der jungen Generation sollen ausnahmslos das *Gleichheitsrecht* auf Bildung in Anspruch nehmen: In den Jahren der Grundbildung, die international vom Elementar-, über den Primar- bis unterschiedlich weit in den Sekundarbereich hinein reicht, sollen alle in einer wohnortnahen Kita und einer wohnortnahen Schule gemeinsam lernen. Das menschenrechtliche Prinzip der Gleichheit konkretisiert sich so im Bemühen um Teilhabe und Chancengleichheit.
- Alle Angehörigen der jungen Generation sollen auf ihren Bildungswegen in den Genuss des *Rechts auf Freiheit* kommen: Indem Bildungsinstitutionen Freiräume für die Vielfalt aller Angehörigen der jungen Generation öffnen, entstehen heterogene Lerngruppen. Vielfalt beruht darum auf dem in Anspruch genommenen menschenrechtlichen Prinzip der Freiheit.
- Wenn sich Angehörige der Erwachsenengeneration für die Gleichheit und Freiheit der Angehörigen der jungen Generation engagieren und den Peers vermittelt wird, sich gegenseitig als freie und gleiche Mitglieder der Schulgemeinde zu respektieren, kommt darin menschenrechtliche *Solidarität* zum Ausdruck.

Gleichheit, Freiheit und Solidarität werden als aufeinander bezogen und nicht etwa als gegensätzlich aufgefasst, denn Gleichheit beinhaltet, dass das hohe Gut der Freiheit *jedem* Menschen solidarisch zuerkannt wird (Bielefeldt 1987; Pauer-Studer 2000). Dieser Zusammenhang kommt im Begriff der universellen Menschenwürde zum Ausdruck (Habermas 2010). Die gesellschaftliche Aufgabe des Bildungssystems ist es, kulturelle Errungenschaften von älteren Generationen an jüngere Generationen – jeweils alters-

angemessen passend zu den Entwicklungsständen der aufwachsenden Kinder und Jugendlichen – zu vermitteln, damit diese sich historisch aufgeschichtetes humanes Wissen und Können aneignen und zugleich transformieren können (Habermas 2009). Inklusive Pädagogik setzt sich zum Ziel, in die intergenerationalen Vermittlungsprozesse (Heinzel 2011), denen die Schule dient, junge Menschen ausnahmslos aller gesellschaftlichen Gruppierungen und aller Lebenslagen *gemeinsam* einzubeziehen.

Da inklusive Schulpädagogik auf Segregation verzichtet, bildet sie heterogen zusammengesetzte Lerngruppen. Darum ist sie zugleich *Pädagogik der Vielfalt* (Prenzel 2006) beziehungsweise *Diversity-Education* (Hauenschild u.a. 2013). Angesichts der Fülle ähnlicher internationaler pädagogischer Konzeptionen bieten die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte und ihre Konkretisierungen in den verschiedenen gruppenbezogenen Menschenrechtskonventionen, vor allem die Kinderrechtskonvention und die Behindertenrechtskonvention, für unsere Zeit verbindliche Orientierungen (Vereinte Nationen 1948, 1979, 1989, 2006; Unesco 2005). Sie alle legen das Fundament für die Orientierung an der solidarisch anzustrebenden gleichen Freiheit und damit eine gleichermaßen für alle geltende Freiheit für Vielfalt, also für Kulturen-, Religionen-, Geschlechter-, Lebensformen- und Leistungsvielfalt sowie Offenheit für weitere von Heterogenität geprägte Lebenserfahrungen. Damit ist eine klare Positionierung gegen alle Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung 2006) und Diskriminierung und gegen alle Versuche Unterdrückung mit der Forderung nach Anerkennung kultureller Diversität zu legitimieren (Bielefeldt 2007, 2010) verbunden. Indem Vielfalt als Folge von Freiheit bestimmt wird, werden auch biologistische und essentialistische Festschreibungen von Differenz kritisiert; es geht also mit Inklusion um Gleichberechtigung, um die Anerkennung egalitärer Differenz (Prenzel 2006).

## 1.2 Inklusion steht in der Tradition historischer Konflikte um Menschenrechte und Bildung für alle

Ideen- und sozialgeschichtliche Spuren der Denk- und Lebensform der egalitären Differenz lassen sich bis in die Antike zurückverfolgen, so bei Aristoteles, der *Heterogenes* als *Verschiedenes, das einander nicht untergeordnet ist*, fasst (vgl. Rath 1998; Horn 2012). Anknüpfungspunkte finden sich auch weltweit in Egalitäres anklingenden, teilweise religiösen Denkbildern, zum Beispiel in der Vorstellung der Gottesebenbildlichkeit aller verschiedenen Menschen bei Comenius (1657). Der Schweizer Historiker Peter Blickle (2006) sieht in den mittelalterlichen europäischen Bauernkriegen, die er als „Revolution des gemeinen Mannes“ aus verschiedensten gesellschaftlichen Lebenslagen bezeichnet, Vorläufer der Kämpfe um Menschenrechte. Im Laufe der Zeiten haben sich an den verschiedensten Orten immer wieder andere Gruppierungen sichtbar und hörbar konfiguriert, so zum Beispiel untergeordnete Stände, unterdrückte Frauen, ausgebeutete Klassen, exkludierte Kasten, Bewohner kolonisierter Gebiete, unterworfenen Sklaven, stigmatisierte Ethnien, Menschen mit verachteten sexuellen Lebensweisen und schließlich auch diskriminierte Menschen mit Behinderungen. In der Moderne gehören Auseinandersetzungen gesellschaftlicher Gruppierungen um materielle, kulturelle und soziale Ressourcen zu den Kämpfen um Demokratisierung. Sie sind auch zukünftig – das lehren aktuelle Theorien der widersprüchlichen und unvollendbaren Demokratie (Heil/Hetzel 2006; Enwezor 2002; zusammenfassend Prenzel 2011) – prinzipiell unabschließbar, denn gesellschaftliche Hierarchisierungen (Schä-

fers 2001; Zimmermann 2001) transformieren sich in unvorhersehbaren Gestalten und sind dauerhaft umstritten.

In den Konflikten, die zur Konstituierung der modernen Demokratien führten, spielt Bildung eine bedeutende Rolle. Soziale Bewegungen kritisieren immer auch den Ausschluss von Bildung, sie sind immer auch Bildungsbewegungen. Das zeigt sich, um nur wenige Beispiele zu nennen, in der aufgeklärt-philanthropischen Pädagogik, in der Arbeiterbildung und in der Frauenbildung. Vereinfachend lässt sich resümieren, dass die Logik der menschenrechtlich fundierten Bildungsforderungen benachteiligter Gruppierungen auf dem Weg in die moderne Demokratie von der Kritik am Ungleichheit produzierenden Ausschluss von Bildung, vom Gleichheitsdenken, geprägt war. Demokratische Bildungsreformen, wie die Öffnung des Zugangs zur höheren Bildung oder die Einrichtung von Gesamtschulen als Schulen für Angehörige aller Gruppierungen im Laufe des 20. Jahrhunderts in industrialisierten, demokratischen Gesellschaften, sind also vor allem der Überwindung ständisch-hierarchischer Trennungen aller Art und dem Motiv der Chancengleichheit verpflichtet. Für die Bundesrepublik Deutschland – mit ihrer trotz einiger integrativer Tendenzen der letzten Jahre im internationalen Vergleich immer noch extrem starken Segregation in den Sekundarstufen – stellt die Verminderung quasiständischer Bildungsbenachteiligungen und die Verbesserung meritokratischer Chancengleichheit nach wie vor eine zentrale Aufgabe dar, der die Inklusive Pädagogik verpflichtet ist.

Zugleich geht Inklusion über eine solche assimilatorische Ausrichtung hinaus, indem sie sich für Pluralität öffnet und so dem Freiheitsprinzip mehr Beachtung schenkt (s.o.). Inklusion fragt nach der Anerkennung und Gleichberechtigung heterogener Lern- und Lebensweisen. Sie weist damit Bezüge zu seit der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts deutlich werdenden geistigen Strömungen auf: zu Denkweisen der Kritischen Theorie mit ihrer Emphase für Nichtidentisches und für ein angstfreies „Miteinander der Verschiedenen“ (Adorno 1976) sowie zu jenen postmodernen Strömungen, die Pluralität radikal anerkennen und damit menschenrechtlichen Postulaten der Moderne auf neue Weise Gewicht verleihen (Welsch 1987). Auffällig ist, wie sehr die binnendifferenzierende Praxis inklusiver Pädagogik im (damals noch „integrativ“ genannten) gemeinsamen Unterricht, die seit Ende der siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts von Teams und Lehrerkollegien zunächst in Modellversuchen auf reformpädagogischem Hintergrund entwickelt wurde (Deppe/Prengel/Reiser 1990), mit Motiven kritischer und postmoderner Theorien korrespondiert (Prengel 2006). Ausgehend von jenen Anfängen in vereinzelt Modellversuchen vor nahezu 40 Jahren bemühen sich heute, vor allem angestoßen durch die Behindertenrechtskonvention, die Bundesländer in unterschiedlichem Maße darum, Inklusion schrittweise in der Fläche der Bildungslandschaften auszubreiten (vgl. die umfassende bildungsstatistisch fundierte Analyse dieser langsamen Entwicklung bei Klemm 2014). „Heterogenität“ hat Konjunktur (Prengel 2013c, 2014). Zugleich wird vor allem im internationalen Vergleich die erstaunliche Persistenz schulischer Segregation in Deutschland deutlich (Edelstein/Blanck/Powell 2014; Biermann/Powell 2014; Blanck/Edelstein/Powell 2013).

### 1.3 Inklusion antwortet auf Probleme der spätmodernen Bildungssphäre

Auf dem erläuterten historischen Hintergrund ist meine These, dass die Inklusive Pädagogik zusätzlich zur weiterhin notwendigen Arbeit an der Verbesserung von Chancengleichheit, die in der Logik des Bildungskonzepts der Moderne verortet werden

kann, Antworten auf Paradoxien und Probleme in der Sphäre spätmoderner Bildung ermöglicht (Prengel 2015). Die Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention folgt aus dem Auftritt einer weiteren vielgestaltigen gesellschaftlichen Gruppe auf der Bühne öffentlicher Auseinandersetzungen: Für einen erheblichen Teil der Menschen mit Behinderungen gilt, dass sie andere Formen von Anerkennung brauchen, als assimilatorische, meritokratische Leistungsanerkennung sie zu geben vermag. Es geht um die solidarische humane Anerkennung der Gleichheit und Freiheit jedes Menschen jenseits von Leistung (Bielefeldt 2009). Zeitdiagnostische Studien zeigen: Angesichts der gesellschaftliche Spaltungen und Einsamkeit erzeugenden Konkurrenz in der Spätmoderne kommt es zur Verbreitung von Depressionen und Burnout (Ehrenberg 2011). Mit der menschenrechtlich fundierten Anerkennung auch jener Gruppierungen, deren Existenzweise quer zur meritokratischen Logik der Moderne steht, erfährt potentiell die Verletzlichkeit und Abhängigkeit, die die Existenz jedes Menschen bestimmt, gesellschaftliche Aufmerksamkeit. Deutlich wird: Jedem Menschen, jeder Schülerin, jedem Schüler, steht unabhängig vom Leistungsstand grundlegende Anerkennung zu. Neben der Inklusionsbewegung mit ihrem inklusionspädagogischen Zweig im Bildungswesen bringen weitere soziale Bewegungen das Thema zu Gehör, so zum Beispiel die Palliativ- und Hospizbewegung, die den Wert jeder Lebensphase, auch der allerletzten, gebrechlichen Lebenszeit, betont (Deutsche Gesellschaft für Palliativmedizin 2010).

Angesichts dieser Einsichten wird auch der entwertende Charakter der üblichen Rede vom „schlechten“ Schüler deutlich. Zu fragen ist, ob darin nicht eine noch wenig beachtete, weithin akzeptierte und tief in unserem pädagogischen Denken und in unseren Schulstrukturen verankerte Form der Diskriminierung zu erkennen ist, die dem menschenrechtlichen Diskriminierungsverbot (Bielefeldt 2010) widerspricht. Die hierarchisierende Deutung schulischer Leistungen wird legitimiert mit der als zentral angesehenen Selektionsfunktion des Schulwesens. Demgegenüber räumt die Inklusionspädagogik der Qualifikationsfunktion und der Sozialisationsfunktion der Schule höchste Priorität ein. Sie setzt die Selektionsfunktion zwar nicht außer Kraft, aber sie vermindert ihre Dominanz, verlagert sie mehr ans Ende der Schulzeit und begrenzt damit die leistungsmindernden und entmutigenden Auswirkungen ihrer Überbetonung während langer Schuljahre. Inklusion schafft mit ihrem Verzicht auf Segregation hierarchisierende Leistungsvergleiche zwischen Schülern nicht vollständig ab, aber sie kann der Anerkennung individueller Leistungsentwicklungen ein größeres Gewicht verleihen, besser das Bedürfnis aller Lernenden nach Anerkennung ihrer Anstrengungen, Lernfortschritte und kreativen Besonderheiten befriedigen und so zur Stärkung ihrer Leistungsmotivation und Leistungsfähigkeit beitragen. Zahlreiche Studien belegen gute soziale und kognitive Leistungsentwicklungen im inklusiven Unterricht mit heterogenen Lerngruppen (vgl. Stanat/Kuhl 2015; Allmendinger/Wrase 2014; zusammenfassend Müller/Prengel 2013). Selbstverständlich ist dabei zu berücksichtigen, dass gute Leistungsentwicklungen und wechselseitige Anerkennung nicht etwa schlicht eindimensional auf eine heterogene Zusammensetzung der Lernenden folgen. Die entwicklungs- und leistungsförderlichen Auswirkungen der Vermeidung von Segregation und der Bildung heterogener Lerngruppen können in dem Maße entstehen, in dem anerkennende Schulkultur, multiprofessionelle pädagogische Kooperation, adaptiv differenzierende didaktische Arrangements, pädagogische Beziehungen und Peerbeziehungen eine ausreichend gute Qualität aufweisen.

Die in den vorangehenden Abschnitten in aller Kürze skizzierten sozialphilosophischen, historischen und gesellschaftlichen Hintergründe verdeutlichen, dass die theoretischen Grundlagen der Inklusiven Pädagogik Gemeinsamkeiten auch mit den grund-

legenden Maximen einer demokratisch orientierten Politischen Bildung aufweisen. Für beide sind die Menschenrechte mit ihren Prinzipien der Freiheit, Gleichheit und Solidarität maßgeblich und beide versuchen gerade angesichts der Einsichten in die dauerhafte Konflikthaftigkeit und Unvorhersehbarkeit gesellschaftlicher und pädagogischer Verhältnisse Beiträge zu einer demokratischen Bildung zu leisten.

## 2. Handlungsebenen Inklusiver Pädagogik und ihre Relevanz für die Politische Bildung

Inklusive Pädagogik ist in Schulen durch ein Zusammenspiel von Aktivitäten auf verschiedenen Handlungsebenen realisierbar. Hilfreich ist eine Unterscheidung zwischen der institutionellen, der professionellen, der relationalen, der didaktischen und der bildungspolitischen Ebene. Anhand dieser Ebenen kann das Modell der Inklusiven Schule in seiner Vielschichtigkeit dargestellt werden. Damit werden Eckpunkte formuliert, an denen sich inklusive Schulen orientieren – selbstverständlich ohne ihnen immer ganz gerecht werden zu können. Auch treffen diese Eckpunkte zumindest annäherungsweise für gute Schulen insgesamt zu, inklusive Schulen weisen lediglich ein graduell höheres Maß an Heterogenität der Lernenden und in der Folge eine graduell elaboriertere Differenzierung auf (vgl. Der Deutsche Schulpreis 2014; Jakob Muth Preis 2014). Auch gegenwärtig noch segregierend strukturierte Schulen können anhand dieser Eckpunkte einzelne Schritte auswählen, um sich in Richtung Inklusion in Bewegung zu setzen (vgl. z.B. Schöler 2009). Zusammenhänge zwischen Inklusion und Politischer Bildung werden im Folgenden hinsichtlich der genannten fünf Ebenen analysiert.

### 2.1 Institutionellen Ebene: Aufnahme aller Schüler und inklusive Schuldemokratie

Auf der institutionellen Ebene geht mit Inklusion die Aufnahme aller Schülerinnen und Schüler in ihre wohnortnahe Schule einher. Daraus folgt die Kooperation mit externen Institutionen im Sozialraum, u.a. mit kommunalen Jugendhilfe- und Beratungsstellen und Eltern. Schulintern folgt daraus eine binnendifferenzierende Strukturierung des Klassenunterrichts, in begründeten Ausnahmefällen ergänzt um temporäre Lerngruppen oder auch 1:1-Betreuung. Die individuelle Leistungsförderung ermöglicht eine individuelle Verweildauer und am Ende der Schulzeit eine dem erreichten individuellen Leistungsstand gemäße Vergabe aller Bildungsabschlüsse (Stähling 2006, 2013; Bildungsportal 2012). Im Schulleben gehört dazu die Arbeit an einer inklusiven Schulkultur mit schulweit gemeinsamen demokratischen Regeln und Ritualen.

Für die Politische Bildung ist auf der institutionellen Ebene die Erfahrung der Gleichheit, die durch den Besuch einer gemeinsamen Schule und eine demokratische Schulkultur, an der alle teilhaben können, realisiert wird, relevant. Die Abwesenheit von institutioneller Ausgrenzung realisiert und symbolisiert sowohl für Heranwachsende, die eher zum Mainstream gehören, als auch für Heranwachsende, die wegen minoritärer Lebensweisen eher von Marginalisierung bedroht sind, die zentrale Erfahrung von egalitärer Zugehörigkeit aller zu einem Haus des Lernens.

Mit Bürgerbildung (Sliwka 2008), international Citizenship Education (Abs 2007) oder Kinderrechte-Projekten (Makista 2014) werden beispielhaft Modelle von Schuldemokratie auf der institutionellen Handlungsebene von Einzelschulen entwickelt. Mit

Inklusion geht die Aufgabe einher, in solchen Projekten für Barrierefreiheiten der unterschiedlichsten Art zu sorgen und so Inklusive Pädagogik und Demokratiepädagogik zusammenwachsen zu lassen.

## 2.2 Professionelle Ebene: Verbindliche Teamarbeit

Auf der professionellen Ebene erfordert Inklusion die Überwindung der Lehrerarbeit als Einzelarbeit und die Entwicklung von verbindlicher Kooperation in multiprofessionellen Teams aus Lehrkräften und sonder- und sozialpädagogischen Fachkräften. Für fach-, klassen-, jahrgangs- oder stufenbezogene Teamsitzungen werden regelmäßige Zeitfenster im Stundenplan vorgesehen. Die Besprechungen dienen der Koordination, der Unterrichtsplanung für heterogene Lerngruppen und der Fallbesprechung und damit auch der Entlastung und kontinuierlichen Qualifikation der Lehrkräfte. Die regelmäßige Teamarbeit wird bei Bedarf ergänzt um Konsultationen durch externe schulpсихologische oder sonderpädagogisch spezialisierte Berater, die dazu beitragen das Team vor Ort fallspezifisch zu qualifizieren (Widmer 2014; Lütje-Klose/Neumann 2015).

Für die Politische Bildung ist auf der professionellen Ebene die fachspezifische und die fächerübergreifende Kooperation weiterführend, weil die Teamarbeit die Chance einer persönlichen Entlastung der Fachlehrer und einer fachdidaktischen Qualitätsverbesserung enthält. Indem die Kollegien sich darin unterstützen, kognitive und soziale Lernprozesse ihrer Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen, kommt für die Angehörigen sowohl der älteren als auch der jüngeren Generation das menschenrechtliche Prinzip der Solidarität als „Solidarität mit Fremden“ (Brunkhorst 1997; Prengel 2013b, 2015a; Brumlik 2010) zum Tragen.

## 2.3 Relationale Ebene: Demokratie als Lebensform in pädagogischen und in Peer-Beziehungen

Anerkennende Lehrer-Schüler-Beziehungen bilden eine existentiell-personale Grundlage der inklusiven Pädagogik. Indem inklusive Schulprojekte sich der Arbeit an respektvollen, unterstützenden und Halt gebenden pädagogischen Beziehungen verpflichten, leisten sie Beiträge zur Persönlichkeits- und Leistungsentwicklung, auf die alle Lernenden, ganz besonders aber benachteiligte und traumatisierte Kinder und Jugendliche, angewiesen sind (Deci/Ryan 1993; Pianta 2014; Hattie 2009; Bausum u.a. 2013, zusammenfassend Prengel 2013b; Prengel/Winklhofer 2013a,b). Auf der Basis anerkannter pädagogischer Beziehungen beinhaltet Inklusion auch eine hohe Aufmerksamkeit für intersubjektive Prozesse auf der Ebene der Peer-Beziehungen, die sowohl in der beiläufig-informellen Kommunikation als auch in schulkulturell formalisierten Formen der Demokratiepädagogik dazu dient, Selbstachtung und Anerkennung der anderen zu kultivieren.

Anerkennende Beziehungen legen auf der Ebene relationaler Lebensformen ein intersubjektives Fundament für die demokratische Politische Bildung. Indem Kinder die existentiell-persönliche Erfahrung machen, von Erwachsenen und Gleichaltrigen anerkannt zu werden, können sie sowohl Selbstachtung als auch Empathie und damit einen Sinn für die eigenen Rechte und die Rechte anderer entwickeln. Auf der Beziehungsebene geht es hier um ein Zusammenspiel der drei menschenrechtlichen Prinzi-

pien, denn in einer anerkennenden Kommunikation werden die Lernenden – in altersgemäßen Formen – in ihrer gleichen Freiheit solidarisch anerkannt und lernen einander anerkennen. Damit kann die Erfahrung von Demokratie als Lebensform, die sowohl einer zukunftsbezogenen Sozialisation für die Demokratie, als auch einem erfüllten Leben in der Gegenwart der Kindheit und Jugend dient, grundgelegt werden (Bohnsack 2003, 2012; Dewey 2008). Weil Anerkennungsbeziehungen immer auch in die Hierarchien der Generationen- und Gleichaltrigenverhältnisse eingebunden sind, bleibt es eine stets riskante und dauerhafte Herausforderung nach Formen ihrer Demokratisierung zu suchen.

Im gemeinsamen Unterricht und Schulleben wird durch die Anwesenheit von Mitschülern mit Behinderungen die Entwicklung der Fähigkeit des „Caring“ (Noddings 2005, 2009; Brunlik 2010) besonders herausgefordert. Darum kann mit Inklusion ein in der Politischen Bildung sowie in der Demokratiepädagogik teilweise noch wenig berücksichtigter, aber für die demokratische Sozialisation unverzichtbarer Akzent ins Spiel kommen: die universelle Geltung der Menschenrechte für alle, deutlich werdend am Beispiel der Menschen mit sichtbaren Schwächen und Beeinträchtigungen, mit „Disabilities“.

#### 2.4 Didaktische Ebene: Inklusion als Gegenstand des Politikunterrichts, Individualisierung eines Kerncurriculums Politischer Bildung, Freiheit für Vielfalt in Projekten

Inklusive Didaktik zeichnet sich dadurch aus, dass sie den Unterricht passend für Schülerinnen und Schüler der unterschiedlichsten Lernausgangslagen, das heißt, differenziert, gestaltet und dabei *obligatorische* und *fakultative* Aspekte berücksichtigt. Sie unterstützt Chancengleichheit, indem sie für alle Lernbereiche verbindliche Kerncurricula definiert und sie in gestuft-individualisierter Form vermittelt, so dass sie sich um bestmögliche Leistungsentwicklung jedes einzelnen Lernenden bemüht. Sie bietet darüber hinaus Freiräume für vielfältige, kreative Kompetenzentwicklungen, wenn sie sich für die Themen und Interessen der Kinder und Jugendlichen öffnet.

Für die Didaktik des inklusiven Politikunterrichts folgt daraus, dass die fachlichen Inhalte ihres verbindlichen *Kerncurriculums* stufenförmig entwicklungslogisch von den elementarsten bis hin zu den ausdifferenziertesten Lernausgangslagen aufgefächert ausformuliert werden (z.B. anhand von Kompetenzrastern) und dass jeder Lernstufe passende Lernmaterialien für das Erreichen der Zone der nächsten Entwicklung zugeordnet werden<sup>2</sup>. Es gehört zur ureigensten professionellen Kompetenz der fachwissenschaftlich und fachdidaktisch ausgebildeten Lehrkräfte, die zentralen Inhalte ihres Faches hinsichtlich verschiedenster Lernausgangslagen ausbuchstabieren zu können und es ist Aufgabe der fachdidaktischen Forschung sie dabei zu unterstützen und differenzierungsfähige Lernmaterialien für alle Themenbereiche des Faches Politische Bildung zu entwickeln und zu evaluieren. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Kompetenzraster die unvorhersehbar verlaufenden Lernprozesse zwar nicht abbilden können, aber sie ermöglichen den Lehrkräften im inklusiven Unterricht mit heterogenen Lerngruppen Strukturen für die Planung individualisierter Unterrichtsangebote. Die typische didaktisch-methodische Form des individualisierten Lernens in den Bereichen des Kerncurriculums ist die *Freiarbeit* mit Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit sowie der Austausch darüber in Kreisgesprächen. Wissen über Menschenrechte und ihre Geschichte, über Vielfalt und Inklusion in Gesellschaft und Schule sowie Kritik an grup-

penbezogener Menschenfeindlichkeit gehören aus Sicht der inklusiven Pädagogik zu den elementaren Inhalten eines Kerncurriculums Politischer Bildung.

Freiräume für die Arbeit an fakultativen von Schülerinnen und Schülern gewünschte Themen können ebenfalls in der Freiarbeit, aber auch in individuellen oder gemeinsamen *Projekten* eröffnet werden. Didaktisch-methodische Formen des Projektlernens haben seit einem Jahrhundert in der Politischen Bildung wie in keinem anderen Fach ihre Heimat. Fachbezogene und fächerübergreifende inklusive Didaktik profitiert seit ihren Anfängen von den Errungenschaften der Projektpädagogik, denn sie erlaubt auf herausragende Weise, dass Lernende mit unterschiedlichsten Fähigkeiten kooperieren. Indem Kinder und Jugendliche in der Schule, auch im Lernbereich Politische Bildung, eigene Themen und Interessen verfolgen können, wird ihnen ermöglicht, dass sie in der Schule altersangemessen Freiheiten genießen können.

Auf der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Ebene fordert Inklusion die Politische Bildung dazu heraus, die Themenfelder Diversität und Inklusion als Gegenstände des Fachunterrichts und der Forschung ernst zu nehmen. Zusätzlich ist es erforderlich, weitestgehende Formen der Differenzierung sowohl hinsichtlich des obligatorischen Kerncurriculums als auch hinsichtlich des fakultativen Schülercurriculums im Unterricht zu praktizieren. Mit dieser Herausforderung ist die Chance verbunden, möglichst jede Schülerin und jeden Schüler – auf welchen Lernniveaus auch immer sie sich jeweils befinden und welche Lebenspotentiale und -probleme auch immer sie betreffen – zu erreichen. Dabei kann angeknüpft werden an Ansätze Politischer Bildung zur Berücksichtigung von Diversität (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung 2008) von erschwerten Bedingungen (Widmaier/Nonnenmacher 2012), von digitalen Umgebungen (Besand/Borkenbauer/Lange 2013) oder von heterogenen geschlechtlichen und sexuellen Orientierungen (Offen 2013) sowie an die von der Bundeszentrale für Politische Bildung (2014) initiierte Debatte um eine inklusive Politikdidaktik. Auch in der außerschulischen Bildungsarbeit und in Kooperationsprojekten zwischen Schule und Sozialpädagogik entwickelte Konzeptionen können den schulischen Politikunterricht bereichern (vgl. z.B. Zschipke/Prenzel 2014).

## 2.5 Bildungspolitische Ebene

Angesichts erheblicher Unterschiede in den deutschen Bundesländern kommt schulische Inklusion insgesamt im internationalen Vergleich nur langsam voran (Edelstein/Blanck/Powell 2014; Klemm 2014). Darum werden systematisch geplante Implementationen mit ausreichender Ressourcenausstattung gefordert (Deutsche UNESCO-Kommission 2014; Preuss-Lausitz 2015). Auch das Fach Politische Bildung braucht, wie Reinhardt (2014) konstatiert, eine stärkere bildungspolitische Lobby, um seine anspruchsvollen und für die Demokratie lebenswichtigen Aufgaben erfüllen zu können. Beide, Inklusive Pädagogik und Politische Bildung, können von bildungspolitischen Anstrengungen in beiden Bereichen profitieren, da so sowohl Wissen über Inklusion in Gesellschaft und Politik als auch inklusive Handlungsfähigkeit im persönlichen und institutionellen Alltag gestärkt werden können.

### 3. Zusammenhänge zwischen Inklusiver Schulpädagogik und Politischer Bildung

Abschließend können Zusammenhänge zwischen Inklusiver Schulpädagogik und Politischer Bildung resümiert werden. Die Analyse theoretischer Grundlagen und Handlungsebenen Inklusiver Schulpädagogik in der Perspektive einer Suche nach Anknüpfungspunkten zur Politischen Bildung erweist sich, wie hier in drei Punkten festgehalten werden soll, als ertragreich und bereichernd für beide.

- Inklusive Pädagogik und Politische Bildung beruhen auf dem Fundament einer starken gemeinsamen Zielsetzung, auf den Menschenrechten und ihrer Verankerung in international entstandenen Menschenrechtsdeklarationen und nationalen demokratischen Verfassungen. Darin besteht ihre grundlegende und für ihre Denk- und Handlungsperspektiven folgenreiche Gemeinsamkeit.
- Inklusive Pädagogik leistet es, die Kritik der mangelnden Chancengleichheit im segregierenden Bildungswesen zu intensivieren, die individuelle Leistungsförderung zu stärken und das Bildungswesen zugleich um eine weitere Dimension, die Anerkennung heterogener Lebensformen einschließlich jener, die in der Leistungskonkurrenz unterliegen, und eine leistungsunabhängige elementare Anerkennung der Menschenwürde aller, zu bereichern. Damit unterstützt Inklusion in allen Formen der Politischen Bildung einschließlich der Demokratiepädagogik die gleiche Freiheit für vielfältige Lebensformen einschließlich einer im Grunde ihren Ansprüchen entsprechenden erweiterten Aufmerksamkeit auch für in jeder Lebensgeschichte relevante Situationen der Abhängigkeit und Bedürftigkeit, in denen Personen wenig in der Lage sind, Interessenkonflikte selbst auszufechten. (Der Dokumentarfilm „Klassenleben“ von Hubertus Siegert (2004) gibt beispielhaft Einblick in solche Lernprozesse.) Wenn inklusive Pädagogik in Schulen ausreichend gut gelingt, bietet sie auf der Ebene des Schullebens Erfahrungsräume für Demokratie lernen im Sinne der Demokratie als Lebensform (De Haan/Edelstein/Eickel 2007). Sie legt damit auf der personalen und institutionellen Ebene alltäglich Fundamente auch für den zu pflegenden Transfer auf weitergehende Ansätze von Politischer Bildung auf der Ebene politischer Systeme. Darüber hinaus gehen mit Inklusion Kontakte zwischen Personen mit völlig unterschiedlichen „Abilities“ und Lebensweisen einher, so dass sie alltägliche Erfahrungen mit universeller intersubjektiver Anerkennung im Sinne der Menschenwürde ermöglicht, die über die Anerkennung zwischen als „gleich“ wahrgenommenen Peers hinausweist. In dem Maße, in dem die inklusive Schule sich als Schule des Demokratielebens und -lernens entwickelt, kann sie leisten, was Ernst-Wolfgang Böckenförde (1976) als möglichen Mangel in freiheitlichen säkularisierten Staaten problematisiert: Die Pflege eines verbindenden Ethos (vgl. auch Honneth 2013). Da die inklusive Schule wie keine andere gesellschaftliche Institution von Angehörigen aller gesellschaftlichen Gruppierungen besucht wird, kann sie die menschenrechtlich orientierte moralische Substanz des Einzelnen bei der nachwachsenden Generation kultivieren.
- Fachspezifisches Lernen im sozialwissenschaftlichen Sachunterricht der Primarstufe und im Politikunterricht beider Sekundarstufen kommt der Inklusiven Pädagogik zu Gute. Die fachwissenschaftlich fundierte Vermittlung von einschlägigem Wissen zu den Themenfeldern Menschenrechte, Diversität und Inklusion ist geeignet Inklusive Pädagogik auf der Ebene kognitiver Kompetenzen zu stärken. Zugleich fordert Inklusive Pädagogik die Politische Bildung einschließlich der auf sie

bezogenen Forschungsrichtungen zur Entwicklung von Ansätzen umfassender innerer Differenzierung heraus, um alle ihre Adressaten zu erreichen.

## Anmerkungen

- 1 Der Beitrag beruht auf früheren Studien der Verfasserin (Prenzel 2013 a, b) und vertieft sie im Hinblick auf Politische Bildung. Aus Platzgründen muss hinsichtlich einer ausführlichen Auseinandersetzung mit Kontroversen um Inklusion auf den in dem Periodikum „Erwägen, Wissen, Ethik – Streitforum für Erziehungskultur“ erschienenen Hauptartikel, die zahlreichen Kritiken und die Replik der Verfasserin verwiesen werden (Prenzel Heft 2/2015).
- 2 Kompetenzraster werden leider primär für die Lernbereiche Sprache und Mathematik thematisiert (vgl. z.B. Landesinstitut für Schulentwicklung 2012). Für die Politische Bildung vgl. z.B. Ziegler 2012. Teilweise umfassen solche Ansätze nur wenige Stufen und sind für den inklusiven Unterricht, der von Schülern mit Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung ebenso besucht wird wie von Schülern mit Hochbegabungen stark erweiterungsbedürftig. Hilfreich ist die Unterscheidung des elementaren Niveaus der Person, des mittleren Niveaus der Institution und des höchsten Niveaus der systemischen Zusammenhänge (Reinhardt 2004, S. 7f). Dabei kann für jedes dieser drei „Niveaus“ eine Fülle unterschiedlicher aufeinander aufbauender Kompetenzstufen ausformuliert werden.

## Literatur

- Abs, Hermann Josef (2007): Demokratieverziehung im Spiegel internationaler Organisationen. In: De Haan, Gerhard; Edelstein, Wolfgang; Eikel, Angelika (Hg.): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz fördern. Demokratische Schulqualität entwickeln. H. 1: Grundlagen zur Demokratiepädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 13-16.
- Adorno, Theodor W.: *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben.* Frankfurt/M: Suhrkamp 1976.
- Allmendinger, Jutta / Wrase, Michael (2014): Streitthema Behinderte in Schulen: „Inklusion ist keine Utopie“. In: Spiegel online Schulspiegel, Hamburg 17.7.2014. <http://www.spiegel.de/schulspiegel/inklusion-warum-behinderte-kinder-regelschulen-besuchen-sollten-a-979079.html> (27.12.2014)
- Bausum, Jacob / Besser, Lutz / Kühn, Martin / Weiß, Wilma (2013): *Traumapädagogik: Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis.* Beltz Juventa: Weinheim und Basel.
- Besand, Anja/Borkenbauer, Peter/Lange, Peter (2013): Politische Bildung in digitalen Umgebungen. Eine Fallstudie zum Projekt Du Hast die Macht. TU Dresden. [http://tu-dresden.de/die\\_tu\\_dresden/fakultaeten/philosophische\\_fakultaet/ifpw/didpb/bilder/dhdm1](http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/philosophische_fakultaet/ifpw/didpb/bilder/dhdm1) (27.12.2014)
- Bielefeldt, Heiner (1998): *Philosophie der Menschenrechte. Grundlage eines weltweiten Freiheitsethos.* Darmstadt: Primus.
- Bielefeldt, Heiner (2007): *Menschenrechte in der Einwanderungsgesellschaft: Plädoyer für einen aufgeklärten Multikulturalismus.* Bielefeld: transcript.
- Bielefeldt, Heiner (2009): *Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention.* Berlin: DIMR. [http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx\\_commerce/essay\\_no\\_5\\_zum\\_innovationspotenzial\\_der\\_un\\_behindertenrechtskonvention\\_auf13.pdf](http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/uploads/tx_commerce/essay_no_5_zum_innovationspotenzial_der_un_behindertenrechtskonvention_auf13.pdf) (27.12.2014)
- Bielefeldt, Heiner (2010): *Das Diskriminierungsverbot als Menschenrechtsprinzip.* In: Hormel, Ulrike/Scherr, Albert: *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse.* Wiesbaden: VS, S. 21-34.
- Biermann, Julia / Powell, Justin J.W. (2014): *Institutionelle Dimensionen inklusiver Schulbildung – Herausforderungen der UN-Behindertenrechtskonvention für Deutschland, Island und Schweden im Vergleich.* In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft.* 17. Jg. Heft 4/2014, S. 679-700
- Bildungsportal des Landes Nordrhein Westfalen: *Eckpunkte Schulversuch Primus.* In: *Neuer Schulversuch zum längeren gemeinsamen Lernen.* Düsseldorf 2012. [http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Versuche/Primus/Kontext/Eckpunkte\\_Schulversuch\\_PRIMUS.pdf](http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Versuche/Primus/Kontext/Eckpunkte_Schulversuch_PRIMUS.pdf) (27.12.2014)

- Blanck, Jonna Milena / Edelstein, Benjamin / Powell, Justin (2013): Persistente schulische Segregation oder Wandel zur inklusiven Bildung? Die Bedeutung der UN-Behindertenrechtskonvention für Reformprozesse in den deutschen Bundesländern. In: Schweizerischen Zeitschrift für Soziologie, 2013(1), Sonderheft Change and Reforms in Educational Systems & Organizations, S. 267-292
- Blickle, Peter (2006): Von der Leibeigenschaft zu den Menschenrechten. Eine Geschichte der Freiheit in Deutschland. München: C.H. Beck 2006.
- Böckenförde, Ernst-Wolfgang (1976): Staat, Gesellschaft, Freiheit. Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Bohnsack, Fritz (2003): Demokratie als erfülltes Leben. Die Aufgabe von Schule und Erziehung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohnsack, Fritz (2012): Wie Schüler die Schule erleben: Zur Bedeutung der Anerkennung, der Bestätigung und der Akzeptanz von Schwäche. Opladen u.a.: Budrich
- Brumlik, Micha (2010): Ethische Gefühle: Liebe Sorge Achtung. In: Moser, Vera / Pinhard, Inga (Hg.): Care – Wer sorgt für wen? Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. 6/2010. Opladen u.a.: Budrich, S. 29-46
- Brunkhorst, Hauke (1997): Solidarität unter Fremden. In: Combe, Arno / Helsper, Werner (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt: Suhrkamp, S. 340-367
- Bundeszentrale für Politische Bildung (Hg.) (2014): Werkstatt Politikdidaktik inklusiv. Bonn. <http://www.bpb.de/lernen/werkstatt-politikdidaktik-inklusive/179555/workshop-inklusive-politische-bildung> (27.12.2014)
- Comenius, Johann Amos (1657): Sämtliche didaktischen Werke. Amsterdam. Zitiert nach Alt, Robert (1960): Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte. Band 1. Volk & Wissen: Berlin.
- De Haan, Gerhard; Edelstein, Wolfgang; Eickel, Angelika (Hg.) (2007): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität entwickeln. Weinheim und Basel: Beltz
- Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39/1993, S. 223-238
- Deppe-Wolfinger, Helga/Prengel, Annedore/Reiser, Helmut (1990): Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976-1988. DJI-Materialien: München.
- Der Deutsche Schulpreis (2014): Preisträger. <http://schulpreis.bosch-stiftung.de/content/language1/html/53141.asp> (14.9.2014)
- Deutsche Gesellschaft für Palliativmedizin u.a. (2010): Zur Betreuung schwerstkranker und sterbender Menschen in Deutschland. Berlin [http://www.charta-zur-betreuung-sterbender.de/tl\\_files/dokumente/Charta\\_Broschuere.pdf](http://www.charta-zur-betreuung-sterbender.de/tl_files/dokumente/Charta_Broschuere.pdf) (1.5.2014)
- Deutsche UNESCO-Kommission (2014): Bonner Erklärung zur inklusiven Bildung in Deutschland. Bonn. [http://www.unesco.de/gipfel\\_inklusion\\_erklaerung.html](http://www.unesco.de/gipfel_inklusion_erklaerung.html) (1.5.2014).
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2013): Online Handbuch Inklusion als Menschenrecht. Berlin. <http://www.inklusion-als-menschenrecht.de/> (1.5.2014)
- Dewey, J. (2008/1916): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim.
- Edelstein, Benjamin/Blanck, Jonna/Powell, Justin (2014): Ausbruch aus der Sonderschule. Kinder sollen gemeinsam lernen, doch die Sonderschulquote bleibt konstant. Warum schulische Inklusion in Deutschland so schwer fällt und wie sie dennoch gelingen kann, haben Forscher des Wissenschaftszentrums Berlin untersucht. In: TAZ 19.11.2014, S. 18. <http://www.taz.de/Inklusion-in-Deutschland/!149776/> (11.12.2014)
- Ehrenberg, Alain (2011): Das Unbehagen in der Gesellschaft. Berlin: Suhrkamp
- Enwezor, O. u.a. (Hg.) (2002): Demokratie als unvollendeter Prozess. Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz.
- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (Hg.) (2008): Diversity Studies und politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau
- Habermas, Jürgen (2009): Es beginnt mit dem Zeigefinger. In: Die Zeit. Feuilleton. 10. Dezember 2009, Nr. 51. S. 45. <http://www.zeit.de/2009/51/Habermas-Tomasello> (27.12.2014)
- Habermas, Jürgen (2010): „Das utopische Gefälle. Das Konzept der Menschenwürde und die realistische Utopie der Menschenrechte.“ In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 58, Heft 3, S. 343-357. Auch in Blätter für Deutsche und Internationale Politik, 8/2010, S. 43-53. URL: <http://www.blaetter.de/archiv/themen> (20.1.2013).

- Hattie, John (2009): *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge
- Heil, Reinhard/Hetzel, Aandreas (Hg.) (2006): *Die unendliche Aufgabe. Kritik und Perspektiven der Demokratietheorie*. Bielefeld: transcript.
- Heinzel, Friederike (2011): *Generationenvermittlung in der Grundschule. Ende der Kindgemäßheit?*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Honneth, Axel (2013): *Erziehung und demokratische Öffentlichkeit*. In: Müller, Hans-Rüdiger / Bohne, Sabine / Thole, Werner (Hg.): *Erziehungswissenschaftliche Grenzgänge. Markierungen und Vermessungen. Beiträge zum 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft*. Opladen u.a.: Budrich, S. 41-57
- Horn, Dorit (2012): *Zur Herkunft und Bedeutung der Begriffe heterogen und Heterogenität. Ergebnisse einer Recherche in Wörterbüchern und philosophischen Lexika zu einem inklusionsrelevanten Begriff*. In: Annedore Prengel/Hanno Schmitt (Hg.): *Netzpublikationen des Arbeitskreises Menschenrechtsbildung in der Rochow-Akademie für historische und zeitdiagnostische Forschung an der Universität Potsdam*. Reckahn. <http://www.rochow-museum.uni-potsdam.de/home/arbeitskreis-menschenrechtsbildung/netzpublikationen-des-ak-mrb.html> (6.8.2014)
- Jakob Muth Preis (2014): *Die Preisträger*. Website des Jakob Muth Preises <http://www.jakobmuthpreis.de/preistraeger/> (14.9.2014)
- Klemm, Klaus (2014): *Auf dem Weg zur inklusiven Schule: Versuch einer bildungsstatistischen Zwischenbilanz*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17. Jg. Heft 4/2014, S. 626-637
- Landesinstitut für Schulentwicklung (Hg.) (2012). *Mit Kompetenzrastern dem Lernen auf der Spur*. Stuttgart: NL04. [http://www.ls-bw.de/Handreichungen/pub\\_online/NL04\\_Mit\\_Kompetenzrastern\\_dem\\_Lernen\\_auf\\_der\\_Spur.pdf](http://www.ls-bw.de/Handreichungen/pub_online/NL04_Mit_Kompetenzrastern_dem_Lernen_auf_der_Spur.pdf) (1.6.2014)
- Lütje-Klose, Birgit/Neumann, Phillip (2015): *Die Rolle der Sonderpädagogik im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalisierung für eine inklusive schulische Bildung*. In Häcker, Thomas /Walm, Maik (Hg.): *Inklusion als Entwicklung - Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 101-116
- Makista (2014): *Kinderrechte machen Schule 3. Voneinander lernen – Projekt aus allen Bundesländern*. Frankfurt a.M. [http://www.makista.de/fileadmin/user\\_upload/images/Projekte/Newsletter\\_Startseite/Kinderrechte\\_machen\\_Schule\\_3\\_Makista\\_2014.pdf](http://www.makista.de/fileadmin/user_upload/images/Projekte/Newsletter_Startseite/Kinderrechte_machen_Schule_3_Makista_2014.pdf) (27.12.2014)
- Müller, Frank J./Prengel, Annedore (2013): „Empirische Zugänge zu Inklusion in der Früh- und Grundschulpädagogik.“ In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 7. Jg., Heft 1, S. 7-20.
- Noddings, Nel (2005): *The Challenge to care in Schools*. New York: Teachers College Press
- Noddings, Nel (2009): *Care*. In: Andresen, Sabine/Casale, Rita u.a. (Hg.): *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft*. Weinheim und Basel: Beltz, S. 106-118
- Offen, Susanne (2013): *Achsen adoleszenter Zugehörigkeitsarbeit: Geschlecht und sexuelle Orientierung im Blick Politischer Bildung*. Wiesbaden: Springer VS
- Pauer-Studer, Herlinde (2000): *Autonom Leben. Reflexionen über Freiheit und Gleichheit*. Suhrkamp: Frankfurt/M
- Prengel, Annedore (2006/1993): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS
- Prengel, Annedore (2011): *Zwischen Heterogenität und Hierarchie in der Bildung – Studien zur Unvollendbarkeit der Demokratie*. In: Ludwig, L./Luckas, H./Hamburger, F./Aufenanger, S. (Hg.): *Bildung in der Demokratie II. Tendenzen – Diskurse – Praktiken*. Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen u.a.: Budrich, S. 83-94.
- Prengel, Annedore (2013a): *Inklusive Bildung in der Primarstufe. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes*, Best. Nr. 2041, Frankfurt/M
- Prengel, Annedore (2013b): *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen u.a.: Budrich
- Prengel, Annedore (2013c): *Herausforderungen für die Bildungspolitik: Heterogenität*. In: *Dossier Zukunft Bildung*. Wissenschaftszentrum Berlin / Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn. <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/145242/heterogenitaet?p=0> (1.5.2014)
- Prengel, Annedore (2014): *Heterogenität oder Lesarten von Gleichheit und Freiheit in der Bildung*. In: Koller, Hans-Christoph / Casale, Rita / Ricken, Nobert (Hg.): *Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*. Paderborn: Schöningh, S. 45-67
- Prengel, Annedore (2015): *Pädagogik der Vielfalt: Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung*. Hauptartikel. Erscheint in: *Erwägen Wissen Ethik* Nr. 26/2015 Stuttgart: Lucius

- Prengel, Annedore/Winklhofer, Ursula (Hg.) (2014): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge, Band 2: Forschungszugänge. Opladen u.a.: Budrich
- Preuss-Lausitz, Ulf (2015): Implementation schulischer Inklusion in Deutschland. In: Häcker, Thomas/Walm, Maik (Hg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 85-100
- Rath, Ingo W. (Hg.) (1998): Aristoteles: Die Kategorien. Griechisch/Deutsch, herausgegeben und übersetzt von Ingo W. Rath. Stuttgart: Reclam 1998.
- Reinhardt, Sibylle (2004): Demokratie-Kompetenzen. In: Edelstein, Wolfgang/Fauser, Peter (Hg.): Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms: „Demokratie lernen und leben“ Berlin. <http://www.pedocs.de/volltexte/2008/163/pdf/Reinhardt.pdf> (27.12.2014)
- Reinhardt, Sibylle (2014): Politische Bildung in der Schule – Probleme und Antworten. In: Gesellschaft. Wirtschaft. Politik. Sozialwissenschaften für Politische Bildung. Jg. 63 Heft 2/2014, S. 271-278
- Schäfers, Bernhard: Soziale Ungleichheit. In: ders. (Hg.): Grundbegriffe der Soziologie. Opladen 2001, S. 399-401
- Schöler, Jutta (2009): „Geistig Behinderte“ am Gymnasium – Integration an der Schule für „Geistig Behinderte“. In: BIDOK Digitale Volltextbibliothek: Innsbruck. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/schoeler-gymnasium.html> (letzter Zugriff: 27.12.2014).
- Siegert, Hubertus (2005): Klassenleben. Dokumentarfilm. Berlin. <http://www.klassenleben.de/> (27.12.2014)
- Sliwka, Anne (2008): Bürgerbildung: Demokratie beginnt in der Schule. Weinheim und Basel: Beltz
- Stähling, Reinhard (2006): „Du gehörst zu uns“ Inklusive Grundschule. Ein Praxisbuch für den Umbau der Grundschule. Schneider: Baltmannsweiler.
- Stähling, Reinhard (2013): Differenzieren lässt sich lernen. Wie die Grundschule Berg Fidel gelernt hat, mit Heterogenität umzugehen und Aussonderung zu unterlassen. In: Jürgens, Eiko/Miller, Susanne (Hg.): Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Beltz Juventa: Weinheim & Basel, S. 252-264.
- Stanat, Petra/Kuhl, Poldi (Hg.) (2015): Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Forschungsstand, Herausforderungen und Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS
- Unesco (2005): Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen. Paris. [www.unesco.de/konvention\\_kulturelle\\_vielfalt.html?&L=0](http://www.unesco.de/konvention_kulturelle_vielfalt.html?&L=0) (06.10.2009)
- Vereinte Nationen – UN (1948): Allgemeine Erklärung der Menschenrechte. [www.un.org/Depts/german/grunddok/ar217a3.html](http://www.un.org/Depts/german/grunddok/ar217a3.html) (27.12.2014)
- Vereinte Nationen – UN (1979): UN-Konvention zur Beseitigung jeder Form der Diskriminierung der Frau. [www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/cedaw.htm](http://www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/cedaw.htm) (27.12.2014)
- Vereinte Nationen – UN (1989): Übereinkommen über die Rechte der Kinder. Die UN Kinderrechtskonventionen. [www.unicef.de/fileadmin/content\\_media/Aktionen/Kinderrechte18/UN-Kinderrechtskonvention.pdf](http://www.unicef.de/fileadmin/content_media/Aktionen/Kinderrechte18/UN-Kinderrechtskonvention.pdf) (27.12.2014)
- Vereinte Nationen – UN (2006): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/menschenrechtsinstrumente/vereinte-nationen/menschenrechtsabkommen/behindertenrechtskonvention-crp.html#c1911> (27.12.2014)
- Welsch, Wolfgang (1987): Unsere postmoderne Moderne. Weinheim: VCH
- Widmaier, Benedikt/Nonnenmacher, Frank (Hg.) (2012): Unter erschwerten Bedingungen. Politische Bildung mit bildungsfernen Zielgruppen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau
- Widmer, Patrik (2014): Praxis der Individualisierung: Wie multiprofessionelle Klassenteams Fördersituationen für Kinder im Schulalltag etablieren. Opladen u.a. Budrich
- Ziegler, Beatrice u.a. (2012): Handreichung Politische Bildung. Pädagogische Hochschule Norwestschweiz. Zentrum für Politische Bildung und Geschichtsdidaktik. Aargau 2012. [http://www.politischebildung.ch/fileadmin/redaktion/Politische\\_Bildung\\_Handreichung.pdf](http://www.politischebildung.ch/fileadmin/redaktion/Politische_Bildung_Handreichung.pdf) (27.12.2014)