

Inhaltsverzeichnis

Robert Kruschel

Einleitung: Zur Notwendigkeit des Nachdenkens über

Menschenrechtsbasierte Bildung 11

Impulse zum Diskurs um Inklusive Bildung 17

Lisa Pfahl, Sascha Plangger und Volker Schönwiese

Institutionelle Eigendynamik, Unübersichtlichkeit und

Ambivalenzen im Bildungswesen: Wo steht Inklusion? 19

Andreas Köpfer und Hannah Nitschmann

Diversity und Inklusion – zwei differente Diskurse über Differenz?!

Erkundung ihres kritischen Gehalts 29

Kirsten Puhr

Inklusionsorientierte Bildungsangebote 41

Michael Gebauer

Inklusion und Bildungsgerechtigkeit.

Kulturelle Barrieren auf dem Weg zur inklusiven Schule? 53

Donja Amirpur und Andrea Platte

Die Erfindung der Anderen:

Intersektionale und inklusive Perspektiven als Korrektiv

für die Soziale Arbeit und Bildungsprozesse 69

Ute Geiling und Annedore Prengel

Schubladisierung? Notizen zum Nachteil und Nutzen

sonderpädagogischer Kategorien und

fachdidaktischer Kompetenzstufen 81

Carmen Dorrance und Clemens Dannenbeck

Der Bildungsort Hochschule und die Entdeckung der Vielfalt 93

Oliver Koenig

Inklusion in die Welt bringen 107

Barbara Wenders

Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen
Unterstützungsbedarfs, der Förderschwerpunkte und zur
Entscheidung über die Zukunft des gegliederten Schulsystems
in Deutschland 123

**Impulse zum Diskurs um Partizipative und
Demokratische Bildung 127**

Jo Jerg

Inklusion im Aufwachsen begreifen lernen –
Demokratie(-bildung) und Partizipation von Anfang an ermöglichen 129

Hans Wocken

Demokratie lernen und leben im Klassenrat.
Der Klassenrat als Manifestation von Kinderrechten 143

Meital Hershkovich, Jaqueline Simon und Toni Simon

Menschenrechte, Demokratie, Partizipation und Inklusion –
ein (fast) in Vergessenheit geratenes Wechselverhältnis? 161

Katrin Ehnert und Kathrin Kramer

Democratic Education – Hoffnungsträger
menschenrechtsbasierter Bildung in Schule und
Lehrer*innenaus- und Weiterbildung!? 173

Nicola Kriesel, Hannah Hummel und Petra Burmeister

Spagat zwischen Inklusion und Exklusion? Teilhabe von
Eltern in der Konzeption von Demokratischen Schulen 185

David Jahr und Robert Kruschel

Homeschooling als Alternative zur schulischen Bildung –
Betrachtung des Unterrichts zu Hause aus der Perspektive
inklusive Pädagogik 197

**Perspektiven auf menschenrechtsbasierte Lern- und
Erfahrungswelten 217**

Tanja Kinne und Stephanie Winter

Kindheit als Perspektive – Pädagogik als Kunst des
Umgangs mit dem Nicht-Verstehbaren 219

Erika Rempel

„Dafür bist du noch zu klein!“ – Sprache und Adultismus 231

Michael Ritter

Fremde Federn – neues Land. Eigenart und Fremdheit
in neuen Bilderbüchern – Spannungsverhältnisse
(inter)kulturellen Lernens 239

Anja Wetzel

Authentische Gemeinschaften schaffen inklusive Kulturen 253

Judy Gummich

Zukunft feiern – Menschenrechte verwirklichen.
Anmerkungen zu der wenig beachteten Verbindung
von Menschenrechten und ‚Persönlicher Zukunftsplanung‘ 267

Reinhard Stähling

Geflüchtete Kinder in der Schule – Herausforderungen
und Lernchancen 283

Lutz van Dijk

African Kids – Menschenrechte für Kinder und Jugendliche
mit physischen oder psychischen Herausforderungen in
südafrikanischen Townships 299

Walther Dreher

Suchen Finden Gestalten 307

Verzeichnis der Autor*innen 315

Robert Kruschel

Einleitung: Zur Notwendigkeit des Nachdenkens über Menschenrechtsbasierte Bildung

1 Vom Diskurs um ‚Menschenrechte‘ und ‚Bildung‘ zu einer Menschenrechtsbasierten Bildung

„Das Kind ist ein ebenso wertvoller Mensch wie wir.“
(KORCZAK 1929 (2007), 46)

Die beiden Begrifflichkeiten ‚Bildung‘ und ‚Menschenrechte‘ werden nach BUSSE (vgl. 2013, 224ff; vgl. auch LENHART 2006; WEYERS & KÖBEL 2016) auf drei verschiedene Arten miteinander in Beziehung gesetzt: Einmal im Sinne von *Bildung als Menschenrecht*, also das Streben danach, dass jedes Kind¹ das Recht haben muss und es auch ausleben darf, kostenlose Bildung nach seinen Fertigkeiten zu erfahren. Zum zweiten *Menschenrechte durch Bildung*: Die Schüler*innen erwerben Wissen über Menschenrechte, um damit politische Verhältnisse vor Ort und anderswo beurteilen zu können – sie erhalten ein Problembewusstsein. Dieser Aspekt wird auch ‚Menschenrechtserziehung‘ genannt. In der dritten Linie, die BUSSE als *Menschenrechte in der Bildung* bezeichnet, soll aus dem Wissen über Menschenrechte ein Bewusstsein für Menschenrechtsverletzungen im eigenen Umfeld entstehen, was im besten Fall in einer Handlungsmotivation mündet, daran etwas ändern zu wollen. BUSSE stellt in diesem Zusammenhang und dem Kontext von Schule die Frage, wie Lehrer*innen den Schüler*innen „Wissen und Empathie über massive Menschenrechtsverletzungen in der Welt beibringen [können], wenn im Alltag in der Schule kein/oder nur ein bedingtes humanes Miteinander vorherrscht?“ (BUSSE 2013, 227).

„Die Würde des Menschen wird auch dort missachtet, wo man Menschen ihre wesentliche Gleichheit abspricht“ konstatiert BIELEFELDT (2004, 23) und fokussiert damit den problematischen Aspekt des Zusammenseins von ‚kleinen‘ und ‚großen‘ Menschen: Erwachsene behandeln Kinder (meist) nicht wie gleichwertige

1 Die Kinderrechtskonvention nutzt den Terminus ‚Kind‘ für jeden „Mensch[en], der das achtzehnte Lebensjahr noch nicht vollendet hat“ (KRK Art. 1). Insofern sind hier und im Folgenden, wenn von ‚Kindern‘ gesprochen wird, alle jungen Menschen gemeint, denen nicht das Prädikat ‚Erwachsene*r‘ zugesprochen wird. Zur „generationalen Ordnung der Gesellschaft“ vgl. z.B. DOLDERER 2010 oder ALEXI 2014.

Menschen. Sie werden – im negativen Sinne – anders behandelt. Ein humanes – menschenrechtsbasiertes und menschenwürdiges Miteinander – ist zwar als normativer Rahmen durch die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte (AEMR) sowie die dazugehörigen Konventionen wie die Kinderrechtskonvention (KRK) oder Behindertenrechtskonvention (BRK) gesetzt. Das tatsächliche Ausleben der in diesen internationalen und viel zitierten Dokumenten verankerten Werte und Rechte scheint jedoch vor allem in institutionalisierten Lern- und Erfahrungswelten wie Kindertagesstätten und Schulen, die durch asymmetrische Machtverhältnisse zwischen Erwachsenen und Kindern geprägt sind, in weiter Ferne zu sein. Um das diesen Menschenrechtsverletzungen innewohnende Machtverhältnis auch als Erwachsene (wieder) zu spüren, schlägt die Adultismus²-Trainerin Manuela RITZ (vgl. 2013, 169) eine Übung vor, die es ermöglicht, sich in die Lebenswelt von Kindern einzufühlen. Sie empfiehlt, als Erwachsene*r zwei Stunden lang widerspruchlos und strikt dem Spiel der Kinder – und allen damit verbundenen Regeln – zu folgen. Schnell ist zu spüren, wie anstrengend, frustrierend und unbefriedigend es sein kann, permanent Anweisungen zu folgen, die für das eigene Leben und Sein keinen Sinn zu ergeben scheinen, die fern der eigenen Bedürfnisse sind, die primär nur dazu dienen, lediglich die Wünsche anderer Personen zu befriedigen und die einen aus (Gedanken)Welten reißen, mit denen man gerade intensiv beschäftigt ist bzw. war.

Der vorliegende Band möchte den Terminus der ‚menschenrechtsbasierten Bildung‘ in den Mittelpunkt rücken, um auf dieses skizzierte Problemfeld aufmerksam zu machen. Der Begriff ist anschlussfähig an alle drei Verständnisse, die im Zusammenhang von ‚Menschenrechten‘ und ‚Bildung‘ von BUSSE und anderen angeführt werden. Menschenrechts*basiert* bedeutet, menschenrechtliche Überlegungen ins Zentrum bildungspolitischer sowie pädagogischer Bemühungen zu stellen. Es gilt zu reflektieren, wer in der Wahrnehmung ihrer*seiner Menschenrechte eingeschränkt oder behindert wird – und vor allem wann und wie. Dieses Ansinnen steht in Einklang mit der Erklärung über Menschenrechtsbildung und -training (MRBT) der UN-Generalversammlung aus dem Jahr 2011, in der die Vereinten Nationen fordern „in einer Weise zu lernen und zu lehren, dass die Rechte sowohl der Lehrenden als auch der Lernenden geachtet werden“ (UN 2011, Art. 2). WYERS & KÖBEL (2016a, 7) weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass natürlich die Rechte beider Seiten zu beachten sind, doch „aufgrund des strukturellen Machtgefälles in pädagogischen Beziehungen [...] aber gerade die Rechte der *Lernenden* gefährdet und besonders zu schützen [sind], zumal wenn diese minderjährig sind“. Insofern sind „Diskussionen über Bildungsgerechtigkeit und Chancengleichheit, Inklusion sowie über die Organisation des dreigliedrigen Schulsystems [...] notwendiger denn je und müssen von politischer

2 Zur Auseinandersetzung mit dem Adultismus-Begriff vgl. REMPEL in diesem Band.

und pädagogischer Seite vorangetrieben werden. Hinzu kommt die Aufgabe für jede Schulleitung und jede Lehrkraft, ihr eigenes Verhalten in der Schule und gegenüber den Kindern und Jugendlichen zu überprüfen, demokratische Strukturen in Schule und Unterricht zu ermöglichen und lebensweltorientiert und differenziert zu unterrichten“ (BUSSE 2013, 229).

2 Impulse für menschenrechtsbasierte Bildung – Aufbau des Buchs

Dieser Band ist den 60. Geburtstagen sowie den universitären Abschieden von Ines Boban und Andreas Hinz gewidmet, die sich seit rund vierzig Jahren mit Ausdauer und Hingabe dafür engagieren, dass diskriminierte und/oder marginalisierte Menschen Teilnahme, Teilhabe und Teilgabe an der Gesellschaft erhalten und somit die ihnen zustehenden Menschenwürde sowie -rechte (er)leben können und mit ihrem Teil-Sein bereichern.

Aus diesem Anlass heraus stellen sich die Autor*innen dieses Bandes der Frage, wie Bildungssysteme und -prozesse so gestaltet werden können, dass sie die Menschenrechte aller Beteiligten (be)achten. Es werden Ansätze, Ideen und Gedanken ausbreitet, die die Grundlagen für eine menschenrechtsbasierte Bildung sein können. Dabei wird von der Prämisse ausgegangen, dass die beiden Ansätze Inklusiver und Demokratischer Bildung zwei Grundpfeiler einer menschenrechtsbasierten Bildung darstellen. Inklusion ist als gesellschaftliches Gegenmodell zu sozialer Exklusion, Segregation und Diskriminierung dazu prädestiniert, nach den Ansprüchen einer menschenrechtsbasierten Bildung zu fragen. Demokratische Bildung betont darüber hinaus die Voraussetzungen partizipativ gestalteter Räume für die Realisierung von Menschenrechten in der Bildung.

Dieser Logik folgend gliedert sich der Sammelband in drei Teile. Im ersten Teil werden Impulse zum Diskurs um Inklusive Bildung gesammelt. Im ersten Beitrag setzen sich *Lisa Pfahl*, *Sascha Plangger* und *Volker Schönwiese* kontrovers mit der Frage auseinander, wo Inklusion aktuell zu verorten ist und gehen dabei auf die Ambivalenzen ein, die dem gegenwärtigen Inklusionsdiskurs anhaften. *Andreas Köpfer* und *Hannah Nitschmann* beschäftigen sich mit der Frage des Verhältnisses der Konzepte von ‚Diversity Education‘ und ‚Inklusiver Bildung‘. Ziel ihres Beitrags ist eine skizzenhafte Profilierung und punktuelle Analyse der beiden Begriffe, indem deren Diskurslinien im Kontext von Bildung miteinander kontrastiert und auf Gemeinsamkeiten hin betrachtet werden. Ausgehend vom inklusionsorientierten Bildungsrecht demokratischer Gesellschaften stellt der Beitrag von *Kirsten Puhr* inklusionsorientierte Schulkonzepte und Praxen als Reproduzenten kultureller Hegemonie vor. *Michael Gebauer* beschäftigt sich mit den kulturellen Barrieren

in Deutschland, die eine Umsetzung von Inklusion und Bildungsgerechtigkeit erschweren.

Donja Amirpur und *Andrea Platte* legen ihren Blick auf Zuschreibungsprozesse an den Schnittstellen von Sozialer Arbeit und Bildungsprozessen, die eine Balance zwischen zielführender Unterstützung und selbstbestimmter Gestaltungsmöglichkeit erfordern. Aus intersektionaler und inklusiver Perspektive loten sie schließlich Potentiale für die Soziale Arbeit in Bildungssystemen aus und begeben sich so auf die Suche nach möglichen Umsetzungen zur Bewältigung dieses Dilemmas. Auch *Annedore Prengel* und *Ute Geiling* widmen sich der Herausforderung kategorialer Zuschreibungen und diskutieren in ihrem Beitrag den Nutzen und die Nachteile des Verwendens von begrifflichen Kategorien im Kontext des Schulsystems.

Mit dem Bildungsort Hochschule bzw. Universität setzen sich die folgenden zwei Beiträge auseinander: *Carmen Dorrance* und *Clemens Dannenbeck* beschäftigen sich mit der Herausforderung, wie Hochschulen bzw. Universitäten inklusionsorientiert arbeiten und so diversity- und inklusionsorientierte und zugleich differenzsensibilisierte Praxis in Lehre und Verwaltung gewährleisten können. *Oliver Koenig* betrachtet anschließend die Gestaltung von Lehramtsstudiengängen mit einer inklusiven Ausrichtung und geht der Frage nach, welche (ermöglichenden) Lernräume und -erfahrungen (angehende) Pädagog*innen dazu befähigen, (Gestaltungs-)Verantwortung erkennen und annehmen zu können. Den mit einem Augenzwinkern zu lesende Abschluss des ersten Teils des Buchs bildet der Beitrag von *Barbara Wenders*, die ein Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs für das deutsche Schulsystem eröffnen möchte.

Im zweiten Teil des Bandes werden Impulse zum Diskurs um Partizipative und Demokratische Bildung dargestellt. *Jo Jerg* fokussiert den Bereich frühkindlicher Bildung und widmet sich der Frage nach der Bedeutung von Vielfalt, Partizipation und Demokratie in diesem Kontext. Anschließend stellt *Hans Wocken* den Klassenrat als Element der Manifestation von Kinderrechten im schulischen Raum dar. Die darauffolgenden drei Beiträge widmen sich dem Ansatz Demokratischer Bildung bzw. Schule: *Meital Hershkovitz*, *Jaqueline Simon* und *Toni Simon* legen in ihrem Aufsatz die Grundlagen des Ansatzes dar und deuten mögliche Potenziale für inklusive, demokratische Lern- und Erfahrungswelten an. *Katrin Ehnert* und *Kathrin Kramer* loten aus, welche Auswirkungen eine konsequente Umsetzung des Ansatzes Demokratischer Schulen auf die Mitglieder der Schulgemeinschaft hat und skizzieren Anregungen aus einem israelischen Experimentalprogramm für die Aus- und Weiterbildung von Lehrer*innen. *Nicola Kriesel*, *Hannah Hummel* und *Petra Burmeister* nehmen in ihrem Beitrag eine kritische Perspektive auf die Teilhabe von Eltern in der Konzeption Demokratischer Schulen ein. Den Abschluss dieses Teils bildet schließlich der Beitrag von *David Jahr* und *Robert Kruschel*, die Homeschooling als eine vor allem im deutschen Kontext unbekannte Alternative

zur schulischen Bildung vorstellen und diese Form der Bildung schließlich aus der Perspektive inklusiver Pädagogik kritisch diskutieren.

Der dritte Teil des vorliegenden Bandes präsentiert unterschiedliche Perspektiven auf menschenrechtsbasierte Lern- und Erfahrungswelten. *Tanja Kinne* und *Stephanie Winter* widmen sich zu Beginn der Konstruktion von Kindheit aus der Perspektive menschenrechtsbasierter Bildung. *Erika Rempel* greift das Phänomen des Adultismus auf und zeigt exemplarisch auf, wie junge Menschen durch Sprache im Alltag diskriminiert werden. Im Beitrag von *Michael Ritter* wird anhand von drei Beispielen untersucht, wie Bilderbücher als Narrationen im Spannungsfeld von Bildern und Texten Erfahrungen von Eigenem und Fremden darstellen. Im Kontext des (inter)kulturellen Lernens werden davon ausgehend pädagogische Überlegungen vorgenommen. *Anja Wetzel* stellt anschließend die Konzeption authentischer Gemeinschaften als eine mögliche Grundlage inklusiver Kulturen dar und diskutiert deren mögliche Bedeutung für eine inklusionsorientierte Schulgemeinschaft. Im Beitrag von *Judy Gummich* wird erstmals die bisher wenig beachtete Verbindung von Menschenrechten und Persönlicher Zukunftsplanung diskutiert. *Reinhard Stähling* erörtert anhand konkreter Beispiele aus dem Schulalltag die Herausforderungen und Lernchancen, die Schüler*innen mit Fluchterfahrung in den Schulalltag einbringen. Von seinen Erfahrungen aus dem Alltag südafrikanischer Townships berichtet *Lutz van Dijk* in seinem Beitrag und betrachtet diese aus menschenrechtlicher Perspektive. Den Abschluss des Bandes bilden schließlich die Ausführungen *Walther Dreher*s, der episodisch Erinnerungen reflektiert, aktuelle Prozesse skizziert und Entwicklungstendenzen andeutet.

Ein Band, der sich der Thematik Menschenrechtsbasierter Bildung widmet, kann nicht auf eine geschlechtersensible Sprache verzichten, die über die tradierte Zuschreibung zweier Geschlechter hinausgeht. Daher wird (fast) durchgängig das Gender-Sternchen (*) verwendet, das das Spektrum unterschiedlicher Geschlechterkonstruktionen betont.

Zu guter Letzt bleibt dem Herausgeber verschiedenen Menschen Danke zu sagen, die wesentlich zum Gelingen dieses Bandes beigetragen haben. Zum einen möchte ich mich bei den Autor*innen bedanken, die mit ihren kreativen, kontroversen, interessanten und bereichernden Beiträgen eine große Diversität an Perspektiven auf menschenrechtsbasierte Bildung ermöglichen und auf diese Weise ihren Respekt für und ihre Verbundenheit mit Andreas Hinz und Ines Boban zum Ausdruck bringen. Auch möchte ich mich bedanken, dass eine große Zahl von ihnen außerdem als kritische Leser*innen zur Verfügung stand, so dass für die meisten Beiträge ein Peer-Review-Prozess gewährleistet werden konnte. Dieser Dank gilt insbesondere und explizit an dieser Stelle Ute Geiling und Toni Simon für ihr besonders umfangreiches Engagement. Bedanken möchte ich mich auch ausdrücklich bei der studentischen Mitarbeiterin Johanna Ingenerf für ihre gewissenhafte formale Kontrolle der Texte und bei der Sekretärin unseres Arbeitsbereichs,

Dagmar Günther, die wie gewohnt sehr zuverlässig und mit wachsamem Auge die Texte begutachtete.

Ein großer Dank geht außerdem an die Heinrich-Böll-Stiftung Sachsen-Anhalt, ohne deren großzügige finanzielle Unterstützung dieser Band nicht hätte entstehen können. Schlussendlich möchte ich mich zudem beim Klinkhardt Verlag bedanken, mit dem stets eine freundliche, produktive und unproblematische Zusammenarbeit möglich gewesen ist.

Halle im Dezember 2016,

Robert Kruschel

Literatur

- ALEXI, Sarah (2014): Kindheitsvorstellungen und generationale Ordnung. Opladen: Budrich
- BIELEFELDT, Heiner (2004): Die Würde als Maßstab. Philosophische Überlegungen zur Menschenrechtsbildung. In: MAHLER, Claudia & MIHR, Anja (Hrsg.): Menschenrechtsbildung: Bilanz und Perspektiven. Wiesbaden: Springer VS, 19-27
- BUSSE, Daniela (2013): Menschenrechte und Bildung. In: YUSEFI, Hamid Reza (Hrsg.): Menschenrechte im Weltkontext: Geschichten, Erscheinungsformen, neuere Entwicklungen. Wiesbaden: Springer VS, 223-229
- DOLDERER, Maya (2010): „Man wird nicht als Kind geboren, man wird zum Kind gemacht.“ Adultismus, die pädagogische Matrix und die generationale Ordnung der Gesellschaft. In: Unerzogen Magazin 2/2010, 12-14
- KORCZAK, Janusz (2007): Das Recht des Kindes auf Achtung. 2. Aufl. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus
- LENHART, Volker (2006): Pädagogik der Menschenrechte. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS
- RTZ, ManuEla (2013): Adultismus – (un)bekanntes Phänomen: „Ist die Welt nur für die Erwachsenen gemacht?“ In: WAGNER, Petra (Hrsg.): Handbuch Inklusion: Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. 3. Aufl. Freiburg im Breisgau: Herder 165-173
- UN (2011): UN Resolution 66/137: Erklärung der Vereinten Nationen über Menschenrechtsbildung und -ausbildung. Im Internet: www.un.org/depts/german/gv-66/band1/ar66137.pdf (letzter Abruf: 30.10.2016)
- WEYERS, Stefan & KÖBEL, Nils (Hrsg.) (2016a): Bildung und Menschenrechte Grundlagen, Herausforderungen, Perspektiven. Zur Einleitung. In: Dies: Bildung und Menschenrechte: interdisziplinäre Beiträge zur Menschenrechtsbildung. Wiesbaden: Springer VS, 1-18
- WEYERS, Stefan & KÖBEL, Nils (Hrsg.) (2016b): Bildung und Menschenrechte: interdisziplinäre Beiträge zur Menschenrechtsbildung. Wiesbaden: Springer VS