



*Dorothee Meyer / Wolfram Hilpert /
Bettina Lindmeier (Hrsg.)*

Grundlagen und Praxis inklusive politischer Bildung

Dorothee Meyer/Wolfram Hilpert/Bettina Lindmeier (Hrsg.)
Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung

Schriftenreihe Band 10230

Dorothee Meyer / Wolfram Hilpert /
Bettina Lindmeier (Hrsg.)

Grundlagen und Praxis inklusive politischer Bildung

Alle Beiträge in diesem Band stehen – soweit nicht anders gekennzeichnet – unter der Lizenz CC-BY-NC-ND 3.0, Namensnennung – keine kommerzielle Nutzung – keine Bearbeitung. Vollständiger Lizenztext: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/legalcode>

Urheberrechtliche Angaben zu Bildern und Grafiken finden sich direkt bei den Abbildungen.

Dieser Schriftenreihe-Band ist vollständig als barrierefreies PDF verfügbar. Der Download ist kostenlos.

Diese Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung der Bundeszentrale für politische Bildung dar. Für die inhaltlichen Aussagen tragen die Autorinnen und Autoren die Verantwortung.

Um eine einheitliche Schreibweise innerhalb des Buches zu gewährleisten, orientieren sich Redaktion und Lektorat an der Rechtschreibung des Dudens (27. Auflage). Aus inhaltlichen Gründen wurde von den Autorinnen und dem Autor im Beitrag Jugel/Hölzel/Besand eine davon abweichende Genderschreibweise gewählt.

Die Inhalte der zitierten Internetlinks unterliegen der Verantwortung der jeweiligen Anbietenden; für eventuelle Schäden und Forderungen übernehmen die Herausgebenden sowie die Autorinnen und Autoren keine Haftung.

Bonn 2020

© Bundeszentrale für politische Bildung

Adenauerallee 86, 53113 Bonn

Lektorat und Redaktion: Yvonne Paris, Bad Neuenahr

Projektkoordination und Redaktion: Wolfram Hilpert

Titelgrafik: © Getty Images/Jennifer Kosig

Umschlaggestaltung: Michael Rechl, Kassel

Satzherstellung und Layout: Naumilkat – Agentur für Kommunikation und Design,

Düsseldorf

Druck: Druck- und Verlagshaus Zarbock GmbH & Co. KG, Frankfurt/Main

ISBN: 978-3-7425-0230-8

www.bpb.de

Inhalt

WOLFRAM HILPERT / DOROTHEE MEYER / BETTINA LINDMEIER Einleitung	8
---	---

Teil 1

Grundbegriffe inklusiver politischer Bildung	21
---	----

DAVID JUGEL / TINA HÖLZEL / ANJA BESAND Inklusion und politische Bildung – mutig gemeinsam (weiter-)denken und erproben!	23
--	----

BETTINA LINDMEIER / DOROTHEE MEYER Empowerment, Selbstbestimmung, Teilhabe Politische Begriffe und ihre Bedeutung für die inklusive politische Bildung	38
---	----

DOROTHEE MEYER / BETTINA LINDMEIER Differenz und Behinderung Über Begriffsbedeutungen und deren Relevanz für die pädagogische Praxis	57
---	----

LENA BERTELMANN / MIRIAM DÜBER / ALBRECHT ROHRMANN Inklusive politische Bildung durch Teilhabe und Einmischen	66
---	----

Teil 2

Didaktische Fragen inklusiver politischer Bildung	85
--	----

MARKUS GLOE / TONIO OEFTERING Didaktik der politischen Bildung Ein Überblick über Ziele und Grundlagen inklusiver politischer Bildung	87
--	----

CHRISTOPH RATZ / JAN MARKUS STEGEMPER / MANUEL ULLRICH	
Didaktik der inklusiven Schulbildung	133
CHRISTIAN LINDMEIER	
Didaktik der inklusiven Jugend- und Erwachsenenbildung	150
DOROTHEE MEYER	
Arbeiten in inklusiven Gruppen	169

Teil 3

Erfahrungen mit Bildung durch Teilhabe – Interviews mit Menschen, die sich einmischen und mitgestalten	193
---	-----

ANN-CHRISTIN GRÄSER / ANDREAS FINKEN / FLORENTINE SCHRÖTER / MELANIE STRUSS	
Verständlichkeit für alle	
Arbeiten in einem Büro für Leichte Sprache	195

SIMONE KIELHORN / MONIKA BLASZYNSKI	
Es beginnt im eigenen Haus	
Einblicke in die Arbeit einer Bewohnervertreterin	204

RIEKE BÖCKER / KRISTINA SCHULZ	
Betroffenen eine Stimme geben	
Politisches Engagement der Werkstattträte	214

Teil 4

Beispiele aus der inklusiven Praxis der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung	223
--	-----

ALICE JUNGE / DOROTHEE MEYER	
Gemeinsam lernen	
Historisch-politische Bildung in inklusionsorientierten Seminaren für Studierende und Menschen mit Lernschwierigkeiten	225

CLARA MANSFELD	
Menschen mit Lernschwierigkeiten als Vermittelnde von Geschichte	
Historisch-politische Bildungsarbeit und inklusive Begegnungen in der »Euthanasie«-Gedenkstätte Brandenburg	239
FLORIAN WAGENER/NICOLA-CANIO DI MARCO	
Kulturell. Sozial. Politisch.	
Jugendkultur und inklusive Bildungsarbeit	253
SÖHNKE VOSGERAU	
Bunte Bildung am Ball	
Wie inklusives politisches Bilden im Lernort Stadion gelingt	268

Teil 5

Beispiele aus der inklusiven Praxis der politischen Bildung an Schulen	285
JAN EIKE THORWEGER	
Perspektiven auf den alltäglichen Politikunterricht in inklusiven Lerngruppen	287
JULIA EIPERLE/MARIO RIESCH	
Das »Inselspiel« als Methode im inklusiven Politikunterricht	
Exemplarische Engstellen und gemeinsam eingeschlagene Lösungswege	303
HOLGER SCHÄFER	
Partizipation und Mitwirkung in Schulen im Kontext politischer Bildung	320
HOLGER SCHÄFER	
Teilhabemöglichkeiten durch politische Bildung außerhalb der Schule	332
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	344

Einleitung

Wir, die Herausgeberinnen und der Herausgeber dieses Buches, beschäftigen uns in unterschiedlicher Weise mit inklusiver politischer Bildung: als Hochschullehrerinnen, als Dozentinnen in inklusiven Gruppen, als Redakteur oder Autorin von inklusiven politischen Bildungsmaterialien und Fachartikeln sowie als Vortragende vor Multiplikatorinnen und Multiplikatoren. Bei diesen Tätigkeiten ist uns aufgefallen: Es fehlt an Literatur, die Menschen dabei unterstützt, inklusive politische Bildungsangebote vorzubereiten und durchzuführen oder in Studium und Ausbildung entsprechende Kompetenzen zu erwerben. Zudem mangelt es an Publikationen, die die didaktischen Grundlagen der politischen und der inklusiven Bildungsarbeit zusammenfassen.

Vor diesem Hintergrund haben wir den vorliegenden Band konzipiert. In ihm werden die wichtigsten Ergebnisse des politikdidaktischen Diskurses sowie wissenschaftliche Theorien vorgestellt, die helfen, schulische und außerschulische inklusive Bildungsprozesse oder Interaktionsprozesse in inklusiven Gruppen zu verstehen.

Zudem wurde nach der Veröffentlichung des Bandes *Didaktik der inklusiven politischen Bildung* (vgl. Dönges/Hilpert/Zurstrassen 2015) schnell deutlich, dass ein Praxisbuch hilfreich wäre, in dem Selbstvertreterinnen und Selbstvertreter zu Wort kommen und das gelungene Projekte der schulischen und der außerschulischen politischen Bildung beschreibt. So können Anregungen für inklusive politische Bildung vor Ort gegeben werden.

Die hier versammelten Berichte von Selbstvertreterinnen und Selbstvertretern zeigen: Sich politisch einzumischen, ist ein Weg zu einem selbstbestimmten Leben. Zudem vermitteln diese Berichte wie auch die Beispiele gelungener Bildungsprojekte Impulse zur didaktischen Planung und Definition von Zielen politischer Bildungsangebote.

Der Band ist daher zum einen ein Lehr- und Lernbuch für Menschen, die sich in Ausbildung oder Studium mit den Grundlagen politischer Bildung beschäftigen und dabei mit der Frage konfrontiert sind: Was kann getan werden, damit politische Bildung auch Menschen erreicht, die weitgehend aus dem politischen Diskurs ausgeschlossen sind und die politische Bildung, so wie sie uns in der Mehrzahl der Bildungsmaterialien oder Kursangebote begegnet, nur schwer erreicht? Das Buch ist aber andererseits

auch als Unterstützung für Lehrende an Schulen, Hochschulen und in Einrichtungen der außerschulischen Bildung konzipiert: sowohl für diejenigen, die politische Bildungsprozesse für Menschen mit unterschiedlichen Voraussetzungen initiieren, als auch für die Lehrenden, die mit von Ausschluss bedrohten oder marginalisierten Menschen arbeiten, um sie durch Empowerment in die Lage zu versetzen, ihre Belange und Interessen zu vertreten und zu gestalten.

Der interdisziplinäre Ansatz

Betrachtet man die Aufgaben und die Ziele der inklusiven politischen Bildung, so wird schnell klar, aus welchen Fachdisziplinen didaktische Grundlagen zu berücksichtigen sind, um in der Alltagspraxis Unterstützung zu finden: zum einen die »Pädagogik bei Nicht/Behinderung«¹ (Lindmeier 2018), die die Interessen marginalisierter und von Ausschluss bedrohter Gruppen zum Gegenstand macht, zum anderen die Politikdidaktik. Inklusive politische Bildung ist vor allem politische Bildung – sie erfordert keine Spezialdidaktik. Daher versteht dieses Buch es als seine Aufgabe, zugleich in die Grundlagen der Politikdidaktik wie auch der inklusiven Didaktik einzuführen.

Wissenschaftlerinnen und Praktiker der Pädagogik bei Nicht/Behinderung und der Politikdidaktik suchen Antworten auf die Fragen:

- Wie kann politische Bildung gelingen?
- Wie kann inklusive Bildung gelingen?

Die Antworten, die in diesem Band gegeben werden, nutzen die Erfahrungen der jeweiligen Profession, denken aber beide Fragestellungen mit. Deshalb ist auch der Ansatz dieses Buches interdisziplinär und beschränkt sich nicht auf die Addition von Antworten verschiedener Fachdisziplinen.

¹ Wir greifen in diesem Buch einen Vorschlag von Christian Lindmeier (2018) auf, der fordert, die Sonderpädagogik in eine »Pädagogik bei Nicht/Behinderung« zu transformieren. Der Gewinn dieser Perspektive liegt darin, Behinderung und Nichtbehinderung in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit zu thematisieren. Behinderung wird dabei als sozial hergestellt verstanden, was bedeutet, dass diese Herstellung nicht in allen Situationen relevant ist. Die Pädagogik bei Nicht/Behinderung setzt sich daher auch immer damit auseinander, was sie selbst zu einem solchen Herstellungsprozess beiträgt. Sie denkt die Ambivalenz aus Anerkennung von Differenz und ihre zugleich adressierende Wirkung mit: Die Anerkennung einer Behinderung hilft dabei, Inklusions- und Exklusionsprozesse zu reflektieren oder notwendige Ressourcen zuzuweisen, zugleich bringt diese Anerkennung auch die Festschreibung einer Behinderung mit sich.

Mit den Beiträgen der Selbstvertreterinnen und Selbstvertreter findet auch die Perspektive von Expertinnen und Experten aus eigener Erfahrung Berücksichtigung.

Das Buch stellt Möglichkeitsräume inklusiver politischer Bildung vor, ohne Differenz, Grenzen oder die Schwierigkeit der Bearbeitung mancher politischen Themen in heterogenen Gruppen außer Acht zu lassen oder zu leugnen. Uns geht es um die Suche nach geeigneten Themen, Methoden und Herangehensweisen an inklusive politische Bildung und die Dokumentation ihrer Umsetzungsmöglichkeiten.

Zur Bedeutung inklusiver politischer Bildung

Politische Bildung initiiert und organisiert Bildungsprozesse, in denen die Einzelnen sich mit dem Politischen auseinandersetzen. Für uns ist politische Bildung von hoher gesellschaftlicher Relevanz. Diese Bedeutung fußt auf der politischen Überzeugung, dass die auf Rechtsstaatlichkeit und Menschenrechten beruhende Demokratie zu verteidigen, zu bewahren und zu vertiefen ist. Eine Demokratie braucht Demokratinnen und Demokraten. Diese werden nicht einfach geboren. Demokratie muss vielmehr von Generation zu Generation neu erlernt werden. Deswegen können wir nicht verzichten auf eine politische Bildung, die in einer Demokratie und für diese streitet und deren Leitprinzipien Pluralität, Kontroversität und Achtung der Würde *aller* Menschen sind.

Es ist unstrittig, dass eine Demokratie Bürgerinnen und Bürger braucht, die politisch handeln. Politisches Handeln aber erfordert Kompetenzen, die zu erlernen sind. Es gibt unterschiedliche Ansichten zu der Frage, wie viele aktiv handelnde Bürgerinnen und Bürger eine Demokratie braucht. Fest steht jedenfalls: Nicht jede und nicht jeder kann und will in gleichem Maße und auf gleiche Art und Weise politisch tätig sein. Die Freiheit, sich nicht einzumischen, ist aber nur dann eine, wenn man auch die Freiheit hat, sich einzumischen, um es frei nach Hannah Arendt zu formulieren.

Auch wenn wir auf das schauen, was üblicherweise mit dem Begriff »die Politik« verbunden wird, stellen wir fest: In einer repräsentativen Demokratie entscheiden als Vertreterinnen und Vertreter des Souveräns – der Bürgerinnen und Bürger – nur wenige gewählte Abgeordnete, Mandats- und Amtsträgerinnen und -träger. Und trotzdem ist ein Angebot politischer Bildung für *alle* Bürgerinnen und Bürger in einer Demokratie kein Luxus.

Es gibt Voraussetzungen, durch die politische Macht in der Demokratie legitimiert sein muss. Zwei davon sollen hier genannt werden:

1. Die Verantwortung, die die politischen Entscheidungsträgerinnen und -träger für das Gemeinwesen haben, muss letztendlich auf eine freie, gleiche und geheime Wahl durch den Souverän, die Bürgerinnen und Bürger, zurückgeführt werden können. So ist beispielsweise die Bundeskanzlerin/der Bundeskanzler durch den in freier und geheimer Wahl gewählten Bundestag legitimiert.
2. Jede Bürgerin und jeder Bürger muss eine Vielzahl von Möglichkeiten haben, sich einzumischen, teilzuhaben und politische Entscheidungen zu beeinflussen. Die aktive Teilnahme in Bürgerinitiativen, politischen Verbänden, Parteien oder in Beiräten sind Einflussmöglichkeiten, aber auch politische Gespräche mit Nachbarinnen und Nachbarn, Beiträge im Internetportal Youtube oder anderen Social-Media-Kanälen, Mahnwachen, Petitionen oder Demonstrationen. Ohne diese vielfältigen Möglichkeiten der Partizipation aktiver Bürgerinnen und Bürger verkümmert die Demokratie.

Bürgerinnen und Bürger, die ihre Partizipationsrechte aktiv und kontinuierlich wahrnehmen, sind allerdings eine Minderheit. Viele beschränken ihre Beteiligung an Politik, wenn überhaupt, auf Beobachtung oder auf Gespräche mit Bekannten und Familie und nehmen allenfalls ihr Wahlrecht wahr. Und doch ist die Freiheit, sich aktiv einbringen zu können und politische Entscheidungen zu beeinflussen, entscheidend für die Demokratie. Es gibt immer wieder Ereignisse, Herausforderungen, Betroffenheiten, in denen bzw. durch die sich auch ansonsten eher beobachtende Bürgerinnen und Bürger sehr aktiv einbringen. Es gibt individuelle Lebensphasen, in denen aktive Partizipation für die oder den Einzelne(n) sehr wichtig wird.

Die Freiheit, sich einzumischen, ist keine Freiheit, die sich nur auf »große Politik« bezieht. Es geht nicht nur um die Freiheit, z. B. kritische Leitartikel zu schreiben oder Großdemonstrationen anzumelden. Auch das Neinsagen zu rassistischen oder sexistischen Diskriminierungen im Alltag sind eminent politische Akte. Und auch das Private kann politisch sein, etwa die Entscheidung, die eigene sexuelle Orientierung nicht zu verstecken. Ohne diese Offenheit und einen entsprechenden Wandel im gesellschaftlichen Leben wäre etwa die »Ehe für alle« nicht realisiert worden.

Die Freiheit aller, sich politisch einzumischen, ist jedoch nicht selbstverständlich und kann immer wieder infrage gestellt werden. Zumeist sind hiervon nicht alle Bürgerinnen und Bürger gleichermaßen betroffen. Bestimmte gesellschaftliche Gruppen sind eher der Gefahr der Ausgrenzung und der Beschränkung ihrer Beteiligungsmöglichkeiten ausgesetzt als andere. Die Bedingungen der realen Alltagswirklichkeit schränken ihre Freiheit ein, sich einzumischen. Vielfach gehört dazu auch, dass politische Bildungsangebote von Ausgrenzung betroffene Menschen nicht oder

nur unzulänglich erreichen. Daher bedarf es des Zusammenwirkens der politischen Bildung mit anderen Disziplinen, wie etwa der Pädagogik bei Nicht-/Behinderung, um sich der Frage anzunehmen, wie die Möglichkeiten politischer Teilhabe gefördert werden können. Ziel dieser Förderung ist es, dass von Ausgrenzung betroffene Einzelpersonen und Gruppen sich (besser) einmischen können.

Politische Bildung ist also herausgefordert, Inklusion als Aufgabe anzunehmen. Sie ist herausgefordert, weil sie den grundsätzlichen Anspruch hat, alle Menschen zu erreichen. Ihr Ziel ist es, einen Beitrag dazu zu leisten, dass *alle* Bürgerinnen und Bürger die Kompetenz erwerben und die Freiheit realisieren können, sich einzumischen (oder auch nicht).

Eine Kernaufgabe inklusiver politischer Bildung ist das Empowerment von Menschen, für die das Verstehen politischen Geschehens in besonderem Maße erschwert ist und somit auch der Erwerb von Kompetenzen als Voraussetzung für politische Beteiligung. Zu dieser Gruppe gehören allerdings nicht pauschal z. B. Menschen mit Behinderung oder mit einem Migrationshintergrund. Keiner würde eine entsprechende Zuordnung etwa für den Bundestagspräsidenten Wolfgang Schäuble oder die baden-württembergische Landtagspräsidentin Muhterem Aras treffen. Auf der anderen Seite erleben auch viele Menschen Erschwernisse, die nicht unter diese oder andere üblicherweise genannten Kategorisierungen fallen. So kann beispielsweise die individuelle Bildungsgeschichte von Menschen mit ganz unterschiedlichen Herkünften und Fähigkeiten unter Bedingungen verlaufen sein, die das Verständnis politischer Prozesse sehr erschweren.

Lernprozesse im Rahmen inklusiver politischer Bildung stehen im Zentrum eines dynamischen Gruppengeschehens und richten sich auf die Auseinandersetzung von Gemeinsamkeit und Differenz in heterogenen Gruppen. Daher ist neben dem Empowerment das Erlernen des politischen Diskurses in heterogenen Gruppen ein weiteres Kernanliegen inklusiver politischer Bildung.

Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe

Unter dem Begriff »Inklusion« werden die Überwindung der Ausgrenzung und der Beschränkung der Beteiligungsmöglichkeiten oder auch der Abbau von Barrieren diskutiert, die verhindern, dass Menschen von Bildungsangeboten erreicht werden. Da der Begriff in allen Beiträgen dieses Buches verwendet wird, soll hier ein einleitender Blick auf seine Historie und das in diesem Buch zugrunde gelegte Verständnis von Inklusion erfolgen.

Der Begriff »Inklusion« wurde international erstmals in der *Salamanca-Erklärung* der UNESCO-Weltkonferenz »Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität« bekannt gemacht (vgl. UNESCO 1994). Seit dem Inkrafttreten des *Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*, der sogenannten *UN-Behindertenrechtskonvention* (UN-BRK), im Jahr 2008 hat der Begriff Eingang in den sonderpädagogischen Diskurs gefunden.

Auch wenn der Begriff »Inklusion« wie selbstverständlich genutzt wird, ist in der deutschsprachigen Diskussion keine einheitliche Definition auszumachen. Bei seiner Einführung war insbesondere die Abgrenzung zu dem Begriff »Integration« unklar. Letzterer wird inzwischen überwiegend noch in Kontexten verwendet, wenn es um die Einbeziehung von Menschen mit Migrationshintergrund geht. Ansonsten ist der Begriff »Integration« – trotz unterschiedlicher Sichtweisen – im sonder- und inklusionspädagogischen Diskurs weitgehend abgelöst durch den der Inklusion.

Das Begriffspaar »Inklusion / Exklusion« wird ebenfalls bereits seit den 1990er-Jahren in der Forschung zu sozialer Ungleichheit genutzt, wo es der Analyse gesellschaftlicher Prozesse dient. Während manche Autorinnen und Autoren, z. B. Luhmann (2005: 218 ff.), eine nicht normative, d. h. lediglich beschreibende Perspektive auf Inklusions- und Exklusionsprozesse einnehmen, haben andere hingegen auch eine normative Perspektive, etwa Kronauer (2010), indem er beispielsweise soziale Spaltung als gesellschaftspolitisches Problem thematisiert. Inzwischen gibt es erste Verbindungen zwischen diesen Diskursen. Auch in den Erziehungswissenschaften wird das Begriffspaar »Inklusion / Exklusion« bei der Thematisierung von Differenz, Benachteiligung und Zuschreibungen verwendet.

Kronauers Perspektive soll an dieser Stelle dazu dienen, um auf einige relevante Aspekte des Inklusions- und des Exklusionsbegriffs hinzuweisen. Inklusion und Exklusion nehmen bei Kronauer das Verhältnis der Einzelnen zur Gesellschaft in den Blick. Sie werden als historisch relative Begriffe gesehen, die immer im Verhältnis miteinander zu denken sind. Beide Begriffe nehmen »die gesellschaftlichen Arbeitsverhältnisse, die sozialen Nahbeziehungen und den Bürgerstatus in seinen unterschiedlichen Ausprägungen« (Kronauer 2010: 18) in den Fokus.

Inklusion kennzeichnet, ob und inwieweit Interdependenz und Wechselseitigkeit zwischen Menschen gegeben ist oder sich verändert und ob und inwieweit ihnen Bürgerrechte zuerkannt sind oder werden. Wie Exklusion, so ist auch Inklusion gleichermaßen als Zustand wie auch als Prozess zu verstehen. Mit diesem Begriffspaar können also sowohl die gegebene (inklusive oder exklusive) Entwicklung als auch der gegebene Status quo analysiert werden (vgl. Lindmeier 2013). Inklusion kennzeich-

net nicht nur die Prozesse der Öffnung gesellschaftlicher Organisationen und Infrastrukturen oder der Vermeidung der Diskriminierung marginalisierter Gruppen. Sie beschreibt auch die Qualität der gesellschaftlichen Teilhabe sowie das subjektive Zugehörigkeits- und Teilhabegefühl (vgl. Kronauer 2013: 18). Entscheidend sind dabei die »persönlichen, politischen und sozialen Bürgerrechte, die den Einzelnen zustehen, der Zugang zu und die Bedingungen von gesellschaftlich anerkannter Arbeit und die Wechselseitigkeit in den sozialen Nahbeziehungen« (ebd.).

Inklusion ist aber nicht nur ein Analysekriterium, sondern hat – wie oben erwähnt – zugleich auch eine normative Bedeutung. Inklusion ist somit immer auch als eine gesellschaftliche Aufgabe zu verstehen. Diese Aufgabe ist »die Überwindung illegitimer Schließungen und die Gestaltung legitimer, durchlässiger Grenzen« (Kronauer 2013: 21). Damit kann das Streben nach Inklusion auch als Idee gegen gesellschaftliche Exklusion verstanden werden.

Die oben genannten Verständnisdimensionen von Inklusion und Exklusion beziehen sich auf Parameter gesamtgesellschaftlicher Prozesse, anhand deren gesamtgesellschaftliche Zustände und Entwicklungen beschrieben werden können. Auch Prozesse oder Zustände in einer bestimmten Gruppe, z. B. behinderter Menschen, oder in bestimmten Institutionen, z. B. im Bildungsbereich, können so in den Blick genommen werden. In ihrer normativen Bedeutung als gesellschaftliche Aufgabe kann Inklusion aber nicht auf einzelne gesellschaftliche Gruppen oder Institutionen beschränkt bleiben. Dies wäre nämlich eine illegitime Schließung, also eine Exklusion.

Inklusion als Aufgabe in Erziehung und Bildung

Auch wenn Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe nicht allein auf Erziehung und Bildung beschränkt werden kann, so ist sie doch auch diesem gesellschaftlichen Aufgabenfeld aufgetragen. In der Erziehungswissenschaft, insbesondere in der Pädagogik bei Nicht-/Behinderung, ist diese Aufgabe als eine Schwerpunktaufgabe angenommen worden.

Für die in Erziehung und Bildung Tätigen stellt Inklusion im Idealfall eine Zielperspektive und Querschnittsaufgabe dar. Dazu ist es relevant, die Zielgruppen bzw. Adressatinnen und Adressaten von Inklusionsbemühungen zu klären. Zusammengefasst lassen sich hier drei Linien identifizieren (vgl. Lindmeier / Lütje Klose 2015):

- ein enges, *behinderungsbezogenes* Adressatinnen- und Adressatenverständnis;
- ein *weites*, auf alle denkbaren Diversitätsdimensionen bezogenes Adressatinnen- und Adressatenverständnis lehnt eine Feststellung von Unter-

schieden zwischen Individuen bzw. Gruppen ab und macht den allgemeinen Umgang mit Heterogenität zum Thema;

- eine dritte Auffassung bezieht Inklusion auf alle Lernenden und empfiehlt zugleich, *vulnerable Gruppen* zu identifizieren und besonders zu berücksichtigen. Diesem Verständnis entspricht die Perspektive der Beiträge in diesem Band, die beispielhaft bestimmte Gruppen fokussieren, die nachweislich der Ausschluss von politischen Bildungsprozessen besonders betrifft.

Ainscow und Miles (2009) haben vier international anerkannte Schlüsselemente inklusiver Pädagogik erarbeitet. Sie zeichnet »das Spannungsverhältnis zwischen einer sozial gerechten, d. h. Diskriminierung und Barrieren vermindern Pädagogik und einer qualitativ hochwertigen und effektiven Bildung für alle als grundlegendes Spannungsverhältnis von Bildungsgerechtigkeit (=equity) aus« (Lindmeier/Lütje-Klose 2015: 10 f.).

► Vier Schlüsselemente inklusiver Pädagogik

- Inklusion ist ein Prozess, bedarf dauerhafter Anstrengung und eine Suche nach Wegen zum Umgang mit Differenz;
- Inklusion bedarf der Identifikation und Beseitigung von Barrieren;
- Inklusion erfordert die Präsenz, die Partizipation und den Erfolg aller Adressatinnen und Adressaten;
- Inklusion beinhaltet eine partikuläre Hervorhebung derjenigen Gruppen von Lernenden, für die Exklusion und Marginalisierung ein besonderes Risiko darstellen.

Die Prozesshaftigkeit von Inklusion, die Identifizierung und Berücksichtigung besonderer Lernunterstützungsbedarfe »vulnerabler« Gruppen, und die sich wechselseitig ergänzende Ausrichtung auf den Abbau von Barrieren einerseits sowie den Aufbau erfolgreicher Beteiligungsmöglichkeiten von Lernenden andererseits erscheinen uns für das Verständnis von Inklusion grundlegend. Diese Aspekte finden daher in den einzelnen Beiträgen mit ihren verschiedenen Schwerpunkten in diesem Buch Berücksichtigung.

Inhalt und Gliederung des Buches

Das vorliegende Buch ist in fünf Teile gegliedert, in denen die Grundlagen und die Praxis der inklusiven politischen Bildung aus fünf unterschiedlichen Perspektiven in den Blick genommen werden:

- Teil 1: Erläuterung von Begriffen, die für inklusive Bildung im Allgemeinen und inklusive politische Bildung im Besonderen grundlegend sind;
- Teil 2: zusammenfassende Darstellung didaktischer Grundlagen der politischen Bildung und der inklusiven Bildung;
- Teil 3: Darlegung der Perspektiven von Selbstvertreterinnen und Selbstvertretern als Anregung zur Zielentwicklung inklusiver politischer Bildungsprozesse;
- Teil 4 und 5: Vorstellung praktischer Umsetzungsbeispiele inklusiver Bildungsangebote aus dem außerschulischen sowie dem schulischen Bereich als Anregung und Unterstützung für Bildungsprojekte.

Teil 1: Grundbegriffe inklusiver politischer Bildung

David Jugel, Tina Hölzel und Anja Besand stellen unter der Überschrift »Inklusion und politische Bildung – mutig gemeinsam (weiter-)denken und erproben!« den Diskussionsstand über Inklusion in der Politikdidaktik dar. Sie beleuchten die Zielvorstellungen und Zielgruppen von Inklusion, verorten Inklusion als gesellschaftliches Thema und heben die Bedeutung eines Verständnisses von Inklusion als Prozess hervor.

Bettina Lindmeier und Dorothee Meyer charakterisieren die Leitprinzipien »Empowerment, Selbstbestimmung, Teilhabe« und ihre Bedeutung für die inklusive politische Bildung unter Berücksichtigung ihrer Entstehung und historischen Entwicklung.

Die Benennung marginalisierter Gruppen und der Versuch, ihnen durch Empowerment größere politische Beteiligungsmöglichkeiten zu geben, haben immer auch eine adressierende, subjektivierende Komponente. Dieser Aspekt wird in dem zweiten Beitrag von **Dorothee Meyer und Bettina Lindmeier**, »Differenz und Behinderung. Über Begriffsbedeutungen und deren Relevanz für die pädagogische Praxis«, aufbereitet.

Das Wechselverhältnis zwischen politischer Bildung und politischer Aktivität zur Entwicklung inklusiver Strukturen nimmt der Beitrag »Inklusive politische Bildung durch Teilhabe und Einmischen« von **Lena Bertelmann, Miriam Düber und Albrecht Rohrmann** in den Blick. Sie beleuchten die Selbstorganisation in Selbsthilfe und Verbänden sowie in Einrichtungen und Diensten, die Menschen mit Erfahrung der Ausgrenzung und Benachteiligung in politischen Prozessen unterstützen.

Teil 2: Didaktische Fragen inklusiver politischer Bildung

Der Beitrag von **Markus Gloe und Tonio Oeftering** gibt hier zu Beginn einen »Überblick über Ziele und Grundlagen inklusiver politischer Bildung«, an den sich die Zusammenstellung der »Didaktik der inklusiven Schulbildung« von **Christoph Ratz, Jan Markus Stegkemper und Manuel Ullrich** anschließt. Beide Beiträge stellen aus der Sicht der jeweiligen Fachdisziplin – der Politikdidaktik und der Pädagogik bei Nicht-/Behinderung – differenziert und unter Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven den aktuellen Stand der Politikdidaktik und der inklusiven Didaktik dar.

Christian Lindmeier nimmt in seinem Aufsatz »Didaktik der inklusiven Jugend- und Erwachsenenbildung« die Voraussetzungen und die Spezifika der außerschulischen politischen Bildung mit inklusivem Anspruch in den Blick und reflektiert darüber hinaus auch das Adressatenverständnis von Inklusion.

Der Beitrag von **Dorothee Meyer** zum »Arbeiten in inklusiven Gruppen« rundet den Didaktik-Teil des Buches ab, indem er die Normen und Rollenstrukturen von Gruppen und die Bedeutung von Gruppenprozessen in der inklusiven Bildung herausarbeitet und somit den häufig stark auf das Individuum bezogenen Blick in der inklusiven Didaktik dialektisch ergänzt. Weiterhin wird hier unter Bezugnahme auf den Politikbegriff von Hannah Arendt die Beteiligung komplex, mehrfach oder schwer behinderter Menschen an politischer Bildung diskutiert.

Teil 3: Erfahrungen mit Bildung durch Teilhabe – Interviews mit Menschen, die sich einmischen und mitgestalten

In diesem Teil berichten Selbstvertreterinnen und Selbstvertreter von ihren Erfahrungen als Expertinnen und Experten in eigener Sache und über ihre Bildungsbiografien hinsichtlich dieser Selbstvertretungsarbeit. Zu Beginn führt das Interview von **Ann-Christin Gräser** mit **Andreas Finken, Florentine Schröter und Melanie Struß** unter dem Motto »Verständlichkeit für alle« den Leserinnen und Lesern die Arbeits- und Lernerfahrungen in einem Büro für Leichte Sprache vor Augen. Im Anschluss daran gibt **Monika Blaszyński** im Gespräch mit **Simone Kielhorn** Einblicke in die Arbeit einer Bewohnervertreterin. **Kristina Schulz** berichtet im Interview mit **Rieke Böcker** über die konkrete Arbeit im Werkstattatrat und das politische Engagement der Werkstattträte.

Teil 4: Beispiele aus der inklusiven Praxis der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung

Als Praxisbeispiel außerschulischer inklusiver politischer Bildung stellen zunächst **Alice Junge und Dorothee Meyer** unter der Überschrift »Gemeinsam lernen. Historisch-politische Bildung in inklusionsorientierten Seminaren für Studierende und Menschen mit Lernschwierigkeiten« ihr Seminarkonzept als ein Beispiel inklusiver Erwachsenenbildung der Leibniz Universität in Hannover vor. Im anschließenden Beitrag reflektiert **Clara Mansfeld** die Möglichkeiten von Menschen mit Lernschwierigkeiten² als Vermittlerinnen und Vermittler historisch-politischer Bildung am Beispiel der Bildungsarbeit in der »Euthanasie«-Gedenkstätte Brandenburg.

Florian Wagener und Nicola-Canio Di Marco schildern unter dem Titel »Kulturell. Sozial. Politisch. Jugendkultur und inklusive Bildungsarbeit« die Arbeit des Vereins cultures interactive e. V. und präsentieren ausgewählte Methodenbeispiele der inklusiven Jugendkulturbildung.

Im Anschluss daran stellt **Söhnke Vosgerau** mit dem Projekt »Lernort Stadion« ein weiteres inklusives Angebot der außerschulischen politischen Jugendbildung vor, in dem der Fußball als roter Faden fungiert.

Teil 5: Beispiele aus der inklusiven Praxis der politischen Bildung an Schulen

Den Auftakt zum letzten Teil des Buches macht **Jan Eike Thorweger** mit seinem Beitrag »Perspektiven auf den alltäglichen Politikunterricht in inklusiven Lerngruppen«, in dem er systematisch Kriterien für Themen und Projekte eines inklusiven Politikunterrichts zusammenstellt.

² Die Markierung einer Differenz, mag diese sich auf Herkunft, soziale Verhältnisse, Eigenschaften oder Fähigkeiten beziehen, beschreibt oder definiert keinen Menschen hinreichend. Die Aussage »ein Mensch hat Lernschwierigkeiten« trifft zudem in bestimmten Bereichen auf nahezu jeden Menschen zu. Wenn in diesem Buch der Begriff »Menschen mit Lernschwierigkeiten« verwendet wird, so wird damit keine Aussage darüber getroffen, ob und welche Lernschwierigkeiten für Menschen wesentlich sind. Vielmehr wird damit die Terminologie des Selbstvertretungsvereins Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e. V. aufgegriffen, der den Begriff der geistigen Behinderung als diskriminierend empfindet. Auf der Internetseite des Vereins heißt es: »Wir wollen nicht ›geistig behindert‹ genannt werden. Wir sind Menschen mit Lern-Schwierigkeiten« (www.menschzuerst.de). Die Verwendung der selbst gewählten Bezeichnung drückt den Respekt aus, der für jeden Menschen angemessen ist.

Ein konkretes Methodenbeispiel inklusiver schulischer Bildungsarbeit stellen **Julia Eiperle und Mario Riesch** vor unter der Überschrift »Das ›Inselspiel‹ im inklusiven Politikunterricht. Exemplarische Engstellen und gemeinsam eingeschlagene Lösungswege«.

Das Buch schließt mit zwei Beiträgen von **Holger Schäfer**, der aus der Perspektive und den Erfahrungen als Leiter einer Förderschule Möglichkeiten der Mitwirkung von Schülerinnen und Schülern bei der Gestaltung der eigenen Schule sowie die »Teilhabemöglichkeiten durch politische Bildung außerhalb der Schule« erläutert und damit zwei schulkonzeptionelle Bausteine politischer Bildung darlegt.

Literatur

- Ainscow, Mel/Miles, Susie (2009): Developing inclusive education systems: how can we move policies forward? University of Manchester, UK. Online verfügbar unter: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2009/0907/Beirut/DevelopingInclusive_Education_Systems.pdf (Zugriff: 06.07.2020).
- Dönges, Christoph/Hilpert, Wolfram/Zurstrassen, Bettina (2015) (Hrsg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung (Schriftenreihe/Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 1617). Bonn.
- Kronauer, Martin (2010): Einleitung – Oder warum Inklusion und Exklusion wichtige Themen für die Weiterbildung sind. In: ders. (Hrsg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart (Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – DIE). Bielefeld. S. 9–23. Online verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/doks/2010-weiterbildungsverhalten-01.pdf> (Zugriff: 06.07.2020).
- Kronauer, Martin (2010a): Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In: ders. (Hrsg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart (Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – DIE). Bielefeld. S. 24–58. Online verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/doks/2010-weiterbildungsverhalten-01.pdf> (Zugriff: 06.07.2020).
- Kronauer, Martin (2013): Soziologische Anmerkungen zu zwei Debatten über Inklusion und Exklusion. In: Burtscher, Reinhard/Ditschek, Eduard Jan/Ackermann, Karl-Ernst/Kil, Monika/ders. (Hrsg.): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog (Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – DIE). Bielefeld. S. 17–25. Online verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/doks/2013-inklusion-02.pdf> (Zugriff: 06.07.2020).
- Lindmeier, Christian (2013): Gesellschaftliche Zugehörigkeit und Teilhabe als soziologische Referenzkategorien einer inklusionsorientierten Pädagogik. In: Sonderpädagogische Förderung heute, Jg. 58, H. 2. S. 170–186.

- Lindmeier, Christian (2018): *Differenz, Inklusion, Nicht/Behinderung. Grundlinien einer diversitätsbewussten Pädagogik*. Stuttgart.
- Lindmeier, Christian/Lütje-Klose, Birgit (2015): Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. In: *Erziehungswissenschaft*, Jg. 26, H. 51. S. 7–16. Online verfügbar unter: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Zeitschrift_Erziehungswissenschaft/EW_51.pdf (Zugriff: 06.07.2020).
- Luhmann, Niklas (2005): *Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch*. 2. Aufl. Wiesbaden.
- UNESCO (1994): *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Angenommen von der Weltkonferenz »Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität«, Salamanca, Spanien, 7.–10. Juni 1994*. Online verfügbar unter: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf (Zugriff: 06.07.2020).

Teil 1

Grundbegriffe inklusiver politischer Bildung

Inklusion und politische Bildung – mutig gemeinsam (weiter-)denken und erproben!

Der Begriff der Inklusion hat in den letzten Jahren eine erstaunliche Dynamik entwickelt. Sowohl in gesellschaftlichen als auch wissenschaftlichen Diskursen wird Inklusion inzwischen breit diskutiert. Dazu kommen zahlreiche Umsetzungsversuche, Veränderungsprozesse sowie Debatten unter dem übergreifenden, qualitativen Prüfstein der »Inklusion« (vgl. Meyer/Hilpert 2018: 353).

Auch in der politischen Bildung ist die Auseinandersetzung mit dem Thema »Inklusion«, wenn auch vergleichsweise spät, 2014 in Gang gekommen. Als impulsgebend für die positive Dynamik der Inklusionsdiskussion im politikdidaktischen Bereich können der Sammelband *Didaktik der inklusiven politischen Bildung* (Dönges/Hilpert/Zurstrassen 2015) sowie der Kongress »inklusive politisch bilden« 2015 in Berlin gesehen werden. Infolgedessen wurde ein dynamischer Veränderungsprozess innerhalb des (fach-)wissenschaftlichen wie auch praktischen Feldes politischer Bildung ausgelöst. Ablesen lassen sich diese positiven Entwicklungen innerhalb der ersten Jahre im Bereich der Politikdidaktik beispielhaft an neuartigen inklusiven Formaten wie der bpb-Reihe »*einfach POLITIK*«, an institutionellen Verankerungen und Fokussierungen, etwa durch die Gründung des Zentrums für inklusive politische Bildung (ZipB), eines Forschungs- und Transferzentrums zur inklusiven politischen Bildung, im Jahr 2014, sowie darüber hinaus an den inhaltlichen Auseinandersetzungen im Rahmen der Debatten fachgesellschaftlicher Institutionen wie der Nachwuchstagung der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) 2017 in Dresden.

Dabei macht der Blick auf die dynamischen Entwicklungen rund um inklusive politische Bildungsangebote wie auch -ansätze Mut, da er verdeutlicht, dass bereits vielfach positive, öffnende Konsequenzen verzeichnet werden konnten, die politische Bildung mehr Menschen zugänglich machen und folglich zu einer gesamtgesellschaftlichen, demokratischen und gleichberechtigten Teilhabe beitragen. Auch in weiteren Bereichen

politischer Bildungspraxis lassen sich in den letzten Jahren inklusive Prozesse beobachten (siehe dazu die Praxisbeiträge aus unterschiedlichen Disziplinen im vorliegenden Band). Diese und andere Beispiele (siehe Besand/Hölzel/Jugel 2018) zeigen, dass sich nicht nur Wissenschaftler*innen der Didaktik der politischen Bildung auf den Weg gemacht haben, sondern dass vor allem politische Bildner*innen an inklusiven Formaten, Methoden und Materialien arbeiten und bereits erste grundlegende Erfolge vorweisen können.

Trotz dieser positiven, ermutigenden Ansätze darf jedoch nicht vergessen werden, dass politische Bildung in Praxis und Theorie noch keineswegs ihr inklusives Potenzial ausgeschöpft hat oder gleichauf mit anderen inklusionsrelevanten Disziplinen ist. Noch immer muss politische Bildung vielerorts als Elitenprojekt, das sich oft nur an einige wenige richtet (beispielsweise an Schüler*innen des Gymnasiums), beschrieben werden, das sich zwar thematisch mit Inklusion auseinandersetzen will, jedoch nicht ausreichend dem inklusiven Anspruch gerecht wird. Nicht nur die Praxis politischer Bildung muss hier kritisiert werden, denn trotz erster fachdidaktischer Ansätze (vgl. ebd.; Hölzel/Jahr 2019) hat auch der fachwissenschaftliche Diskurs um inklusive politische Bildung bisher nur vereinzelt qualitativ umfängliche (fachdidaktische) Beiträge hervorgebracht. Aber warum ist das so? Warum hält man sich in der politischen Bildung gegenüber dem Inklusionsbegriff so stark zurück?

Wenn wir Inklusion als einen in allen gesellschaftlichen Teilbereichen vernetzt verlaufenden Wandlungsprozess verstehen, welcher darauf abzielt, allen Menschen in allen Lebensbereichen auf der Grundlage ihrer individuellen Bedarfe selbstbestimmte Teilhabe zu ermöglichen, dann hat Inklusion auch und gerade mit politischer Bildung sehr viel zu tun (vgl. Kronauer 2015: 22 f.). Denn die Ermöglichung politischer Teilhabe für alle bildet von jeher den Ausgangspunkt politischer Bildung. Politische Bildung inner- und außerhalb der Schule versteht sich nicht als Elitenbildung. Es geht ihr nicht um die Ausbildung von politischen Entscheidungsträger*innen, sondern tatsächlich in einem sehr weiten Sinne darum, allen Menschen politische Mitgestaltung zu ermöglichen.

Über die Frage, ob und inwiefern die politische Bildung diesem Anspruch auch gerecht wird, wurde in den vergangenen Jahren sehr viel diskutiert: »Politische Bildung für Politikverdrossene«, »Politische Bildung für politikferne Gruppen«, »Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft« oder »gendersensible politische Bildung« – das alles sind Überschriften und Begriffe, unter denen die entsprechenden Debatten geführt wurden. Gemeinsam ist ihnen, dass sie oftmals von defizitorientierten Zielgruppenbeschreibungen ausgehen, die sich empirisch nur sehr schwer nach-

vollziehen lassen (vgl. Calmbach/Borgstedt 2012; Besand/Birkenhauer/Lange 2013). Dies offenbart sich vor allem dann, wenn wir beispielsweise politische Bildungsangebote für »Mädchen« oder auch »Migrant*innen« in den Blick nehmen. Was heißt politische Bildung für diese Gruppen? Überlegungen hinsichtlich gruppenspezifischer Angebote im Bereich politischer Bildung münden nicht selten in Zuschreibungen, etwa darin, dass man politische Bildung für Mädchen entlang von Tierrechtsfragen besprechen müsse, da die Annahme besteht, so ein gutes Zugangsfeld für die Zielgruppe zu schaffen. Angebote für Migrant*innen hingegen thematisieren oft das Grundverständnis von Demokratie – weil es ihnen daran vermeintlich besonders mangle, obgleich doch aktuelle Studien zeigen, dass gerade in dieser Gruppe die Demokratiezufriedenheit besonders ausgeprägt ist. Andersherum könnte man auch fragen, ob den »nicht-migrantisches« Zielgruppen ein solches demokratisches Grundverständnis per se gegeben ist. Obgleich solche engen zielgruppenorientierten Ansätze zur Reproduktion von Stereotypen und vermeintlichen Homogenisierung von Gruppen führen, gingen in der Vergangenheit Lösungsansätze der politischen Bildung dem Inklusionsbegriff, der in diesem Zusammenhang naheliegender gewesen wäre, häufig aus dem Weg. Damit reaktualisiert sich die Frage nach dem »Warum«. Denn wenn der Inklusionsbegriff unmittelbar an das Bildungs- und Selbstverständnis politischer Bildung angeschlossen ist – warum wird er dann nicht angesprochen?

Eine mögliche Erklärung könnte sein, dass der Begriff selbst von den relevanten Akteur*innen des Fachdiskurses bisher völlig divers verstanden und genutzt wird. Und tatsächlich: Bei der Analyse verschiedener Ansätze (vgl. Dönges/Hilpert/Zurstrassen 2015; Hölzel/Jahr 2019) findet sich eine Fülle von ganz unterschiedlichen Begriffsvorstellungen. Darüber hinaus stößt man auch auf Bedenken, bis hin zu starken Abwehrhaltungen, die dem Begriff und Konzept entgegengebracht werden (vgl. Detjen 2015; Giesecke 2015). Umso wichtiger erscheint es zum jetzigen Zeitpunkt, auch Energie in die begriffliche Arbeit zu investieren und nach Möglichkeiten zu suchen, der Diskussion einen gemeinsamen und klaren Inklusionsbegriff zugrunde zu legen, um später nicht von »unintendierten Folgen und paradoxen Effekten« (Bude 2015: 38) überrascht zu werden.

Der vorliegende Beitrag soll daher einerseits die Verständnisdimensionen offenlegen, in denen sich die Vorstellungen von Inklusion in der Debatte bewegen, und darüber hinaus gleichzeitig versuchen, eine sinnvolle Verortung des Inklusionsbegriffs in der politischen Bildung aufzuzeigen.

Vier Verständnisdimensionen zum Begriff »Inklusion«

Die Vorstellungen von Inklusion unterscheiden sich gleich in mehreren Bereichen. Zu Beginn soll hier die Frage gestellt werden, worum es im Kontext von Inklusion eigentlich geht. Daran schließen sich die Fragen an, um wen es bei Inklusion gehen sollte, in welchen gesellschaftlichen Bereichen oder Kontexten sie verortet werden könnte und wie inklusive Strategien beschrieben und bewertet werden können. Verkürzen lässt sich dies auf die Frage: *Wer soll wie, wo mit welchem Ziel inkludiert werden?* (vgl. Abb. 1). Die in diesen Satz gefassten Dimensionen dienen im Folgenden als heuristisches Instrument zur Beleuchtung der Frage, welches Verständnis von Inklusion in der politischen Bildung zugrunde gelegt werden kann.

Abb. 1: Verständnisdimensionen zum Begriff »Inklusion«

Verständnisdimension 1	Verständnisdimension 2	Verständnisdimension 3	Verständnisdimension 4
Worum es bei Inklusion geht!	Um wen es bei Inklusion geht!	Wo Inklusion stattfinden kann!	Wie Inklusion beschrieben werden kann!
Ziele von Inklusion	Menschen, die Inklusion betrifft	Verortung von Inklusion	Darstellung von Inklusion

Quelle: eigene Darstellung.

Erste Verständnisdimension: Vorstellungen über Ziele von Inklusion

► Worum es bei Inklusion geht!

- Zugang
- Chancengerechtigkeit
- Teilhabe
- Selbstbestimmung
- Empowerment

Das *Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (UN-BRK) stellt in Artikel 9 die »Zugänglichkeit« als zentrales Ziel von Inklusion in den Mittelpunkt (Bundesgesetzblatt 2008: 1428 f.). Wenn es um **Zugang oder Barrierefreiheit** geht, dann wird häufig von einer baulichen

oder technischen Ermöglichung ausgegangen. Dazu zählen etwa die Rollstuhlrampe am Eingang oder auch die Mehrsprachigkeit oder die Erreichbarkeit eines Ortes mit öffentlichen Verkehrsmitteln. Doch mit »Dabei sein« und teilnehmen können erschöpfen sich die Ziele von Inklusion jedoch nicht (vgl. Wansing 2015: 50). Darüber hinaus zielt Inklusion darauf ab, **Chancengerechtigkeit** herzustellen sowie **Teilhabe, Selbstbe-**

stimmung und Empowerment zu ermöglichen (vgl. zu diesen Begriffen den Beitrag Lindmeier/Meyer im vorliegenden Band). Hinter all diesen Zielen steht der Anspruch, Benachteiligung und Diskriminierung von marginalisierten Menschen zu überwinden (vgl. Ziemer 2018: 7).

Zweite Verständnisdimension: Vorstellungen über Menschen, die Inklusion betrifft

► Um wen es bei Inklusion geht!

- Menschen mit Behinderung(en)
- Menschen unterschiedlicher/n kultureller/sozialer Herkunft, sexueller Orientierung, Geschlechts, Glaubens, Alters usw.
- Menschen, denen Teilhabe erschwert wird
- alle Menschen

In der öffentlichen Wahrnehmung, und nicht selten auch im wissenschaftlichen Diskurs, verengt sich die Vorstellung, um wen es bei Inklusion geht, in der Regel auf **Menschen mit Behinderung(en)** (vgl. Nullmeier 2015: 92; Boban/Hinz 2017: 32). Gleichzeitig finden sich aber auch Diskursstränge, die betonen, dass Inklusion nicht nur auf Menschen mit Behinderung(en) beschränkt werden könne, sondern

sich auch auf **andere Diskriminierungsdimensionen** wie Alter, kulturelle/soziale Herkunft, Geschlecht(sidentität), sexuelle Orientierung, Religion usw. beziehen müsse (siehe u. a. Wocken 2009: 8; Lindmeier/Lütjens-Klose 2015: 8; Rudolf 2017: 36; Prengel 2019: 7). Damit verweist die Debatte über die Inklusion von Menschen mit Behinderung(en) direkt auf andere marginalisierte Gruppen, auf welche additiv die Forderung nach Inklusion erweitert wird (vgl. dazu auch den Beitrag von Christian Lindmeier im vorliegenden Band).

Tatsächlich lassen sich in den Diskursen um andere von Ausschluss betroffene Gruppen, wie sie in der sozialen Ungleichheits- und Armutsforschung, in den Gender- und Queerstudies oder in der Migrationsforschung geführt werden, ganz ähnliche Bemühungen wie im sonderpädagogischen Diskurs konstatieren. Dies gilt hinsichtlich der Forderungen nach Teilhabe und nach Überwindung von Diskriminierung durch Zuschreibungen, indem die Vorurteile gegenüber den marginalisierten Gruppen infrage gestellt und aufgelöst sowie unterschiedliche Diskriminierungsdimensionen mitgedacht werden (vgl. Winker/Degele 2009: 17). Doch scheint es so, dass ein additives Vorgehen – was bedeutet, die Frage nach der Reichweite von Inklusion allein durch Aufzählung konkreter marginalisierter Gruppen zu beantworten – das Problem der Diskriminierung durch Vorurteile, Zuschreibungen und Stereotype nicht auflöst. Vielmehr besteht in

der Benennung und Beschreibung der Benachteiligung einzelner Gruppen die Gefahr, Vorurteile, Zuschreibungen und Stereotype zu erneuern und zu verfestigen (vgl. Dannenbeck/Dorrance 2009).

Unter einer inklusiven Perspektive sollte es stattdessen um die Überwindung von Ausschlussmechanismen im Allgemeinen gehen bzw. darum, gruppenspezifische Dilemmata zu beseitigen. Für eine solide Definition des Begriffs »Inklusion« heißt dies, dass Inklusion vor allem **Menschen, denen Teilhabe erschwert wird**, betreffen sollte. Letztlich müssen dafür aber nicht nur diese Menschen in den Blick genommen werden, sondern auch diejenigen, die daran mitwirken, dass Teilhabeerschwernde noch nicht abgebaut werden. Folglich muss Inklusion sich letztlich auf **alle Menschen** beziehen.

Dritte Verständnisdimension: Vorstellungen über die von Inklusion betroffenen gesellschaftlichen Teilbereiche

► Wo Inklusion stattfinden kann!

- in der Schule
- im ganzen Bildungssystem
- in allen öffentlichen Bereichen wie Arbeitswelt, Wohnraum, Institutionen usw.
- in einer gesamtgesellschaftlichen Auseinandersetzung

Der Begriff »Inklusion« wird in der öffentlichen Debatte häufig nicht nur auf eine bestimmte Zielgruppe bezogen – nämlich Menschen mit Behinderung(en) –, sondern gleichzeitig auch nicht selten auf den **Bereich Schule** verengt (vgl. Boban/Hinz 2017: 32). Unter Inklusion wird demnach landläufig eine Debatte verstanden, in der es um die Integration von Schüler*innen mit

Behinderung in sogenannte Regelschulen geht. Aber reicht es aus, wenn wir nur Schule und andere **Bereiche des Bildungssystems** inklusiver gestalten? Was ist mit der Exklusion durch Selektions- und Verteilungsprozesse in anderen gesellschaftlichen Teilbereichen wie im System der Erwerbsarbeit, im Gesundheitssystem oder im politischen System?

Inklusion kann folglich nicht allein eine bildungstheoretische Neukonzeption sein: »Inklusion zu fördern – Exklusion zu vermeiden, ist nicht primär eine pädagogische Aufgabe, sondern stellt eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung dar« (Goeke 2012: 135). Aber was heißt gesamtgesellschaftlich? Heißt das »nur«, dass **alle öffentlichen Teilbereiche** einen Wandlungsprozess vollziehen, um Zugang und Teilhabe zu ermöglichen, oder sind davon auch private, kulturelle oder religiöse Bereiche betroffen, die Menschen ausschließen?

Festgehalten werden kann aber durchaus, dass öffentliche Institutionen, also Orte an denen Menschen zusammenkommen, wie Kitas, Schulen,

Jobcenter, Krankenhäuser, Fußballstadien, aber auch die Bereitsteller öffentlicher Netze, wie Versicherungen, Kommunikationsunternehmen, Energieversorger usw., in besonderer Weise gefordert sind, ihre Angebote und Institutionen inklusiv zu gestalten (vgl. Siller 2016: 27). Weiterhin ist im Verlauf der bisherigen Debatte deutlich geworden, dass Inklusion kein Prozess ist, der in einzelnen Bereichen isoliert funktioniert und in anderen nicht. Inklusion wird sich nur durch eine **(gesamt-)gesellschaftliche Auseinandersetzung** mit Benachteiligung und Privilegierung (vgl. Sulzer 2013: 18) bzw. durch inklusive Impulse in und zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Teilbereichen, die inklusive Prozesse in anderen Teilbereichen auslösen oder verstärken, entwickeln lassen. Das gilt auch für die politische Bildung.

Eine inklusive politische Bildung wird an ihre Grenzen stoßen, wenn Kommunikation und Habitus, d. h. Gewohnheiten im politischen Handeln und Denken von politischen Akteur*innen, weiterhin große Teile der Gesellschaft ausschließen. Ein inklusives Bildungssystem bleibt wirkungslos, wenn einige Menschen von Erwerbsarbeit ausgeschlossen bleiben und separiert werden. Nur wenn alle gesellschaftlichen Teilbereiche in sich und mit gegenseitigem Anspruch Teilhabe einfordern und ermöglichen, ist ein gesamtgesellschaftlicher Inklusionsanspruch denkbar. Folglich muss auch inklusive politische Bildung den Anspruch haben, über ihre Grenzen hinaus inklusive Impulse zu setzen und selbst empfänglich für solche Impulse zu sein.

Vierte Verständnisdimension: Wie kann Inklusion beschrieben werden oder: Vorstellungen über Inklusionsstrategien und Inklusionsformen

► Wie Inklusion beschrieben werden kann!

- Inklusion als Gegenbegriff von Exklusion
- Inklusion als Prozess

Die vierte Verständnisdimension bezieht sich auf die Frage, wie man sich Inklusion vorzustellen vermag bzw. wie sie beschrieben werden kann, und ist damit auch konkret auf Inklusionsstrategien und -formen gerichtet. Aufgrund der Vielfalt möglicher Zielgruppen und

Kontexte ist diese Frage in allgemeiner Form jedoch nur sehr schwer zu beantworten und wird häufig ex negativo, also über das Ausschluss- und Abgrenzungsverfahren, bearbeitet.

Der Gegenbegriff zu Inklusion ist »Exklusion«. Nicht selten wird Inklusion auch die Integrationspraxis gegenübergestellt, der es nicht gelinge, die schulische Separation von marginalisierten Gruppen zu überwinden (vgl. Ziemer 2012). Es gilt festzuhalten, dass es sich bei allen Abgrenzungs-

versuchen jenseits von Exklusion häufig eben doch immer wieder um Beschreibungen verschiedener Facetten von Exklusion handelt. Ausschluss kann sowohl durch Ausschluss aus einem System, wie z. B. dem des Arbeitsmarktes, als auch innerhalb eines Systems, z. B. durch soziale Ungleichheit, stattfinden, oder aber auch, wenn Schüler*innen mit und ohne Behinderung oder mit und ohne Migrationshintergrund zwar auf einer Regelschule aufgenommen, aber gesondert unterrichtet werden. Inklusion zielt auf die Überwindung von Exklusion und Ausschluss innerhalb der Systeme (Arbeitsmarkt, Bildungssystem) und auf den verschiedenen Handlungsebenen.

Exklusion kann sowohl ein momentaner Zustand des Ausgeschlossen-seins als auch der systematische Prozess des Ausschließens sein (vgl. Kronauer 2010: 41 ff.). Leicht ließe sich daraus ableiten, dass Inklusion ebenfalls Zustand *und* Prozess sein kann. Da der Zustand der Exklusion aber nur durch die Veränderung von zahlreichen Parametern gewährleistet werden kann, muss Inklusion in einen gesamtgesellschaftlichen reflexiven und handlungsanregenden Prozess münden, der Exklusionsmechanismen offenlegt, abbaut und den Bedarfen und Bedürfnissen aller Beteiligten Rechnung trägt. Inklusion ist demnach kein Zustand, sondern eben ein fortlaufender *Prozess* (vgl. Boban/Hinz 2017: 34). Wichtig scheint, bei allen Auseinandersetzungen das Ziel im Auge zu behalten: die selbstbestimmte Teilhabe in allen Lebensbereichen für alle Menschen zu realisieren. Würden wir Inklusion als zu erreichenden *Zustand* verstehen, in dem die uneingeschränkte Teilhabe aller immer und auf Dauer gewährleistet ist, würde dies außer Acht lassen, dass Ausschluss sich im zwischenmenschlichen Austausch immer wieder herstellt. Inklusion würde sich angesichts dieser Herausforderungen somit das beste Argument gegen sich selbst liefern und zu einer unerfüllbaren Forderung, Träumerei (vgl. Wocken 2009) oder zu einer Utopie erklärt werden (vgl. Dannenbeck/Dorrance 2009).

Zwischenbilanz

Fasst man die Erkenntnisse der oben skizzierten vier Verständnisdimensionen von Inklusion zusammen, dann lässt sich festhalten:

1. und 2. dass Inklusion Zugang, Chancengerechtigkeit, Teilhabe, Selbstbestimmung und Empowerment für alle Menschen ermöglichen sollte und mit diesem Begriff nicht nur, aber auch speziell Menschen mit Behinderung(en) gemeint sind oder angesprochen werden sollen;
3. dass der Begriff »Inklusion« nicht auf einen *Zustand*, sondern auf einen *Prozess* gerichtet ist und

4. dass dieser Prozess den Bildungsbereich und damit auch die politische Bildung einschließt, aber untrennbar auch mit anderen gesellschaftlichen Teilbereichen verbunden ist.

Als Definition lässt sich daraus ableiten: Inklusion ist ein in *allen* gesellschaftlichen Teilbereichen vernetzt verlaufender Wandlungsprozess, der darauf abzielt, Ausschluss und Diskriminierung zu überwinden und jedem Menschen in *allen* gesellschaftlichen Lebensbereichen auf der Grundlage seiner individuellen Bedürfnisse selbstbestimmte Teilhabe zu ermöglichen.

Diese Definition kann für die politische Bildung eine erste Grundlage bieten, die auf die Herausforderungen der Integration des Begriffs »Inklusion« in den spezifischen Fachdiskurs abgestimmt ist.

Wie kann man politische Bildung inklusiv denken?

Der Inklusionsbegriff ist umfassend diskutiert worden. Was hingegen bisher nur in Ansätzen geschieht, ist die Auseinandersetzung mit konkreten didaktischen Fragen. Wie könnte eine inklusive politische Bildung aussehen? Um zumindest ansatzweise auszuleuchten, was die bis hierher entwickelten Zusammenhänge zum Inklusionsbegriff für den Bereich der politischen Bildung konkret bedeuten, soll im folgenden Abschnitt nach Konkretisierungen gesucht werden. Als Gliederungspunkte dienen dabei die bisher herausgearbeiteten Kernthesen.

Politische Bildung braucht größere Sensibilität, Flexibilität und Adaptivität, um den individuellen Bedürfnissen stärker gerecht zu werden

Wenn in der politischen Bildung »Inklusion« nicht allein auf die Vermittlung besserer Teilhabechancen für Menschen mit Behinderung bezogen wird, dann ist es in der zukünftigen Arbeit nicht damit getan, Menschen mit Behinderung als zusätzliche und neu zu adressierende Gruppe anzusprechen. Es reicht nicht aus, politische Informationsbroschüren in Leichter Sprache anzubieten und an Menschen mit Behinderung zu adressieren, wenn es uns gleichzeitig nicht gelingt, angemessene Lernmaterialien für Schüler*innen in Haupt-, Real- und Berufsschulen zu entwickeln. Es genügt nicht, in einem Videoclip Gebärdendolmetscher*innen einzusetzen, wenn wir gleichzeitig nicht auch in der Lage sind, Themen auszuwählen, die für die entsprechende Zielgruppe attraktiv sind. Es ist nicht genug, wenn Wochenendseminare oder Abendveranstaltungen zur politischen Bildung zwar in einer barrierefreien Tagungsstätte stattfinden, an den Angeboten aber weiterhin nur Akademiker*innen teilnehmen.

Diese Beispiele skizzieren, dass der Ausschluss von (politischen) Bildungsangeboten sich häufig nicht allein entlang *einer* Differenzlinie, wie z. B. soziales Milieu, kulturelle Herkunft, Alter, Geschlecht oder Behinderung, ergibt. Vielmehr kommen häufig verschiedene Ausschlussmechanismen gleichzeitig, verschränkt oder in individueller Ausprägung zur Geltung. Daher sollten also sowohl die unterschiedlichen Differenzlinien als auch der oder die Einzelne im Mittelpunkt der Betrachtung stehen und überprüft werden, durch welche Strukturen, Handlungen oder Einstellungen Ausschluss produziert wird bzw. Inklusion gelingen kann. Im spezifischen Kontext einer inklusiven politischen Bildung geht es dementsprechend nicht darum, Spezialdidaktiken für spezifische Zielgruppen wie »Menschen mit Behinderung«, »Migrant*innen«, »Politikferne«, »sozioökonomisch Benachteiligte« und andere zu entwickeln; vielmehr geht es darum, sich gezielt mit den unterschiedlichen Zugangsschwierigkeiten auseinanderzusetzen, die Individuen davon abhalten, sich mit politischer Bildung zu beschäftigen, und entsprechende Angebote zu entwickeln, die diese Hindernisse abbauen. Dabei sollte nach Möglichkeiten und Instrumenten gesucht werden, wie Ausschluss *individuell* vermieden werden kann. Diese können es einerseits ermöglichen, bestehende Bildungsangebote hinsichtlich ihrer Ausschlusspotenziale zu reflektieren, wie andererseits auch, neue Methoden und Formate hervorzubringen (vgl. Besand/Hölzel/Jugel 2018: 98 ff.). Zentraler Gedanke sollte dabei die Sensibilität für die Bedürfnisse und Ausschlussrisiken der oder des Einzelnen sein. In der Folge müssen Angebote der politischen Bildung flexibel und adaptiv auf diese Bedürfnisse eingehen können und gleichzeitig Kooperation und Teilhabe ermöglichen (vgl. ebd.).

Darüber hinaus bedarf es der Einnahme einer verstehenden Perspektive für die individuelle Situation der oder des Einzelnen hinsichtlich der Beziehungs-, Interaktions- und Lernerfahrungen. Vor allem in Bezug auf die behandelten Themen benötigen politische Bildner*innen mehr Wissen über individuelle Interessen und inhaltliche Negativerfahrungen. Nur so können thematische »Brückenköpfe« errichtet und Fachinhalte sowie Basis-konzepte entlang der individuellen Motive und Vorstellungen bedürfnisgerecht verhandelt werden (vgl. Hölzel/Jugel 2019: 262 f.).

Daneben spielen Materialien eine wesentliche Rolle. Dabei ist es wichtig, dass politische Bildner*innen zum einen gemeinsam mit Lernenden Themen identifizieren, die anschlussfähig und bildungsfördernd sind, dann aber auch gute Zugänge und Möglichkeiten der Auseinandersetzung entlang geeigneter Materialien ermöglicht werden. Hier setzt unter anderem das Konzept der Reihe »*einfach* POLITIK:« der Bundeszentrale für politische Bildung an (Hilpert 2019). Mittels verschiedener Formate und entlang einfacher sprachlicher Zugänge werden Informationsmaterialien

zur Verfügung gestellt, die für alle elementare politische Bildung zu verschiedenen Themenbereichen (z. B. Grundrechte, Grundgesetz, Europa, Bundestagswahl, Internet) vermitteln.

Der Prozess der Inklusion hat schon längst begonnen und braucht konsequente Weiterführung

Wenn in der politischen Bildung »Inklusion« des Weiteren, wie oben dargelegt, nicht als Zustand, sondern als *Prozess* begriffen wird, in dem es darum geht, Menschen über eine inklusive politische Bildung bessere gesellschaftliche Teilhabechancen zu vermitteln, dann stehen wir in diesem Prozess nicht mehr ganz am Anfang. Wir sind vielmehr schon mittendrin. Nicht nur die Erfahrungen, die bisher gesammelt wurden in Projekten und Bereichen wie »Politische Bildung für politikferne Gruppen« oder »Politische Bildung in der Einwanderungsgesellschaft« – um nur zwei Beispiele zu nennen –, sondern auch die fachdidaktischen Diskussionen über Begriffe wie »Elementarisierung« (Schiele 2009) und »Lebensweltorientierung« (Calmbach/Borgstedt 2012) sowie die durchaus auch heftig ausgetragenen Debatten über Begriffe wie »Kompetenzorientierung« und »Basiskonzepte« (Besand 2011) sind in diesem Sinne sämtlich als Schritte zu verstehen, politische Bildung inklusiver zu gestalten.

Wendet sich politische Bildung bei der Suche nach Anschlussstellen überdies dem fachdidaktisch bisher vernachlässigten schulischen Bildungsbereich »Berufsbildende Schulen« zu, so kann ein neues Feld mit den bereits gewonnenen Erfahrungen im Umgang mit Vielfalt einbezogen werden, das auch über erste Handlungsstrategien und wichtige fachdidaktische Erkenntnisse für eine inklusive politische Bildung verfügt (Besand/Hölzel/Jugel 2018). Wir dürfen uns in diesem Zusammenhang aber keinesfalls zufriedengeben. Politische Bildung muss den eingeschlagenen Weg konsequent weitergehen.

Politische Bildung inklusiv zu denken, weist weit über den (schulischen) Bildungsbereich hinaus

Die oben skizzierte dritte Verständnisdimension von »Inklusion«, der zufolge die Diskussion um Inklusion sich nicht sinnvoll allein auf den (schulischen) Bildungsbereich beschränken lässt, sondern ein gesamtgesellschaftlicher Anspruch ist, scheint auf den ersten Blick für die politische Bildung weniger herausfordernd zu sein, denn schließlich sind Angebote zur politischen Bildung in der Bundesrepublik nicht auf die Schule beschränkt. Wir verfügen über entwickelte Strukturen in der außerschul-

lischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Tatsächlich geht es aber um mehr als das. Es wurde weiter oben bereits darauf hingewiesen, dass eine inklusive politische Bildung an ihre Grenzen stoßen wird, wenn Kommunikation und Habitus von politischen Akteur*innen weiterhin große Teile der Gesellschaft ausschließen. Sie wird auch an Grenzen kommen, wenn es medial nicht gelingt, politische Informationen anschlussfähig an alle gesellschaftlichen Gruppen zu kommunizieren.

Wenn es allerdings mithilfe einer inklusiven politischen Bildung gelingt, mehr marginalisierte und ausgeschlossene Gruppen bzw. Individuen zur politischen Teilhabe und politischen Mitbestimmung zu befähigen, bietet dies eine große Chance und kann einen gesamtgesellschaftlichen Wandlungsprozess unterstützen, der dazu führt, dass die Interessen aller Menschen hinsichtlich selbstbestimmter Teilhabe auch in anderen gesellschaftlichen Teilbereichen verstärkt in die politische Gestaltung einfließen. Dieser Verantwortung muss sich die politische Bildung noch stärker als bisher bewusst werden und sie als Katalysator nutzen, um den gesamtgesellschaftlichen Prozess der Inklusion durch eine inklusive politische Bildung zu unterstützen und voranzutreiben.

Trotz dieser großen Verantwortung kann es am Schluss dieser einführenden Gedanken nur heißen: (Noch) mehr Mut zu innovativen inklusiven politischen Bildungskonzepten und -formaten! Dies kommt allen Menschen zugute und birgt gerade für die auf Kontroversität angewiesene Profession der politischen Bildung besonders interessante und weiterführende Impulse.

Literatur

- Besand, Anja (2011): Zurück in die Zukunft? Über Konzepte von Konzepten. Über die Bedeutung von Wissen und Vorstellungen davon, was Kompetenzen sind. In: Goll, Thomas (Hrsg.): Politikdidaktische Basis- und Fachkonzepte. Schwalbach/Ts. S. 71–79.
- Besand, Anja/Birkenhauer, Peter/Lange, Peter (2013): Politische Bildung in digitalen Umgebungen. Eine Fallstudie. Zum Projekt DU HAST DIE MACHT. Dresden.
- Besand, Anja/Hölzel, Tina (2018): Von einem wünschenswerten Dialog oder: Was die allgemeinbildenden Schulen von berufsbildenden im Umgang mit Heterogenität und Vielfalt lernen können. In: Langner, Anke (Hrsg.): Inklusion im Dialog: Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn. S. 188–196.
- Besand, Anja/Hölzel, Tina/Jugel, David (2018): Inklusives politisches Lernen im Stadion. Politische Bildung mit unbekanntem Team und offenem Spielverlauf. Dresden.
- Boban, Ines/Hinz, Andreas (2017): Das Inklusionsverständnis und seine Bedeutung für die Entwicklung von Bildungsprozessen. In: dies. (Hrsg.): Inklusive Bildungs-

- prozesse gestalten. Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte. Seelze. S. 32–50.
- Bude, Heinz (2015): Was für eine Gesellschaft wäre eine »inklusive Gesellschaft«? In: Meinfeld, Ole/Jugel, David/Schönfelder, Stefan/Siller, Peter (Hrsg.): Inklusion. Wege in die Teilhabegesellschaft. Frankfurt am Main. S. 37–43.
- Bundesgesetzblatt (2008): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: Bundesgesetzblatt Jg. 2008 Teil II Nr. 35 vom 31.12.2008. S. 1420–1457. Online verfügbar unter: <https://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf> (Zugriff: 28.02.2020).
- Calmbach, Marc/Borgstedt, Silke (2012): »Unsichtbares« Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von »bildungsfernen« Jugendlichen. In: Kohl, Wiebke/Seibring, Anne (Hrsg.): »Unsichtbares« Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von »bildungsfernen« Jugendlichen (Schriftenreihe/Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 1138). Bonn. S. 43–80.
- Dannenbeck, Clemens/Dorrance, Carmen (2009): Inklusion als Perspektive (sozial-)pädagogischen Handelns – eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens. o. O. Online verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/161/161> (Zugriff: 28.02.2020).
- Detjen, Joachim (2015): Grenzen einer inklusiven Förderung der Politik- und Demokratiekompetenz. Anstöße zum Weiterdenken – eine Replik. In: Dönges, Christoph/Hilpert, Wolfram/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung (Schriftenreihe/Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 1617). Bonn. S. 223–229.
- Dönges, Christoph/Hilpert, Wolfram/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.) (2015): Didaktik der inklusiven politischen Bildung (Schriftenreihe/Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 1617). Bonn.
- Giesecke, Hermann (2015): Inklusion. Ein pädagogischer Irrtum (1). o. O. Online verfügbar unter: <http://www.forum-inklusion-akgev.de/PDF-Dateien/inklusion2-Hermann%20Giesecke-.pdf> (Zugriff: 28.02.2020).
- Goeke, Stephanie (2012): Kinderarmut – ein Thema auch für die Integrations-/Inklusionsforscher/innentagung? In: Seitz, Simone/Finnern, Nina-Kathrin/Korff, Natascha/Scheidt, Katja (Hrsg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn. S. 130–136.
- Hilpert, Wolfram (2019): Einfach für Alle! Politische Bildung und Inklusion (Dossier »inklusive politisch bilden«/Bundeszentrale für politische Bildung). Bonn. Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/lernen/projekte/inklusive-politisch-bilden/292718/einfach-fuer-alle-politische-bildung-und-inklusion?p=all> (Zugriff: 28.02.2020).
- Hölzel, Tina/Jahr, David (Hrsg.) (2019): Konturen einer inklusiven politischen Bildung. Konzeptionelle und empirische Zugänge. Wiesbaden.
- Hölzel, Tina/Jugel, David (2019): »Da kannst du Freunde verlieren!« Politische Bildung, Emotionen und Bindung – Zur Aufklärung eines fachdidaktischen Irrtums. In: Besand, Anja/Overwien, Bernd/Zorn, Peter (Hrsg.): Politische Bildung mit Gefühl (Schriftenreihe/Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 10299). Bonn. S. 246–266.

- Kronauer, Martin (2010): Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In: ders. (Hrsg.): *Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart*. Bielefeld. S.24–58.
- Kronauer, Martin (2015): Politische Bildung und inklusive Gesellschaft. In: Dönges, Christoph/Hilpert, Wolfram/Zurstrassen Bettina (Hrsg.): *Didaktik der inklusiven politischen Bildung* (Schriftenreihe/Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 1617). Bonn. S. 18–29. Online verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/doks/2010-weiterbildungsverhalten-01.pdf> (Zugriff: 28.02.2020).
- Lindmeier, Christian/Lütje-Klose, Birgit (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. In: *Erziehungswissenschaft*, Jg. 26, H. 51. S. 7–16. Online verfügbar unter: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Zeitschrift_Erziehungswissenschaft/EW_51.pdf (Zugriff: 28.02.2020).
- Meyer, Dorothee/Hilpert, Wolfram (2018): Politik, einfach für alle. Grundlagen und Weiterentwicklungen der bpb-Reihe 'einfach POLITIK'. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, Jg. 63, H. 4. S. 345–355.
- Nullmeier, Frank (2015): Inklusive Sozialpolitik und die Entwicklung des Teilhabedankens. In: Meinfeld, Ole/Jugel, David/Schönfelder, Stefan/Siller, Peter (Hrsg.): *Inklusion. Wege in die Teilhabegesellschaft*. Frankfurt am Main. S. 92–106.
- Prenzel, Annedore (2019): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. 4., um ein aktuelles Vorwort erg. Aufl. Wiesbaden.
- Rudolf, Beate (2017): Teilhabe als Menschenrecht. Eine grundlegende Betrachtung. In: Diehl, Elke (Hrsg.): *Teilhabe für alle?! Lebensrealitäten zwischen Diskriminierung und Partizipation* (Schriftenreihe/Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 10155). Bonn. S. 13–43.
- Schiele, Siegfried (2009): Elementarisierung politischer Bildung. In: *kursiv – Journal für politische Bildung*, Jg. 13, H. 1. S. 38–42.
- Siller, Peter (2016): Was heißt Inklusion? Zur Orientierungskraft eines aufstrebenden Begriffs. In: Polar, H. 15: *Drinnen/Draußen*. Berlin. Online abrufbar unter: <https://www.boell.de/de/2016/03/17/was-heisst-inklusion-zur-orientierungskraft-eines-aufstrebenden-begriffs> (Zugriff: 28.02.2020).
- Sulzer, Anika (2013): Inklusion als Wertrahmen für Bildungsgerechtigkeit. In: Wagner, Petra (Hrsg.): *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung*. Freiburg im Breisgau. S. 12–21.
- Wansing, Gudrun (2015): Was bedeutet Inklusion? Annäherungen an einen vielschichtigen Begriff. In: Degener, Theresia/Diehl, Elke (Hrsg.): *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe* (Schriftenreihe/Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 1506). Bonn. S. 43–54.
- Winker, Gabriele/Degele, Nina (2009): *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld.
- Wocken, Hans (2009): *Inklusion & Integration. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren*. Frankfurt am Main. Online verfügbar unter: http://inklusion20.de/material/inklusion/Inklusion%20vs%20Integration_Wocken.pdf (Zugriff: 28.02.2020).

Ziemen, Kerstin (2012): Inklusion. o.O. Online verfügbar unter: http://www.inklusionlexikon.de/Inklusion_Ziemen.php (Zugriff: 28.02.2020).
Ziemen, Kerstin (2018): Didaktik und Inklusion. Göttingen.

Empowerment, Selbstbestimmung, Teilhabe

Politische Begriffe und ihre Bedeutung für die inklusive politische Bildung

Die politische Dimension von Empowerment, Selbstbestimmung und Teilhabe

Empowerment, Selbstbestimmung und Teilhabe sind ursprünglich politisch konnotierte Begriffe. Teilhabe etwa wird im politischen Kontext zumeist als »politische Teilhabe« oder »politische Partizipation« verstanden, Selbstbestimmung wird eng verknüpft mit Artikel 2 des Grundgesetzes – dem Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit. Alle drei Begriffe sind in Zusammenhang mit den Ansprüchen und den Befreiungsbemühungen marginalisierter Gruppen und Minderheiten entstanden und haben von dort aus die Zielsetzungen pädagogischer, insbesondere sonderpädagogischer Arbeit beeinflusst, wo sie auch als Leitprinzipien für die Umsetzung von Inklusion unverzichtbar geworden sind. Der politische Ursprung und die politische Dimension, die diesen Begriffen innewohnen, dürfen jedoch nicht aus dem Blick geraten.

Das Leitprinzip des Empowerment

Das Empowerment-Konzept stammt aus den USA, wo es seit den 1950er-Jahren untrennbar mit den Bürgerrechtsbewegungen verbunden ist. Außerdem stehen die Anfänge des Empowerment in der Tradition der Befreiungsbewegungen in den Ländern der »Dritten Welt« (vgl. Herriger 2014: 1). Kennzeichnend für diese Bewegungen, z. B. die schwarze Bürgerrechtsbewegung und die Frauenbewegung, ist die Erfahrung der Diskriminierung und der Vorenthaltung von Bürgerrechten, von gesellschaftlicher Ohnmacht und mangelnder Wertschätzung (vgl. Lindmeier/Lindmeier 2012). In ihrem Einsatz für gleiche Rechte erfuhren sowohl die einzelnen Protagonistinnen und Protagonisten als auch die Bürgerrechtsbewegungen

als Ganze eine Stärkung, die als »Empowerment« bezeichnet wird. Der Begriff, der häufig als »Selbstermächtigung« ins Deutsche übersetzt wird, drückt die Erfahrung aus, dass durch gemeinsames politisches Handeln Kräfte freigesetzt werden, welche die ehemals ohnmächtigen und marginalisierten Personen und Gruppen handlungsfähig und »mächtig« werden lassen (vgl. ebd.: 160 ff.). Aus diesen politischen Initiativen betroffener Menschen heraus hat der Begriff des Empowerment dann in den 1990er-Jahren Eingang in die Pädagogik gefunden und wurde zum »Signum einer professionellen psychosozialen Arbeit, die Prozesse der (Wieder-)Aneignung von Selbstgestaltungskräften anregend, unterstützend und fördernd begleitet« (Herriger 2014: 1).

Die sozialen Bewegungen der 1960er- und 1970er-Jahre, wie die Bürgerrechts- oder Frauenbewegungen, wurden auch wegweisend für die Selbsthilfebewegungen bzw. -vereine von behinderten Menschen. So entstanden, ebenfalls in den 1960er-Jahren, in den USA die Independent-living-Bewegung von Menschen mit körperlicher Beeinträchtigung, in Deutschland in den 1970er-Jahren die deutsche Selbstbestimmt-Leben-Bewegung und in den 2000er-Jahren der Verein Mensch zuerst – Netzwerk People First Deutschland e. V. von und für Menschen mit Lernschwierigkeiten. Für die Pädagogik bedeutete das Engagement der Selbsthilfebewegungen, die sozialpolitische Veränderungen anstrebten, ein großes Potenzial für innovative Impulse. Auch das Assistenzkonzept für behinderte Menschen, die Idee der Leichten Sprache und der Anspruch auf Inklusion wurden von Betroffenen selbst formuliert, häufig zunächst gegen den Widerstand von Pädagoginnen und Pädagogen.

Nach der Übernahme des Empowerment-Konzepts in die pädagogische Arbeit kam es zu einer schwerwiegenden Verschiebung der Begriffsbedeutung: Nicht mehr die eigene politische Arbeit selbst sollte die Betroffenen stärken, sondern zielgeleitetes pädagogisches Bemühen. Dieses veränderte, pädagogisierte Verständnis lässt sich an Georg Theunissens Systematisierung unterschiedlicher Zugänge zu Empowerment für die pädagogische Profession ablesen. Empowerment zielt demnach

1. »auf eine Lebenskraft und Stärke, die von der Person und ihren individuellen Ressourcen ausgeht;
2. auf einen Zusammenschluss von marginalisierten Menschen in schwierigen Lebenslagen, die ihre Angelegenheiten selbst in die Hand nehmen, sich dabei ihrer Macht und Potenziale (»gemeinsam sind wir stark«) bewusst sind und sich in eigener Regie Wissen und Fähigkeiten aneignen;
3. auf die Thematisierung sozialer Benachteiligung, Diskriminierung und ungleicher Machtverhältnisse, die es durch Nutzung kollektiver Widerstandskraft und politische Aktionen zu überwinden gilt;

4. auf die professionelle Aufgabe, Menschen in gesellschaftlich marginaler Position in ihrer Lebenskraft zu »stärken«, zu einer Selbstvertretung zu befähigen, um ihnen in schwierigen Lebenslagen assistierend beiseitezustehen« (Theunissen 2016: 114).

Der von Theunissen formulierte vierte Punkt macht deutlich, warum die Pädagogik das Empowerment-Konzept als bedeutsam für eine anders verstandene psychosoziale Arbeit und Behindertenhilfe betrachtete: Sie sah darin eine Möglichkeit, die bisherigen bevormundenden Strukturen überwinden zu können.

Die Frage, ob und in welcher Weise Empowerment durch pädagogische Fachkräfte angeregt und unterstützt werden kann, ist von zentraler Bedeutung für die Gestaltung von Unterstützungsleistungen, die Hilfe zur Selbsthilfe bieten und ein möglichst hohes Maß an Selbstbestimmung ermöglichen sollen. In der Sozialpädagogik wird das Dilemma von Hilfe und Abhängigkeit als zentrales Grunddilemma, d. h. als nicht lösbares Problem fachlichen Handelns, angesehen (vgl. Schütze 2000). Es liegt darin, dass als nicht intendierte Folge von Hilfe eben nicht das intendierte Empowerment, sondern vielmehr eine gesteigerte Abhängigkeit von Hilfe entsteht.

Wesentlich ist der dialektische Grundgedanke des Empowerment-Konzepts: Menschen sind in der Regel in der Lage, ihr Leben ohne organisierte soziale Unterstützung zu gestalten. In sozial randständigen Lebenslagen wird diese Fähigkeit jedoch durch mangelnde Gestaltungsspielräume beeinträchtigt oder kann sich nicht entwickeln. Psychosoziale Hilfen, die zur Unterstützung von Menschen in Bedarfslagen entwickelt werden, unterstützen diese Menschen zwar, nehmen ihnen aber zugleich ihre Autonomie, machen sie abhängig und verstärken damit ihre Hilfsbedürftigkeit (vgl. Rappaport 1985). Die Intention des Empowerment-Konzepts ist es hingegen, Menschen so zu unterstützen und zur Selbsthilfe anzuregen, dass sie *power* (Macht, Kraft) gewinnen und unabhängiger von Unterstützung werden.

Die dialektische Grundorientierung des Empowerment-Konzepts geht daher von einem Spannungsverhältnis zwischen Selbst- und Fremdbestimmung, Autonomie und Abhängigkeit aus. Individuen wie auch Gruppen in benachteiligten Situationen sollen mittels ihrer eigenen Stärken und auf der Grundlage gleicher Rechte ihr Leben »in die eigene Hand nehmen« können. Empowerment wendet sich also gegen paternalistische, bevormundende Hilfe in einem wohlfahrtsstaatlichen »Bedürftigkeits- und Abhängigkeitsmodell«, ohne die Angewiesenheit auf Unterstützung in diesem Prozess auszublenden. Um ihre Rechte und Pflichten wahrnehmen zu können, benötigen benachteiligte Menschen auch bedarfsgerechte Ressourcen, die staatlich gewährleistet werden müssen. Behinderten und benachteiligten Menschen mehr Kontrolle über ihr eigenes Leben zu

ermöglichen, darf nicht dazu führen, deren Bedürfnisse nach Hilfe zu vernachlässigen (vgl. Lindmeier 2008).

Damit Hilfe nicht zu Bevormundung und Abhängigkeit führt, ist politisches Engagement hinsichtlich der Veränderung und Mitgestaltung des Hilfesystems (z. B. durch Selbsthilfegruppen) von hohem Stellenwert, das zur Befähigung der Betroffenen und zur öffentlichen Sichtbarkeit führt. Prozesse, die Bevormundung und Abhängigkeit verringern und zur Selbstermächtigung beitragen, kurz Empowerment-Prozesse, können sich nicht nur auf individueller Ebene, sondern auch auf Gruppen- und (gesamt-)gesellschaftlicher Ebene entwickeln. Empowerment-Prozesse auf den unterschiedlichen Ebenen dürfen nicht als getrennt und unabhängig voneinander betrachtet werden (vgl. Weiß 1999). Die Wirkung dieser Prozesse liegt vielmehr gerade in der wechselseitigen Abhängigkeit und in der Integration von Veränderung auf allen drei Ebenen.

Nach Prilleltensky (1994) können folgende Bezugswerte als Wertebasis von Empowerment benannt werden:

1. **Autonomie und Selbstbestimmung:** Autonomie und Selbstbestimmung zielen nicht auf ein von Bindungen freies »Ich-Projekt«, wie es vielfach missverstanden worden ist, sondern auf die Wiedererlangung von Gestaltungsspielräumen im eigenen Leben (Kontrollbewusstsein in Bezug auf die Gestaltung des eigenen Lebens, Selbstrespekt).
2. **Verteilungsgerechtigkeit:** Eine faire Verteilung von Ressourcen und Lasten in einer Gesellschaft bedarf immer wieder der kritischen Überprüfung. Dieser Punkt weist besonders deutlich auf die politische Dimension des Empowerment-Konzepts hin.
3. **Kollaborative und demokratische Partizipation:** Diejenigen Menschen, die von einer Entscheidung betroffen sind, sollen auch in die Entscheidungsfindung eingebunden sein.

Während das Leitprinzip des Empowerment mit dieser Wertebasis eine deutlich politik- und gesellschaftsbezogene Dimension hat (vgl. auch den Beitrag von Clara Mansfeld im vorliegenden Band), ist das nachfolgend dargestellte, vor allem in der Sonderpädagogik etablierte Leitprinzip der Selbstbestimmung stärker auf die Individualität und Freiheit der einzelnen Person und auf die Autonomieentwicklung bezogen.

Das Leitprinzip der Selbstbestimmung

Der Begriff der Selbstbestimmung ist im politischen Kontext wesentlich mit Artikel 2 des Grundgesetzes verknüpft, der das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit garantiert. Öffentlich diskutiert werden in diesem

Zusammenhang beispielsweise das Recht auf sexuelle Selbstbestimmung, das Recht auf körperliche Unversehrtheit, letzteres vor allem im Zusammenhang mit häuslicher Gewalt, und neuerdings das Recht auf informationelle Selbstbestimmung, also das Recht, darüber zu bestimmen, ob und wie die eigenen Daten verwendet oder weitergegeben werden.

In Deutschland wurde der Einfluss des Prinzips der Selbstbestimmung auf die pädagogische und insbesondere die sonderpädagogische Fachdiskussion maßgeblich durch einen Kongress der Bundesvereinigung Lebenshilfe e. V. zu diesem Thema gestärkt, der 1994 in Duisburg stattfand (vgl. BVLH 1996). Die Bundesvereinigung Lebenshilfe ist zugleich eine Selbsthilfvereinigung, ein Eltern-, Fach- und Trägerverband für Menschen mit insbesondere geistiger Behinderung und ihre Familien und damit auch eine von Betroffenen initiierte Vereinigung (vgl. Lindmeier/Lindmeier 2012: 157).

Zum ersten Mal aufgegriffen von einer politischen Bewegung von Menschen mit Behinderung wurde das Prinzip der Selbstbestimmung bereits Jahrzehnte zuvor in der internationalen Independent-Living-Bewegung, die in den 1960er-Jahren in den USA ihren Anfang nahm. Menschen mit Körperbehinderung erstritten die Erlaubnis, trotz umfangreicher Beeinträchtigungen auf dem Campus einer Universität zu leben und zu studieren. 1972 wurde im kalifornischen Berkeley das erste Zentrum für ein selbstbestimmtes Leben behinderter Menschen (Center for Independent Living) gegründet, zu dessen Leistungen das *Peer Counseling* gehörte, d. h. die Beratung von behinderten Menschen durch behinderte Menschen als Expertinnen und Experten in eigener Sache. Die Verabschiedung eines Antidiskriminierungsgesetzes 1973, das behinderten Menschen weitreichenden Schutz vor Diskriminierung und Benachteiligung in allen staatlich finanzierten Projekten bot (Rehabilitation Act 504), stellte die Weichen dafür, behindernde Lebensbedingungen bekämpfen zu können, und gilt als Meilenstein der Bestrebungen der Independent-Living-Bewegung in den USA (vgl. Miles-Paul 1992).

In der Bundesrepublik Deutschland formierte sich eine politisch motivierte Bewegung körperbehinderter Menschen im Verlauf der 1970er-Jahre; sie fand 1981 in Dortmund einen ersten Höhepunkt im »Krüppeltribunal«. Das Krüppeltribunal war eine Protestaktion gegen das »Internationale Jahr der Behinderten« in Westdeutschland, das weitgehend unter Ausschluss behinderter Menschen stattfand. Angeklagt waren Menschenrechtsverletzungen in Heimen, Werkstätten für Behinderte und Psychiatrien sowie Missstände im öffentlichen Personennahverkehr und mangelnde Barrierefreiheit. Selbsthilfegruppen und einzelne behinderte Aktivistinnen und Aktivisten wurden durch diese und nachfolgende Aktionen erstmals als Handelnde wahrgenommen, die keiner Vertretung durch Wohlfahrtsver-

bände bedurften und diese als bevormundend ablehnten. 1986 wurde das erste Zentrum für Selbstbestimmtes Leben in Bremen gegründet. Heute gibt es in den meisten Bundesländern Zentren für Selbstbestimmtes Leben, wobei die Zahl der Zentren und somit ihre Erreichbarkeit angesichts eingeschränkter Mobilität sehr unterschiedlich ist.

Selbstbestimmt leben impliziert »die Kontrolle über das eigene Leben [...] Dies umfasst die Regelung der eigenen Angelegenheiten, die Teilnahme am täglichen Leben in der Gemeinde, die Ausübung einer Reihe von sozialen Rollen, das Treffen von Entscheidungen, die zur Selbstbestimmung führen und die Minimierung von physischen und psychischen Abhängigkeiten von Anderen« (Frieden u. a. 1979, zit. n. Miles-Paul 1992: 19 ff.). Ziel der Selbstbestimmt-Leben-Bewegung war und ist bis heute, dass die »Regiekompetenz« für das eigene Leben und die benötigte Assistenz bei den Assistenznehmerinnen und -nehmern liegen soll(te). Das Vorhandensein von Unterstützungs- bzw. Assistenzbedarf soll(te) also nicht länger dazu führen, dass andere – Leistungsträger, ausführende Personen – bestimmten, welche Unterstützung wie geleistet würde.

Ottmar Miles-Paul und Uwe Frehse (1994) fassen die Forderungen der deutschen Selbstbestimmt-Leben-Bewegung unter folgenden Punkten zusammen:

- Durch Gleichstellung und Schutz vor Diskriminierung soll erreicht werden, dass anstelle der Anpassung behinderter Menschen an ihre Umwelt die Anpassung der Umwelt an die Bedürfnisse der behinderten Menschen geschieht.
- Entmedizinisierung und gesundheitliche Selbstverantwortung sollen dem Bild körperbehinderter Menschen als unmündige, pflegebedürftige Kranke entgegenwirken, das aus der Dominanz medizinischer Normen resultiert.
- Integration soll die Sondereinrichtungen am Rande der Gesellschaft auflösen.
- In den Interessenvertretungen behinderter Menschen sollen nicht behinderte Menschen ausschließlich als Fördermitglieder vertreten sein, nur behinderte Menschen sollen ein Stimmrecht besitzen und wichtige Positionen innehaben, sodass die Bevormundung behinderter Menschen durch diese Institutionen beendet wird.
- Die Unterstützungsangebote sollen ebenfalls von den behinderten Menschen selbst kontrolliert werden. Dies kann durch persönliche Assistenz nach dem Arbeitgebermodell oder durch die Organisation und Leitung ambulanter Dienste durch körperbehinderte Menschen selbst oder eine starke Kundenvertretung als Kontrollgremium eines ambulanten Dienstes geschehen (vgl. auch Lindmeier/Lindmeier 2000).

Das Leitprinzip der Selbstbestimmung verändert vor allem das professionelle Arbeitsbündnis und das Beziehungsgefüge zwischen Fachleuten und Menschen in marginalisierten Lebenslagen (vgl. Rock 2001). Als neue Rolle der Fachkräfte werden Assistenz und Begleitung anstelle von »befürsorgungen« (Wortschöpfung aus Bevormundung und Fürsorge) Betreuung gefordert. Das *Peer Counseling*, die Beratung durch gleich Betroffene, die in den Zentren für Selbstbestimmtes Leben erfolgt, unterstützt Menschen mit Behinderung in diesem Prozess (vgl. Mürner/Sierck 2012). *Peer Counselor* absolvieren eine Ausbildung, in der neben der Vermittlung von Beratungskompetenzen auch die Auseinandersetzung mit der eigenen Behinderung und den damit verbundenen Erfahrungen thematisiert wird.

Ihre Unterstützung durch Assistenz im Sinne eines selbstbestimmten Lebens können behinderte Menschen selbst organisieren, indem sie selbst als Arbeitgeber fungieren, d. h. ihre Assistenzkräfte beschäftigen, sie einstellen, einweisen und die »Regiekompetenz« ausüben. Auch hier leisten die Zentren für Selbstbestimmtes Leben Hilfestellung, indem sie zu rechtlichen und praktischen Fragen beraten, informieren und Fortbildungen anbieten (vgl. Mobile – Selbstbestimmt leben Behinderter e. V. 2001). Es ist trotzdem noch immer ein kleinerer Teil der Menschen mit einer körperlichen Beeinträchtigung und hohem Assistenzbedarf, der diese Persönliche Assistenz nach dem Arbeitgebermodell organisiert. Die Hürden sind hoch, insbesondere, wenn ein Mensch mit Behinderung zuvor in abhängig machenden, voll versorgenden Heimstrukturen gelebt hat: Die Angst, was passiert, wenn eine Assistentin oder ein Assistent erkrankt oder kündigt und nicht rechtzeitig Ersatz gefunden werden kann, Schwierigkeiten bei der Ausübung der Arbeitgeberfunktion, die Notwendigkeit, eine Assistenz in angemessenem Umfang eventuell vor Gericht vertreten zu müssen, all das schreckt viele Betroffene ab. *Peer Counselor* fungieren daher auch als »Mutmacher« und positive Rollenvorbilder, ein Modell, das insgesamt auch für die Einbeziehung Betroffener in Beratungs- und auch in pädagogische Prozesse übernommen werden könnte. Viele positive Beispiele aus dem Bereich körper- und sinnesbehinderter Menschen zeigen, dass der Gewinn an individueller Gestaltungsfreiheit bei diesem Modell sehr hoch ist. Eine Alternative ist die Inanspruchnahme ambulanter Dienste, die Assistenz im eigenen Wohnraum leisten und ebenfalls dem Assistenzmodell verpflichtet sind. Hier sind allerdings die Möglichkeiten, selbstbestimmt die Assistenz zu organisieren, gegenüber dem Arbeitgebermodell eingeschränkt.

Selbstbestimmung ist auch bei schwerer und mehrfacher Behinderung möglich, denn auch bei extremer Einschränkung der Handlungskompetenz ist Entscheidungs- oder Regiekompetenz möglich. Die Wünsche

und Bedürfnisse schwer und mehrfach behinderter Menschen können sich auch in leiblichen Ausdrucksformen artikulieren (Laut- und Geräuschproduktion, Bewegungsdrang, Selbst- oder Fremdaggression, Ausscheidung usw.). Diese Ausdrucksformen als Akte der Selbstbestimmung zu erkennen, erfordert ein Umdenken hinsichtlich unserer Auffassung von Behinderung. In diesem Fall besteht eine Aufgabe der Assistenz darin, diese Äußerungen zu interpretieren und schwer und mehrfach behinderten Menschen dadurch Handlungsmöglichkeiten anzubieten, auch wenn die Regiekompetenz von ihnen nicht ohne Weiteres wahrgenommen werden kann. Zielsetzung ist auch hier die Auflösung von Machtstrukturen, um den Alltag nicht länger *für*, sondern *mit* behinderten Menschen zu gestalten, indem ihre Wünsche und Bedürfnisse zum Orientierungspunkt des (pädagogischen) Handelns werden.

In der Arbeit mit Menschen mit einer kognitiven Beeinträchtigung wird Selbstbestimmung international unter fünf Gesichtspunkten diskutiert (vgl. Lindmeier/Lindmeier 2003), die im Folgenden aufgeführt sind.

1. »Selbstbestimmung ist ein Bündel von Fähigkeiten und Fertigkeiten bzw. Kompetenzen, die gelernt werden können – und gelehrt werden müssen; das Erlernen von selbstbestimmtem Entscheiden und Handeln ist bereits eine Aufgabe der Schule.
2. Selbstbestimmung ist ein innerer Antrieb zu autonomem, selbstgesteuertem und selbstbewusstem Verhalten (im Sinne von »Empowerment« und »sich seiner selbst bewusst sein«); als innerer Antrieb ist es auch auf vorsprachlichem Niveau vorhanden und deutbar.
3. Selbstbestimmung ist eine Form menschlicher Selbstgestaltung, die sich nur im Rahmen kommunikativer und sozialer Beziehungen vollzieht. Intentionale Kommunikation kann als eine grundlegende Form von Selbstbestimmung angesehen werden, entsprechend großer Wert muss auf die Kommunikationsangebote (Signale) nicht sprechender Menschen gelegt werden. Zudem ist das Leben aller Menschen durch gegenseitige Abhängigkeit, durch Interdependenz zwischen sich nahestehenden Menschen, gekennzeichnet. Die soziale Komponente der Selbstbestimmung besteht daher in der Unterstützung von Beziehungen.
4. Selbstbestimmung ist ein politisches Recht, ein Bürgerrecht, das jedem Menschen unabhängig von Art und Ausprägung seiner Behinderung zusteht.
5. Selbstbestimmung impliziert eine Aufforderung zur Veränderung des Systems der Hilfen für Menschen mit geistiger Behinderung« (Lindmeier/Lindmeier 2012: 160).

Ein mehrdimensionaler Blick auf politische Teilhabe

Im Kontext der politischen Bildung spielt der Teilhabebegriff eine herausgehobene Rolle, wie der vorausgehende Beitrag von Jugel/Hölzel/Besand zeigt, der politische Teilhabe marginalisierter Gruppen als Ziel politischer Bildung erörtert, und auch der Beitrag von Bertelmann/Düber/Rohrmann in diesem Band, der politische Teilhabemöglichkeiten marginalisierter Gruppen exemplarisch darstellt.

Politische Teilhabe, häufig auch politische Partizipation genannt, bezeichnet »die aktive Beteiligung der Bürger und Bürgerinnen bei der Erledigung der gemeinsamen (politischen) Angelegenheiten« (Schubert/Klein 2016: o.S.). Speziell meint politische Teilhabe die Beteiligung an der politischen Willensbildung, insbesondere an Wahlen und Referenden (vgl. ebd.), aber auch an politischen Beiräten und anderen Formen der politischen Mitbestimmung, wie etwa Demonstrationen oder Bürgerinitiativen, in Verbänden und Vereinen, oder als gewählte Vertreterin oder gewählter Vertreter in den kommunalen und Landesparlamenten oder im Bundestag.

Die Frage des Rechts der politischen Teilhabe ist ein dynamisches Element historischer Prozesse. Über einen langen Zeitraum war in Europa politische Teilhabe männlichen Adligen oder reichen Bürgern vorbehalten. In Deutschland z.B. wurde erst 1918 durch die Einführung des allgemeinen aktiven und passiven Wahlrechts für Frauen deren Teilhabe an politischen Entscheidungen ermöglicht. Bis 2019 waren auch bestimmte andere Personengruppen vom Wahlrecht ausgeschlossen. Es handelte sich um Menschen, die nicht nur in einzelnen Aufgabenkreisen, sondern in »allen ihren Angelegenheiten« eine gesetzliche Betreuung hatten (gemäß § 13 Nr. 2 BWahlG), sowie um Menschen, die nach Straftaten wegen Schuldunfähigkeit in einem psychiatrischen Krankenhaus untergebracht wurden (gemäß § 13 Nr. 3 BWahlG). Diese Regelungen im Bundeswahlgesetz wurden allerdings in der pauschalen, gruppenbezogenen Form am 29. Januar 2019 vom Bundesverfassungsgericht für verfassungswidrig erklärt, da sie weder mit dem Grundsatz der Allgemeinheit der Wahl (gemäß Art. 38 Abs. 1 Satz GG) noch mit dem Verbot der Benachteiligung wegen einer Behinderung (gemäß Art. 3 Abs. 3 Satz 2 GG) vereinbar sind (BVerfG 2019: Rn. 83 ff. und 112 ff.). Zuvor hatte sich bereits das Ministerkomitee des Europarats, ein Forum für Debatten über allgemeine europäische Fragen, jedoch keine Institution der Europäischen Union, nach Inkrafttreten der *UN-Behindertenrechtskonvention* (UN-BRK) in seiner Empfehlung vom 16. November 2011 (CM/Rec [2011] 14) rigoros gegen eine Einschränkung des passiven und aktiven Wahlrechts aufgrund einer geistigen Behinderung

bzw. fehlenden Handlungsfähigkeit ausgesprochen (BMAS 2016: 168). Das Ministerkomitee folgte damit dem Artikel 12 der UN-BRK, der die volle Rechts- und Handlungsfähigkeit behinderter Menschen fordert.

Das Beispiel des Frauenwahlrechts zeigt ebenso wie das des inzwischen aufgehobenen Wahlrechtsausschlusses, dass zumindest eine Zeit lang die Verweigerung politischer Teilhabe gegenüber bestimmten Bevölkerungsgruppen auf einem gesellschaftlichen Grundkonsens basierte, obwohl dies eine diskriminierende Praxis darstellte.

Teilhabe ist aber zugleich ein soziologischer Begriff sowie ein zentraler Begriff des Sozialrechts in Deutschland, der im Sozialgesetzbuch IX (»Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen«) und im Bundesteilhabegesetz titelgebend ist. Die Aufnahme in das Sozialgesetzbuch wird nachvollziehbar, wenn Behinderung als Partizipations- bzw. Teilhabeproblem begriffen wird, was laut Michael F. Schuntermann als das angemessene Verständnis im Kontext entwickelter Gesellschaften anzusehen ist (vgl. Schuntermann 1999). Außerdem ist der Begriff in das Konzept der »Teilhabeberechtigte« eingegangen, das vor allem in der Bildungs- und Sozialphilosophie im angelsächsischen Raum bedeutsam ist.

Aus soziologischer Perspektive werden mit dem Begriff der Teilhabe die Fragen verhandelt, wie gesellschaftliche Zugehörigkeit hergestellt und erfahren wird und wie viel Ungleichheit eine Gesellschaft akzeptiert. Teilhabe ist als ein historisch relatives, mehrdimensionales, abgestuftes und dynamisches Konzept anzusehen, welches handelnd verwirklicht werden kann (vgl. Bartelheimer 2007: 8).

Durch seine Aufnahme in das Sozialgesetzbuch IX ist der Begriff der Teilhabe zu einem zentralen Rechtsbegriff geworden. Infolgedessen wurden auch Klärungsversuche hinsichtlich seines Bedeutungsgehalts unternommen: Aus wissenschaftlicher Sicht geht es zuerst darum, »Teilhabe« begrifflich so zu präzisieren, dass dieses Konzept der empirischen Überprüfung zugänglich wird (Teilhabeforschung). In sozialpolitischer Hinsicht geht es darum, den »unbestimmten Rechtsbegriff« Teilhabe so weit zu konkretisieren, dass ein wirksamer Rechtsanspruch daraus abgeleitet werden kann (vgl. ebd.).

In Anlehnung an die oben aufgeführten Dimensionen des Selbstbestimmungsprinzips (vgl. Lindmeier/Lindmeier 2003) unterscheidet Christian Bradl fünf Dimensionen von Teilhabe, was sich mit anderen fachwissenschaftlichen Analysen weitgehend deckt (vgl. z. B. Wansing 2005):

1. »Gesellschaftliche *Teilhabe als Menschen- und Bürgerrecht*, die bürgerrechtliche Perspektive mit dem politischen Handlungsziel, gesellschaftlich übliche Lebensstandards und Lebensqualität zu verwirklichen (Normalisierungsprinzip).

2. Teilhabe als Grundprinzip eines Systems der Behindertenhilfe, in dem behinderte Menschen als individuelle Nutzer an der *Ausgestaltung von Dienstleistungen* stärker zu beteiligen sind. [...]
3. Teilhabe als *menschliches Grundbedürfnis*, in sozialen Systemen leben zu können, in gewünschten sozialen Bezügen »dabei sein« und »mitmachen« zu können, nicht ausgegrenzt, isoliert oder diskriminiert zu werden. [...]
4. Teilhabe als Bündel zu erlernender *sozialer Fähigkeiten (Kompetenzen)*, mit anderen Menschen konstruktiv zusammen leben, wohnen, arbeiten zu können.
5. Schließlich Teilhabe als *Gestaltung von Kommunikation*, vor allem bezogen auf den hier gemeinten Personenkreis, wenn wir Verhalten (auch als Verhaltensauffälligkeit) als Kommunikation, als Übermittlung von Bedürfnissen und Befindlichkeiten, und entsprechend herausforderndes Verhalten im Kontext von Kommunikationsproblemen und Beziehungsstörungen verstehen« (Bradl 2005: 185).

Auch Peter Bartelheimer nennt fünf Anforderungen an Teilhabe:

1. »Teilhabe ist nur historisch relativ zu verstehen« (Bartelheimer 2007: 8). Teilhabemöglichkeiten müssen also immer an den Möglichkeiten anderer Mitglieder einer konkreten Gesellschaft gemessen werden.
2. »Teilhabe ist mehrdimensional« (ebd.). In der Wechselwirkung von Teilhabemöglichkeiten in verschiedenen Lebensbereichen wie Familie, Erwerbsarbeit und Freizeit ergibt sich ein stimmiges Bild der Teilhabe Einzelner sowie ganzer Gruppen der Gesellschaft.
3. Teilhabe beschreibt Abstufungen hinsichtlich Ausgrenzung und Teilhabemöglichkeiten. Bartelheimer fordert, »klar zu unterscheiden zwischen erwünschter Vielfalt von Lebensweisen und inakzeptablen Gefährdungen von Teilhabe, die gesellschaftlichen Eingriff erfordern« (ebd.).
4. »Teilhabe ist ein dynamisches Konzept« (ebd.). Der Grad der Teilhabe eines Menschen muss vor dem Hintergrund von Lebenslauf und Biografie betrachtet werden. In der Situation von Kindern, Heranwachsenden oder älteren Erwachsenen gibt es beispielsweise in Bezug auf relevante Teilhabemöglichkeiten völlig unterschiedliche Prioritäten, ebenso gibt es aber durch die individuelle Biografie individuell relevante Teilhabewünsche und -notwendigkeiten.
5. »Teilhabe ist aktiv« (ebd.). Da Teilhabe handelnd verwirklicht wird, müssen bei der Beurteilung des Grades der Teilhabe die Handlungsmöglichkeiten eines Menschen und seine Möglichkeiten bei der Bewältigung schwieriger Lebenssituationen betrachtet werden.

Bartelheimers unter Punkt 3 benannte Anforderung, Abstufungen ungleicher Teilhabe zu differenzieren und zwischen erwünschter Vielfalt von Lebensweisen und nicht akzeptabler Gefährdung von Teilhabe zu unter-

scheiden, erweist sich als zentral für das Verständnis von Teilhabe und zugleich als besonders schwierig. Martin Kronauer greift sie in einem Beitrag auf, der sich mit Inklusion und Exklusion beschäftigt (Kronauer 2013). Darin unterscheidet er seiner Auffassung nach legitime Ausschlüsse von solchen, die die sozialen Lebenschancen der davon betroffenen Menschen beeinträchtigen. Als legitim beurteilt Kronauer etwa Ausschlüsse aufgrund des Fehlens von bestimmten Zugangsvoraussetzungen oder Interessen, beispielsweise der Fähigkeit zu singen, um in einen Chor aufgenommen zu werden, oder aufgrund der Notwendigkeit des Schutzes von bestimmten Personengruppen, etwa das Verbot von Kinderarbeit. Als nicht legitime Ausschlüsse dagegen benennt Kronauer den Ausschluss aus der Öffentlichkeit in Form von Unterbringung in geschlossenen Anstalten oder »die Verweigerung von Hilfen, die Menschen in die Lage versetzen könnten, an ›offenen‹ sozialen Beziehungen teilzunehmen; durch den formellen oder informellen Ausschluss von sozialen, kulturellen und ökonomischen Ressourcen« (ebd.: 20). Für die Beurteilung eines Ausschlusses als illegitim ist wesentlich, dass er eine hohe Bedeutung für die gesamte Lebensgestaltung hat und sich auch auf andere Lebensbereiche auswirkt. Dies sind für Kronauer in unserer Gesellschaft der Ausschluss von – bzw. mangelnde Teilhabe an – gesellschaftlich anerkannter Arbeit (bzw. Bildung, Anm. d. Verf.), Bürgerrechten und grundlegenden sozialen Beziehungen, die Kronauer als tiefgreifend und besonders bedeutsam einschätzt, da sie in Wechselbeziehung zueinander stehen und anderen Lebensbereichen eingelagert sind. So ist beispielsweise in Deutschland über Arbeit auch der Zugang zum Gesundheits-, Pflege- und Rentensystem organisiert. Kronauer weist daher auch auf die Bedeutung immer wieder notwendiger öffentlicher Klärungen dieser Fragen auch im Rahmen von demokratischen Entscheidungsprozessen hin und definiert die Aufgabe von Inklusion »als die Überwindung illegitimer Schließungen und die Gestaltung legitimer, durchlässiger Grenzen« (ebd.: 21).

Im Hinblick auf die Arbeit mit schwer behinderten Menschen sucht Barbara Fornefeld »Teilhabe« als Zentralbegriff und in Abgrenzung von Empowerment und Selbstbestimmung zu definieren, wobei sie die soziologischen und sozialrechtlichen Bedeutungskontexte von Teilhabe als nicht ausreichend zurückweist. Stattdessen setzt sie »Teilhabe« mit Beziehung bzw. sozialer Bindung gleich und nutzt auch den Begriff der »Teilhabe«, ohne diesen allerdings klar zu definieren: »1. Teilhabe ist Gabe, d. h. sie wird durch das soziale Band zwischen den Menschen bzw. durch das soziale Leben selbst gebildet. 2. Teilhabe entsteht durch die im Beziehungsvollzug gegebene wechselseitige Anerkennung!« (Fornefeld 2019: 6). Dieser Versuch einer Neudefinition sowohl von sozialer Beziehung als auch von Teilhabe soll hier nur kurz erwähnt werden; für eine zielfüh-

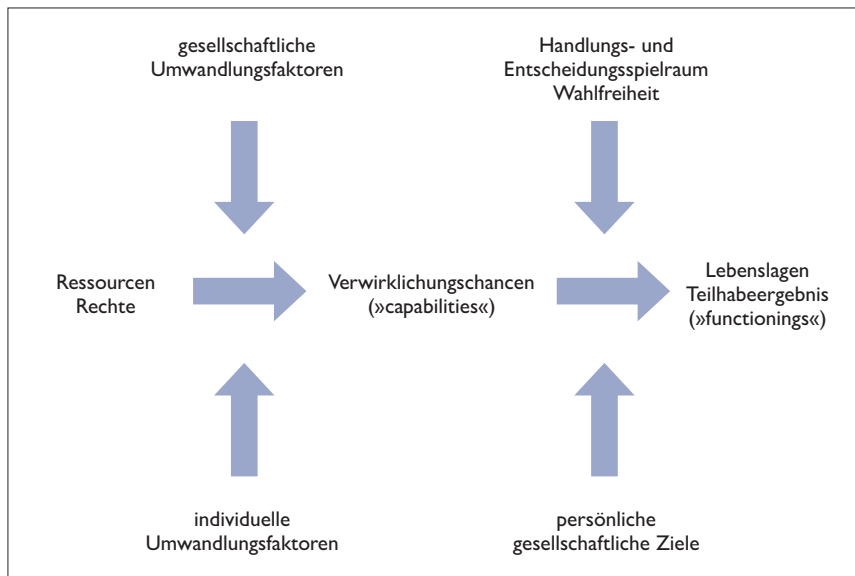
rende Weiterentwicklung müsste er allerdings mit den differenzierten und vielschichtigen soziologischen Definitionen verbunden werden.

Die Bedeutung von (gegenseitiger) Anerkennung steht ebenso wie die Bedeutung sozialer Beziehungen außer Frage und wird auch in den oben dargestellten Dimensionen des Teilhabebegriffs berücksichtigt. Die Stärke des Teilhabebegriffs, wie er durch die oben zitierten Autorinnen und Autoren definiert wird, liegt allerdings gerade in seiner Unabhängigkeit von individuellen Beziehungen und in seiner Eignung, gesellschaftliche Strukturen zu beschreiben und auch einzufordern.

Das komplexe Verhältnis zwischen »Ressourcen und Rechten«, das den Teilhabebegriff kennzeichnet, wurde von Peter Bartelheimer auf der Basis der Arbeiten von Amartya Sen und dessen »Capability Approach« (Befähigungsansatz) zu einem theoretischen Modell weiterentwickelt, das die verschiedenen Bedingungen gelingender Teilhabe zusammenführt (siehe Abb. 1). Sen als Armutsforscher fragt zuerst nach *materiellen Ressourcen* oder *Rechtsansprüchen*, die Zugang zu Teilhabe verschaffen. Er berücksichtigt aber, dass Ressourcen oder Rechtsansprüche lediglich die *Möglichkeiten* zu Teilhabe eröffnen. Um eine Umwandlung dieser Möglichkeiten in Teilhabe zu realisieren, sind zum einen individuelle Fähigkeiten, zum anderen gesellschaftliche Bedingungen, wie Normen oder Infrastrukturen, notwendig. All diese Faktoren münden in eine bestimmte Lebenslage oder ein bestimmtes »Teilhabeergebnis« (»functionings«) (vgl. Sen 1999).

Jean-Michel Bonvin hat das am Beispiel des Fahrradfahrens verdeutlicht. Wer Fahrrad fahren möchte, benötigt dazu ein Fahrrad (materielle Ressource), muss Rad fahren können (individueller Umwandlungsfaktor), und es muss eine gesellschaftliche Infrastruktur (Straßen, Fahrradwege) vorhanden sein (gesellschaftlicher Umwandlungsfaktor). Wahlfreiheit kann erst entstehen, wenn zusätzlich auch andere Fortbewegungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Wenn jemand nicht Fahrrad fährt, ist es wichtig zu wissen, ob jemand nicht möchte oder nicht kann. Wenn es jemand aufgrund der individuellen Faktoren nicht kann, ist es eine gesellschaftliche Aufgabe zu entscheiden, ob dies kompensiert werden kann und muss, beispielsweise durch Spezialfahrräder für Menschen mit körperlichen oder Sinnesbeeinträchtigungen, die ihr individuelles »Umwandlungshandicap« ausgleichen (vgl. Niediek 2014: 85). »Teilhabechancen können dementsprechend weder eindimensional an Ressourcen und Rechten, noch einseitig an den Dimensionen der individuellen oder gesellschaftlichen Umwandlungsfaktoren festgemacht werden. Eine sozial gerechte Gesellschaft zeichnet sich dadurch aus, dass *Handlungs- und Entscheidungsspielräume* zur Verwirklichung persönlicher und gesellschaftlicher Ziele eröffnet werden« (Lindmeier/Lindmeier 2012: 190; Hervorhebung im Zitat).

Abb. 1: Wie Teilhabe »funktioniert« – ein Modell nach Amartya Sens »Capability Approach«



Quelle: Bartelheimer 2007: 9.

Hinsichtlich der politischen Teilhabe ist es schwieriger – als im dargestellten Beispiel des Fahrradfahrens – zu beurteilen, ob Menschen sich aufgrund gesellschaftlicher Strukturen und/oder individueller Faktoren nicht beteiligen können oder ob sie dies nicht wollen. Inwiefern und ob sich Bürgerinnen und Bürger in politische Angelegenheiten einmischen und ihre politischen Partizipationsrechte in Anspruch nehmen, hängt von unterschiedlichen Faktoren ab, die gleichermaßen relevant sind für die Frage, ob und welche Verwirklichungschancen bestehen. Dies soll im Folgenden in Bezug auf vulnerable Gruppen und deren politische Teilhabe konkretisiert werden.

Auf der Ebene der »Ressourcen und Rechte« ist das Recht auf politische Teilhabe von Bedeutung, was beispielsweise in Artikel 21 der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte* verankert ist und in Artikel 29 der *UN-Behindertenrechtskonvention* noch einmal explizit mit Blick auf die Situation von behinderten Menschen bezogen wird. Auch das Recht auf Bildung, insbesondere politische Bildung, ist auf dieser Ebene relevant, um Methoden und Möglichkeiten der Teilhabe am politischen Willensbildungsprozess zu erlernen.

Auf der Ebene der »persönlichen Ziele« sind die Motivation und der Wille zur politischen Teilhabe von Bedeutung. Teilhabe wird nämlich nicht ausschließlich von außen ermöglicht (also z. B. durch einen barrierefreien Zugang zum Wahllokal), sondern ist auch eine persönliche Entscheidung. Diese Entscheidung für eine politische Teilhabe kann aber nur getroffen werden, wenn äußere Barrieren nicht vorhanden sind und so eine Entscheidung ermöglicht wird, ob man als Individuum teilhaben will oder nicht. Außerdem ist die Frage zu klären, ob individuelle Entscheidungsspielräume bewusst als solche wahrgenommen werden. Wenn z. B. das Gefühl dominiert, durch Wahlen nichts entscheiden zu können, weil keine Partei in wesentlichen Punkten die eigenen Interessen vertritt, ist es fraglich, ob eine Motivation zur Wahrnehmung der politischen Teilhabe besteht.

Weiterhin sind die »individuellen Umwandlungsfaktoren« relevant. Damit sind in Bezug auf politische Teilhabe die Informiertheit über politische Themen, Strukturen und Prozesse gemeint, die Fähigkeit, politische Sachverhalte zu durchdringen und politische Bildungs- oder Mitbestimmungsangebote in Anspruch zu nehmen. Eine Grundlage dafür bilden auch die eigene Lesefähigkeit oder die Fähigkeit, Informationen auf andere Weise zu entschlüsseln, der persönliche Assistenzbedarf, sprachliche Fähigkeiten sowie die Fähigkeit, Informationsmedien zu bedienen und Ähnliches mehr.

Auf der Ebene der »gesellschaftlichen Umwandlungsfaktoren« ist entscheidend, Zugang zu »einer durch Medien bestimmten Öffentlichkeit« (BMAS 2013: 240) zu haben. In Erweiterung der Frage im oben angeführten Beispiel des Fahrradfahrens, ob ein Spezialfahrrad zur Verfügung gestellt werden sollte, um individuelle »Umwandlungshandicaps« auszugleichen, ist darüber hinaus zu entscheiden, welche Formen der Kompensation als gesellschaftliche Aufgaben in Bezug auf politische Teilhabe angesehen werden sollen. Dabei setzt sich mehr und mehr die Auffassung durch, dass weitergehende Kompensationen nötig sind: Zu den »gesellschaftlichen Umwandlungsfaktoren« gehören nicht nur die barrierefreie Zugänglichkeit des Wahllokals sowie die Nutzung von Assistenz für das Ausfüllen des Stimmzettels. An die besonderen Bedürfnisse von Menschen mit Behinderung angepasste Materialien und Angebote zur politischen Bildung, Gebärdendolmetschen von Nachrichten im Fernsehen, Nachrichten in einfacher Sprache und die Verpflichtung zur Gestaltung von Webseiten in einfacher Sprache gehören ebenfalls zu den gesellschaftlich bereitgestellten Grundvoraussetzungen, die eigenen Interessen zu organisieren und zu vertreten.

Erst wenn diese Komponenten gegeben sind, entstehen »Verwirklichungschancen«. Dann können Wahlmöglichkeiten und Handlungsspielräume das konkrete »Teilhabeergebnis« bestimmen als »die aktive Beteili-

gung der Bürger und Bürgerinnen bei der Erledigung der gemeinsamen (politischen) Angelegenheiten« (Schubert/Klein 2018: o. S.). Beispielsweise kann ein Individuum sich dann auf der Basis unterschiedlicher, gleichermaßen realisierbarer Möglichkeiten freiwillig entscheiden, sich parteipolitisch oder in einer Nichtregierungsorganisation politisch zu engagieren oder an Demonstrationen teilzunehmen. Damit würde auf der Basis der Freiwilligkeit politischer Teilhabe aus einer Auswahl geeigneter Informations- und Bildungsangebote sowie Mitgestaltungsformen ausgewählt.

Diese Komplexität führt vor Augen, dass Aktionen und Initiativen zur Verbesserung der politischen Teilhabe vulnerabler Gruppen auf ganz unterschiedlichen Ebenen ansetzen können. Dies verdeutlichen nicht zuletzt die Beiträge der Selbstvertreterinnen und -vertreter im Teil 3 des vorliegenden Bandes, die an verschiedenen Stellen über die Zugänglichkeit bestimmter Optionen und die Erweiterung ihrer Informationsmöglichkeiten sowie ihres Handlungs- und Entscheidungsspielraums im Verlauf ihres politischen Engagements berichten. Häufig zeigt sich hier auch die Bedeutung von bestimmten Personen, die ihnen den Weg ins politische Engagement öffneten, indem sie zur Beteiligung einluden, erste Informationen aufbereiteten und ermutigten.

Fazit

Besonders bedeutsam ist, dass der Motor für die Entwicklung der drei Leitprinzipien Empowerment, Selbstbestimmung und Teilhabe und deren Eingang in die pädagogische, insbesondere sonderpädagogische Arbeit das politische Engagement der Betroffenen war. Allen drei Prinzipien ist gemeinsam, dass sie zunächst eine rechtliche Perspektive einnehmen: Sie fordern gleichberechtigten Zugang zu allen Menschenrechten und Grundfreiheiten, das Recht auf Zugang zu Bildungseinrichtungen und eine selbstbestimmte Lebensführung in Bezug auf Wohnen und Assistenz für die Betroffenen sowie Teilhabe an allen gesellschaftlichen Lebensbereichen, z. B. am Arbeitsleben. Damit reichen die zentralen Forderungen der Leitprinzipien auch in jene Bereiche, die Martin Kronauer als diejenigen benennt, die die sozialen Lebenschancen von Menschen grundlegend beeinflussen (vgl. Kronauer 2013: 22) und die deshalb bei der Gestaltung einer inklusiven Gesellschaft besondere Berücksichtigung finden müssen. Insofern greifen die drei Prinzipien auch sozialpolitische Forderungen der Betroffenen auf. Weiterhin bieten die Prinzipien Pädagoginnen und Pädagogen und anderen Menschen, die marginalisierte Gruppen unterstützen, eine Richtschnur für ihre Arbeit. Sie betonen alle die besondere Beach-

tung der Wechselseitigkeit sozialer Nahbeziehungen sowie das Angewiesensein auf andere Menschen (vgl. Bradl 2005: 185). »Entscheidende Dimensionen sind dabei die persönlichen, politischen und sozialen Bürgerrechte, die den Einzelnen zustehen, der Zugang zu und die Bedingungen von gesellschaftlich anerkannter Arbeit und die Wechselseitigkeit in den sozialen Nahbeziehungen« (Kronauer 2013: 18).

Literatur

- Bartelheimer, Peter (2007): Politik und Teilhabe. Ein soziologischer Beipackzettel. Hrsg. von der Friedrich-Ebert-Stiftung, Forum Berlin. Arbeitspapier Nr. 1. Online verfügbar unter: <https://library.fes.de/pdf-files/do/04655.pdf> (Zugriff: 16.03.2020).
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2013): Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Teilhabe – Beeinträchtigung – Behinderung. Stand: August 2013. Bonn. Online verfügbar unter: <https://www.bmas.de/DE/Service/Medien/Publikationen/a125-13-teilhabebericht.html> (Zugriff: 16.03.2020).
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2016): Forschungsbericht zum aktiven und passiven Wahlrecht von Menschen mit Behinderung. Online verfügbar unter: https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/Forschungsberichte/fb470-wahlrecht.pdf?__blob=publicationFile&v=2 (Zugriff: 16.03.2020).
- Bonvin, Jean-Michel (2006): Employment und Labour Market Regulation – Capability Approach. In: Bartelheimer, Peter/Boes, Andreas/Fuchs, Tatjana u.a.: Bericht-erstattung zur sozioökonomischen Entwicklung Deutschlands. Zweiter Bericht, Zwischenbericht Teil I, Werkstattberichte. Göttingen. S. 64–68.
- Bradl, Christian (2005): Selbstbestimmung und Teilhabe als Herausforderung. In: Wacker, Elisabeth/Bosse, Ingo/Dittrich, Thorsten u. a. (Hrsg.): Teilhabe. Wir wollen mehr als nur dabei sein. Marburg. S. 185–198.
- BVerfG – Bundesverfassungsgericht (2019): Beschluss des Zweiten Senats vom 29. Januar 2019 – 2 BvC 62/14 –, Rn. (1-142). Online verfügbar unter: https://www.bverfg.de/e/cs20190129_2bvc006214.html (Zugriff: 16.03.2020).
- BVLH – Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte e. V. (Hrsg.) (1996): Selbstbestimmung. Kongreßbeiträge. Marburg.
- Fornefeld, Barbara (2019): Teilhabe ist Gabe. In: Teilhabe, Jg. 58, H. 1. S. 4–9.
- Herriger, Norbert (2014): Empowerment-Landkarte: Diskurse, normative Rahmung, Kritik. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Jg. 64, Nr. 13–14. Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/apuz/180866/empowerment-landkarte?p=0> (Zugriff: 16.03.2020).
- Kronauer, Martin (2013): Soziologische Anmerkungen zu zwei Debatten über Inklusion und Exklusion. In: Burtscher, Reinhard/Ditschek, Eduard Jan/Ackermann, Karl-Ernst/Kil, Monika/Kronauer, Martin: Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld. S. 17–25. On-

line verfügbar unter: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/36929/ssoar-2013-kronauer-Soziologische_Anmerkungen_zu_zwei_Debattenuber.pdf;jsessionid=85840225B0C51A04C966053472E3A047?sequence=1 (Zugriff: 16.03.2020).

- Lindmeier, Bettina (2008): Empowerment als Leitidee der Gestaltung von Erwachsenenbildung. In: Heß, Gerhard/Kagemann-Harnack, Gaby/Schlummer, Werner: Wir wollen – wir lernen – wir können! Erwachsenenbildung, Inklusion, Empowerment. Marburg. S. 110–117.
- Lindmeier, Bettina/Lindmeier, Christian (2000): Vom independent living zum supported living – Neue Perspektiven für ein selbstbestimmtes Leben von Menschen mit (geistiger) Behinderung? In: Färber, Hans-Peter/Lipps, Wolfgang/Seyfarth, Thomas: Für die Körperbehindertenförderung Neckar-Alb: Wege zum selbstbestimmten Leben trotz Behinderung. Tübingen. S. 144–163.
- Lindmeier, Bettina/Lindmeier, Christian (2003): Selbstbestimmung in der professionellen Arbeit mit Menschen mit geistiger Behinderung. Zur Rezeption der US-amerikanischen Diskussion. In: Geistige Behinderung, Jg. 42., H. 2. S. 119–138.
- Lindmeier, Bettina/Lindmeier, Christian (2012): Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung. Stuttgart.
- Lindmeier, Christian (2002): Rehabilitation und Bildung – Möglichkeiten und Grenzen der neuen WHO-Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) (Teil I). In: Die neue Sonderschule, Jg. 47, H. 6. S. 411–425.
- Lindmeier, Christian (2003): Rehabilitation und Bildung – Möglichkeiten und Grenzen der neuen WHO-Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) (Teil II). In: Sonderpädagogische Förderung, Jg. 48, H. 1. S. 3–23.
- Miles-Paul, Ottmar (1992): ›Wir sind nicht mehr aufzuhalten!‹ Beratung von Behinderten durch Behinderte. Vergleich zwischen den USA und der Bundesrepublik. München. Online verfügbar unter: http://bidok.uibk.ac.at/library/miles_paul-peer_support.html (Zugriff: 13.05.2020).
- Miles-Paul, Ottmar/Frehse, Uwe (1994): Persönliche Assistenz: Ein Schlüssel zum selbstbestimmten Leben Behinderter. In: Gemeinsam leben, Jg. 2, H. 1. S. 12–16.
- Mobile – Selbstbestimmt leben Behinderter e. V. (2001): Selbstbestimmt Leben mit persönlicher Assistenz. Bd. A: Ein Schulungskonzept für Assistenznehmer. Neu-Ulm.
- Mürner, Christian/Sierck, Udo (2012): Behinderung. Chronik eines Jahrhunderts. Weinheim/Basel.
- Niediek, Imke (2014): Was hat ein Fahrrad mit Sozialraum-Orientierung zu tun? – Oder: Warum person-zentrierte Hilfe sich am Sozialraum orientieren muss (Beitrag in verständlicher Sprache). In: Teilhabe, Jg. 53, H. 2. S. 82–91. Online verfügbar unter: https://www.lebenshilfe.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Wissen/public/Zeitschrift_Teilhabe/TH_2014_2.pdf (Zugriff: 16.03.2020).
- Prilleltensky, Isaac (1994): Empowerment in Mainstream Psychology: Legitimacy, Obstacles and Possibilities. In: Canadian Psychology/Psychologie canadienne, Jg. 35, H. 4. S. 358–375.
- Rappaport, Julian (1985): Ein Plädoyer für die Widersprüchlichkeit: Ein sozialpolitisches Konzept des ›Empowerments‹ anstelle präventiver Ansätze. In: Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis, Jg. 17., H. 2. S. 257–278.

- Rock, Kerstin (2001): Sonderpädagogische Professionalität unter der Leitidee der Selbstbestimmung. Bad Heilbrunn.
- Schubert, Klaus/Klein, Martina (2018): Das Politiklexikon. Begriffe, Fakten, Zusammenhänge. 7., aktual. u. erw. Aufl. Bonn. Lizenzausgabe: Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/nachschlagen/lexika/politiklexikon/> (Zugriff: 16.03.2020).
- Schuntermann, Michael F. (1999): Behinderung und Rehabilitation: Die Konzepte der WHO und des deutschen Sozialrechts. In: Die neue Sonderschule, Jg. 44, H. 5. S. 342–363.
- Schütze, Fritz (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. In: Zeitschrift für Qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, Jg. 1, H. 1. S. 49–96.
- Sen, Amartya (1999): Commodities and Capabilities. 3. Aufl. New Delhi.
- Theunissen, Georg (2016): Empowerment. In: Dederich, Markus: Handlexikon Behindertenpädagogik. Stuttgart. S. 114–116.
- Wansing, Gudrun (2005): Teilhabe an der Gesellschaft. Menschen mit Behinderung zwischen Inklusion und Exklusion. Wiesbaden.
- Weiß, Hans (1999): Empowerment in der Heilpädagogik und speziell in der Frühförderung – ein neues Schlagwort oder eine handlungsleitende Idee? In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, Jg. 68, H. 1. S. 23–35.

Differenz und Behinderung

Über Begriffsbedeutungen und deren Relevanz für die pädagogische Praxis

Problemaufriss

Die Bemühungen, bestimmten marginalisierten Gruppen wie beispielsweise behinderten Menschen, Menschen mit Migrationshintergrund oder einer bestimmten soziokulturellen Herkunft durch Empowerment größere politische Beteiligungsmöglichkeiten zu geben und ihre Möglichkeiten der Selbstbestimmung zu erhöhen, haben auf der einen Seite die gleichberechtigte Teilhabe und Inklusion dieser Gruppen zum Ziel. Auf der anderen Seite haben diese Bemühungen allerdings immer auch eine adressierende Komponente.

Indirekt wird dabei bestimmten Gruppen zugeschrieben, einen besonderen Unterstützungsbedarf in Bezug auf Teilhabe zu haben. Dies wirkt differenzherstellend und weist dadurch Menschen einen besonderen, hilfebedürftigen Status zu, was es bei den Bemühungen um inklusive Bildungsangebote zu reflektieren gilt (vgl. Lindmeier 2018: 12f.).

Eine Reflexion dieses Adressierungsdilemmas findet sich in der politischen Bildung, wenn traditionelle adressierende Gruppenzuschreibungen infrage gestellt werden und darauf hingewiesen wird, dass es darum gehe, »sich gezielt mit den Zugangsschwierigkeiten zu beschäftigen, die Menschen davon abhalten, sich mit politischer Bildung zu beschäftigen« (Besand/Jugel 2015a: 55). Sie findet sich auch dann, wenn in Bezug auf Leichte Sprache einerseits ihr mögliches inklusives Potenzial reflektiert wird und andererseits konstatiert wird, dass sich bestimmte Bevölkerungsgruppen von Leichter Sprache distanzieren, um sich damit zugleich von Menschen mit Lernschwierigkeiten abzugrenzen (vgl. Zurstrassen 2015: 130).

Solche Überlegungen sind zentral und weiterführend für eine inklusive Praxis. Sie zeigen aber auch die Komplexität pädagogischer Interaktionen. Denn so hilfreich sie sind, so können sie das Dilemma der Adressierung doch nicht ganz auflösen.

In den Kultur- und Sozialwissenschaften werden diese Themen derzeit häufig unter Bezugnahme auf den Begriff der »Differenz« diskutiert, was an dieser Stelle nicht systematisch dargestellt und aufbereitet werden kann. Die folgenden Ausführungen geben aber Impulse, sich mit den immer auch adressierenden Komponenten inklusiver Praxis weiter auseinanderzusetzen und beschreibbar zu machen, wie in der sozialen Interaktion zwischen Menschen unterschiedliche Differenzkategorien miteinander verschränkt sind.

Differenz

Der Begriff der »Differenz« nimmt die oben angedeuteten Probleme der »Herstellung« von Zugehörigkeit, Nichtzugehörigkeit, Mehrfachzugehörigkeit, Abweichung, Nichtpassung und Brüchigkeit gegenüber dem Allgemeinen in den Blick, wobei das Allgemeine nicht als gegeben, sondern als hergestellt angesehen wird (vgl. Ricken/Balzer 2007: 57). Der Begriff der »Herstellung« meint in diesem Fall, dass eine Differenzkategorie wie Behinderung oder auch Geschlecht, neben dem im Individuum liegenden Moment, erst in der sozialen Interaktion entsteht.

Wie weiter unten in Bezug auf das soziale Modell von Behinderung erklärt, wird eine Person erst dann behindert, wenn sie in der sozialen Interaktion als ein behindertes Subjekt angesprochen wird. Auch werden beispielsweise Männer dann zu »Männern« gemacht, wenn sie als Mann angesprochen und z. B. auf ihre technische oder handwerkliche Perspektive festgelegt werden. Diese plakativen Beispiele verdeutlichen zugleich, dass bestimmte Differenzkategorien in der Interaktion nicht immer eine Rolle spielen. Wenn zwei Menschen gemeinsame Erinnerungen an politische Ereignisse austauschen, machen sie das möglicherweise aus ihrer jeweiligen Subjektivität heraus, dennoch können in dieser bestimmten Situation »Geschlecht« oder »Behinderung« als Differenzkategorien zu einer inaktiven Kategorie werden und keine so bedeutende Rolle spielen.

Sprachlich kann dies mit den Begriffen *doing difference* und *undoing difference* beschrieben werden, welche die Herstellung, Überlagerung und Außerkraftsetzung kultureller Differenzkategorien bezeichnen. Das Verb *to do* macht den performativen Akt der Kategorisierung selbst zum Gegenstand (vgl. Hirschauer 2014). Diese Kategorisierungsprozesse verlaufen meist unbewusst und sind nicht Resultat individueller Abgrenzungswünsche, sondern Teil der gesellschaftlichen Vollzugswirklichkeit. Damit sind sie auch Teil politischer Bildungsprozesse, denn auch in Bildungsprozessen werden Differenzen hergestellt. In dem Moment, in dem jemand

auf seinen Unterstützungsbedarf hingewiesen wird, ihm oder ihr besondere Materialien zur Verfügung gestellt werden oder er oder sie auf eine bestimmte Art angesprochen wird, kann dies neben einer unterstützenden immer auch eine adressierende oder differenzherstellende Wirkung haben.

Es ist zu berücksichtigen, dass Zugehörigkeiten und Differenzen nicht nur im Sinne eines *doing difference* hergestellt werden können, sondern auch im Sinne eines *undoing difference* ungeschehen gemacht, zurückgenommen oder nicht getan werden können (vgl. ebd. 2014: 183; Hirschauer/Boll 2017: 11). *Undoing difference* bedeutet demnach, eine Differenzierung »nicht zu vollziehen« (Hirschauer 2001: 216). In Bezug auf das Wahlrecht ist beispielsweise das Geschlecht seit der Einführung des Frauenwahlrechts eine inaktive Kategorie, anders als beispielsweise die Nationalität. Ebenso kann die Differenzkategorie »Behinderung« in der sozialen Interaktion ihre Relevanz verlieren. Da Zugehörigkeit keine »Eigenschaft« ist, sondern je nach Situation immer wieder vollzogen oder auch nicht vollzogen wird, schlagen Hirschauer und Boll den Begriff des *un/doing difference* vor (vgl. 2017: 11), der ebenfalls darauf verweist, dass das *doing* (vollziehen) einer Unterscheidung gleichzeitig das *undoing* (nicht vollziehen) anderer Unterscheidungsmöglichkeiten mit sich bringt (vgl. ebd.: 12). In einer komplexen politischen Diskussion können beispielsweise Sprach- und Verständigungsschwierigkeiten eine hohe Relevanz haben, wohingegen in dieser bestimmten Situation eine Körperbehinderung keine Bedeutung haben muss.

Angebote der politischen Bildung für bestimmte Zielgruppen, beispielsweise schwer erreichbare Jugendliche, befinden sich daher in einem unlöslichen Dilemma. Einerseits adressieren sie eine bestimmte Zielgruppe potenziell abwertend, indem diese einen besonderen Bedarf zugeschrieben bekommt. Zugleich aber können die Angebote auch die Handlungsspielräume dieser Gruppen erweitern, indem sie besondere Bedarfe berücksichtigen.

In den pädagogischen Alltagspraxen, wie etwa in inklusiven Bildungsangeboten, die sich ausdrücklich nicht an bestimmte Zielgruppen richten, kann Differenz ebenfalls, entgegen anderen Absichten, hergestellt oder verfestigt werden. Dies kann passieren, wenn beispielsweise in Unterrichtsmaterialien »die Türkei« mit »Deutschland« verglichen und dabei eine Homogenität der jeweiligen Nationen konstruiert wird. Oder wenn im Unterricht, der eigentlich auf Wertschätzung von Differenz angelegt ist, Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund von »ihrer Kultur« berichten sollen, die damit gleichzeitig als »nicht deutsch« und damit als »anders« konstruiert wird (vgl. Walgenbach 2017: 97). In einem ähnlichen Dilemma befinden sich auch Gruppen mit Teilnehmenden mit und

ohne Behinderung, die einerseits dazu beitragen können, gegenseitige Differenzen zu überwinden und Gemeinsamkeit herzustellen, aber andererseits auch Behinderung als Differenzkategorie festschreiben und zum Thema machen. Die jeweils betroffenen Personen können sich diesen Normen nicht entziehen, »wengleich sie sie teilweise unterlaufen und verschieben können« (Fritzsche 2012: 195).

All diese Prozesse lassen sich zwar reflektieren, aber in der Praxis nicht vollständig vermeiden. Deshalb sollen sie nicht den Mut zum Ausprobieren nehmen, sondern eher Anlässe zur Reflexion und damit auch zur Gelassenheit schaffen. Außerdem soll in Erinnerung gerufen werden, dass alle Kategorisierungen auch eine individuelle Komponente haben, und so gilt es, die Individualität jeder einzelnen Person ebenfalls zu berücksichtigen. Wichtig bei dem hier beschriebenen Differenzbegriff ist, dass es nicht um eine neutrale Unterscheidung von Unterschiedlichkeiten geht, sondern um gruppenbezogene Zuschreibungen im Sinne von »wir« und »ihr«, mit denen Wertungen verbunden sind, die bis zu ausgeprägten Auf- und Abwertungen reichen können (vgl. Hirschauer 2014: 174).

Behinderung

Eine gruppenbezogene Zuschreibung, mit der auch eine Wertung verbunden sein kann, ist die Zuschreibung einer Behinderung. Da der vorliegende Band unterschiedliche marginalisierte Gruppen in den Blick nehmen soll, ist erklärungsbedürftig, warum der Behinderungsbegriff näher erläutert wird, nicht aber andere Begriffe wie Geschlecht, soziale Lage bzw. soziale Benachteiligung oder Migration.

Trotz aller Bemühungen, Inklusion auf unterschiedliche vulnerable Gruppen zu beziehen, wird der Begriff – beispielsweise im Schulbereich – häufig auf behinderte Menschen bezogen. Ein Grund dafür könnte sein, dass der Begriff der Inklusion seit der Ratifizierung der *UN-Behindertenrechtskonvention* (UN-BRK) Eingang in die öffentliche Diskussion gefunden hat. Zudem sind behinderte Kinder und Jugendliche die einzige Gruppe, für die besondere Schulen – die Förderschulen – ausgebaut wurden, was massiv differenzverstärkend wirkt. Dies zeigt sich beispielsweise daran, dass die Einbeziehung behinderter Schülerinnen und Schüler trotz eindeutiger gesetzlicher Lage seit mehr als zehn Jahren noch immer öffentlich infrage gestellt werden darf, ohne dass dies als »inkorrekt« wahrgenommen wird. Gerade für die inklusive Praxis halten wir es für relevant, sich mit dem Behinderungsbegriff als Begriff auseinanderzusetzen, der eine bestimmte gruppenbezogene Zuschreibung bezeichnet. Zudem

lassen sich am Behinderungsbegriff die Bedeutung von Teilhabe und ein gewandeltes Verständnis von Teilhabe unseres Erachtens besonders gut exemplarisch skizzieren.

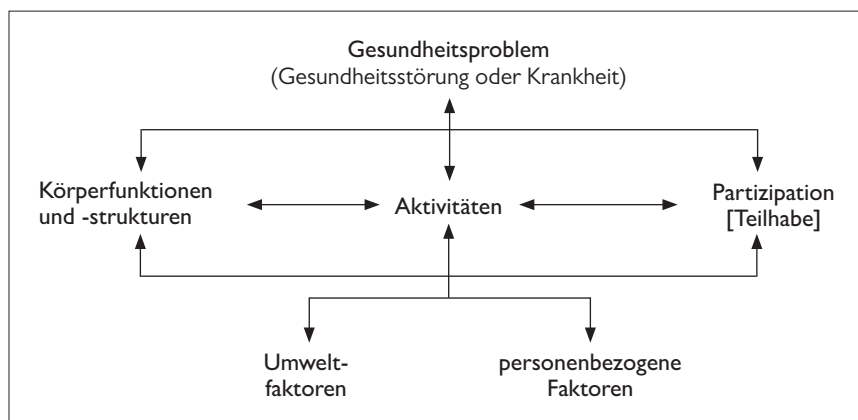
Behinderung wird noch immer häufig verbunden mit einer individuellen Beeinträchtigung im Sinne einer mit einem Gesundheitsproblem zusammenhängenden Schädigung der Körperfunktionen und Strukturen (beispielsweise Querschnittslähmung, Hirnschädigung, Hörbeeinträchtigung). Diese Gleichsetzung wird auch als »medizinisches Modell« bezeichnet: »Das medizinische Modell betrachtet ›Behinderung‹ als ein Problem einer Person, welches unmittelbar von einer Krankheit, einem Trauma oder einem anderen Gesundheitsproblem verursacht wird, das der medizinischen Versorgung bedarf, etwa in Form individueller Behandlung durch Fachleute. Das Management von Behinderung zielt auf Heilung, Anpassung oder Verhaltensänderung des Menschen ab. Der zentrale Anknüpfungspunkt ist die medizinische Versorgung, und vom politischen Standpunkt aus gesehen geht es grundsätzlich darum, die Gesundheitspolitik zu ändern und zu reformieren« (DIMDI 2005: 25).

Nach der aktuellen, bereits aus dem Jahr 2001 stammenden Definition der Weltgesundheitsorganisation (WHO) wird aus einer solchen Schädigung oder Beeinträchtigung allerdings erst in Wechselwirkung mit anderen Dimensionen eine Behinderung (vgl. ebd.). Gerade in industrialisierten und postindustriellen, entwickelten Gesellschaften ist Behinderung als Partizipationsproblem zu bezeichnen, wie es der Erziehungswissenschaftler Daniel Franz formuliert: »Der Kern dessen, was mit Behinderung gemeint ist, sind reduzierte und nicht gleichberechtigte Teilhabechancen an sozialen Beziehungen und gesellschaftlichen Handlungsfeldern« (Franz 2008: 23, zit. nach Niediek 2014: 84). Diese Definition von Behinderung als Partizipations- bzw. Teilhabeproblem war auch zentral für die Aufnahme des Begriffs der Teilhabe in die Sozialgesetzgebung in Deutschland (SGB IX Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen).

Für das ICF-Modell der WHO (siehe Abb. 1, S. 62) ebenso bedeutungsvoll ist das »soziale Modell« von Behinderung, welches Behinderung als gesellschaftlich hergestellt begreift: Es »betrachtet Behinderung hauptsächlich als ein gesellschaftlich verursachtes Problem und im Wesentlichen als eine Frage der vollen Integration Betroffener in die Gesellschaft. Hierbei ist ›Behinderung‹ kein Merkmal einer Person, sondern ein komplexes Geflecht von Bedingungen, von denen viele vom gesellschaftlichen Umfeld geschaffen werden. Daher erfordert die Handhabung dieses Problems soziales Handeln, und es gehört zu der gemeinschaftlichen Verantwortung der Gesellschaft in ihrer Gesamtheit, die Umwelt so zu gestalten, wie es für eine volle Partizipation [Teilhabe] der Menschen mit Behin-

derung an allen Bereichen des sozialen Lebens erforderlich ist. Das zentrale Thema ist daher ein einstellungsbezogenes oder weltanschauliches, welches soziale Veränderungen erfordert. Vom politischen Standpunkt aus gesehen wird dieses Thema zu einer Frage der Menschenrechte. Für dieses Modell ist Behinderung ein politisches Thema« (DIMDI 2005: 25).

Abb. 1: Das Bio-psycho-soziale Modell der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) der Weltgesundheitsorganisation (WHO)



Quelle: DIMDI 2005: 23.

Das »soziale Modell« wurde vor allem von Betroffenen selbst und im Rahmen der *Disability Studies* in die Diskussion um Behinderung eingebracht. Die *Disability Studies* sind eine Forschungsrichtung, die Behinderung als soziale und/oder kulturelle Konstruktion begreift und deren Gegenstand »Studien über oder zu Behinderung« sind (Waldschmidt 2007: 161).

In neuerer Zeit wird das Modell allerdings zunehmend wegen seiner ausschließlich auf soziale Konstruktion bezogenen Definition von Behinderung kritisiert. Begründet wird dies damit, dass ein solch radikal verstandenes soziales Modell die körperorientierte Dimension von Behinderung, nämlich die gesundheitliche Beeinträchtigung, vollkommen außer Acht lasse (vgl. Waldschmidt 2005: 20).

Zudem sei es nicht ausreichend, Behinderung ausschließlich als (sozial hergestelltes) individuelles Problem oder diskriminierte Randgruppenposition zu sehen. Behinderung und Nichtbehinderung müssten, so Anne Waldschmidt, als voneinander abhängige, sowohl auf der individuellen als auch auf der gesellschaftlichen Ebene liegende Komplementaritäten gese-

hen werden (vgl. ebd.: 25). Behinderung wird dabei von Waldschmidt als verkörperte Differenz verstanden (vgl. ebd.: 9). Oliver Musenberg sieht Behinderung als historisch gewachsenes »Verhältnis zwischen den Leistungs- und Anpassungserwartungen einer Gesellschaft einerseits und den Fähigkeiten des Individuums andererseits« (Musenbergs 2015: 213). Dies wurde erstmals von Christian Lindmeier (1993) herausgearbeitet und wird inzwischen als »kulturelles Modell von Behinderung« beschrieben.

Vor dem Hintergrund der Diskussionen um den Behinderungsbegriff weist ein Teil der Betroffenen respektive der Forscherinnen und Forscher aus dem Bereich *Disability Studies* Selbstvertreterinnen und Selbstvertreter darauf hin, dass es wichtig sei, den Begriff »Behinderung« zu verwenden oder eine Behinderung auch als solche zu benennen. Sie gehöre untrennbar zu einer Person und mache im Alltag eine Auseinandersetzung mit Behinderungen notwendig. Es greife zu kurz, Behinderung ausschließlich aus der gesellschaftlichen Perspektive zu betrachten (vgl. Krauthausen 2016: o. S.). Zudem bieten die Begriffe »behindert« oder »Behinderung« – anders als Alternativbegriffe wie »Handicap« oder »besondere Bedürfnisse« – die Möglichkeit, nicht nur die individuelle Komponente von Behinderung zu beschreiben, sondern durch das »behindert werden« auch die soziale Komponente einer Behinderung sprachlich auszudrücken (vgl. Maskos 2019: o. S.). Rebecca Maskos empfiehlt zudem, im Zusammenleben mit behinderten Menschen die Betroffenen selbst nach der von ihnen bevorzugten Benennung zu fragen (vgl. ebd.).

Die ausführliche Auseinandersetzung mit einer bestimmten Differenzkategorie, nämlich der Kategorie der Behinderung, soll exemplarisch zeigen, aus wie vielen Perspektiven ein bestimmter Begriff betrachtet werden kann. Auch andere Differenzkategorien, wie beispielsweise Geschlecht, soziale Lage bzw. soziale Benachteiligung oder Migration, sind nicht nur auf der individuellen Ebene, sondern auch auf der Ebene potenzieller Teilhabe einschränkungen, der Kontextfaktoren, der sozialen Herstellung und der kulturellen Verankerung zu betrachten. Dadurch wird ein vielfältigerer, über das Individuum hinausgehender Blick auf unterschiedliche Zielgruppen ermöglicht, der in der Planung und Umsetzung inklusiver politischer Bildungsangebote Berücksichtigung finden kann.

Literatur

- Besand, Anja/Jugel, David (2015a): Inklusion und politische Bildung – gemeinsam denken! In: Dönges, Christoph/Hilpert, Wolfram/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn. S. 45–59.
- Besand, Anja/Jugel, David (2015b): Zielgruppenspezifische politische Bildung jenseits tradierter Differenzlinien. In: Dönges, Christoph/Hilpert, Wolfram/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn. S. 99–109.
- DIMDI – Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (Hrsg.) (2005): ICF. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Köln. Online verfügbar unter: <https://www.dimdi.de/dynamic/de/klassifikationen/downloads/?dir=icf> (Zugriff: 02.05.2020).
- Fritzsche, Bettina (2012): Subjektivationsprozesse in Domänen des Sagens und Zeigens. Butlers Theorie als Inspiration für qualitative Untersuchungen des Heranwachsenden von Kindern und Jugendlichen. In: Ricken, Norbert/Balzer, Nicole/Butler, Judith: Pädagogische Lektüren. Wiesbaden. S. 181–206.
- Hirschauer, Stefan (2001): Das Vergessen des Geschlechts. Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung. In: Heintz, Bettina: Geschlechtersoziologie. Wiesbaden. S. 208–235.
- Hirschauer, Stefan (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 43, H. 3. S. 170–191.
- Hirschauer, Stefan/Boll, Tobias (2017): Un/doing Differences. Zur Theorie und Empirie eines Forschungsprogramms. In: Hirschauer, Stefan: Un/doing Differences. Praktiken der Humandifferenzierung. Weilerswist. S. 7–26.
- Krauthausen, Raul (2016): 6 Dinge, die man wissen sollte, wie es ist, mit einer Behinderung zu leben. Online verfügbar unter: <http://raul.de/allgemein/6-dinge-die-man-wissen-sollte-wie-es-ist-mit-einer-behinderung-zu-leben/> (Zugriff: 02.05.2020).
- Lindmeier, Christian (1993): Behinderung – Phänomen oder Faktum? Bad Heilbrunn.
- Lindmeier, Christian (2018). Differenz, Inklusion, Nicht/Behinderung. Stuttgart.
- Maskos, Rebecca (2019): Reclaim Behinderung! Warum es völlig okay ist, »behindert« zu sagen. o. O. Online verfügbar unter: https://editionf.com/reclaim-behinderung-warum-es-voellig-okay-ist-behindert-zu-sagen/?mc_cid=8b9d3efb09&mc_eid=6d9693376e (Zugriff: 02.05.2020).
- Musenberg, Oliver (2015): Geistige Entwicklung. In: Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard: Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn. S. 213–218.
- Niediek, Imke (2014): Was hat ein Fahrrad mit Sozialraum-Orientierung zu tun? – Oder: Warum Person-zentrierte Hilfe sich am Sozialraum orientieren muss (Beitrag in verständlicher Sprache). In: Teilhabe, Jg. 53, H. 2. S. 82–91. Online verfügbar unter: https://www.lebenshilfe.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Wissen/public/Zeitschrift_Teilhabe/TH_2014_2.pdf (Zugriff: 02.05.2020).
- Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (2007): Differenz: Verschiedenheit, Andersheit, Fremdheit. In: Straub, Jürgen/Weidemann, Arne/Weidemann, Doris: Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Weimar u. a. S. 56–69.

- Waldschmidt, Anne (2005). Disability Studies: individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? In: *Psychologie und Gesellschaftskritik*, Jg. 29, H. 1. S. 9–31. Online verfügbar unter: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-18770> (Zugriff: 02.05.2020).
- Waldschmidt, Anne (2007): Disability Studies. In: Greving, Heinrich: *Kompendium Heilpädagogik*, Bd. 1. Troisdorf. S. 161–168.
- Walgenbach, Katharina (2017): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen u.a.
- Zurstrassen, Bettina (2015): Inklusion durch Leichte Sprache? Eine kritische Einschätzung. In: Dönges, Christoph/Hilpert, Wolfram/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): *Didaktik der inklusiven politischen Bildung*. Bonn. S. 126–138.

Inklusive politische Bildung durch Teilhabe und Einmischen

Einleitung

Inklusive politische Bildung ist keine spezielle Form der politischen Bildung, der Zusatz »inklusiv« betont vielmehr, dass politische Bildung sich in die Pflicht nimmt, ihre Angebote so zu gestalten, dass sie für alle zugänglich und nutzbar wird (vgl. die Einleitung im vorliegenden Band). Der Ansatz zielt daher zum einen auf die individuelle politische Bildung. Insbesondere Menschen in benachteiligten Lebenslagen machen die Erfahrung, dass sie keinen Zugang zu politischer Bildung haben, ihre Ressourcen nicht ausreichen, sich zu organisieren und sich in politische Debatten und Entscheidungsprozesse einzumischen. Sie erleben ihre Interessen in politischen Räumen als nicht wirksam vertreten. Zum anderen sollen durch inklusive politische Bildung alle Bürgerinnen und Bürger und politische Entscheidende im Hinblick auf institutionalisierte und einstellungsbedingte Barrieren für politische Partizipation sensibilisiert werden, um diese in Aktivitäten für alle und mit allen zu überwinden.

In diesem Beitrag soll zunächst das Ziel einer solchen inklusiven politischen Bildung – die volle, wirksame und gleichberechtigte Teilhabe aller – dargelegt werden. Eine zentrale Grundlage dafür bietet die Selbstorganisation von Gruppen mit Ausgrenzungserfahrungen in Selbsthilfe und Verbänden. Eine wichtige Aufgabe in der inklusiven politischen Bildung kommt Einrichtungen und Diensten zu, die Menschen mit Erfahrungen der Ausgrenzung und Benachteiligung in politischen Prozessen unterstützen. Politische Beteiligung realisiert sich unter anderem auch durch die politische Aktivität und die Mitwirkung in Entscheidungsprozessen. Hier sollen Barrieren und Chancen politischer Bildung durch Einmischen und Beteiligung zur Diskussion gestellt werden. Der Beitrag soll so das Wechselverhältnis zwischen politischer Bildung und politischer Aktivität zur Entwicklung inklusiver Strukturen erörtern. Die hier vorgestellten Beispiele aus Projekten und aus der Perspektive von Menschen mit Beeinträchtigungen sollen Möglichkeiten hinsichtlich der Übertragbarkeit auf

andere marginalisierte Gruppen aufzeigen. Wenngleich sich inklusive politische Bildung auf den Einbezug aller Menschen bezieht, müssen die dazu geeigneten Maßnahmen häufig nach bestimmten Zielgruppen differenziert werden.

Teilhabe als Ziel einer inklusiven politischen Bildung

Die Herausbildung von Ansätzen einer inklusiven Bildung muss zunächst auf Exklusion, in diesem Fall auf den Ausschluss von politischen Beteiligungsmöglichkeiten, zu sprechen kommen (vgl. Kronauer 2015). Hier fällt eine widersprüchliche Entwicklung ins Auge: In formaler Hinsicht wurde der Ausschluss von zentralen politischen Beteiligungsmöglichkeiten schrittweise aufgehoben. Wichtige Etappen auf diesem Weg waren im 19. Jahrhundert die Aufhebung des Wahlrechtsausschlusses von Menschen, die von der öffentlichen Armenfürsorge abhängig waren, die Einführung des Frauenwahlrechts in der Weimarer Republik 1918 und erst 100 Jahre später die Aufhebung des Wahlrechtsausschlusses von Menschen, die in allen Angelegenheiten eine rechtliche Betreuung haben. Faktisch hat sich jedoch die Ungleichheit bei der Wahrnehmung von Rechten der politischen Beteiligung verschärft. Am Beispiel der Wahlbeteiligung wird im *Fünften Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung* verdeutlicht, dass diese von der sozialen Lage abhängig ist. In der Gesamtwählerschaft geht die Wahlbeteiligung in der Bundesrepublik zurück. Eine nach Einkommen differenzierte Betrachtung zeigt jedoch: »Während Haushalte mit einem hohen Einkommen im Jahr 2012 nur eine geringfügig niedrigere Wahlwahrscheinlichkeit aufweisen als noch im Jahr 1980, hat sich die Wahlwahrscheinlichkeit für Haushalte mit einem niedrigen Einkommen fast um ein Viertel reduziert« (BMAS 2017: 165f.). Dabei darf der leicht zu messende Indikator eines geringen Einkommens nicht isoliert betrachtet werden. In einer erwerbszentrierten Markt- und Leistungsgesellschaft laufen darin unterschiedliche, in ihrer Bedeutung für die Benachteiligung verwobene Dimensionen zusammen, wie das Aufwachsen unter ungünstigen Bedingungen, schlechte Bildungs- und Ausbildungschancen, Beeinträchtigungen, Zuschreibungen diskriminierter ethnischer Zugehörigkeiten und andere Ungleichheitsfaktoren.

Anhand von allgemeinen Umfragedaten aus dem Jahre 2012 hat der Politikwissenschaftler Armin Schäfer dargelegt (Schäfer 2013), dass sich diese faktische Benachteiligung auch in anderen politischen Aktivitäten, wie der Mitgliedschaft in Parteien (vgl. ebd.: 556), der Mitgliedschaft in anderen politischen Organisationen, insbesondere auch in den Gewerkschaf-

ten (vgl. ebd.: 559), und unkonventionellen Formen der politischen Partizipation (vgl. ebd.: 561) aufzeigen lässt. Auf der anderen Seite gilt, dass die Gremien der repräsentativen Demokratie (z. B. der Bundestag) sich überdurchschnittlich häufig aus privilegierten Bevölkerungsgruppen zusammensetzen (vgl. Feldkamp/Ströbel 2005). Eine wirksame politische Teilhabe ist dann gegeben, wenn alle Bevölkerungsgruppen die berechtigte Überzeugung gewinnen, politisch Einfluss nehmen zu können, die Möglichkeiten zu haben, ihre politischen Vorstellungen und Interessen wirksam zu organisieren und zu äußern, und in den parlamentarischen Gremien die entsprechende Aufmerksamkeit finden. Wie kann eine inklusive politische Bildung darauf reagieren?

Inklusive politische Bildung als Förderung der Teilhabe

Es zeichnet die Besonderheit politischer Partizipation aus, dass sie zwar normativ erwünscht, jedoch eine Aktivität ist, die freiwillig ausgeübt wird und auch hinsichtlich ihrer Ausgestaltung von individuellen Entscheidungen abhängig ist. Eine inklusive politische Bildung zielt darauf, die Möglichkeiten der Partizipation zu erweitern. Sie zielt daher gleichermaßen auf individuelle Teilhabemöglichkeiten und eine Sensibilisierung gegenüber Barrieren einer wirksamen politischen Partizipation aller. Dies umfasst den Zugang zu Informationen über politische Fragen und Themen, beispielsweise durch eine verständliche Sprache, offene Foren der Meinungsbildung und die systematische Berücksichtigung der Wirkungen von politischen Entscheidungen auf die Lebenssituation benachteiligter Gruppen.

Mit dem Ansatz der Teilhabe wird die Frage nach der Ermöglichung von gesellschaftlicher Zugehörigkeit und Anerkennung für unterschiedliche soziale Gruppen aufgeworfen. Die Gesellschafts- und Sozialpolitik kann vor dem Hintergrund einer zunehmenden Heterogenität in der Bevölkerung und eines wachsenden Bewusstseins für unterschiedliche Dimensionen sozialer Ungleichheit nicht mehr von geteilten Normalitätsvorstellungen ausgehen, die durch politische Maßnahmen anzustreben wären. An ihre Stelle tritt die Forderung nach gleichberechtigter Teilhabe, die den Individuen ein hohes Maß an selbstbestimmter Ausgestaltung der Beteiligung lässt. Das Konzept der Teilhabe wurde insbesondere im Kontext der Politik für und mit Menschen mit Behinderungen entwickelt, lässt sich jedoch auch auf andere benachteiligte Gruppen übertragen. Behinderungen werden im Zusammenhang der Umsetzung der *UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (UN-BRK) verstanden als Wechselwirkung zwischen individuellen Beeinträchtigungen und umwelt- sowie einstellungsbedingten Barrieren (vgl. Art. 1 UN-BRK und

§ 2 Neuntes Buch Sozialgesetzbuch – SGB IX). Es sind also durch soziale Beziehungen gekennzeichnete Situationen, die Behinderungen als soziale Benachteiligung hervorrufen.

Inklusion durch Partizipation

Teilhabe und politische Partizipation stehen in einem engen Zusammenhang mit Inklusion. Inklusive Lebensverhältnisse zeichnen sich dadurch aus, dass alle Menschen die Möglichkeit haben, in die für sie relevanten Lebensbereiche gleichberechtigt einbezogen zu werden und diese politisch mitgestalten zu können. Zur Entwicklung solcher Lebensverhältnisse bedarf es partizipativer politischer Prozesse. Diese können durch eine exklusive Organisation eigener Interessenvertretung sowie durch Maßnahmen der politischen Bildung gefördert werden, die bestimmte Zielgruppen adressieren und im Folgenden vorgestellt werden sollen. Das Ziel bleibt jedoch die Entwicklung politischer Strukturen, in denen alle Menschen wirksam und umfassend an der Gestaltung öffentlicher Angelegenheiten mitwirken können.

Selbstorganisation als Grundlage politischer Aktivität und politischer Bildung

Die Selbstorganisation von Gruppen, die in der Gesellschaft Ausgrenzungserfahrungen machen, begleitet die Entwicklung moderner Gesellschaften. Zu den bekanntesten Beispielen zählen sicherlich die Selbstorganisation in der Arbeiterbewegung und in der Frauenbewegung. In der öffentlichen Wahrnehmung solcher Bewegungen stehen in unterschiedlichen Phasen zumeist die politische Aktivität und die Durchsetzung von Interessen im Vordergrund. Ihr Erfolg bzw. ihre Akzeptanz ist stark davon geprägt, inwiefern die Interessen vor dem Hintergrund der Prinzipien der Gleichheit und Gerechtigkeit in der Öffentlichkeit als legitim wahrgenommen werden, etwa die Forderung nach einer gerechten Entlohnung oder die Gleichberechtigung von Frauen und Männern.

Wird die benachteiligte Situation hingegen individualisiert oder gar mit gesellschaftlich diskreditierten Merkmalen der Personen in Verbindung gebracht, ist die Anerkennung erschwert. Das trifft beispielsweise zu, wenn die Benachteiligung von Menschen mit Mobilitätsproblemen oder Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben, etwa bei der Beteiligung an Wahlen, auf ihre Beeinträchtigung zurückgeführt wird. So ist es häufig als Erfolg der Aktivitäten der Selbstorganisation von benachteiligten Gruppen anzusehen, wenn ihre Lebenssituationen als Ausdruck von gesellschaftli-

cher Benachteiligung anerkannt werden. Im Feld der Behinderung erfolgt die Selbstorganisation in erster Linie in Form der Selbsthilfe.

Selbsthilfe als exklusive Organisationsform

In der öffentlichen Wahrnehmung von Selbsthilfe stehen Selbsthilfegruppen als »freiwillige, meist lose Zusammenschlüsse von Menschen, deren Aktivitäten sich auf die gemeinsame Bewältigung von Krankheiten, psychischen oder sozialen Problemen richten« im Mittelpunkt (DAG-SH 1987: 5). Zunehmend organisieren sich solche Gruppen in Zusammenschlüssen auf kommunaler Ebene und in Verbänden auf Landes- und Bundesebene, beispielsweise in den Landesarbeitsgemeinschaften oder in der Bundesarbeitsgemeinschaft der Selbsthilfe (vgl. www.bag-selbsthilfe.de). Ihre Arbeit ist eine Erfolgsgeschichte. Schätzungen zufolge arbeiten in 70 000 bis 100 000 Gruppen rund drei Millionen Betroffene und Angehörige mit (NAKOS 2017: 21). Auf den ersten Blick handelt es sich um eine exklusive Organisationsform, die nach innen auf gegenseitige Unterstützung und nach außen auf die Durchsetzung spezifischer Interessen der benachteiligten Gruppen gerichtet ist. Durch ihre kritische Sicht auf die Versorgungsstrukturen des Sozial- und Gesundheitssystems hat die Arbeit der Selbsthilfe jedoch vor allem seit den 1970er-Jahren einen emanzipatorischen Charakter gewonnen und eine Demokratisierung des Gesundheits- und Sozialbereichs angestoßen (vgl. Engelhardt 2015). Die Leitbilder der Selbsthilfe, insbesondere die Überwindung einer defizitorientierten und abwertenden Sicht auf die Betroffenen sowie die Forderung nach deren Selbstbestimmung haben – wenn auch zögerlich und gegen Widerstände – Eingang in die Gesundheits- und Sozialgesetzgebung gefunden. Verbände der Selbsthilfe sind mittlerweile in die Entscheidungsstrukturen im Sozial- und Gesundheitsbereich einbezogen, Expertinnen und Experten in eigener Sache werden an Planungen auf unterschiedlichen Ebenen beteiligt. So sind Vertreterinnen und Vertreter der Selbsthilfe beispielsweise im Gemeinsamen Bundesausschuss für das Gesundheitswesen und in der Nationalen Präventionskonferenz mit beratender Stimme vertreten. Damit verbindet sich allerdings auch das Risiko, des kritischen Potenzials beraubt und »in die Logiken der sozial- und gesundheitspolitischen Versorgung eingebunden« (Wohlfahrt 2015: 48) zu werden. Den wenigen Vertreterinnen und Vertretern der Selbsthilfe steht in den Gremien eine starke und gut organisierte Lobby anderer Interessensgruppen gegenüber.

In den exklusiven Organisationsformen der Selbsthilfe wird deutlich, dass sie nicht in einem Widerspruch zur Entwicklung inklusiver Strukturen stehen. Vielmehr ist eine starke Form der Selbstorganisation notwen-

dig, um sich der Situation der gesellschaftlichen Ausgrenzung und Benachteiligung bewusst zu werden und diese thematisieren und bekämpfen zu können. In der Selbsthilfe können paternalistische Formen der Einbeziehung, die für Dienste und Einrichtungen der Unterstützung von Menschen mit Behinderung häufig prägend sind, vermieden werden. Daraus ergeben sich Anforderungen an eine inklusive politische Bildung, die die Potenziale der Selbstorganisation nutzen und für die Öffnung politischer Beteiligungsmöglichkeiten fruchtbar machen muss.

Politische Bildung im Kontext der Selbsthilfe

Politische Bildung findet in Prozessen der Selbstorganisation von Gruppen mit Ausgrenzungserfahrungen statt als Aneignung von politischer Kompetenz und Macht (Empowerment). Hierbei geht es um Prozesse der Entwicklung eines Selbstbewusstseins auf der Grundlage des gesellschaftlich diskreditierten Merkmals der Mitglieder der Gruppe, der Aneignung von Kompetenzen zu politischer Aktivität und der Anerkennung als gleichberechtigte Mitglieder im politischen Gemeinwesen.

In solchen Prozessen werden Schlüsselkompetenzen »wie die Fähigkeit zu organisieren, Öffentlichkeitsarbeit, Aneignung notwendigen Faktenwissens, Diskussions- und Argumentationsfähigkeit, Sponsoring und Management, digitale Kompetenzen, Umgang mit Gruppenkonflikten und -dynamiken u. a.« (Miethe/Roth 2016: 23) erworben. Aktivitäten in sozialen Bewegungen der Selbstorganisation durch Einmischung leisten so einen zentralen Beitrag zur außerschulischen politischen Bildung, der durch intentional organisierte Angebote der politischen Bildung unterstützt, aber nicht ersetzt werden kann.

Im Kontext der Selbstorganisation lässt sich zeigen, dass zur Artikulation des neuen Verständnisses von Behinderung und der Forderung nach Inklusion neben der politischen Aktivität im Laufe der Zeit auch neue Formen und Orte der politischen Bildung entwickelt worden sind. So gründete die »Krüppelbewegung«, eine neue Generation der Behindertenbewegung seit den 1970er-Jahren, »Krüppelgruppen«, in denen sich die Betroffenen zusammenschlossen. Mit der provokanten Verwendung des Begriffs »Krüppel« wollten sie auf ihre Stigmatisierung als Mitleidsobjekte aufmerksam machen. 1981 wurde in Dortmund eine Protestaktion gegen das »Internationale Jahr der Behinderten« abgehalten, das »Krüppeltribunal«. In neuen Veranstaltungsformaten, wie z. B. Sommerunis mit Menschen mit Behinderungen, wurden die Lebenssituationen von Menschen mit Behinderungen erforscht. Für den Fortgang der Bewegung ist allerdings charakteristisch, dass die meisten der Protagonistinnen und Protagonisten

durchaus mit Erfolg den »Marsch durch die Institutionen« angetreten sind und sich hier stärker etablierter Formen der politischen Artikulation und Partizipation bedienen. Menschen mit Behinderungen sind daher mittlerweile etwas öfter in Gemeindeparlamenten, Landtagen und im Bundestag vertreten und sie nehmen häufiger leitende Stellen in Ministerien und Verwaltungen ein.

Es lässt sich schlussfolgern, dass es eine Aufgabe inklusiver politischer Bildung ist, die Selbstorganisation von Menschen in benachteiligten Lebenssituationen zu unterstützen. Dazu gehören beispielsweise die Bereitstellung von Materialien zur politischen Bildung in Leichter und einfacher Sprache, die barrierefreie Durchführung von Angeboten der politischen Bildung und die Entwicklung einer Sensibilität für die Hervorbringung neuer Formen und Orte der politischen Bildung. Diese Entwicklung kommt nicht nur Menschen mit Behinderung zugute, sondern auch anderen Gruppen mit Erfahrung der Ausgrenzung und Benachteiligung, etwa kulturellen Minderheiten oder Menschen in materiellen Notlagen. Barrieren der politischen Partizipation müssen jedoch jeweils konkret gemeinsam mit den Gruppen analysiert und überwunden werden.

Politische Teilhabe und politische Bildung als Aufgabe von Unterstützung

Die im Hinblick auf ihre Durchsetzungsfähigkeit vielfach als schwach bezeichneten Interessen strukturell benachteiligter Bevölkerungsgruppen, wie beispielsweise Menschen mit Behinderung oder mit Fluchthintergrund, sind ein wichtiger Fokus professioneller Unterstützung in unterschiedlichen Feldern der Sozialen Arbeit (beispielsweise in der Kinder- und Jugendhilfe oder in Diensten und Einrichtungen für Menschen mit Behinderung), »sind doch hier auch gesellschaftliche Erwartungen an ihre Klientinnen und Klienten sowie deren Lebenslagen, Bedürfnisse und Wünsche in politisch regulierten Handlungsfeldern angesprochen« (Toens/Benz 2019: 11). Dabei ist die advokatorische Interessenvertretung im Sinne stellvertretender, anwaltschaftlicher Lobbyarbeit insbesondere dort wichtig, wo Klientinnen und Klienten (noch) nicht für sich selber sprechen oder ihre Interessen (noch) nicht wirksam durchsetzen können. Jedoch gilt es, kritisch zu reflektieren, dass diese Form stellvertretenden Handelns, insbesondere im Feld der Hilfen für Menschen mit Behinderung, vielfach in paternalistische Praktiken mündete (vgl. Zimmermann/Boeckh 2012).

Auch über eine rein advokatorische Interessenvertretung hinaus können Einrichtungen und Dienste, die Menschen mit Erfahrung der Ausgren-

zung und Benachteiligung unterstützen, Partizipationsräume für (politische) Interessen eröffnen und somit ein wichtiger Motor für Prozesse politischer Bildung sein. Beteiligung als relevantes fachliches Prinzip Sozialer Arbeit knüpft dabei zum einen an die Notwendigkeit in demokratischen Gesellschaften an, diese zu erlernen. Zum anderen kann sie ein Gegengewicht zu den teilweise tiefgreifenden Eingriffen durch und Abhängigkeiten von Hilfen bilden (vgl. Messmer 2018: 111 f.).

Beteiligungs- und Bildungsprozesse im Kontext von Einrichtungen und Diensten in den Bereichen der Sozialen Arbeit liegen dabei auf unterschiedlichen Ebenen, welche im Folgenden skizziert werden sollen, und stehen in Wechselwirkungen miteinander.

Partizipationsprozesse auf der Ebene individueller Unterstützung

Partizipationsprozesse auf der individuellen Ebene umfassen unter anderem die Hilfe-/Teilhabeplanung, beispielsweise hinsichtlich der Ermittlung des Unterstützungsbedarfes, und Fragen der Ausgestaltung konkreter Dienstleistungen, etwa, zu welchen Zeiten Unterstützung stattfindet oder welche Personen diese übernehmen. In vielen Bereichen der Sozialen Arbeit sind sie »als eine Schlüsselkategorie fachlichen Handelns fest etabliert« (ebd.: 109). Dennoch mangelt es vielfach an konkret formulierten Rechten und Leistungen für die Adressatinnen und Adressaten der Unterstützung. So sind neben fehlenden verbindlichen Ansprüchen auf Unterstützungsleistungen, die zur Förderung von politischer Bildung und Partizipation beitragen können, die konkreten Beteiligungsrechte bei der Nutzung von Unterstützung, beispielsweise im Bereich der Eingliederungshilfe, nach wie vor rechtlich nur schwach verankert und daher von den Entscheidungen der jeweiligen Leistungsträger und -erbringer abhängig. Die Forderung von Menschen mit Behinderung nach Selbstbestimmung ist nicht zuletzt eine Antwort auf konkrete Erfahrungen von Bevormundung bei der Inanspruchnahme von Hilfen, zielt auf individuelle Unterstützungsarrangements und ein höheres Maß an Kontrolle über die eigenen Hilfen (vgl. Düber/Rohrmann/Windisch 2018: 256). Sie ist jedoch »weder in der Fachdiskussion noch in den Strukturen der professionellen Angebote als Handlungs- und Strukturprinzip« (Beck 2013: 7) hinreichend verankert.

Dennoch ist diese Ebene der Aushandlung und Ausgestaltung individueller Unterstützungsleistungen im Sinne des Empowerment ein wichtiger Ausgangspunkt für Partizipation, auch über die persönlichen Belange hinaus.

Partizipationsprozesse auf der Ebene einrichtungsbezogener Interessenvertretungen

Auf der Ebene der Dienste und Einrichtungen gewinnt die organisierte Interessenvertretung an Bedeutung und hat beispielsweise im Bereich der Werkstätten für Menschen mit Behinderung und im Bereich der besonderen Wohnformen eine entsprechende gesetzliche Verankerung erfahren (vgl. hierzu z. B. Nies 2016: 31 ff.). Allerdings bleiben die Befugnisse von Werkstatträtern auch nach der Reform durch das Bundesteilhabegesetz, »hinter denen von Betriebsräten auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt deutlich zurück« (Schachler/Schreiner 2017: 10).

Diese Ebene der Interessenvertretung geht über die individuellen Belange hinaus, die Themen bewegen sich jedoch nach wie vor häufig stark im Rahmen der jeweiligen Einrichtungen und Dienstleistungen. So werden in entsprechenden einrichtungs-/dienstleistungsbezogenen Gremien zur Interessenvertretung in der Regel Fragen aufgegriffen, die sich auf die Institutionen selber beziehen – z. B. pädagogische Konzepte, Verpflegung, Räumlichkeiten –, jedoch weniger auf den Sozialraum – z. B. Möglichkeiten der Partizipation an Freizeit, Kultur oder Politik.

Partizipationsprozesse auf der Ebene institutionell begleiteter politischer Bildung

Es gibt gezielte, häufig projekthaft angelegte Vorhaben politischer Bildung und Beteiligung, die über die Einrichtungsebene hinausgehen, jedoch institutionell begleitet werden. Beispielhaft soll hier auf das durch die Caritas Behindertenhilfe und Psychiatrie e.V. (CBP) entwickelte Modell der »Lokalen Teilhabekreise« verwiesen werden. Dabei handelt es sich um unterschiedliche inklusiv ausgerichtete, freiwillig zusammengeschlossene Interessengruppen, die begleitet von hauptamtlichen Fachkräften gemeinsam an dem Ziel arbeiten, »dass die Belange von Menschen mit Behinderung oder psychischer Erkrankung gesehen und aufgenommen werden und ihre selbstbestimmte Teilhabe vor Ort gestärkt wird« (Pinner 2015: 205). Das Angebot versteht sich als Partizipationsplattform auf dem Weg zu einem inklusiven Gemeinwesen (vgl. ebd.). Die Aktivitäten der Arbeitsgruppen umfassen neben Kultur- und Freizeitmaßnahmen sowie Netzwerkarbeit auch gezielte politische und (bewusstseins-)bildende Maßnahmen (vgl. ZPE der Universität Siegen o.J.: 4). Dabei betonen die Verantwortlichen, dass – auch wenn die »Teilhabekreise« professionell begleitet werden – nicht die Einrichtungen des jeweiligen Trägers, sondern die Interessenvertretung im Gemeinwesen im Vordergrund steht (vgl. Pinner 2015: 214).

Die Partizipations- und Bildungsprozesse gehen hier also inhaltlich über Fragen der jeweiligen Einrichtungen und Dienstleistungen hinaus, die Begleitung der Prozesse bewegt sich jedoch (zunächst) nach wie vor in diesem institutionellen Rahmen.

Potenziale und Risiken

Auf allen drei oben skizzierten Ebenen lassen sich unterschiedliche Potenziale, aber auch Risiken ausmachen für die Prozesse, die auf die Förderung politischer Beteiligung und Bildung zielen.

Es handelt sich um wichtige Erprobungs-, Lern- und Erfahrungsfelder, welche Zugänge zu anderen Formen politischer Beteiligung, z. B. Behinderten-/Inklusionsbeiräte auf kommunaler Ebene, eröffnen können (vgl. Düber 2015: 202); vielfach bleibt Partizipation jedoch beschränkt auf einen Sonderraum, z. B. die Wohneinrichtung, und/oder ein Sonderthema, z. B. Behinderung.

So verknüpfen sich beispielsweise konkrete Angebote politischer Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung vielfach unmittelbar mit institutioneller Beteiligung (z. B. entsprechende Angebote für Mitglieder des Werkstatrates) werden jedoch hauptsächlich durch gesonderte Angebote innerhalb des Feldes der Hilfen für Menschen mit Behinderung realisiert (vgl. Ackermann/Ditschek 2015: 238f.). Dies wiederum birgt die Gefahr, dass politische Erwachsenenbildung »dort, wo sie hingehört – nämlich in den Bereich der öffentlich verantworteten Bildung [...] [weiterhin] allenfalls in Ausnahmefällen und marginalisiert« (ebd.: 238) stattfindet.

Partizipationsprozesse in Unterstützungsbeziehungen sind voraussetzungsvoll: Neben jemandem, der Einfluss nimmt und auch nehmen möchte, braucht es auch jemanden, der – innerhalb der Machtasymmetrie im System sozialer Hilfen – diesen Einfluss zulässt und damit Macht abgibt (vgl. Messmer 2018: 111f.). So deuten empirische Studien vielfach darauf hin, dass die Soziale Arbeit ihrem formulierten Anspruch auf Partizipation tatsächlich nur bedingt gerecht wird (vgl. z. B. ebd.: 109f.). Gerade im Hinblick auf Menschen mit Lernschwierigkeiten werden beispielsweise in Hilfeplangesprächen zum Teil eine »Pseudobeteiligung« und gezielte Strategien zur Nicht-Berücksichtigung ihrer Perspektiven offensichtlich (Dobslaw/Pfab 2015: 117). Daher bedarf es eines offenen und reflexiven Umgangs mit der »Strukturierungsmacht der Professionellen« (Düber/Rohrman/Windisch 2018: 257). Analog dazu sind auch im politischen Raum nicht die Interessen entscheidend, die geäußert werden, sondern die, die auf Gehör stoßen (vgl. Schreier 2019: 681).

Insbesondere Konzepte und Dienstleistungen, die darauf zielen, Prozesse politischer Beteiligung und Bildung über die institutionelle Ebene hinaus, jedoch institutionell begleitet, zu fördern, bewegen sich in einem Spannungsfeld. Mithilfe entsprechender Unterstützungsleistungen möchten sie ausreichende Begleitung und damit letztlich Sicherheit bieten, die wiederum ein Schutzraum und ein wichtiger Ausgangspunkt für Lernprozesse sein kann. Dabei besteht jedoch auch die Gefahr, genau solche Prozesse einzuschränken und diese dauerhaft in einem relativ unverbindlichen vorpolitischen Raum anzusiedeln. Die Anforderungen an die Begleitung solcher Prozesse vonseiten der professionell Unterstützenden sind hoch und widersprüchlich, so sollen sie einerseits eine Ahnung exkludierender Verhältnisse erwecken (vgl. Kronauer 2015: 19 ff.), wobei sie andererseits selbst vielfach Teil eines Systems sind, das genau diese Verhältnisse verfestigt.

Politische Beteiligung und Bildung in den skizzierten Kontexten birgt das Risiko einer einseitigen Fokussierung auf klassische Differenzlinien. Der »Anspruch, Diversität insgesamt zu berücksichtigen, gerät in der rehabilitations- und behindertenpädagogischen Diskussion oft aus dem Blick« (Ackermann 2015: 33). Davon ausgehend, wird vor allem angestrebt, die gleichwertige Anerkennung der jeweiligen marginalisierten Gruppen, wie beispielsweise Menschen mit Behinderung, zu fördern, während grundsätzliche gesellschaftspolitische Zusammenhänge vielfach vernachlässigt werden, die über Ex- und Inklusion entscheiden (vgl. ebd.: 34).

Bei allen Widersprüchlichkeiten dürfen die Potenziale jedoch nicht aus dem Blick geraten. So betont Meike Nies auf der Grundlage ihrer empirischen Untersuchung zur Interessenvertretung von Menschen mit Lernschwierigkeiten: »Zentral dafür, dass Interessenvertretung für Menschen mit Lernschwierigkeiten zugänglich wird und Bedeutsamkeit entfaltet, ist dabei deren Verankerung in ihrer Lebenswelt« (Nies 2016: 233). Genau diese Lebenswelt ist bei Menschen mit Erfahrungen der Ausgrenzung und Benachteiligung und insbesondere bei Menschen mit Behinderung vielfach nach wie vor geprägt durch eine Abhängigkeit von Diensten und Einrichtungen, welche soziale Hilfen bereitstellen.

Politische Bildung durch Teilhabe und Einmischen

Teilhabe bedeutet, zu politisch verfassten Gemeinwesen und sozial begründeten Gemeinschaften von Menschen dazuzugehören, dabei zu sein und sie mitzugestalten (vgl. Rudolf 2017: 13). Sowohl die Gegenstände als auch die Formen politischer Teilhabe, Mitgestaltung und Mitbestimmung sind dabei vielfältig. Neben den »klassischen« Formen der Partizipation, etwa

die Teilnahme an Wahlen oder die Mitgliedschaft in einer politischen Partei, erleben seit einigen Jahren vermehrt neue Formen der Partizipation. Zuspriechung, wie beispielsweise Zukunftswerkstätten oder Runde Tische. Sie entstehen als Ergänzung zu repräsentativen Formen der demokratischen Willensbildung und stellen den Dialog der Beteiligten im Entscheidungsprozess ins Zentrum (vgl. Behringer 2007: 1). Zudem entwickeln sich die Möglichkeiten der politischen Einflussnahme über die sozialen Medien äußerst dynamisch.

Der kommunalen Ebene kann im Zusammenhang mit gesellschaftlicher und politischer Teilhabe besondere Bedeutsamkeit zugesprochen werden. Im eigenen Landkreis, in der eigenen Stadt oder Gemeinde findet überwiegend das Alltagsleben statt. Die örtlichen Strukturen haben unmittelbaren Einfluss auf die Lebensführung und sind für die Bevölkerung vergleichsweise überschaubar. So ist es naheliegend, die Interessen und Belange von Menschen mit Behinderungen und anderen benachteiligten Gruppen insbesondere »vor Ort« sichtbar zu machen und kommunalpolitische Gremien und Entscheidungsprozesse inklusiv zu öffnen. Politische Partizipation darf allerdings nicht auf die lokale Ebene beschränkt werden, der kommunale Raum kann jedoch zu einem Lernfeld für inklusive politische Bildung und Aktivität werden. Dies ist allerdings sehr voraussetzungsvoll und in der Realität widersprüchlich, wie eine Untersuchung zur politischen Partizipation von Menschen mit Behinderungen in Nordrhein-Westfalen gezeigt hat (vgl. LAG SELBSTHILFE NRW e. V. 2015).

Voraussetzungen politischer Teilhabe

Voraussetzungen der gleichberechtigten politischen Teilhabe aller bzw. bestimmter Personen- oder Interessengruppen durch politische Aktivität sind verschiedene, sowohl personen(gruppen)bezogene als auch systembezogene Faktoren, die im Folgenden in den Blick genommen werden.

Grundlegend braucht es den Willen zur Beteiligung aufseiten der Person(engruppe) und deren Information über die Rechte und die Möglichkeiten der Beteiligung. Auch muss das Selbstbild der Person(engruppe) die Ansprache als im jeweiligen Entscheidungsprozess adressierte Interessengruppe widerspiegeln. Zudem sind Fähigkeiten und Kenntnisse relevant, die zur jeweiligen Mitwirkung tatsächlich erforderlich sind bzw. solche, die im jeweiligen politischen Kontext erwartet werden. Im Zusammenhang mit diesen gestellten Erwartungen stehen die Auffassung der »anderen« Beteiligten über die Person(engruppe) und ihre Bereitschaft, die Person(engruppe) mitwirken zu lassen.

Politische Bildung(sprozesse) und politische Beteiligung können als zueinander wechselwirksam betrachtet werden: Einerseits kann politische Bildung politischer Aktivität vorbereitend vorausgehen, andererseits kann politische Aktivität Anlass für politische Bildung sein und politische Beteiligungsprozesse in Gang setzen (vgl. LAG SELBSTHILFE NRW e.V. 2015: 225). Dies gilt sowohl für die in politischen Gremien aktiven Menschen mit Behinderungen als auch für alle anderen Beteiligten. Dies soll im Folgenden – mit Rückbezug auf die oben genannten Voraussetzungen – an ausgewählten Beispielen politischer Teilhabe von Menschen mit Behinderungen erläutert werden.

Selbstbild und Beteiligungswille von Menschen mit Behinderungen

Prozesse inklusiver politischer Bildung in der Schule, in sozialen Diensten oder auch in der Selbsthilfe tragen dazu bei, dass sich Menschen mit Behinderungen als mündige Stellvertreterinnen und Stellvertreter ihrer selbst verstehen lernen. Entscheidend ist, dass die Vertretung der eigenen Interessen nicht auf das Merkmal »Behinderung« beschränkt bleibt. Auch ist zu berücksichtigen, dass es sich bei der Gruppe der Menschen mit Behinderungen um eine heterogene Personengruppe handelt – beispielsweise differenziert nach unterschiedlichen Beeinträchtigungsarten –, deren Belange und Interessen sich in Teilgruppen erheblich unterscheiden können. So nehmen etwa Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen selten die Zuschreibung als Mensch mit (seelischer) Behinderung für sich an (vgl. Laub 2019: 207) und fühlen sich daher von behinderungsspezifischen Planungen auf kommunaler Ebene ggf. nicht angesprochen (vgl. Jacobi 2018: 60 ff., 107).

Politische Bildung und politische Partizipation sind freiwillig. Ob und welche Interessen Menschen (mit Behinderungen) in welchen Partizipationsformen vertreten wollen, beruht auf individuellen Entscheidungen.

Interaktionsanforderungen in politischen Kontexten

Es sind nach wie vor Annahmen vorzufinden, die (pauschal) von unzureichenden Fähigkeiten und mangelnder Motivation zur politischen Mitwirkung seitens der in politischen Kontexten weniger bzw. schwach repräsentierten Interessengruppen ausgehen. Zudem werden beispielsweise Interessenvertretungen für Menschen mit Behinderungen nicht als relevante Akteursgruppe im politischen Geschehen von politisch Verantwortlichen wahrgenommen oder mitgedacht oder es wird ihnen Kompetenz abgesprochen (vgl. LAG SELBSTHILFE NRW e.V. 2015: 170). Das

»Dabei-Sein« von Menschen mit Behinderungen in politischen Kontexten ist daher ungewohnt, im besten Falle irritierend und Lernprozesse anregend. Ein »Beteiligt-Sein« bedarf der Bereitschaft zur Kommunikation und Kooperation bei der politischen Aktivität (vgl. Terfloth 2005: 20 ff.). Treffen beispielsweise Menschen mit unterschiedlichen kognitiven Fähigkeiten aufeinander, stellt dies eine Herausforderung an die Interaktion der Beteiligten. So ist Menschen, wenn deren Verhaltensweisen oder Redebeiträge nicht genügend an Gewöhnlichkeit orientiert sind – sie also von dem abweichen, was im jeweiligen Kontext als »typisch«, »normal« oder eben »gewöhnlich« erachtet wird – und wenn diese Abweichung nicht ausgeglichen werden kann, die Teilnahme in traditionell strukturierten Gremien mit eben solchen etablierten Interaktionsmustern deutlich erschwert (vgl. Hitzler 2018: 47). Soll die Interaktion dennoch gelingen, bedarf es der Flexibilität in den Gewöhnlichkeitsvorstellungen (vgl. ebd.: 64), womit wiederum ein Bildungsanlass gegeben ist, der sich auf eine Sensibilisierung für die Interaktionsanforderungen mit der jeweils »anderen« Personengruppe bezieht.

»Teilgabe« und Ausmaß an politischer Partizipation

Die Selbstwirksamkeitserfahrung von Menschen mit Behinderungen bei der Ausübung einer politischen Aktivität kann im Zusammenhang mit der Machtverteilung und »Teilgabe«, verstanden als Zugeständnis und Ermöglichung von Teilhabe durch die »anderen« Beteiligten, betrachtet werden.

Die aktuelle Entwicklung ist davon geprägt, dass die Interessen von Menschen mit Behinderungen »einen deutlich größeren Widerhall in der Öffentlichkeit als früher [finden] und auch ihre Resonanz im politischen Raum [...] stärker geworden [ist]« (Kulke/Dallmann 2019: 247). Menschen mit Behinderungen und ihre Interessenvertretungen wurden beispielsweise bei verschiedenen Gesetzesvorhaben einbezogen. Allerdings, so lässt sich etwa im Zusammenhang mit dem Bundesteilhabegesetz feststellen, zieht Beteiligung nicht unweigerlich die erfolgreiche Durchsetzung von Interessen nach sich (vgl. ebd.). Entscheidend ist unter anderem, ob die Beteiligung der Personengruppe über bloße Information und Konsultation hinausgeht (vgl. Hirschberg/Papadopoulos 2017: 114 ff.). Auf kommunaler Ebene haben die nordrhein-westfälischen Selbsthilfevertreterinnen und -vertreter die Wirksamkeit der politischen Interessenvertretung noch im Jahr 2015 pessimistisch eingeschätzt (vgl. LAG SELBSTHILFE NRW e. V. 2015: 9). Die durch Satzung bestimmten Rechte der kommunalen Beiräte bewegten sich im Bereich der Vorformen der politischen

Partizipation; Mitentscheidung und Veto als wirksamere Partizipationsformen sind ausgeschlossen (vgl. ebd.: 40f.). Die Entfaltung voller Wirksamkeit ist also durch das de facto zugestandene Ausmaß an politischer Partizipation behindert.

Die Möglichkeit, besondere Interessen in personengruppenspezifischen politischen Partizipationsformen, wie Kinder- und Jugendbeiräten, Integrations-, Senioren- oder eben Behindertenbeiräten einbringen zu können, kann als Ermöglichung politischer Partizipation betrachtet werden. Gleichzeitig gibt die Existenz von »Sondergremien«, hier für die Personengruppe der Menschen mit Behinderungen, einen Hinweis darauf, dass diese mehr als Trägerinnen und Träger »besonderer« Interessen denn als Mitbürgerinnen und Mitbürger betrachtet werden, und darauf, dass die gleichberechtigte Teilhabe der Personengruppe an und in den allgemeinen Beteiligungsformen noch nicht erreicht ist. Damit erscheint die Existenz von Sondergremien als Notwendigkeit. Gemessen an der Idee einer inklusiven Gesellschaft – und damit eines inklusiven politischen Systems –, kann die dauerhafte Existenz von Sondergremien jedoch nicht erstrebenswert sein (vgl. LAG SELBSTHILFE NRW e. V. 2015: 224).

Schlussbetrachtung

Eine inklusive politische Beteiligungslandschaft erscheint aktuell schwer vorstellbar. Die Heterogenität der Personengruppe der Menschen mit Behinderungen und die damit einhergehenden diversen, teils gegensätzlichen Anforderungen an Barrierefreiheit stellen jedoch auch im Kleinen, nämlich in einem gemeinsamen Sondergremium für Menschen mit (verschiedenen) Behinderungen, mitunter eine Herausforderung dar.

Grundlegend notwendig zur Verbesserung der Partizipationschancen benachteiligter Personengruppen ist der Abbau von einstellungs- und umweltbedingten Barrieren. Maßnahmen zur inklusiven politischen Bildung richten sich daher nicht nur an die »schwach Vertretenen«, sondern – im Sinne der Sensibilisierung und Bewusstseinsbildung für die Rechte und Belange marginalisierter Personengruppen – an *alle* im politischen Raum Aktiven: die Bevölkerung, die Verwaltungen, die Politikerinnen und Politiker. Insbesondere die Haltungen und Sichtweisen der politischen Entscheidungsträgerinnen und -träger sind relevant für die Realisierung der politischen Partizipation bestimmter Interessengruppen. »Eine inklusive politische Bildung wird an ihre Grenzen stoßen, wenn Kommunikation und Habitus [...] von politischen Akteurinnen und Akteuren weiterhin große Teile der Gesellschaft ausschließen« (Besand/Jugel 2015: 52). Mit

»Habitus« sind an dieser Stelle die »Gewohnheiten im politischen Handeln und Denken« gemeint (ebd.: 56). Es wird also darauf ankommen, althergebrachte Routinen zugunsten einer gleichberechtigten »Gemeinsamheit« aller Interessen kompromissbereit zu überprüfen.

Inklusive politische Bildung, so zeigt sich, arbeitet sich an den Barrieren der Teilhabe von benachteiligten Gruppen ab. Sie greift deren politische Aktivitäten und Einmischung auf, unterstützt diese durch Möglichkeiten der Aneignung von Kompetenzen und Erprobung von geeigneten Formen der politischen Partizipation. Die Irritationen, die dadurch im politischen Raum entstehen, sind im besten Falle Anlässe für inklusive politische Bildung und inklusive politische Beteiligungsstrukturen, die sich auf *alle* Menschen beziehen.

Literatur

- Ackermann, Karl-Ernst (2015): Politische Bildung im inklusiven Bildungssystem – grundsätzliche Fragen. In: Dönges, Christoph/Hilpert, Wolfram/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn. S. 30–44.
- Ackermann, Karl-Ernst/Ditschek, Eduard Jan (2015): Voraussetzungen, Ziele und Orte inklusiver politischer Erwachsenenbildung. In: Dönges, Christoph/Hilpert, Wolfram/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn. S. 230–242.
- Beck, Iris (2013): Partizipation – Aspekte der Begründung und Umsetzung im Feld von Behinderung. In: Teilhabe, Jg. 52, H. 1. S. 4–11.
- Behringer, Jeannette (2007): Mitmischen: Neue Partizipationsformen. Themenblätter im Unterricht, Nr. 66. Hrsg. v.: Bundeszentrale für politische Bildung. Bonn.
- Besand, Anja/Jugel, David (2015): Inklusion und politische Bildung – gemeinsam denken! In: Dönges, Christoph/Hilpert, Wolfram/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn. S. 45–59.
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2017): Lebenslagen in Deutschland. Der Fünfte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. o.O. Online verfügbar unter: www.armuts-und-reichtumsbericht.de/SharedDocs/Downloads/Berichte/5-arb-langfassung.pdf?__blob=publicationFile&v=6 (Zugriff: 02.05.2020).
- DAG-SH – Deutsche Arbeitsgemeinschaft Selbsthilfegruppen e. V. (Hrsg.) (1987): Selbsthilfegruppen-Unterstützung. Ein Orientierungsrahmen, Gießen.
- Dobslaw, Gudrun/Pfab, Werner (2015): Kommunikative Strategien in Teilhabegesprächen. In: Teilhabe, Jg. 54, H. 3. S. 114–119.
- Düber, Miriam (2015): Politische Partizipation von Menschen mit Lernschwierigkeiten in kommunalen Behindertenbeiräten. In: dies./Rohrmann, Albrecht/Windisch, Marcus (Hrsg.): Barrierefreie Partizipation. Entwicklungen, Herausforderungen und Lösungsansätze auf dem Weg zu einer neuen Kultur der Beteiligung. Weinheim/Basel. S. 190–204.

- Düber, Miriam/Rohrmann, Albrecht/Windisch, Marcus (2018): Barrierefreie Partizipation. Herausforderung für die Soziale Arbeit. In: Stehr, Johannes/Anhorn, Roland/Rathgeb, Kerstin (Hrsg.): *Konflikt als Verhältnis – Konflikt als Verhalten – Konflikt als Widerstand. Widersprüche der Gestaltung Sozialer Arbeit zwischen Alltag und Institution*. Wiesbaden. S.253–264.
- Engelhardt, Hans Dietrich (2015): Die Rolle der Selbsthilfe in Prozessen der Demokratisierung des Gesundheits- und Sozialbereichs. In: Düber, Miriam/Rohrmann, Albrecht/Windisch, Marcus (Hrsg.): *Barrierefreie Partizipation. Entwicklungen, Herausforderungen und Lösungsansätze auf dem Weg zu einer neuen Kultur der Beteiligung*. Weinheim/Basel. S.245–262.
- Feldkamp, Michael/Ströbel, Birgit (Mitarb.) (2005): *Datenhandbuch zur Geschichte des Deutschen Bundestages 1994 bis 2003*. Hrsg. v.: *Verwaltung des Deutschen Bundestages/Abteilung Wissenschaftliche Dienste*. Baden-Baden. Online verfügbar unter: <https://www.bundestag.de/datenhandbuch> (Zugriff: 02.05.2020).
- Hirschberg, Marianne (2010): *Partizipation – ein Querschnittsanliegen der UN-Behindertenrechtskonvention*. Hrsg. v.: *Deutsches Institut für Menschenrechte*. Berlin. Online verfügbar unter: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Positionen_nr_3_Partizipation_ein_Querschnittsanliegen_der_UN_Behindertenrechtskonvention.pdf (Zugriff: 02.05.2020).
- Hirschberg, Marianne/Papadopoulos, Christian (2017): *Partizipation behinderter Menschen*. In: Diehl, Elke (Hrsg.): *Teilhabe für alle!? Lebensrealitäten zwischen Diskriminierung und Partizipation*. Bonn. S.103–129.
- Hitzler, Sarah (2018): *Interaktionen zwischen Personen mit und ohne kognitive Beeinträchtigung. Eine konversationsanalytische Untersuchung zur Rolle und Herstellung von »Gewöhnlichkeit«*. In: Dobsław, Gudrun (Hrsg.): *Partizipation – Teilhabe – Mitgestaltung: Interdisziplinäre Zugänge*. Opladen/Berlin/Toronto. S.43–66.
- Jacobi, Lisa (2018): *Die Partizipation von Menschen mit chronischen psychischen Erkrankungen an kommunalpolitischen Prozessen – eine Analyse am Beispiel der Teilhabeplanung des Landkreises Waldeck-Frankenberg*. Masterarbeit Universität Siegen. Online verfügbar unter: https://dspace.ub.uni-siegen.de/bitstream/ubsi/1282/1/Masterarbeit_Lisa_Marie_Jacobi.pdf (Zugriff: 02.05.2020).
- Köbsell, Swantje (2012): *Wegweiser Behindertenbewegung. Neues (Selbst-)Verständnis von Behinderung*. Neu-Ulm.
- Kronauer, Martin (2015): *Politische Bildung und inklusive Gesellschaft*. In: Dönges, Christoph/Hilpert, Wolfram/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): *Didaktik der inklusiven politischen Bildung*. Bonn. S.18–29.
- Kulke, Dieter/Dallmann, Anke (2019): *Behinderte Durchbrüche auf allen Ebenen!? Ein Blick auf die Veränderung der Interessenvertretung in der Behindertenpolitik*. In: Toen, Katrin/Benz, Benjamin (Hrsg.): *Schwache Interessen? Politische Beteiligung in der Sozialen Arbeit*. Weinheim/Basel. S.229–249.
- LAG SELBSTHILFE NRW e. V. (2015): *Politische Partizipation von Menschen mit Behinderungen in den Kommunen stärken! Abschlussbericht zum Projekt*. Münster.
- Laub, Matthias (2019): *»Käum biste drin, bist Du auch schon wieder draußen!« Partizipation der Menschen mit einer psychischen Behinderung an Prozessen örtlicher Teilhabeplanung*. In: Eberle, Anette/Kaminsky, Uwe/Behringer, Luise/Unterkofler,

- Ursula (Hrsg.): Menschenrechte und Soziale Arbeit im Schatten des Nationalsozialismus. Wiesbaden. S. 197–213.
- Messmer, Heinz (2018): Barrieren von Partizipation: Der Beitrag empirischer Forschung für ein realistisches Partizipationsverständnis in der Sozialen Arbeit. In: Dobslaw, Gudrun (Hrsg.): Partizipation – Teilhabe – Mitgestaltung. Interdisziplinäre Zugänge. Opladen/Berlin/Toronto. S. 109–127.
- Miethe, Ingrid/Roth, Silke (2016): Bildung und Soziale Bewegungen – eine konzeptionelle Einführung. In: Forschungsjournal Soziale Bewegungen, Jg. 29, H. 4. S. 20–29.
- NAKOS – Nationale Kontakt- und Informationsstelle zur Anregung und Unterstützung von Selbsthilfegruppen (Hrsg.) (2017): NAKOS Studien. Selbsthilfe im Überblick 5. Zahlen und Fakten 2017. Berlin. Online verfügbar unter: <https://www.nakos.de/data/Fachpublikationen/2017/NAKOS-Studien-05-2017.pdf> (Zugriff: 02.05.2020).
- Netzwerk Artikel 3 e. V. (Hrsg.) (2018): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Behindertenrechtskonvention BRK – Schattenübersetzung. 3. Aufl. Berlin. Online verfügbar unter: www.nw3.de/attachments/article/130/BRK-Schattenubersetzung-3-Auflage-2018.pdf (Zugriff: 02.05.2020).
- Nies, Meike (2016): Partizipation aus Subjektperspektive. Zur Bedeutung von Interessenvertretung für Menschen mit Lernschwierigkeiten. Wiesbaden.
- Pinner, Frank (2015): Wir mischen mit in der Gemeinde. Über den Zusammenhang von Partizipation und Begleitung von Lokalen Teilhabekreisen. In: Düber, Miriam/Rohrman, Albrecht/ Windisch, Marcus (Hrsg.): Barrierefreie Partizipation. Entwicklungen, Herausforderungen und Lösungsansätze auf dem Weg zu einer neuen Kultur der Beteiligung. Weinheim/Basel. S. 205–217.
- Rohrman, Albrecht/Schädler, Johannes/Kempf, Matthias/Konieczny, Eva/Windisch, Marcus (2014): Inklusive Gemeinwesen Planen. Eine Arbeitshilfe. Hrsg. v.: Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf. Online verfügbar unter: https://www.uni-siegen.de/zpe/aktuelles/inklusive_gemeinwesen_planen_final.pdf (Zugriff: 02.05.2020).
- Rudolf, Beate (2017): Teilhabe als Menschenrecht – eine grundlegende Betrachtung. In: Diehl, Elke (Hrsg.): Teilhabe für alle!? Lebensrealitäten zwischen Diskriminierung und Partizipation. Bonn. S. 13–43.
- Schachler, Viviane/Schreiner, Mario (2017): Mitbestimmung light? Die Reform der Werkstätten-Mitwirkungsverordnung durch das Bundesteilhabegesetz Teil I: Mitbestimmungsrechte und Ressourcenstärkung. Fachbeitrag B2-2017 Diskussionsforum Rehabilitations- und Teilhaberecht. o.O. Online verfügbar unter: https://www.reha-recht.de/fileadmin/user_upload/RehaRecht/Diskussionsforen/Forum_B/2017/B2-2017_Die_Reform_der_WMVO_durch_das_BTHG_Teil_I.pdf (Zugriff: 02.05.2020).
- Schäfer, Armin (2013): Der Verlust politischer Gleichheit. Warum ungleiche Beteiligung der Demokratie schadet. In: Armingeon, Klaus (Hrsg.): Staatstätigkeiten, Parteien und Demokratie: Festschrift für Manfred G. Schmidt. Wiesbaden. S. 547–566.
- Schreier, Maren (2019): »Schwache Interessen«? Unterdrückende Verhältnisse! Plädoyer für eine herrschaftskritisch-emanzipatorische Gemeinwesenarbeit. In: Huster,

- Ernst-Ulrich/Boeckh, Jürgen/Mogge-Grotjahn, Hildegard (Hrsg.): Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung. 2. Aufl. Wiesbaden. S. 680–698.
- Terfloth, Karin (2005): Inklusion und Partizipation – Politische Erwachsenenbildung im kommunalen Raum. In: Erwachsenenbildung und Behinderung: Zeitschrift zur Förderung der Erwachsenenbildung für Menschen mit Geistiger Behinderung, Jg. 16, H. 1. S. 19–26.
- Toens, Katrin/Benz, Benjamin (2019): Einleitung. In: dies. (Hrsg.): Schwache Interessen? Politische Beteiligung in der Sozialen Arbeit. Weinheim/Basel. S. 11–24.
- WHO – Weltgesundheitsorganisation (2005): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. Deutsche Übersetzung. Hrsg. v.: Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI). Online verfügbar unter: <https://www.dimdi.de/dynamic/de/klassifikationen/downloads/?dir=icf> (Zugriff: 02.05.2020).
- Wohlfahrt, Norbert (2015): Neue gesellschaftliche Anforderungen an die organisierte Selbsthilfe. In: Danner, Martin/Meierjürgen, Rüdiger (Hrsg.): Gesundheitsselbsthilfe im Wandel. Themen und Kontroversen. Baden-Baden. S. 37–50.
- ZPE – Zentrum für Planung und Evaluation Sozialer Dienste der Universität Siegen (o.J.): Inklusionskataster NRW: Lokale Teilhabekreise – Am Leben in der Gemeinde teilhaben [Arbeitspapier]. Online verfügbar unter: https://www.inklusionskataster-nrw.de/fileadmin/resources/pdf/Analysen/Analyse_Inklusionskataster_-_Teilhabekreise.pdf (Zugriff: 02.05.2020).
- Zimmermann, Gerold/Boeckh, Jürgen (2012): Politische Repräsentation schwacher Interessen. In: Huster, Ernst-Ulrich/Boeckh, Jürgen/Mogge-Grotjahn, Hildegard (Hrsg.): Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung. 2. Aufl. Wiesbaden. S. 680–698.

Teil 2

Didaktische Fragen inklusiver politischer Bildung

Didaktik der politischen Bildung

Ein Überblick über Ziele und Grundlagen inklusive politischer Bildung

Politische Bildung und Inklusion

Das Thema »Inklusion« hat in den letzten Jahren gesamtgesellschaftlich erheblich an Relevanz und Aufmerksamkeit gewonnen. Dementsprechend wird im Bildungssektor lebhaft über die Möglichkeiten und Chancen wie ebenso über die Risiken und Grenzen von Inklusion diskutiert. Dies gilt auch für die politische Bildung, die sich vor allem seit der grundlegenden Publikation *Didaktik der inklusiven politischen Bildung* (Dönges/Hilpert/Zurstrassen 2015) des Themas angenommen hat.

Der vorliegende Beitrag gibt einen Überblick über grundlegende Aspekte politischer Bildung unter besonderer Berücksichtigung des Aspekts der Inklusion. Dabei folgt der Aufsatz dem in der politischen Bildung mittlerweile etablierten weiten Inklusionsverständnis: »Inklusion ist ein *in allen gesellschaftlichen Teilbereichen* vernetzt verlaufender *Wandlungsprozess*, der darauf abzielt, *jedem Menschen* in allen gesellschaftlichen Lebensbereichen auf Grundlage seiner individuellen Bedarfe Zugang, Teilhabe und Selbstbestimmung zu ermöglichen« (Besand/Jugel 2015a: 53; Hervorhebung d. Verf.).

In der Inklusionspädagogik wird das Verständnis von Inklusion auf den Bildungskontext hin konkretisiert und bezieht sich »auf alle Lernenden, besonders aber auf [ein auf] vulnerable Gruppen bezogenes Adressatenverständnis« von Inklusion (vgl. Lindmeier/Lütje-Klose 2015: 10). Inklusion ist dabei ein Prozess der Überwindung von illegitimen, durch Exklusion hervorgerufenen sozialen Spaltungen (vgl. Kronauer 2013: 17 ff.; 2015: 149 f.). Hier werden bereits erste Schnittmengen zwischen politischer Bildung und Inklusion deutlich. Auch politische Bildung will politische Teilhabe für alle ermöglichen.

Die Politik und/oder das Politische als Kern der politischen Bildung?

In der Politikwissenschaft, und zunehmend auch in der politischen Bildung, wird in den letzten Jahren unter dem Schlagwort »Politische Differenz« eine auf den ersten Blick etwas überraschende begriffliche Differenzierung diskutiert – die Unterscheidung von *der Politik* und *dem Politischen*. Was konkret unter *der Politik* und *dem Politischen* zu verstehen ist, hängt dabei von der Perspektive ab, aus der der jeweilige Gegenstand beschrieben wird (vgl. dazu etwa die Beiträge in Bedorf/Röttgers 2010). Ganz allgemein gesprochen kann festgehalten werden: Die Politik meint zunächst einmal das, was wir als alltägliches politisches Geschehen wahrnehmen und beschreiben können, also beispielsweise politische Institutionen, politische Inhalte und die sie begleitenden Auseinandersetzungsprozesse der politischen Akteure. Das Politische hingegen fragt nach dem dieser oberflächlichen Wahrnehmung Zugrundeliegenden, was Politik ausmacht, also gewissermaßen nach den »Wesensmerkmalen«, die Politik als Politik konstituieren.

Bei der sprachlichen Differenzierung von *der Politik* und *dem Politischen* handelt es sich also mitnichten um eine Wortklauberei. Je nachdem, welcher der beiden Begriffe genutzt und auf die politische Bildung angewandt wird, sind damit unterschiedliche Vorstellungen verbunden hinsichtlich der Frage, wie politische Bildung zu denken ist: So kann entweder *die Politik* (vgl. Massing/Weißenö 1995) oder auch *das Politische* als Kern der politischen Bildung (vgl. Oeftering 2013) angesehen werden.

Das Politische als Kern der Politischen Bildung: Hannah Arendt

Der Begriff *das Politische* wird von unterschiedlichen Autorinnen und Autoren unterschiedlich mit Inhalt gefüllt. Für eine Didaktik der inklusiven politischen Bildung erscheint insbesondere Hannah Arendts Begriff des Politischen aufschlussreich (vgl. Oeftering 2015a). Nicht nur aufgrund seines theoretischen Gehalts, sondern weil er eng mit der Biografie der Autorin verbunden ist. Hannah Arendt, 1906 in Hannover geboren, wurde während der Zeit des Nationalsozialismus als Jüdin verfolgt, sie musste flüchten und wurde später aus Deutschland ausgebürgert. Als Flüchtlinge und Staatenlose erfuhr Arendt selbst, was es bedeutet, nicht dazuzugehören, ausgestoßen und ausgegrenzt zu sein. Diese Erfahrungen haben Arendts Denken tief geprägt (vgl. Meints-Stender 2006). Sie bilden den biografischen Hintergrund für ihre These, dass »das Recht jedes Menschen auf Mitgliedschaft in einem politischen Gemeinwesen« (Arendt

2008a: 766), das sie auf die prägnante Formel »das Recht, Rechte zu haben« gebracht hat, das fundamentalste Menschenrecht überhaupt darstelle (vgl. dazu ebd.: 611 ff.; Arendt 1949; Oeftering 2011).

Für eine Didaktik der inklusiven politischen Bildung ergeben sich hieraus zentrale Fragestellungen: Wie kann möglichst vielen bzw. allen Menschen das Recht eingeräumt werden, vollwertiges Mitglied in einem politischen Gemeinwesen zu sein? Und was heißt es konkret, als politischer Mensch in diesem Gemeinwesen zu agieren? Anhand von Hannah Arendts politischer Theorie, insbesondere anhand ihres Begriffs des Politischen können Antworten auf diese Fragen skizziert werden (vgl. dazu ausführlich Oeftering 2013: 91 ff.).

Das Politische ist Hannah Arendt zufolge vor allem als ein »Modus« zu sehen, es ist in Abgrenzung zu der Politik »kein essentielles oder substantielles Sein, sondern ein modales. Es ist eine Praktik [...], ein ›Wie‹, kein ›Was‹« (Vollrath 1987: 48). Arendts Begriff des Politischen zu beschreiben, bedeutet daher vor allem, diesen »Modus« zu beschreiben, also danach zu fragen, was wir eigentlich tun, wenn wir als Menschen im politischen Raum agieren.

Am Anfang von Arendts Überlegungen steht dabei ihre Feststellung, dass Politik »auf der Tatsache der Pluralität der Menschen [beruht]« (Arendt 2007: 9). Pluralität bedeutet für Arendt mehr als bloße Vielheit, wie wir sie bei Pflanzen oder Tieren beobachten können. Es handelt sich für sie um ein spezifisch menschliches Phänomen, das sich in einer paradoxen Form äußert, nämlich als *Gleichheit* und gleichzeitig als *Verschiedenheit*. Die Gleichheit der Menschen zeigt sich darin, dass sie über ähnliche physiognomische Merkmale verfügen, in der Lage sind, die gleiche Sprache zu sprechen und sich als Gleiche anzuerkennen und miteinander zu verkehren. Die Verschiedenheit hingegen zeigt sich darin, dass jeder Mensch über einen individuellen Kern verfügt, der ihn unterscheidet von allen anderen Menschen, die je gelebt haben und je leben werden. Die Art und Weise, wie die Menschen ihre Pluralität zum Ausdruck bringen, sind die Tätigkeiten des Sprechens und Handelns. Sie sind es, »in denen sich das Menschsein selbst offenbart« (vgl. Arendt 2008b: 214), und es sind nach Arendt zugleich diese beiden Tätigkeiten, die im Kern den Modus des Politischen ausmachen.

Politisch sein bedeutet demzufolge zuallererst, in der öffentlichen Sphäre von diesem spezifisch menschlichen Vermögen tatsächlich Gebrauch zu machen, d. h., anderen Menschen in Pluralität zu begegnen und in Freiheit sprechend und handelnd miteinander die gemeinsame Welt zu gestalten. Dies meint Arendt auch, wenn sie schreibt: »Der Sinn von Politik ist Freiheit« (Arendt 2007: 28). Allerdings sagt sie ganz bewusst, Freiheit sei der

»Sinn« und nicht etwa das »Ziel« von Politik (bzw. des Politischen). Denn der Sinn einer Sache, so Arendt, liege in dieser selbst begründet (vgl. ebd.: 203). »D. h., wenn der Sinn von Politik Freiheit ist, dann ist dieser nicht in überprüfbareren Ergebnissen von Politik, sondern im Vollzug derselben zu finden. Da das Politische als das in der Pluralität gründende gemeinsame Sprechen und Handeln mit anderen Menschen zu sehen ist, bedeutet dies, dass eine einzelne Person niemals »frei« sein kann. Entgegen dem verbreiteten Verständnis von Freiheit als einer subjektiven Eigenschaft findet sich hier ein Konzept von Freiheit, das an die Anwesenheit anderer Menschen geknüpft bleibt. Der oder die Einzelne kann niemals frei sein; frei sein kann nur, wer sich in den öffentlichen Raum begibt und dort sprechend und handelnd mit anderen Menschen agiert« (Oeftering 2019a: 19).

Das, was in diesem öffentlichen Raum passiert, umschreibt Arendt mit dem Phänomen der »Gebürtlichkeit« bzw. der »Natalität« der Menschen. Mit dieser Begrifflichkeit möchte Arendt zunächst einmal zum Ausdruck bringen, dass die Geburt eines Menschen einen neuen Anfang darstellt, denn mit jeder Geburt komme etwas Neues, etwas noch nie Dagewesenes und Unerwartetes in die Welt. Und sie führt weiter aus, dass das »Wunder der Freiheit« darin beschlossen liege, dass jeder Mensch, der »in die Welt gekommen ist, die vor ihm da war und nach ihm weitergeht, selber ein neuer Anfang ist« (Arendt 2008b: 34). Unter einem »Wunder« versteht Arendt jedoch keineswegs einen Akt göttlichen Wirkens o. Ä., sondern das Eintreten eines Ereignisses in der Welt, auf dessen Eintreten zwar gehofft, dessen tatsächliches Eintreten aber niemals vorausgesagt werden kann. Und ebenso wie die Geburt ein Wunder darstelle, indem sie einen neuen, unvorhergesehenen Anfang setze, seien die Menschen selbst »offenbar auf eine höchst wunderbare und geheimnisvolle Weise dazu begabt [...], Wunder zu tun. Diese Begabung nennen wir im gewöhnlichen und abgegriffenen Sprachgebrauch das Handeln« (ebd.). Arendt folgert weiter, dass es auch dem Handeln eigen sei, bestehende Prozesse zu unterbrechen, und damit einen neuen, unvorhergesehenen und offenen Anfang zu setzen. Arendt illustriert dies am Beispiel des Geschichtsprozesses und weist darauf hin, dass dieser weder evolutionär noch historisch-materialistisch determiniert, sondern vielmehr aus »Ketten von Ereignissen« und aus »menschlichen Initiativen« entstanden sei und fortdauernd durch neue Initiativen – neue Anfänge – durchbrochen werde (ebd.: 33). Sei es eine einfache Frau wie Rosa Parks, die sich einer rassistischen Praxis widersetze, indem sie in einem Bus einen für weiße Menschen reservierten Sitzplatz nicht freigab und damit die amerikanische Bürgerrechtsbewegung auslöste, oder auch der Zusammenschluss vieler, vieler Menschen, die Ende der 1980er-Jahre völlig unvorhergesehen die Berliner Mauer überwandern und auf friedli-

chem Wege den Kalten Krieg beendeten – in beiden Fällen wird deutlich, dass Menschen dazu in der Lage sind, neue, unvorhergesehene Anfänge zu setzen und dem Verlauf der Geschichte eine neue Richtung zu geben.

Damit lässt sich Hannah Arendts Begriff des Politischen folgendermaßen zusammenfassen: Durch die Geburt eines Menschen wird ein neuer Anfang gesetzt, und die Menschen sind in der Lage, ebenso durch ihr Handeln und Sprechen selbst immer wieder neue Anfänge zu setzen («Natalität»). Hierfür müssen sie sich in den öffentlichen Raum begeben, um dort sprechend und handelnd Freiheit zu erfahren und in Pluralität mit den anderen Menschen die gemeinsame Welt zu gestalten.

Wird Arendts Begriff des Politischen als »Leitbild« der politischen Bildung verstanden (vgl. Oeftering 2012), dann lassen sich daraus für die Konzeption der Didaktik einer inklusiven politischen Bildung erste Schlussfolgerungen ziehen (vgl. dazu auch Oeftering 2015a: 64 ff.). Damit von Exklusion betroffene Menschen in der politischen Bildung und daran anschließend in der öffentlichen Sphäre präsenter werden können, muss auf drei miteinander in Beziehung stehenden Ebenen angesetzt werden:

- *Erstens* muss die Gesellschaft als ganze inklusiver werden. Ausgeschlossene Menschen müssen eine größere öffentliche Aufmerksamkeit und erweiterte Zugänge erfahren, durch Inklusion in allen gesellschaftlichen Bereichen, z. B. in der Arbeitswelt, im Kulturbetrieb, aber eben auch und vor allem in der Politik. Exklusion zu vermeiden und Inklusion zu fördern, ist eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung und darf nicht primär auf eine pädagogische Aufgabe reduziert werden (Goeke 2012: 135).
- *Zweitens* muss politische Bildung inklusiver werden. Dies heißt zunächst einmal, Inklusion als Unterrichtsthema stärker zu berücksichtigen. Hierbei geht es einerseits um grundlegendes Fachwissen, etwa über gesellschaftliche und politische Strukturen, die Inklusion im Wege stehen, sowie andererseits um ein Wissen über die konkreten Lebenslagen von marginalisierten Gruppen, deren politische Interessen und sich daraus ergebende Konfliktslagen mit der Gesamtgesellschaft, beispielsweise durch strukturelle Diskriminierung.
- *Drittens* muss die politische Bildung insofern inklusiver werden, als dass von Exklusion betroffene Menschen überhaupt erst in die Lage zu versetzen sind, sich ihrer eigenen Interessen gewahr zu werden und Möglichkeiten zu erfahren, sich für diese einzusetzen. Es geht also darum, diesen Menschen Wege aufzuzeigen, wie sie ihre Rolle als Bürgerinnen und Bürger wahrnehmen können, und sie zu ermutigen und zu befähigen, sich auch tatsächlich in der öffentlichen Sphäre zu exponieren und dort mit anderen Menschen gemeinsam sprechend und handelnd tätig zu werden.

Letztlich geht es bei der Inklusion in den politischen Bereich aber nicht nur darum, marginalisierten Gruppen durch gesetzliche Regelungen den Zugang zur öffentlichen Sphäre zu gewähren, sondern ganz basal um gesellschaftliche Diskussions- und Entscheidungsprozesse bezüglich der Frage, wer das Recht hat, Rechte zu haben – nach der prägnanten Formel Hannah Arendts –, wer Teil des Gemeinwesens ist und wer von diesem ausgeschlossen bleibt.

Politik als Kern der politischen Bildung

Drei Politikdimensionen

Es gibt es aber auch Ansätze, die *Politik* als Kern der politischen Bildung sehen, wobei der Begriff »Politik« nicht einheitlich definiert wird. Als eine Art Minimalkonsens hat sich aber die Definition von Thomas Meyer etabliert: »Politik ist die Gesamtheit aller Aktivitäten zur Vorbereitung und Herstellung gesamtgesellschaftlich verbindlicher und/oder am Gemeinwohl orientierter und der ganzen Gesellschaft zu gute kommender Entscheidungen« (Meyer 2003: 43f.). Nach Günter C. Behrmann wird damit zum einen das zentrale Problem der Politik bezeichnet, »nämlich die Frage nach den Bedingungen der Möglichkeit von Entscheidungen, welche die Mitglieder eines politischen Verbands, insbesondere die Bürger/innen eines Staates, kollektiv binden«. Doch sei ein solcher Begriff zugleich offen für verschiedene Lösungen des Problems »d.h. für die hohe Variabilität der formellen und informellen Strukturierungen politischer Prozesse« (Behrmann 2016: 56).

Lernenden eine Vorstellung von »Politik« zu vermitteln, ist eine wichtige und zugleich schwierige Aufgabe (vgl. Breit 2011: 163). Dazu muss die verwendete Definition für die Lernenden einen analytischen Mehrwert bieten. Breite Beachtung fand in der Politikwissenschaft die Definition von Politik als »Verwirklichung von Politik – *policy* – mithilfe von Politik – *politics* – auf der Grundlage von Politik – *polity*« (Rohe 1994: 67). Diese Ausdifferenzierung des Politikbegriffes in die drei Dimensionen kann für die Analyse brauchbar gemacht und in Kategorien unterteilt werden, aus denen sich dann wieder Leitfragen für die Analyse von Politik gewinnen lassen:

- *Polity* (institutionelle Dimension): Form; Ordnungsrahmen, der die Bedingungen politischen Handelns angibt (Verfassung, Normen, Institutionen etc.);
- *Policy* (inhaltliche Dimension): Inhalt; Aufgaben und Ziele, politische Programme, Problemlösung;
- *Politics* (prozesshafte Dimension): Prozess der Entscheidung; Durchsetzung von Inhalten, Zielen und Interessen.

Der Politikzyklus

Der Politikzyklus ist ein weiteres Modell zur Beschreibung und Analyse von Politik. Danach ist Politik eine prinzipiell endlose Kette von Versuchen zur Bewältigung gesellschaftlicher Gegenwarts- und Zukunftsprobleme. Einzelne Phasen ergeben ein idealtypisches Modell des Problemlösungsprozesses: Ausgehend von einem politischen Problem (Phase 1) streiten sich politische Akteure darum, wie dieses gelöst werden kann (Phase 2). Diese Auseinandersetzung mündet in eine Entscheidung (Phase 3), die im Folgenden entsprechend umgesetzt und implementiert wird (Phase 4). Die Entscheidung, aber auch die konkrete Ausgestaltung bei deren Umsetzung lösen Bewertungen (Phase 5) und politische Reaktionen (Phase 6) aus, die zu neuen Problemen führen. Damit ist der Politikzyklus einmal durchlaufen, und es schließt sich ein neuer Zyklus an.

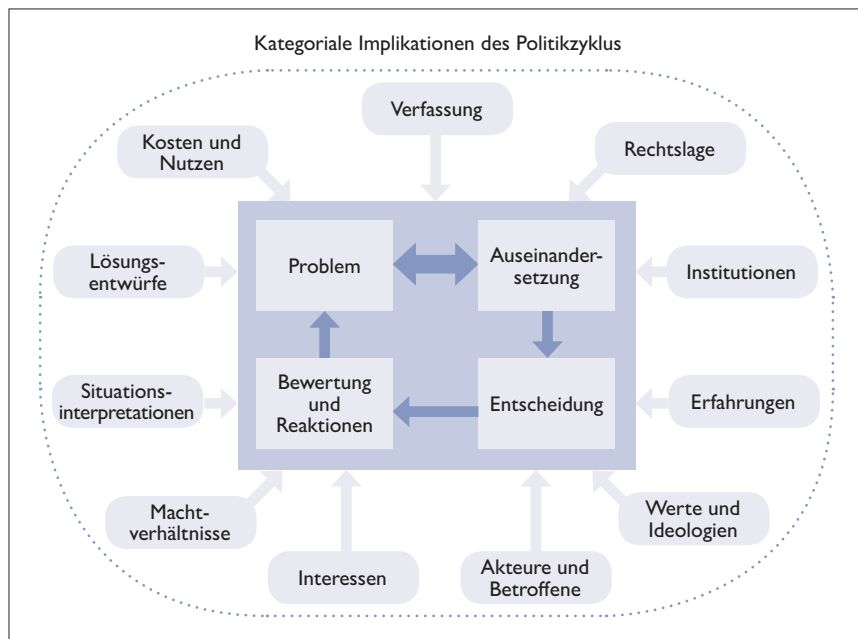
Aus ihren Erfahrungen in Lehrerfortbildungen haben Peter Massing und Werner Skuhr ein vereinfachtes Modell des Politikzyklus für den Einsatz im Unterricht entwickelt. Es verzichtet auf die Phase »Vollzug der Entscheidung« (Phase 4). Außerdem sind die beiden Phasen »Bewertung« (Phase 5) und »Reaktionen« (Phase 6) zusammengezogen (vgl. Massing 1999: 28 ff.). Zusätzlich werden aber in elf Kategorien die Bedingungen abgebildet, unter denen sich politische Entscheidungsprozesse vollziehen (siehe Abb. 1, S. 94).

Durch entsprechende fachdidaktische Kategorien kann das Verallgemeinerbare und Exemplarische von Politik aufgeschlossen werden (Henkenborg 2001). Peter Henkenborg hat fünf Funktionen solcher Kategorien herausgearbeitet:

- »*Ordnungsfunktion*, d.h. Kategorien ermöglichen eine Strukturierung von Stoffen und von Wissen;
- *Reduktionsfunktion*, d.h. [Kategorien] ermöglichen Lehrerinnen und Lehrer einen didaktischen Blick auf die Gegenstände des Unterrichts, sie sind Instrumente der Inhaltsauswahl um das für politische Bildung Bedeutsam-Allgemeine zu ermitteln;
- *Erkenntnis- und Bewertungsfunktion*, d.h. Kategorien ermöglichen eine Differenzierung politischer Urteile;
- *Kommunikationsfunktion*, d.h. Kategorien sind Sprachen (Argumentationsformate), die eine Auseinandersetzung mit Schlüsselproblemen als Deutungslernen im Unterricht ermöglichen;
- *Transferfunktion*, d.h. kategoriales Wissen kann von Stoffgebiet zu Stoffgebiet mitgenommen werden« (ebd.).

Im Politikprozess wird die Phase der Auseinandersetzung – auch beeinflusst durch die Berichterstattung der Medien – in der Bevölkerung am deutlichsten wahrgenommen. Jedoch wird bei dieser Wahrnehmung oft

Abb. 1: Modell des Politikzyklus



Quelle: Massing 1999: 34.

nicht zwischen persönlichem Alltag und Politik unterschieden. Im privaten Bereich ist Streit für die meisten Menschen negativ besetzt. Auch Politik erscheint vielen Bürgerinnen und Bürgern als eine Art Dauerstreit. Aber die politischen Auseinandersetzungen müssen ja geradezu verpflichtend öffentlich geführt werden, damit sich die Wählerinnen und Wähler für die überzeugendste Argumentation entscheiden können (vgl. Breit/Schiele 2008: 20 ff.). Das sollte mit den Schülerinnen und Schülern zwingend thematisiert werden, wenn der Politikzyklus als Analyseinstrument zum Einsatz kommt.

Das Modell kann allen Lernenden dazu dienen, eigenständig dynamische und sehr komplexe politische Prozesse zu durchdringen, es schafft für sie eine Ordnung und Struktur und reduziert zugleich die große Komplexität politischer Prozesse. Alle können sich mithilfe dieses Instruments eigenständig an die Analyse politischer Sachverhalte heranwagen. Der Politikzyklus leistet damit einen wertvollen Beitrag dazu, dass Lernende »Politik durchschauen« (Breit/Frech 2010), indem er den Prozesscharakter von Politik deutlich macht. Zugleich wird bei der Analyse mithilfe des Politik-

zyklus ersichtlich, dass die gefundenen Lösungen immer wieder revidiert und korrigiert werden müssen, weil sie entsprechende Folgen nach sich ziehen. »Der Politikzyklus vermittelt also die wichtige Einsicht, dass Politik [...] mithin nichts Perfektes ist« (Detjen 2007: 300).

Beim Einsatz des Politikzyklus als Analyseinstrument im Unterricht muss man sich jedoch auch einiger Nachteile und Gefahren bewusst sein. Bei Lernenden könnte sich der Eindruck verfestigen, dass reale politische Prozesse stets in Phasen geordnet verlaufen. In der Realität dagegen laufen sie teilweise parallel oder überschneiden sich. Auch können einzelne Phasen wegfallen. Außerdem kann der Eindruck entstehen, dass Politik »immer und ausschließlich ein an der Sache orientierter politischer Problemlöseprozess sei« (ebd.). Dagegen können natürlich auch andere Motive, wie beispielsweise die Sicherung der eigenen Machtposition seitens der politischen Akteure, eine Rolle spielen. Zudem könnte der Politikzyklus Lehrerinnen und Lehrer dazu verleiten, nur solche Probleme auszuwählen, bei denen im Anschluss im Politikprozess auch alle Phasen durchlaufen wurden. Damit würden aber bestimmte Themen ausgeblendet (vgl. Blum/Bockhorst 2012: 8).

Kommen die oben skizzierten drei Politikdimensionen und der Politikzyklus als Analysemodelle in der politischen Bildung zum Einsatz, dann lassen sich für die Konzeption der Didaktik einer inklusiven politischen Bildung folgende Konsequenzen ableiten:

- *Erstens* müssen Lernende Analysemodelle für politisch komplexe Prozesse an die Hand bekommen, damit sie diese analysieren, durchdringen, beurteilen und in Abwägung ihrer eigenen Interessen mit dem Gesamtwohl Ansatzpunkte für die eigene politische Partizipation erkennen.
- *Zweitens* helfen die Analysemodelle Lernenden dabei, grundlegendes Fachwissen zu erwerben, z. B. über gesellschaftliche und politische Strukturen, die Inklusion behindern.

Ziel: Mündigkeit durch Emanzipation

Politische Bildung, so Kurt Gerhard Fischer in seiner 1970 erstmals erschienenen *Einführung in die Politische Bildung*, ist so alt »wie das Menschengeschlecht« (Fischer 1970: 9). Seit sie in organisierten Verhältnissen zusammenleben, stellt sich für Menschen die Frage, wie die nachwachsende Generation in die bestehende Ordnung integriert werden soll (vgl. Sander 2013: 16) – dies bedeutet, dass Fragen nach Inklusion und Exklusion der politischen Bildung immer schon eingeschrieben waren. Dabei war die Antwort auf die Frage, wie die nachwachsende Generation in die beste-

henden Verhältnisse integriert werden soll, lange Zeit in der Menschheitsgeschichte eindeutig: Die Menschen hatten sich in die ihnen von der Gemeinschaft, Gott oder dem Staat gegebene Ordnung einzufügen, ohne diese infrage zu stellen. In diesem Sinne hatte politische Bildung – oder besser: politische Erziehung – meist einen »missionarischen Charakter«, der im Deutschen Kaiserreich, im NS-Staat und in der DDR seine Höhepunkte erreichte (vgl. Sander 2005: 13 ff.). Nach dem Zweiten Weltkrieg kam es in der (west-)deutschen politischen Bildung dann zu einer wesentlichen Akzentverschiebung: »Das Leitbild der politischen Bildung ist nicht mehr der in der Gemeinschaft aufgehende, gefügte ›Untertan‹, sondern der aufgeklärte Mensch, die mündige Bürgerin und der mündige Bürger« (Oeftering 2017: 191).

Die wichtigste Referenz, auf die in diesem Zusammenhang immer wieder verwiesen wird, ist Immanuel Kant und das zentrale Zitat aus seiner Schrift zu der Frage *Was ist Aufklärung?*: »Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbstverschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Selbstverschuldet ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Muthes liegt, sich seiner ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Muth, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung« (Kant 2008 [1784]: 25).

Kant formuliert hier nicht, was Mündigkeit ist, sondern er geht den umgekehrten Weg und sagt, worin Unmündigkeit für ihn besteht. Es könnte eingewendet werden, dass Kants Blick hierbei zu sehr auf die einzelne Person gerichtet ist, weil es ihm zufolge an einem individuellen Mangel an Entschlossenheit liege, wenn Menschen nicht mündig werden. Ausgeblendet bleiben so gesellschaftliche Strukturen, in denen das Individuum möglicherweise verfangen ist und die es daran hindern, mündig zu werden. Das bedeutet, »um Wege aus der ›selbstverschuldeten Unmündigkeit‹ zu erschließen, müssten die Verhältnisse von Unmündigkeit, Fremdbestimmung und Unterwerfung der Subjekte in gesellschafts- und Herrschaftsstrukturen zunächst einmal thematisiert werden« (Eis 2017: 24). Das ist richtig, allerdings finden sich auch bei Kant Hinweise darauf, wie gesellschaftliche Strukturen beschaffen sein müssten, um Mündigkeit zu ermöglichen. Denn, so schreibt er, »zu dieser Aufklärung aber ist nichts erfordert als Freiheit; und zwar die unschädlichste unter allem, was nur Freiheit heißen mag: die von seiner Vernunft in allen Stücken öffentlichen Gebrauch zu machen« (Kant 2008 [1784]: 26). Und weiter heißt es, dass es nur wenigen gelungen sei, »durch eigene Bearbeitung ihres Geistes sich aus der Unmündigkeit heraus zu wickeln« und ohne die Gegenwart Anderer den

Zustand des Aufgeklärtseins zu erreichen, dass »aber ein Publicum sich selbst aufkläre, ist eher möglich; ja es ist, wenn man ihm nur Freiheit lässt, beinahe unausbleiblich« (ebd.).

Hier ist Hannah Arendts Begriff des Politischen, wie er oben skizziert wurde, unmittelbar anschlussfähig. Denn aus diesem Zitat Kants »geht hervor, dass emanzipatorische Bildungsprozesse auf die Gegenwart Anderer angewiesen sind, dass sich Aufklärung zwischen den Menschen abspielt und dass die Mündigkeit des Einzelnen eine Angelegenheit Aller ist – eine *res publica*« (Oeftering 2013: 44). Nur in Ordnungen, die Freiheit im Kant'schen und Arendt'schen Sinne, also das Miteinander-Sprechen und Miteinander-Handeln der Vielen in der öffentlichen Sphäre, ermöglichen, ist die Mündigkeit des Einzelnen zu verwirklichen. Für die Didaktik einer inklusiven politischen Bildung ist dies von erheblicher Relevanz. Denn dies bedeutet, dass es nicht die einzelnen Personen sind, die für ihre Mündigkeit allein »zuständig« sind, sondern dass in einem erheblichen Maße die gesellschaftlichen Strukturen das Mündigwerden der Einzelnen ermöglichen müssen und dass die Inklusion Aller die Voraussetzung für ihre Mündigkeit ist. Und umgekehrt wird ersichtlich, warum autoritäre Regime, die ein ausgesprochenes Interesse an der Unmündigkeit der Bevölkerung haben, stets darauf bedacht sind, den öffentlichen Raum zu zerstören und einen freien Austausch von Worten und Ideen zu verhindern, und auf eine »missionarische« und autoritär-vereinnahmende politische Erziehung bauen, statt auf eine mündigkeitsorientierte, demokratische politische Bildung.

Es wäre allerdings zu kurz gegriffen, anzunehmen, eine demokratische politische Bildung sei gänzlich frei von einem herrschaftslegitimierenden Charakter. Auch sie hat zum Ziel, die Lernenden in eine bestimmte Ordnung – die Demokratie – zu integrieren. Das Leitziel der Mündigkeit beinhaltet jedoch eine weitere Dimension: Aufgeklärte Menschen zeichnet aus, dass sie nicht nur einen Bildungsprozess hin zur Integration in ihr Gemeinwesen durchlaufen haben, sondern auch einen der Emanzipation von diesem. In diesem Sinne stellen Integration und Emanzipation die zwei Seiten der »Medaille« politische Bildung dar (vgl. ebd.: 43). Aus dieser Zweiseitigkeit ergibt sich ein eigentümliches Spannungsverhältnis, eine doppelte Perspektive, welcher eine demokratische politische Bildung gerecht werden muss: Sie muss einerseits aus Sicht des Gemeinwesens dafür sorgen, dass die nachwachsende Generation die demokratische Ordnung bejaht; andererseits sollte politische Bildung für die Lernenden »auch eine Übung [darstellen], um sich die Möglichkeit einer kritischen Distanz gegenüber dem Gemeinwesen zu eröffnen, ohne sich seiner Mitgliedschaft in ihm zu entledigen« (von Bredow/Noetzel 2009: 78).

Der Begriff der Emanzipation, der für die demokratische politische Bildung eine so wichtige Rolle spielt, hat in der politischen Bildung eine lange und bewegte Geschichte (vgl. dazu etwa Schmid-Noerr 2006: 11 ff.; Hufer 2007: 141 ff.). Hatte »Emanzipation« in den späten 1960er-Jahren zunächst »Konjunktur«, trat sie ab den 1980er-Jahren mit dem Aufkommen der »nachkonzeptionellen Phase« (Gagel 1994: 281) der Politikdidaktik in den Hintergrund. Seit einiger Zeit ist allerdings eine Rückkehr des Emanzipationsbegriffs in die politische Bildung festzustellen (vgl. Greco/Lange 2017); offenbar muss die Frage, was als »emanzipiert« und »mündig« zu gelten hat, unter den Bedingungen der »Postdemokratie« (Crouch 2008) und angesichts einer zunehmend globalisierten Welt neu verhandelt werden.

Vor diesem Hintergrund wäre es jedoch zu kurz gegriffen, davon auszugehen, dass die »Klassiker« der politischen Bildung hierzu nichts mehr zu sagen hätten. So hat etwa Kurt Gerhard Fischer bereits Anfang der 1970er-Jahre den Begriff der Emanzipation für die politische Bildung zu operationalisieren versucht und Lernziele einer emanzipatorischen politischen Bildung formuliert (vgl. Fischer 1972). Fischer geht davon aus, dass Emanzipation als Begriff nur in seinen semantischen Bezügen zu verstehen ist, und zwar in denen, die Emanzipation sowohl in einem positiven Sinne wie andererseits auch in einem negativen Sinne beschreiben. Zu den positiven semantischen Bezügen gehören für Fischer unter anderem »Lossagung« und »Befreiung«, zu den negativen »Abhängigkeit« und »Unterdrückung«. Aus jeder dieser Konnotationen lassen sich, so Fischer, Lernziele ableiten, im Sinne von Vorstellungen darüber, was Lernende im Zuge ihres Emanzipationsprozesses erkennen und/oder können sollten. Die von ihm selbst entwickelten konkreten Lernziele hat Fischer zumeist entlang der negativen Konnotationen, insbesondere entlang des Begriffs der Abhängigkeit, formuliert:

»Schüler müssen erkennen, dass sie in Abhängigkeiten leben und gehalten werden –

Schüler müssen lernen, vorfindliche Abhängigkeiten auf ihre Zwecke zu befragen –

Schüler müssen erkennen, dass Abhängigkeiten abgebaut werden können –

Schüler müssen erkennen, dass es Grenzen für den Abbau von Abhängigkeiten gibt, z. B. die Abhängigkeit von der eigenen Körperlichkeit –

Schüler müssen üben, die Grenzen der unüberwindlichen Abhängigkeit zu erproben und hinauszuschieben –

Schüler müssen üben, überwindbare Abhängigkeiten abzubauen (Mitbestimmung in Elternhaus und Schule; Selbstbestimmung in der Freizeit z. B.)« (ebd.: 83).

Emanzipation bedeutet Fischer zufolge also vor allem die Fähigkeit, eigene Abhängigkeiten zu erkennen und sich aus diesen zu befreien, die Fähigkeit zur Selbstbestimmung, zur Mitwirkung an gesellschaftlichen Emanzipationsprozessen und die Fähigkeit, befreit zu existieren (vgl. ebd.: 84, ausführlich ebd.: 85 ff.). Diese Lernziele gelten für die demokratische politische Bildung allgemein, jedoch insbesondere für eine Didaktik der inklusiven politischen Bildung, denn ihre Adressatinnen und Adressaten sind in besonderer Weise von Exklusion betroffen und damit zusammenhängend häufig in besonders ausgeprägte Abhängigkeitsverhältnisse verstrickt.

In diesem Zusammenhang können die von Fischer formulierten Lernziele auch für die didaktische Begründung und Konzeption von Lernvorhaben herangezogen werden: Inwieweit trägt das Lernvorhaben dazu bei, dass sich die Lernenden ihrer Abhängigkeiten bewusst werden, sowie dazu, über deren Sinnhaftigkeit und die Möglichkeiten und Grenzen des Abbaus dieser Abhängigkeiten zu reflektieren? Diese Fragen zu stellen, bietet nicht nur die Möglichkeit, dass sich Lernende, die nur wenig von Exklusion betroffen sind, mit den Lebensrealitäten von exkludierten Menschen beschäftigen, sondern auch dazu, dass die Betroffenen selbst die »permanente Aufgabe zur Selbstbefreiung aus der Unmündigkeit« (Eis 2017: 24) als einen mutigen und unbequemen Prozess (vgl. ebd.) kennenlernen und annehmen können.

Eine an der Mündigkeit der Lernenden orientierte politische Bildung ermöglicht den Lernenden also Emanzipationsprozesse und erlaubt ihnen, wie Hannah Arendt sagt, ihren eigenen Faden in das Bezugsgewebe menschlicher Angelegenheiten zu schlagen (vgl. Arendt 2008b: 222 ff.), »aktiv die personale Einzigartigkeit ihres Wesens« zu zeigen und »gleichsam auf die Bühne der Welt [zu treten], auf der sie vorher so nicht sichtbar waren« (ebd.: 219).

Das differenzierend-realistische Bürgerleitbild

Joachim Detjen unterscheidet vier in unserer Gesellschaft vorkommende politische Bürgertypen, von denen er drei zu möglichen Leitbildern der politischen Bildung erklärt. Dem politisch desinteressierten Bürger stehen in verschiedenen Abstufungen die drei Leitbilder »reflektierter Zuschauer«, »interventionsfähiger Bürger« sowie der »Aktivbürger« gegenüber, die als Zielvorstellung politischer Bildung herangezogen werden können:

- Der *reflektierte Zuschauer* nimmt Kenntnis von politischen Abläufen, er spricht im persönlichen Umfeld über Politik und geht zur Wahl. Allerdings ist er über den Wahlakt hinaus nicht politisch engagiert.

- Der *interventionsfähige Bürger* besitzt politische Kenntnisse und Urteilsvermögen sowie desgleichen die Fähigkeit, bei Betroffenheit situationsbezogen aktiv zu werden und sich in das politische Geschehen einzubringen.
- Der *Aktivbürger* verschreibt sich ganz der Politik, ist Mitglied einer Partei, eines Interessensverbandes oder einer ideellen Vereinigung und aktiv am politischen Willensbildungsprozess beteiligt. Entweder handelt die Person aufgrund von Partikularinteressen oder sie engagiert sich bürgerschaftlich für das Gemeinwohl – letztere bezeichnet Detjen mit dem Ehrentitel »Citoyen« (vgl. Detjen 2007: 220 ff.).

Mit dieser Abstufung Detjens wird dem Umstand Rechnung getragen, dass sich nicht jede Bürgerin und jeder Bürger gleichermaßen für Politik interessiert bzw. in der Lage ist, z. B. aufgrund von begrenzten finanziellen oder zeitlichen Ressourcen, politisch aktiv zu werden.

Auch wenn diese drei Bürgerleitbilder grundsätzlich bei der Planung von Lernprozessen der politischen Bildung helfen, wirken sie heute dennoch unvollständig und ungenügend. Zwar weist Detjen darauf hin, dass selbst auf der Stufe des »reflektierten Zuschauers« politische Einstellungen und Werte »von sozialen Verhaltensweisen« geprägt sein sollen, jedoch spricht er ausdrücklich vom »Nahbereich«, also dem Lebensumfeld (ebd.: 223). Orientiert man sich an der empirisch-sozialwissenschaftlichen Definition, dass soziale Milieus als »sozialstrukturelle Gruppen identifiziert [werden], die sich nicht nur in ihren äußeren Lebensbedingungen – etwa dem Einkommen oder dem Wohnumfeld –, sondern auch in mehr oder weniger tief verankerten und stabilen subjektiven Werthaltungen [...] ähnlich sind« (Huinink/Schröder 2014: 191 f.), so lässt sich feststellen, dass unsere Gesellschaft zwar pluralistisch, jedoch nicht perfekt durchmischt, sondern in Clusterbereiche unterteilt ist. Damit ist der Forderung nach sozialen Verhaltensweisen im Nahbereich in der Regel leicht nachzukommen, auf einer gesamtgesellschaftlichen – auch globalen – Ebene kann das Bürgerleitbild des »reflektierten Zuschauers« jedoch nicht ausreichen! Auch in Zeiten der globalen Vernetzung bewegt man sich oftmals innerhalb von sogenannten Echokammern und Filterblasen. Damit scheint der Hauptkritikpunkt der Bürgerleitbilder ausgemacht zu sein: Eine kulturrelativistische Partikularmoral, eine moralische Haltung also, die gewisse Gruppen ein- bzw. ausschließt, steht einer Universal-moral entgegen und kann kein Orientierungspunkt politischer Bildung sein. Damit sind die von Detjen skizzierten Bürgerleitbilder nicht abzulehnen, sie zeigen sich jedoch erweiterungsfähig. Das differenzierend-realistische Bürgerleitbild muss entsprechend für die inklusive politische Bildung fruchtbar gemacht werden.

Der Beutelsbacher Konsens

Seit Ende der 1970er-Jahre stellt der sogenannte *Beutelsbacher Konsens* so etwas wie die Leitlinien einer demokratischen politischen Bildung dar. Um ihn zu verstehen, ist ein kurzer Rückblick in die Geschichte der politischen Bildung in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg hilfreich (vgl. dazu etwa Sander 2003).

Ab 1945 entwickelte sich in Deutschland eine demokratisch orientierte politische Bildung, die in ihrer Abgrenzung von der politischen Erziehung insbesondere im Dritten Reich einen gemeinsamen Fixpunkt hatte. Allerdings wurden im Zuge der Verwissenschaftlichung (Einrichtung von Lehrstühlen etc.) und der Entwicklung erster didaktischer Konzeptionen auch ideologische Unterschiede zwischen eher links- und eher konservativ orientierten Zugängen zur politischen Bildung deutlich, die sich vor allem im Laufe der 1960er- und 1970er-Jahre weiter zuspitzten. Um auszuloten, ob und inwieweit trotz der unterschiedlichen Grundpositionen eine Verständigung über gemeinsame Grundanforderungen und -prinzipien der politischen Bildung gefunden werden könnte, lud die Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg 1976 zu einer Tagung nach Beutelsbach ein. Die im *Beutelsbacher Konsens* zusammengefassten Prinzipien wurden allerdings auf der Tagung nicht »beschlossen«, sondern von Hans-Georg Wehling für die Tagungsdokumentation aus den Beiträgen und Diskussionen der Veranstaltung »herausdestilliert« (Wehling 1977; zur Geschichte des *Beutelsbacher Konsenses* vgl. Pohl/Will 2016; Widmaier/Zorn 2016a).

Der *Beutelsbacher Konsens* umfasst drei Grundsätze:

- *Erster Grundsatz: Überwältigungsverbot*
»Es ist nicht erlaubt, den Schüler – mit welchen Mitteln auch immer – im Sinne erwünschter Meinungen zu überrumpeln und damit an der ›Gewinnung eines selbständigen Urteils‹ zu hindern. Hier genau verläuft nämlich die Grenze zwischen Politischer Bildung und Indoktrination. Indoktrination aber ist unvereinbar mit der Rolle des Lehrers in einer demokratischen Gesellschaft und der – rundum akzeptierten – Zielvorstellung von der Mündigkeit des Schülers« (Wehling 1977: 179 f.).
- *Zweiter Grundsatz: Kontroversitätsgebot*
»Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen. Diese Forderung ist mit der vorgenannten aufs engste [sic!] verknüpft, denn wenn unterschiedliche Standpunkte unter den Tisch fallen, Optionen unterschlagen werden, Alternativen unerörtert bleiben, ist der Weg zur Indoktrination beschritten. Zu fragen ist, ob der Lehrer nicht sogar eine Korrekturfunktion haben sollte, d. h. ob er nicht solche Standpunkte und Alternativen besonders heraus-

arbeiten muss, die den Schülern (und anderen Teilnehmern politischer Bildungsveranstaltungen) von ihrer jeweiligen politischen und sozialen Herkunft her fremd sind [...]« (ebd.).

- *Dritter Grundsatz: Interessenlage*

»Der Schüler muss in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und seine eigene Interessenlage zu analysieren, sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne seiner Interessen zu beeinflussen. Eine solche Zielsetzung schließt in sehr starkem Maße die Betonung operationaler Fähigkeiten ein, was eine logische Konsequenz aus den beiden vorgenannten Prinzipien ist [...]« (ebd.). Seit der Veröffentlichung der Tagungsdokumentation war und ist der *Beutelsbacher Konsens* Gegenstand teils lebhafter Diskussionen (vgl. Schiele/Schneider 1987; Schiele/Schneider 1996; zuletzt Widmaier/Zorn 2016b). Wurde er einerseits gelobt und darauf hingewiesen, man müsse den Konsens, so es ihn nicht schon gebe, erfinden (zuletzt in Anlehnung an Schiele [2012]: Oberle 2016: 257), wurde er andererseits immer wieder kritisiert und zuweilen gar als »Blödmaschine« infrage gestellt (Rößler 2016).

Ein immer wiederkehrender Kritikpunkt ist der, die Kehrseite des Kontroversitätsgebots sei ein Neutralitätsgebot, welches zur Entpolitisierung der politischen Bildung beitrage, weil reale Macht- und Herrschaftsverhältnisse nicht ausreichend in den Blick genommen würden (vgl. Hammermeister 2016). Hierbei handelt es sich allerdings um »Fehlinterpretationen« (Hoffmann 2016: 197; vgl. auch Salomon 2016: 286; Sander 2016: 297), denn »eine solche Vorstellung [findet] sich weder in Wehlings Formulierung zu den Beutelsbacher Ergebnissen noch in der nachfolgenden politikdidaktischen Diskussion« (Sander 2016: 298). Aus der kontroversen Darstellung der Unterrichtsinhalte folgt demnach nicht, dass die Lehrkraft keine eigenen Positionen haben und aufzeigen darf.

Diese Feststellung ist in zweierlei Hinsicht relevant: einmal für kontroverse Unterrichtssituationen, die sich innerhalb des Rahmens der freiheitlichen demokratischen Grundordnung (fdGO) bewegen, und einmal für kontroverse Unterrichtssituationen, die diese Grenzen überschreiten.

In ersterem Fall besteht die Herausforderung für die Lehrkraft darin, die eigene Position auf eine nicht überwältigende Art und Weise in den Unterricht einzubringen. Ein schmaler Grat, denn Lehrende werden immer auch als (positive oder negative) Vorbilder wahrgenommen, deren Überzeugung tatsächlich verinnerlicht oder auch nur aus Opportunismus übernommen werden kann. Ein hieraufhin reflektierter Unterricht ermöglicht jedoch eine konstruktive, wie Peter Henkenborg im Anschluss an Siegfried George formuliert, »Kultur des Dissenses« (Henkenborg 2016: 191), die den Lernenden ermöglicht, »in einer nicht überwältigenden Lernsituation

ation kontroverse Positionen kennenzulernen, ihre eigenen Interessen zu entdecken und Möglichkeiten aufgezeigt zu bekommen, diesen Interessen gemäß zu handeln« (Oeffering 2019b: 671).

Im zweiten Fall wird deutlich, dass es nicht nur kein Neutralitätsgebot gibt, sondern auch eine Grenze des Kontroversitätsgebots. Werden die zentralen Grundprinzipien unserer Verfassung (Menschenwürde, Demokratieprinzip und Rechtsstaatlichkeit) infrage gestellt oder gar verletzt, ist es geradezu die Pflicht der Lehrkraft, keine neutrale Position einzunehmen und stattdessen diese Grundprinzipien zu verteidigen und offen für sie einzutreten.

Dies gilt selbstredend auch für eine Didaktik der inklusiven politischen Bildung, und zwar sowohl auf der inhaltlichen Ebene wie auf der der konkreten Unterrichtsgestaltung. Lehrkräfte haben die Würde von Exklusion betroffener Lernender genauso zu schützen wie die aller anderen Lernenden auch. Eine besondere Behandlung von marginalisierten Lernenden kann allerdings von den Betroffenen selbst schnell als ein Akt der Stigmatisierung empfunden werden (und einen solchen auch tatsächlich darstellen); gleichwohl ist zu beachten, dass es sich bei diesen Lernenden um eine vulnerable Gruppe handelt, deren Schutz vor Diskriminierung, Anfeindungen usw. in besonderer Weise zu gewährleisten ist.

Auf der inhaltlichen Ebene sind die Themen so zu formulieren, dass sie dem *Beutelsbacher Konsens* genügen, also zunächst einmal nicht-überwältigend und kontrovers bearbeitet werden können. Themenstellungen wie: »Sollen alle Werkstätten für behinderte Menschen abgeschafft werden?« oder auch »Brauchen wir extra Deutsch-Kurse für Geflüchtete oder lernen sie das schneller von Gleichaltrigen in Regelklassen?« ermöglichen vielschichtige kontroverse Diskussionen, die sowohl die Lebenswelt der Lernenden wie auch ökonomische, soziale und politische Fragen auf vielfältige Weise berühren. Von besonderer Bedeutung ist diesbezüglich der dritte Grundsatz (*Interessenlage*) des *Beutelsbacher Konsenses*: Da von Exklusion betroffene Menschen in der politischen Sphäre unterrepräsentiert und vielfältigen strukturellen Ausgrenzungen ausgesetzt sind, muss es ein zentrales Anliegen inklusiver politischer Bildung sein, diese Lernenden in die Lage zu versetzen, ihre eigene Interessenlage zu analysieren, und ihnen Wege aufzuzeigen, diese Interessen in den politischen Prozess einzuspeisen und auch gegen Widerstände zu vertreten bzw. durchzusetzen.

Kompetenzen: verschiedene Kompetenzmodelle

Seit der PISA-Studie im Jahr 2000 wird unter dem Stichwort »Kompetenzorientierung« der Wechsel von der Input- hin zur Outputorientierung im schulischen Bereich intensiv diskutiert. Stand zuvor die Frage im Mittelpunkt, welches Wissen erworben werden soll, geht es jetzt um die Frage, welche Kompetenzen die Lernenden selbst entwickeln und kontinuierlich ausbauen sollen.

Bereits 1959 führte der US-amerikanische Psychologe Robert W. White den Kompetenzbegriff in die Motivationspsychologie ein (White 1959). White bezeichnete mit Kompetenz die Ergebnisse der Entwicklung grundlegender Fähigkeiten, die vom Individuum selbstorganisiert hervorgebracht werden und die nicht angeboren oder durch Reifung bedingt sind. Der Psychologe Franz Emanuel Weinert definiert Kompetenzen als »bei Individuen verfügbare oder durch sie erlernbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können« (Weinert 2001: 27 f.).

Kompetenzorientierter Unterricht will also vermeiden, dass »träges Wissen« bei den Schülerinnen und Schülern entsteht, das sie sich nur aneignen, um in der Schule gute Leistungen zu erzielen und dafür mit guten Noten belohnt zu werden, dieses Wissen aber nicht auf Probleme in ihrer Lebenswelt beziehen können und es auch nicht nutzen, um konkrete Probleme zu lösen (vgl. Renkl 1996; 2004). Deshalb sollen die Schülerinnen und Schüler beim Lernen die Erfahrung machen, dass es sinnvoll und notwendig ist, sich neues Wissen anzueignen, weil sie damit konkrete, möglichst lebensnahe, »authentische« Probleme lösen können.

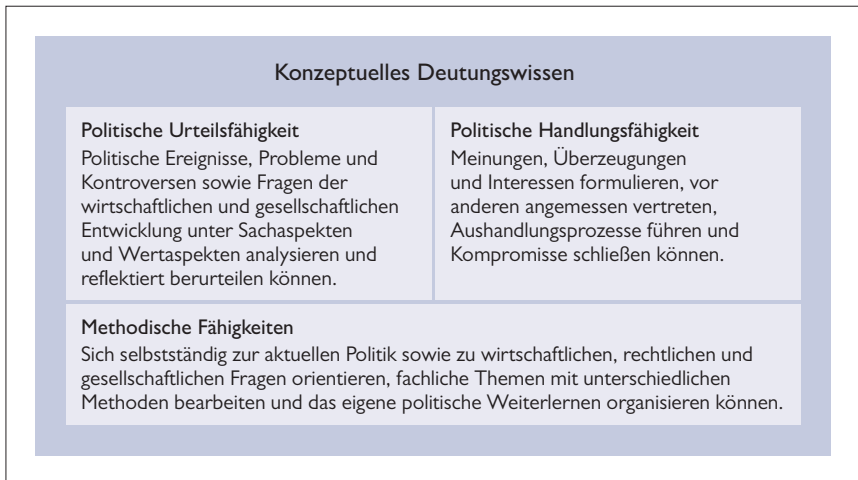
Kompetenzen können gemäß der Definition von Weinert »durch Erfahrung in relevanten Anforderungssituationen erworben, durch Training oder andere äußere Interventionen beeinflusst und durch langjährige Praxis möglicherweise zur Expertise in der jeweiligen Domäne ausgebaut werden« (Klieme/Hartig 2007: 17). Das bedeutet aber auch, dass Kompetenzen nicht von Lehrenden vermittelt werden können, sondern von den Lernenden selbst entwickelt werden müssen. Entsprechend erfordert dies einen Wechsel in der Rollenauslegung sowohl von Lernenden wie auch Lehrenden. Lernende müssen ins Handeln kommen, damit Lehrende aus der Performanz Rückschlüsse auf die vorhandenen Kompetenzen ziehen können.

Das GPJE-Kompetenzmodell

In der politischen Bildung wurden im Laufe der Zeit verschiedene, konkurrierende Modelle entworfen, die oberflächlich zwar ähnlich wirken, im Detail aber teils stark voneinander abweichen. Den Auftakt machte im Jahr 2004 das Kompetenzmodell der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE), das *Methodische Fähigkeiten*, *Politische Urteilsfähigkeit*, *Politische Handlungsfähigkeit* sowie *Konzeptuelles Deutungswissen* unterscheidet.

Das *Konzeptuelle Deutungswissen* umfasst Wissen über bestehende Konzepte (z. B. Was ist ein Parlament?), das auf konkrete Fälle angewandt werden kann (z. B. Entspricht der Deutsche Bundestag den Anforderungen eines demokratischen Parlaments?). Es geht also nicht um die bloße Aneinanderreihung von »Einzelaspekte[n] des politischen, wirtschaftlichen und sozialen Lebens« (GPJE 2004: 14), sondern darum, allgemeine Strukturen zu begreifen.

Abb. 2: GPJE-Kompetenzmodell



Quelle: GPJE 2004: 13.

Die drei Kompetenzbereiche *Politische Urteilsfähigkeit*, *Politische Handlungsfähigkeit* und *Methodische Fähigkeiten* sind in das *Konzeptuelle Deutungswissen* eingebettet. *Politische Urteilsfähigkeit* beschreibt die Kompetenz, politische Ereignisse, Probleme, Kontroversen und fremde Urteile zu analysieren, nach Komplexität und Begründung einzuordnen sowie selbstständig zur

Urteilsbildung zu gelangen. Es werden »konstatierende bzw. analysierende Urteile (Sachurteile) sowie qualifizierende bzw. normative Urteile (Werturteile)« (ebd.: 15) unterschieden. Ziel politischer Bildung ist es, »solche Urteile durch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven (z. B. von verschiedenen Akteuren und von Politik Betroffenen), durch die Konfrontation mit anderen Sichtweisen aus der Öffentlichkeit sowie mit Ergebnissen und Perspektiven der Sozialwissenschaften zu erweitern, zu differenzieren und einen Komplexitätszuwachs in der Begründung des politischen Urteils zu ermöglichen« (ebd.: 15 f.). *Politische Handlungsfähigkeit* drückt sich darin aus, dass Bürgerinnen und Bürger ihre gefällten politischen Urteile vor anderen angemessen vertreten können, Konflikte austragen können, aber auch zu Kompromissen bereit sind und so am politischen und gesellschaftlichen Leben partizipieren. Die *Methodischen Fähigkeiten* sind großenteils keine domänenspezifischen Fähigkeiten: »Hierzu gehören etwa Lesekompetenz, Zeitplanung und Selbstorganisation, die Fähigkeit, unterschiedliche Sozialformen (wie Gruppen- und Partnerarbeit) und Arbeitstechniken (z. B. Schaubilder und Karikaturen interpretieren, Präsentationstechniken, [Netz-]Recherche) zu nutzen sowie die Fähigkeit zur Planung und Realisierung komplexer, projektartiger Arbeitsvorhaben in Gruppen oder die generelle Fähigkeit zur gezielten Nutzung von Medien« (ebd.: 17 f.).

Auch wenn im GPJE-Modell die drei Kompetenzbereiche voneinander getrennt dargestellt werden, sind sie in Lernprozessen und konkreten Handlungssituationen nicht immer trennscharf voneinander zu unterscheiden und überlappen sich zum Teil.

Kernkompetenzen für die gymnasiale Oberstufe

Neben dem GPJE-Modell haben auch die eher sozialwissenschaftlich geprägte/n Vertreter/in der Fachdidaktik Günter C. Behrmann, Tilman Grammes, Sibylle Reinhardt und Peter Hampe Kernkompetenzen für die gymnasiale Oberstufe entwickelt. Sie schlagen fünf »Demokratie-Kompetenzen« vor:

- »Wahrnehmung und Übernahme der Handlungsperspektiven Anderer, auch Dritter, zum Wechsel der eigenen Perspektive, zur Vermittlung des Eigeninteresses mit den Interessen Nah- und Fernstehender und dessen Ausweitung in Richtung auf allgemeinere Interessen (*Perspektivenübernahme*);
- diskursiven Klärung konkurrierender und konfligierender Ideen und Interessen und zum Aushandeln von Konfliktregelungen und -lösungen (*Konfliktfähigkeit*);

- problemorientierten Analyse struktureller Bedingungen und institutioneller Ordnungen sozialen, insbesondere politischen und wirtschaftlichen Handelns und zum Gebrauch sozialwissenschaftlicher Begriffe und Methoden (*sozialwissenschaftliches Analysieren*);
- Einschätzung und Bewertung gesellschaftlicher Problemlagen, politischer Forderungen, Handlungschancen und -alternativen sowie zum reflektierten Gebrauch von Urteilkriterien (*politische Urteilsfähigkeit*);
- Beteiligung an bürgerschaftlicher Selbstverwaltung, sozialen und politischen Initiativen, innerbetrieblicher und -organisatorischer Mitbestimmung, informellen und formalisierten Prozessen öffentlicher Meinungs- und Willensbildung (*Partizipationsfähigkeit/demokratische Handlungskompetenz*)« (Behrmann u. a. 2004: 337 f.; Hervorhebung d. Verf.).

Beide Modelle, sowohl das GPJE-Modell als auch das Modell von Behrmann u. a., konnten sich jedoch nicht dauerhaft durchsetzen, auch wenn das erstere die Diskussion deutlich stärker geprägt hat.

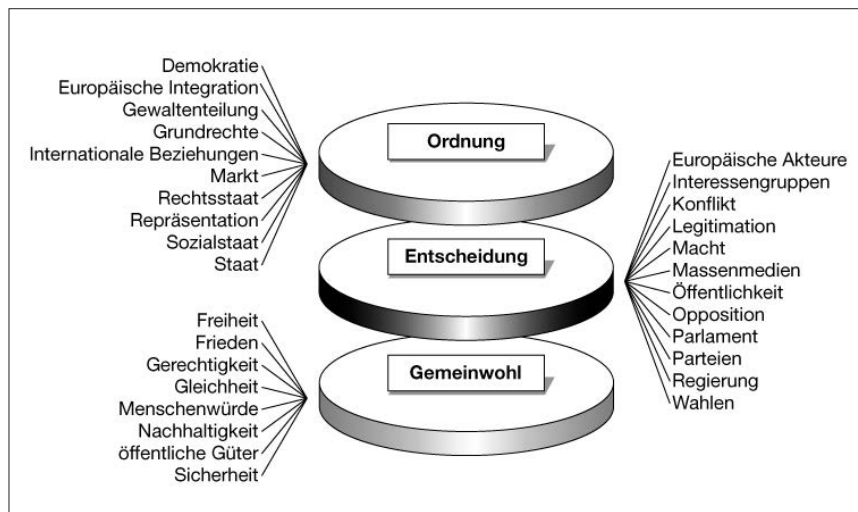
Der Streit um Basis- und Fachkonzepte

Mit der Diskussion um die Art des Wissens erhielt die Kompetenzdebatte innerhalb der politischen Bildung ab dem Jahr 2010 einen neuen Impuls. Nicht Faktenwissen oder fachliches Einzelwissen, sondern der Erwerb von konzeptuellem Wissen müsse im Mittelpunkt politischer Bildung stehen. Dabei wird in der Fachdidaktik ganz grundsätzlich unterschieden zwischen *Basiskonzepten*, die einige wenige, zentrale Prinzipien bzw. Paradigmen der entsprechenden Domäne bezeichnen, und *Fachkonzepten*, die das den Basiskonzepten zugeordnete Grundlagenwissen repräsentieren, das nach didaktischen Kriterien ausgewählt wurde. Die Fachkonzepte beschreiben in ihrer Gesamtheit das politische Grundlagenwissen (vgl. Massing 2012: 24).

Auf dieser Grundlage veröffentlichten Georg Weißeno, Joachim Detjen, Ingo Juchler, Peter Massing und Dagmar Richter im Jahr 2010 die Schrift *Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell* (Weißeno u. a. 2010). Darin präsentierten sie, fokussiert auf die Politikwissenschaft als alleinige Bezugswissenschaft, die drei Basiskonzepte *Ordnung*, *Entscheidung* und *Gemeinwohl*, denen sie 30 Fachkonzepte zuordneten (Abb. 3, S. 108). Für jedes der 30 Fachkonzepte buchstabierten sie die entsprechenden Inhalte aus und kondensierten sie in Begrifflichkeiten, die in der Grundschule, in der Sekundarstufe I und in der Sekundarstufe II das jeweilige Fachkonzept repräsentieren. Gleichzeitig listeten sie auf, welche Fehlkonzepte bei Lernenden vorhanden sein könnten. Sie unterschieden zwischen einem »weichen Conceptual-Change-Prozess«, in dem weitere Begriffe in das

vorhandene Fachkonzept integriert werden, und einem »harten Conceptual-Change-Prozess«, in dem Fehlkonzepte durch das Streichen unpassender Begriffe korrigiert werden (vgl. auch Massing 2012: 25).

Abb. 3: Basis- und Fachkonzepte der politischen Bildung von Georg Weißeno u. a.

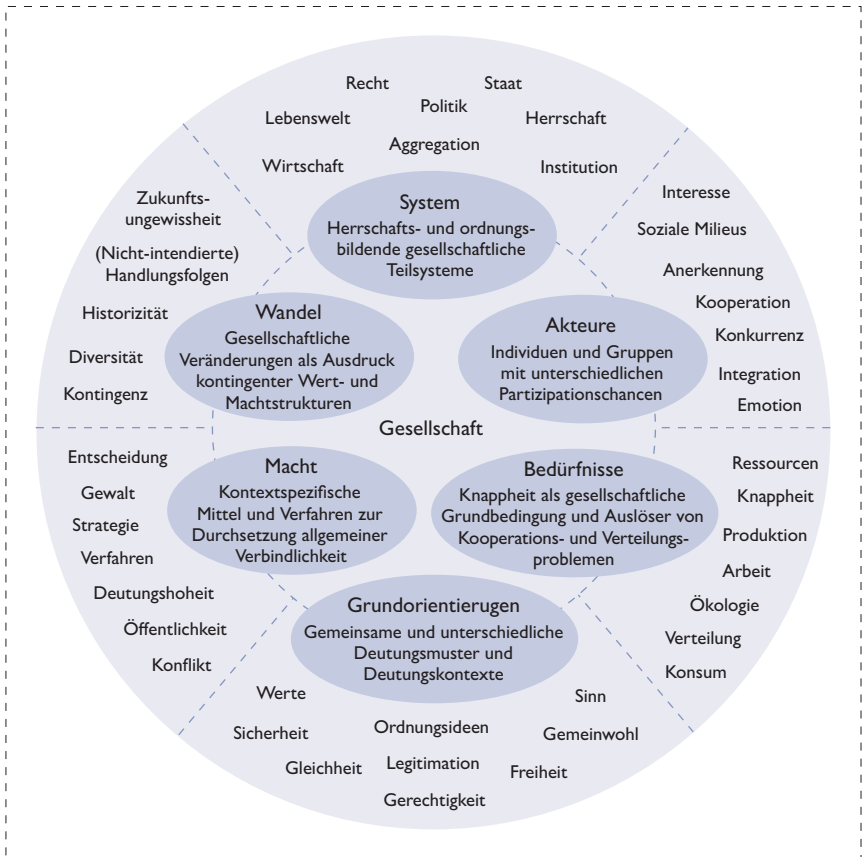


Quelle: Weißeno u. a. 2010: 12.

Dieses Modell traf auf heftigen Widerstand einer Reihe von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern, die sich zur »Autorengruppe Fachdidaktik« zusammenschlossen, darunter Autorinnen und Autoren wie z. B. Wolfgang Sander, Andreas Petrik und Anja Besand, die wenig später die *Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift* veröffentlichten (Autorengruppe Fachdidaktik 2011). Bereits der Untertitel macht deutlich, dass sich die Autorengruppe Fachdidaktik in dem Konzept von Weißeno u. a. nicht wiederfindet. Sie kritisierte zum einen die einseitige Festlegung auf die Politikwissenschaft als alleinige Bezugswissenschaft. Zudem bemängelte sie die Einseitigkeit und Geschlossenheit der verwendeten Konzepte, den Rückfall in ein Lernverständnis, das die Subjektivität und Prozesshaftigkeit des Lernens aus dem Blick verliere, und die Anpassung des Lernens an die Anforderungen der Testbarkeit: »Nicht die Vermittlung von Stoff oder von Normen soll im Zentrum politischer Bildung stehen, sondern die Bedürfnisse und Erfahrungen, die individuellen Konzepte und Deutungsmuster, die subjektiven Lernthemen und Lernauffassungen, die Schülerinnen und Schüler in ihrer Auseinandersetzung mit den Themen poli-

tischer Bildung selbst hervorbringen« (ebd.: 168). Die Vorverständnisse der Lernenden dürften zudem nicht als Fehlkonzepte betrachtet werden. Die Autorengruppe Fachdidaktik setzte ein eigenes System von Basis- und Fachkonzepten dagegen, das sich nicht allein an der Politikwissenschaft als Bezugsdisziplin orientiert (Abb. 4). Außerdem vermied sie es, die einzelnen Fachkonzepte in einzelne zu lernende Begrifflichkeiten auszubuchstabieren.

Abb. 4: Basis- und Fachkonzepte der politischen Bildung der Autorengruppe Fachdidaktik

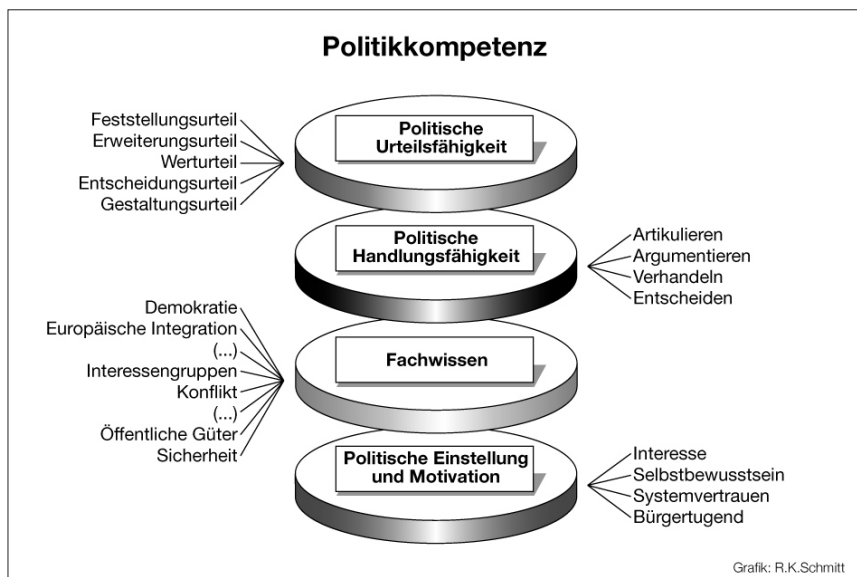


Quelle: Autorengruppe Fachdidaktik 2011: 170.

Das Politikkompetenzmodell

Von der Kritik seitens der Autorengruppe Fachdidaktik nahmen Weißeno u. a. den Vorwurf auf, mit dem Fokus auf dem Fachwissen kein vollständiges Kompetenzmodell vorgelegt zu haben. Daher entwickelten Joachim Detjen, Peter Massing, Dagmar Richter und Georg Weißeno ihre Überlegungen zu einem umfassenden Kompetenzmodell, dem so genannten *Politikkompetenzmodell* weiter (Detjen u. a. 2012). Mit Rückgriff auf die Bezugsdisziplinen Politikwissenschaft, Erziehungswissenschaft und Kognitionspsychologie unterteilte die Autorengemeinschaft Politikkompetenz in die Kompetenzen *Politische Urteilsfähigkeit*, *Politische Handlungsfähigkeit*, *Fachwissen* sowie *Politische Einstellung und Motivation* (Abb. 5). Alle Kompetenzdimensionen sind dabei »eng miteinander vernetzt: So beeinflusst das politische Fachwissen zum Beispiel die politische Urteilsbildung. Es fördert aber auch die politische Einstellung und Motivation und ist Grundlage politischen Handelns. Politische Einstellung und Motivation fördern die weitere Aneignung von Fachwissen und ermutigen zu politischen Urteilen und zum politischen Handeln. Es sind also kreislaufähnlich vernetzte Dimensionen« (Massing 2012: 23).

Abb. 5: Politikkompetenzmodell von Detjen u. a.



Quelle: Dönges/Hilpert/Zurstrassen (Hrsg.) 2015: 81.

Da dieses Kompetenzmodell »auf die Objektivierung schulischer Bildungsprozesse« (Detjen u. a. 2012: 16) großen Wert legt, gilt das Hauptaugenmerk der Teilkompetenz *Fachwissen*, die in Form von sogenannten Basis- und Fachkonzepten für eine Strukturierung des Lern- und Arbeitsprozesses sorgen soll. Durch das Abgleichen fachwissenschaftlicher Konzepte mit den eigenen Konzepten der Schülerinnen und Schüler sollen richtige Konzepte internalisiert werden. Mögliche Fehlkonzepte der Schülerinnen und Schüler sollen korrigiert werden.

Die Lernenden sollen in die Lage versetzt werden, politische Urteile zu fällen. Sie erkennen im Lernprozess, dass jedes politische Urteil komplex und kontingent (= ungewiss/unsicher/so nicht notwendig) ist. »Um der Komplexität politischer Entscheidungssituationen zu begegnen, muss der Urteilende zweierlei tun: Er muss die Informationen verarbeiten, und er muss Schwerpunkte bilden« (ebd.: 45). Urteile sind nur dann politische Urteile, wenn sie Aussagen über Politik bzw. das Politische enthalten. Sie zeichnen sich durch eine politische Rationalität aus. Diese setzt sich zusammen aus Zweckrationalität, die sich in der Kategorie »Effizienz« niederschlägt, und Wertrationalität, die sich in der Kategorie »Legitimität« niederschlägt (Massing 2003: 97). Die Teilkompetenz *Politische Urteilsfähigkeit* lässt sich dabei in verschiedene Kompetenzfacetten aufgliedern, die in den unterschiedlichen Urteilsarten ihren Niederschlag finden. Es wird dabei zwischen *Feststellungs-, Erweiterungs-, Wert-, Entscheidungs- und Gestaltungsurteilen* unterschieden.

Die Teilkompetenz *Politische Handlungsfähigkeit* wird in die vier Kompetenzfacetten *Artikulieren*, *Argumentieren*, *Verhandeln* und *Entscheiden* unterteilt. Artikulieren und Argumentieren werden dabei dem kommunikativen politischen Handeln zugerechnet, Verhandeln und Entscheiden dem partizipativen politischen Handeln. Für die Autorengemeinschaft Detjen u. a. sind – aufgrund der Freiwilligkeit im Hinblick auf politisches Handeln – in Lernprozessen lediglich die Kompetenzfacetten Artikulieren und Argumentieren zu fördern. Die Strategien des Verhandeln, neben Argumentationsstrategien z. B. auch der Einsatz von Machtpotenzialen u. Ä., können in Lernprozessen »nicht erfahren, sollten aber gewusst werden« (Massing 2012: 27). Ebenso lässt sich die Kompetenzfacette Entscheiden nur begrenzt in Lernprozessen fördern: »Auch wenn Entscheiden durch kooperative oder handlungsorientierte Methoden geübt werden kann, bleibt es gegenüber der realen Politik unterkomplex« (ebd.).

Dem Denken und der Wahrnehmung geht laut der Kognitionspsychologie eine vorbereitende kognitive Aktivität voraus. Diese wird als »Einstellung« bezeichnet: »Eine Einstellung kann die Qualität der Wahrnehmung verbessern oder hemmen. [...] Einstellungen sind demnach individuelle

Besonderheiten in der Bewertung konkreter Objekte der Wahrnehmung oder des Denkens« (Detjen u. a. 2012: 89). Detjen u. a. tragen damit dem Gedanken Rechnung, dass selbst bei identischer Schulbildung ein Individuum handelnd aktiv wird, das andere jedoch nicht. Komplettiert wird die *Politische Einstellung* durch die *Motivation*, deren Bedeutung im Lernprozess und für das politische Handeln die Autorengemeinschaft Detjen u. a. wie folgt beschreibt: »Motivation ist somit die notwendige Voraussetzung von unterrichtlicher Leistung, aber zugleich von kommunikativem und partizipativem politischen Handeln und wird als Handlungsbereitschaft bezeichnet« (ebd.: 90).

Das Kompetenzmodell der Autorengruppe Fachdidaktik

Als Gegenentwurf zum *Politikkompetenzmodell* von Detjen u. a. haben Wolfgang Sander, Andreas Petrik, Anja Besand u. a. als Autorengruppe Fachdidaktik ein eigenes Kompetenzmodell vorgelegt (Autorengruppe Fachdidaktik 2017). Nach Auffassung der Autorengruppe ist Politikkompetenz dreigeteilt in:

1. sozialwissenschaftliches Analysieren,
2. politische Urteilsbildung,
3. politische Handlungskompetenz.

Neben der *politischen Urteilsbildung* und der *politischen Handlungskompetenz*, die sich nur in Nuancen von den Definitionen in den anderen Kompetenzmodellen unterscheidet, definiert die Autorengruppe Fachdidaktik das *sozialwissenschaftliche Analysieren* als »Fähigkeit, gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Probleme, Fälle und Konflikte mithilfe sozialwissenschaftlicher Instrumente (Methoden, Kategorien, Modelle, Theorien) auf ihre Inhalte, Strukturen und Prozesse zu untersuchen, um ein sachlich begründetes Urteil abzugeben« (ebd.: 145). Zur Analyse bzw. zum Abgleich bestehender Vorstellungen werden Theorien und Modelle verwendet. Das Ergebnis der Analyse ist ein Sachurteil – also eine (möglichst) wertneutrale Einschätzung eines Sachverhalts, eines Problems oder eines Konflikts etc. Es ist zu beachten und den Lernenden stets zu verdeutlichen, dass die gewählten Quellen, die herangezogenen Theorien und Modelle wie auch die getroffene Themenwahl im Unterricht ihrerseits jedoch immer werthaltig und selektiv sind (vgl. ebd.).

Kritik an der Kompetenzorientierung

Die Kompetenzorientierung insgesamt ist nicht ohne Kritik geblieben. Zum einen wird kritisiert, dass durch die Fokussierung auf die Ausbildung

und Förderung von Kompetenzen die fachlichen Inhalte völlig in den Hintergrund gedrängt worden seien (z. B. Gruschka 2013a: 84). Der Inhalt werde Mittel zum Zweck: »als eine inhaltliche Illustration für eine von ihm weitgehend unabhängige bzw. ihn tendenziell immer übersteigende übergreifende Kompetenz« (Gruschka 2013b: 60). Dem kann entgegengehalten werden, dass man Kompetenzen nicht im luftleeren Raum fördern kann. Kompetenzen können immer nur an bestimmten inhaltlichen Fragen ausgebildet und ausgebaut werden. Darüber hinaus wird kritisiert, dass der Begriff der Kompetenzorientierung selbst völlig unspezifisch, allumfassend und damit zugleich inhaltsleer sei (z. B. Arnold 2002; Geißler/Orthey 2002).

Wolfgang Sander geht noch einen Schritt weiter und stellt die These auf, dass die Entwicklung der Kompetenzorientierung inzwischen Anzeichen einer »Blase« (Sander 2013) mit den damit verbundenen Risiken zeige, und er prophezeit, dass diese Blase zeitnah platzen werde (ebd.). Vor allem sieht er in der »Festlegung auf standardisierte Testbarkeit von Kompetenzen ein Versprechen [für politische Bildung], das nicht einlösbar ist« (ebd.: 108). Ein weiterer Kritikpunkt besteht darin, dass Kompetenzorientierung und Kompetenzmessung nicht für alle Fächer gleich gut geeignet seien (Groeben/Schnack 2009: 43).

Vielfach wird in der Diskussion um Kompetenzorientierung auch die Ausrichtung des Bildungssystems an ökonomischen Verwertbarkeitskriterien vorgebracht. Schlagworte wie »Humankapital« oder »Outputorientierung« seien dafür entsprechende Anzeichen (Krautz 2009: 98 ff.). Dieser Kritik wird jedoch entgegengehalten, dass sie nur dann zutreffe, wenn die entsprechenden Kompetenzen des fachspezifischen Kompetenzmodells auch auf entsprechende ökonomische Verwertbarkeitskriterien zielen würden. Eine Förderung von Kompetenzen wie politischer Urteilskompetenz oder politischer Handlungskompetenz hätte aber nicht zwingend etwas mit einer Ausrichtung an ökonomischen Verwertbarkeitskriterien zu tun.

Im Hinblick auf Inklusion ist die Konsequenz einer Kompetenzorientierung entscheidend: Ausgangspunkt aller Planungsprozesse von zielgerichteten Lerngelegenheiten muss eine Diagnose sein, wo die Lernenden in ihrer Kompetenzentwicklung stehen. Erst mit diesem diagnostischen Kenntnisstand kann ein sinnvoller kompetenzorientierter Lernprozess angeregt und gestaltet werden. Dazu bedarf es bei den Lehrenden allerdings auch notwendiger diagnostischer Kompetenzen. Mit Blick auf die Schule besteht diesbezüglich ein großer Handlungsbedarf in der Lehrerbildung. Zudem gilt es zu bedenken, dass im Zusammenhang mit der Kompetenzorientierung ganz allgemein auch die Graduierung von Kompetenzen nach entsprechenden Niveaus gefordert wird. Für die politische

Bildung ist eine solche Graduierung in den Kompetenzmodellen noch nicht erfolgt. Die Festlegung eines »basalsten Entwicklungsniveaus« erscheint aber auch schwierig (siehe auch den Beitrag zum Arbeiten in inklusiven Gruppen von Meyer im vorliegenden Band).

Politische Bildung als fächerübergreifendes Prinzip

Neben dem Schulfach, realisiert im Fachunterricht durch fachwissenschaftlich und fachdidaktisch ausgebildete Lehrkräfte, ist politische Bildung überdies auch Unterrichtsprinzip in allen anderen Unterrichtsfächern. Bereits in dem Beschluss der Ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) über die Grundsätze zur politischen Bildung vom 15. Juni 1950 heißt es:

- »1. Die politische Bildung erstrebt auf der Grundlage sachlichen Wissens die Weckung des Willens zum politischen Denken und Handeln. In der Jugend soll das Bewusstsein erwachsen, dass das politische Verhalten ein Teil der geistigen und sittlichen Gesamthaltung des Menschen darstellt.
2. In diesem Sinne ist politische Bildung ein Unterrichtsprinzip für alle Fächer und für alle Schularten. Jedes Fach und jede Schulart haben darum nach ihrer Eigenart und Möglichkeit zur politischen Bildung beizutragen. Eine besondere Verantwortung trägt der Geschichtsunterricht, der geschichtliches Denken und Werten mit Verständnis für die Gegenwart verbinden muss.
3. Politische Bildung erfordert Kenntnis der wichtigsten Tatsachen, Formen und Zusammenhänge des gesellschaftlichen, staatlichen und überstaatlichen Lebens. Es wird empfohlen, zur Vermittlung dieses Stoffwissens und zur Auseinandersetzung mit aktuellen Fragen, soweit dies nicht in anderen Unterrichtsfächern möglich ist, vom 7. Schuljahr ab Unterricht in besonderen Fachstunden zu erteilen. Die Benennung dieses Faches wird freigestellt (Gemeinschaftskunde, Bürgerkunde, Gegenwartskunde, Politik.« (zit. n. <https://www.kas.de/web/europa/politische-bildung> [Zugriff: 20.05.2020])

Gemäß diesem KMK-Beschluss ist in den meisten Bildungs- und Lehrplänen der Länder politische Bildung als fächerübergreifendes Prinzip verankert. Jede Lehrkraft, gleich in welchem Fachbereich sie unterrichtet, ist demnach verpflichtet, politische Bildung zu ermöglichen. Leider geht mit dem Lehrberuf immer noch ein »Einzelkämpfertum« einher: Die Zusammenarbeit, gerade über die eigenen Fachgrenzen hinaus, wird nicht in notwendiger Intensität betrieben. Dies bedeutet im Hinblick auf politische Bildung, dass Lehrkräfte anderer Fachbereiche eher selten Rat bei ausgebildeten Lehrkräften der politischen Bildung einholen. So trifft das Ergebnis

der Analyse von Thomas Ellwein aus dem Jahr 1955 auch heute größtenteils immer noch zu. Ellwein resümiert, dass »das Unterrichtsprinzip [...] bislang in der Regel in der Luft hängt und noch keine planmäßige Ausrichtung der Schularbeit bedeutet. Im besten Fall werden gelegentliche Verweisungen auf Gegenwartsfragen in den Unterricht eingeflochten oder auch einmal politische Kommentare geboten und Fragen der Schüler im ganzen vielleicht mehr als früher beantwortet« (Ellwein 1955: 288). Das Portal *sowi-online* etwa beklagt, dass der unscharfe »pädagogische Begriff des Unterrichtsprinzips« politische Bildung seit den frühen 1950er-Jahren »an seiner Wolkigkeit krankte« (https://www.sowi-online.de/reader/historische_politische_bildung/unterrichtsprinzip_politische_bildung.html [Zugriff: 20.05.2020]).

Die Auswirkungen sind evident. Zwar kann so jede Lehrkraft, gleich welchen Fachbereichs, ihren Beitrag zum durch den Gesetzestext in den jeweiligen Schulgesetzen geforderten politischen Bildungsauftrag leisten, die Qualität des Unterrichts erfüllt dann jedoch nicht zwingend die politikdidaktischen Standards guter politischer Bildung. So besteht das Risiko, dass politische Bildung gegebenenfalls auf Laienniveau betrieben wird. Die Autorengruppe *Fachdidaktik* beklagt denn auch einen »gutgemeinten, aber dennoch problematischen Dilettantismus« (Autorengruppe *Fachdidaktik* 2017: 200). In ihrer Studie warnt Beatrice Ziegler sogar davor, dass »ein fächerübergreifender Unterricht, der von einer Lehrperson gestaltet wird, die über eine professionelle Fachlichkeit nur in einem der jeweils involvierten Fächer verfügt, [...] über bereits vorhandene Alltagseinsichten kaum hinausführen [wird]« (Ziegler 2018: 42). Joachim Detjen formuliert positiv, dass »ein Politikunterricht, der von fachlich einschlägig ausgebildeten Lehrkräften verantwortet wird, [...] durch nichts zu ersetzen [ist]« (Detjen 2015: o. S.). Die Autorengruppe *Fachdidaktik* rät daher jeder Politiklehrkraft, ihr eigenes Zweitfach nach Potenzialen für die Förderung politischer Bildung zu durchleuchten und Lernende gezielt zu schulen (vgl. Autorengruppe *Fachdidaktik* 2017: 199).

Wie aber kann die Zusammenarbeit von Lehrkräften mit unterschiedlichen Fächern aussehen? Dirk Lange unterscheidet dazu zwischen

- einem *Integrationsmodell* (intradisziplinär, fächerüberschreitend), also dem Verbleiben in einem Fach und Einbezug von Elementen eines weiteren Faches,
- einem *Kooperationsmodell* (multidisziplinär, fächerverknüpfend) und
- einem *Korrelationsmodell* (interdisziplinär, fächerkoordinierend), also einem Unterricht, der die fachlichen Perspektiven einer übergeordneten Fragestellung unterordnet (vgl. Lange 2004).

Nach den Ergebnissen der Studie von Beatrice Ziegler (2018) zur politischen Bildung im fächerübergreifenden Unterricht kann allerdings nur das

Kooperationsmodell infrage kommen. Dabei geht es nicht um die sachfremde Politisierung anderer Fächer, sondern um die Thematisierung und Erschließung der politischen Bezüge, ohne deren Erarbeitung das Bild des fachlichen Gegenstands unterkomplex oder offenkundig unzutreffend ist. Lehrerinnen und Lehrer müssen eine Idee dafür gewinnen, wie politische Bildung in einem solchen Kooperationsmodell aussehen kann – ohne es als zusätzliche Belastung oder Vereinnahmung durch andere zu empfinden. Im Fach Deutsch beispielsweise mag dies mit Argumentation, der Analyse politischer Reden oder politischer Lyrik oder auch der Interpretation entsprechender Literatur noch relativ einfach erscheinen. Auch Lehrkräfte der Fächer Musik und Kunst können bei künstlerischen Produkten, die eine politische Aussage in sich tragen, sicherlich zahlreiche Ansatzpunkte finden, genauso wie die Lehrerinnen und Lehrer im Fachbereich Fremdsprachen bei landeskundlichen Aspekten in ihrem Unterricht. In anderen Fachrichtungen, wie den MINT-Fächern, mag das schwerer fallen. Aber auch hier ergänzen sich beispielsweise die angestrebten Kompetenzen im Mathematik- und Politikunterricht vielfältig. So kann man die politische Urteilskompetenz durch Rückgriff auf mathemathikhaltige Modelle stärken und z. B. das »Gefangenendilemma« auf das Sicherheitsdilemma der internationalen Politik übertragen. Und auch in den naturwissenschaftlichen Fächern können Themen wie Lebensmittelskandale, Bioprodukte, Ausbau regenerativer Energien, Kennzeichnungspflicht von Lebensmitteln oder Biokraftstoffe als Lösung für eine langfristige CO₂-Reduktion zwar nicht ohne die naturwissenschaftliche, aber eben auch nicht ohne die politische Dimension gedacht werden. Für Ingo Juchler eröffnet die »Verflechtung [...] in der fächerübergreifenden politischen Bildung ein ganzheitliches Lernen und Verstehen des Politischen« (Juchler 2015: 6).

Vergegenwärtigt man sich an dieser Stelle noch einmal die Definition von Inklusion als gesamtgesellschaftliche Aufgabe zur Ermöglichung von Zugang, Teilhabe und Selbstbestimmung für Angehörige vulnerabler Gruppen, so wird deutlich, dass die Einteilung in verschiedene Fächer oder Sphären diesem Ansatz zuwiderläuft. Politische Bildung als fächerübergreifendes Prinzip dagegen verknüpft gesellschaftliche Teilbereiche miteinander. Auf dieser Grundlage können die Lernenden ihre Möglichkeiten der Teilhabe und Selbstbestimmung in allen gesellschaftlichen Lebensbereichen erkennen.

Politische Bildung und Demokratiepädagogik – zwei ungleiche Geschwister

Die Studien sind eindeutig (exemplarisch Pickel 2015; Foa/Mounk 2016; Foa/Mounk 2017): Unsere Demokratie ist herausgefordert. Der Niedergang der Volksparteien, die Auffächerung des Parteienspektrums, eine unübersehbare Repräsentationslücke von bestimmten Regionen und sozialen Gruppen sowie ein sichtbares Anwachsen des Rechtspopulismus sind Anzeichen für einen Wandel von einer »Politikverdrossenheit« zum »Systemzweifel« (vgl. Himmelmann 2007). Prognosen gehen davon aus, dass durch die Zunahme ökonomischer, sozialer und ökologischer Ungleichheiten sich die gesellschaftlichen Spannungen weiter verschärfen werden (vgl. Mielke 2018: 22 f.).

Demokratie ist etwas Fragiles und nicht selbstverständlich. Sie bedarf immer wieder einer neuen Bestätigung, Fürsprache und Unterstützung (vgl. Greven 2005: 22). Vor diesem Hintergrund entwickelte sich unter der Bezeichnung »Demokratiepädagogik« eine wissenschaftliche Richtung, die dafür plädierte, Demokratie nicht nur als *Herrschaftsform* mit Institutionen, Gesetzen und Regeln zu verstehen. Gerhard Himmelmann, einer der Hauptvertreter der Demokratiepädagogik, ergänzte, dass Demokratie auch als eine spezifische *Gesellschaftsform* verstanden werden muss, »die ihre eigenen zivilen Regeln hat«, und als *Lebensform*, »die die sozialen und demokratischen Verhaltendispositionen stärkt« (Himmelmann 2007). Ohne eine Berücksichtigung dieser drei Ebenen und ihrer Besonderheiten könne eine stabile Demokratie nicht auskommen, so Himmelmann. Horst Biedermann führt dazu aus, dass Demokratielernen in der Schule entlang dieser drei Ebenen »insbesondere als partizipatives Erfahrungslernen in alltäglichen Lebenswelten verwirklicht« werde (Biedermann 2017: 522).

Um die Jahrtausendwende kam es zu einer heftigen Debatte zwischen Vertreterinnen und Vertretern der Demokratiepädagogik (z. B. Wolfgang Beutel, Peter Fauser, Gerhard Himmelmann) und aus der Politikdidaktik (z. B. Bernhard Sutor, Peter Massing, Gotthard Breit). Ersteren wurde vor allem vorgeworfen, ihren Überlegungen weder eine überzeugende Definition von Demokratie zugrunde zu legen noch einen überzeugenden Politikbegriff. Die Unterscheidung von Demokratie auf drei Ebenen sei keine Definition, sondern lediglich eine Unterscheidung von Dimensionen der Anwendung des Begriffs (vgl. z. B. Massing 2002; Sutor 2002). Anders als die Vertreterinnen und Vertreter der Demokratiepädagogik sind überdies einige Akteure im Feld der politischen Bildung der Auffassung, dass ein Vertrauen in das politische System »bestenfalls ein *by-product* der Schule als gesellschaftlicher Institution und der Ausgestaltung des Politikunterrichts«

ist (Massing 2012: 29). Andere wiederum sehen in den Ansätzen von Demokratiepädagogik und Politikdidaktik keine Gegensätze, sondern votieren dafür, unter Hervorhebung der jeweiligen Besonderheiten, die Gemeinsamkeiten zu stärken. So plädiert beispielsweise Michael May dafür, die nahräumlichen Demokratieerlebnisse, die in demokratiepädagogischen Projekten gesammelt werden, für das Verständnis makropolitischer Strukturen und Prozesse im Politikunterricht fruchtbar zu machen (vgl. May 2008).

Inklusionspädagogik und Demokratiepädagogik verfolgen dieselbe Zielsetzung, dahingehend, dass allen Menschen die Teilnahme am gesellschaftlichen und politischen Leben ermöglicht wird. Beide Pädagogiken berufen sich auf ein Verständnis von Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform (vgl. Himmelmann 2007). Die gesamte Gesellschaft verbindet als Bezugsgruppe Inklusion und Demokratiebildung als pädagogische Handlungsfelder. Hierbei liegt der Fokus vor allem auf dem Abbau von Teilhabebehindernissen (vgl. Thorweger 2018: 119 ff.). Auch bei der konkreten Umsetzung in der Schule liegen entsprechende Überschneidungen der Überlegungen von Inklusionspädagogik und Demokratiepädagogik vor. Augenscheinlich wird dies im Vergleich des *Index für Inklusion* (Boban/Hinz 2003: 17 ff.) sowie des Merkmalkatalogs für demokratiepädagogische Schulen (DeGeDe 2016: 5 ff.). Auf der Ebene der Schulkultur diagnostiziert Thorweger Überschneidungen vor allem im Hinblick auf den Wertebezug sowie die soziale Einbindung. Auf der Ebene der Unterrichtskultur haben Inklusion und Demokratiebildung vor allem die Orientierung an heterogenen Lerngruppen gemeinsam wie ebenso die auf Teilhabe fokussierte Individualisierung, die persönliche Bedeutsamkeit von Lernprozessen sowie die Einbindung von Lernprozessen in kooperative Arbeitszusammenhänge und zuletzt die lernförderliche, durchsichtige Leistungsbewertung (vgl. Thorweger 2018: 121 ff.). Thorweger kommt zu dem Schluss: »Die Anliegen der Demokratiebildung und der Inklusion weisen im schulischen Kontext auf Ebene der übergeordneten Zielsetzungen, der Schulkultur sowie der Unterrichtskultur maßgebliche Überschneidungen auf. Die Entwicklung zur inklusiven Schule geht in diesem Zusammenhang potenziell mit neuen Impulsen für die Demokratiebildung einher. Andererseits weist eine an Demokratiebildung orientierte Schule gute Bedingungen für die Umsetzung und Vertiefung der Inklusion auf« (ebd.: 128).

Politische Bildung als lebenslanges Lernen

Wie bereits in der Einleitung angedeutet, handelt es sich bei der Umsetzung von Inklusion keineswegs nur um eine schulische, sondern um eine

gesamtgesellschaftliche Aufgabe. Die hierfür notwendigen gesellschaftlichen Lernprozesse können sich dementsprechend nicht allein auf den schulischen Sektor beschränken. Dies gilt auch und gerade für die politische Bildung. Denn politische Bildung als lebenslanges Lernen (vgl. Lange/Oeftering 2014) findet an vielen Orten statt, sowohl in der Schule als auch in der außerschulischen politischen Jugend- und Erwachsenenbildung (vgl. Hufer/Oeftering/Oppermann 2018), in formalen, non-formalen und informellen Bildungssettings, also in der Schule, im Beruf und im Alltag.

Das Thema »Inklusion« ist in besonderer Weise geeignet, dies zu veranschaulichen. Sei es ein neuer Mitschüler mit Beeinträchtigung, die neue Kollegin, die aus einem Bürgerkriegsland geflüchtet ist, oder auch ein zunehmend von Obdachlosigkeit und Armut gezeichnetes Stadtbild – die Frage, wer dazugehört und wer nicht, stellt sich in den unterschiedlichsten Lebenszusammenhängen immer wieder aufs Neue (vgl. dazu auch die Ausführungen oben, S. 88 ff.).

Die Aufgabe politischer Bildung besteht nun darin, diese Frage in ihren unterschiedlichen Zusammenhängen und Erfahrungswelten zu thematisieren. Wobei hier eben *alle* Teilbereiche politischer Bildung gefordert sind, also nicht etwa nur die schulische oder nur die außerschulische politische Bildung. Voraussetzung für ein erfolgreiches Gelingen wäre dabei eine bessere Vernetzung der unterschiedlichen Sektoren politischer Bildung. So könnte beispielsweise die schulische politische Bildung erheblich von direkten Kooperationen mit Einrichtungen der außerschulischen politischen Jugendbildung profitieren. Denn Letztere hat häufig – etwa in Jugendzentren – einen besseren Zugang zu Jugendlichen aus gesellschaftlich tendenziell ausgeschlossenen Gruppen und kann hier entsprechend auf andere Erfahrungen, Konzepte und Methoden zurückgreifen, als sie der schulischen politischen Bildung bisher zur Verfügung stehen.

Damit Inklusion gelingt, muss sie also in allen Bildungsteilbereichen behandelt werden. Gleichzeitig müssen alle diese Bildungsteilbereiche selbst inklusiver werden. Nur auf diese Weise können die gesellschaftlichen Lernprozesse, die zu einer umfassenden Inklusion führen sollen, bewältigt werden.

Die diesbezüglich ablaufenden Prozesse vollziehen sich allerdings in unterschiedlichen Bereichen in unterschiedlichem Tempo. So gibt es Bereiche, in denen Inklusion schon weiterentwickelt ist (z. B. Kindertagesstätten), und andererseits Bereiche, in denen dies noch nicht in gleichem Maße der Fall ist (z. B. berufliche Bildung). Dies kann dazu führen, dass Menschen eine Zeitlang in einem inklusiven System lernen (z. B. in der Grundschule), dann aber wieder herausfallen, weil Inklusion auf der nächs-

ten Stufe (z. B. in der weiterführenden Schule) noch nicht so weit entwickelt ist. Aus diesem Grund ergibt Inklusion letztlich nur dann Sinn, »wenn sie umfassend ist und Menschen nicht nur in bestimmten Phasen oder Teilbereichen ihres Lebens zu Zugang, Teilhabe und Selbstbestimmung verhilft« (Besand/Jugel 2015a: 51).

Didaktische Prinzipien am Beispiel der Exemplarität und der Schüler- bzw. Adressatenorientierung

Didaktische Prinzipien dienen Lehrenden bei der Planung und Lenkung von Lerngelegenheiten als grundlegende Handlungsregeln (vgl. Detjen 2007: 319). Ziele, Inhalte, Methoden und Medien können mit ihrer Hilfe angemessen ausgewählt werden.

Die Liste der didaktischen Prinzipien, die von verschiedenen Didaktikerinnen und Didaktikern ins Feld geführt werden, ist lang: kategoriales Lernen, exemplarisches Lernen, Kontroversitätsprinzip, Problemorientierung, Schülerorientierung, Handlungsorientierung und Wissenschaftsorientierung sind die gängigsten. Darüber hinaus gibt es Alltagsorientierung, Erfahrungsorientierung, Situationsorientierung, Biografieorientierung, Ganzheitlichkeit, Geschlechterorientierung, Konfliktorientierung, Methodenorientierung, Subjektorientierung, Zukunftsorientierung (vgl. ebd.: 320). In inklusiven Settings der politischen Bildung nehmen aus unserer Sicht vor allem die Prinzipien der Exemplarität und der Schüler- bzw. Adressatenorientierung eine herausgehobene Stellung ein, weil sie zum einen eine angemessene Inhaltsauswahl ermöglichen wie andererseits auch den Blick auf die Ausgangslage der Lernenden fokussieren.

Das didaktische Prinzip der Exemplarität erwächst aus der Kritik an der Stofffülle in den Schulen. Diese führt dazu, dass die Inhalte häufig gehetzt und meist nur oberflächlich behandelt werden. Es mag logische Gründe geben, die dafürsprechen, ein Fach systematisch lehren zu wollen. Stellt man aber die Lernenden und ihre Bedürfnisse in den Mittelpunkt, entfallen diese Gründe. In der Konsequenz bedeutet das didaktische Prinzip der Exemplarität, sich auf das Wesentliche zu beschränken. Dabei geht es aber nicht um Isolierung und Spezialisierung: »Das Einzelne, in das man sich hier versenkt, ist nicht Stufe, es ist Spiegel des Ganzen. [...] Das exemplarische Betrachten ist das Gegenteil der Spezialisierung. Es will nicht vereinzeln, es sucht im Einzelnen das Ganze« (Wagenschein 1997: 32f.). Die Lerninhalte müssen also so ausgewählt werden, dass an ihnen Konzepte, Kategorien, Prinzipien, Strukturen oder Regeln erkannt und auf anderes übertragen werden können. Es geht also um den Wechsel von Abstra-

hierung und Rekonkretisierung (vgl. Detjen 2007: 324). Zugleich können dies aber Inhalte sein, die in der Lebenswelt der Lernenden verankert sind.

Nimmt man das Ziel der Inklusion ernst, dass Zugang, Teilhabe und Selbstbestimmung durch die Rücksichtnahme auf die individuellen Bedarfe der Subjekte und nicht durch deren Anpassung ermöglicht werden sollen (vgl. z. B. Boban/Hinz 2003), dann gewinnen das Prinzip der Schülerorientierung in der schulischen politischen Bildung und das Prinzip der Adressatenorientierung in der außerschulischen politischen Bildung an Bedeutung.

Hinsichtlich der Schüler- bzw. Adressatenorientierung besteht in der Alltagsdidaktik von Lehrenden allerdings eine begriffliche Unschärfe. Diese spiegelt sich darin wider, dass Lehrende Schüler- bzw. Adressatenorientierung ausgeschöpft sehen, wenn an Vorwissen angeknüpft wird, wenn Lernende selbstständig arbeiten, wenn Lernende Spaß an gemeinsamer Arbeit haben, bis hin zur Mitgestaltung und Mitplanung des Lernprozesses. Landläufig wird Schülerorientierung heute als Anpassung von Lernaufgaben an die Lernenden sowie als Bezug zu ihrer Lebenswelt verstanden. So soll das zu Lernende an Bekanntes anknüpfen und zur kognitiven Entwicklung der nächsten Generation beitragen.

In der politischen Bildung knüpft das didaktische Prinzip der Schülerorientierung an die gleichnamige Konzeption des Fachdidaktikers Rolf Schmiederer (1977) an. Allerdings bedeutet Schülerorientierung für Schmiederer ein Auflehnen gegen bestehende Werte und ein Rebellieren gegen das bestehende System. Er setzt auf die Mitbestimmung der Lernenden im Unterricht. Ausgangspunkt der Lernprozesse müssten die Sozialerfahrungen und die Lebensrealität der Lernenden sein. Nur wenn deren Bedürfnisse und Interessen berücksichtigt würden, könnten die Lernergebnisse auch eine reale Bedeutung für das Leben der Lernenden entfalten. »Für mich ist die Legitimationsbasis des hier vorgelegten didaktischen Ansatzes die Schülerin bzw. der Schüler als Subjekt gesellschaftlichen Geschehens und zukünftiger Entwicklung, das gesehen wird im Ganzen der Gesellschaft und ihrer historischen Entwicklung, die ihrerseits wiederum verstanden wird als ein (diskontinuierlicher) Entwicklungs- und Lernprozess der Menschen in Richtung auf die zunehmende Verfügung des Menschen über sich selbst, d. h.

- a) in Richtung auf Abbau materieller Zwänge (zunehmende Aneignung von Natur) und
- b) zum Abbau gesellschaftlicher Fremdbestimmtheit (Utopie der Emanzipation und der Demokratie)« (Schmiederer 1977, zit. n. May/Schatt-schneider 2011: 169).

Als weitere Merkmale der Schülerorientierung zählt Schmiederer die didaktischen Prinzipien Problemorientierung, Projektorientierung und Wissenschaftsorientierung auf (vgl. ebd.: 131).

Wollen die Lehrenden der Schüler- bzw. Adressatenorientierung gerecht werden, benötigen sie also Schmiederer zufolge einerseits Kenntnisse über die Lebenssituation der Lernenden und vor allem über die Beziehungen der Lernenden zum jeweiligen Thema. Es gehören aber genauso eine hohe Flexibilität, eine pädagogische und psychologische Sensibilität sowie ein hohes Engagement der Lehrenden dazu.

Sprache(n) in der inklusiven politischen Bildung

Eine Grundvoraussetzung für die gesellschaftliche Partizipation ist die sprachliche Kompetenz: »Sprache – mit den vier Modalitäten Sprechen, Verstehen, Schreiben, Lesen – [...] ist das bedeutendste Mittel zum Austausch von Gedanken, Vorstellungen, Erkenntnissen und Informationen sowie zur sozialen Interaktion« (Schönauer-Schneider/Reber 2014: 78). Daher schlägt sich die Rücksichtnahme auf die individuellen Bedarfe der Subjekte auch in der Reflexion der sprachlichen Heterogenität der Lernenden, in sprachlicher Achtsamkeit in der Kommunikation bei der Begleitung von Lernprozessen sowie bei der Gestaltung von Bildungsmaterialien nieder. In Lernprozessen sind die drei sprachlichen Register *Alltagssprache*, *Fachsprache* und *Bildungssprache* von besonderer Bedeutung (vgl. Tschernig/Thi 2017). Alltagssprache meint alle sprachlichen Ausdrucksmittel, die für die Bewältigung der alltäglichen Kommunikation notwendig sind. Sie bereitet Lernenden in der Regel keine Probleme.

Die Fachsprache ist die »Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen zu gewährleisten« (Hoffmann 1985: 53). Sie wird explizit im Fachunterricht behandelt und muss gelernt werden. Massing vertritt dabei die Überzeugung, dass »die Verwendung der Fachsprache zu einer größeren Chancengleichheit unter den Lernenden [führt] und [...] insbesondere Lernenden aus ›bildungsfernen‹ Schichten [nutzt]« (Massing 2012: 25).

Im Gegensatz zur Fachsprache stellt die Bildungssprache eine »inner-sprachliche Verkehrssprache zwischen den Fachsprachen« dar (Ortner 2009: 2229) und vermittelt zwischen Wissenschaft und Alltag (vgl. Tschernig/Thi 2017). Bildungssprachliche Mittel erfüllen dabei eine kommunikative Funktion als Medium von Wissenstransfer, eine epistemische Funktion als Werkzeug des Denkens und eine sozialsymbolische Funktion als

Eintritts- oder Visitenkarte (vgl. Morek/Heller 2012: 70 ff.). Allerdings wird das Verstehen und Beherrschen von Bildungssprache in vielen Bildungseinrichtungen vorausgesetzt und nur selten explizit zum Gegenstand des Lernprozesses gemacht (vgl. Tschernig/Thi 2017). Hier setzt das Konzept von sprachsensiblen Unterricht an, das bewusste Sprachförderung in den Unterricht integriert. Es kombiniert fachliche Lernziele mit sprachlichen Lernzielen und trägt so zur Überwindung sprachlicher Hürden bei.

Im Rahmen von Inklusion wird auch immer wieder die Idee einer vereinfachten Sprache ins Feld geführt, d. h. die »Entwicklung und Erstellung niederschwelliger und leicht verständlicher Informationen über Politik« (Meyer/Hilpert 2018: 347). Hierzu wird zwischen leichter/Leichter und einfacher/Einfacher Sprache unterschieden. Seit 2006 setzt sich der Verein Netzwerk Leichte Sprache für barrierefreie Kommunikationsangebote in »Leichter Sprache« ein. Der Verein gibt auch das feststehende Regelwerk für »Leichte Sprache« heraus. Die Regeln umfassen unter anderem: Verwendung von kurzen, einfachen Sätzen mit in der Alltagssprache gebräuchlichen Wörtern, spezielle Regeln zu Grammatik (z. B. das Vermeiden von Passivkonstruktionen) und Rechtschreibung (z. B. Bindestrich-Trennung von zusammengesetzten Wörtern) sowie die Unterstützung durch Bilder und Illustrationen (vgl. Rüstow 2015: 115 ff.). Zahlreiche Institutionen, wie z. B. Ministerien, haben ihre Informationen auch in Leichter Sprache publiziert. Vereinzelt finden sich auch Lernmaterialien (vgl. Gloe/Eiperle 2019b). Allerdings gilt es zu betonen, dass der Regelkatalog, der verbindlich eingehalten werden muss, um Materialien entsprechend zertifizieren zu lassen, »vor allem intuitiv entwickelt und bisher nicht systematisch linguistisch überprüft« wurde (Bock 2014: 19). Bettina Bock macht auf ein weiteres Problem aufmerksam: »Leichte Sprache« wird als Sprachform verstanden, die Erkennungszeichen einer bestimmten Gruppe (Menschen mit Lernschwierigkeiten) sei, also eine Art Sondersprache, die die Gruppenzugehörigkeit von Nichtzugehörigen unterscheidet« (ebd.: 29). Dass eine solche Exklusion dem Inklusionsgedanken grundsätzlich widerspricht, liegt auf der Hand (vgl. ebenfalls kritisch dazu Zurstrassen 2015).

Weniger streng reglementiert und nicht zertifiziert sind Materialien in »leichter Sprache«. Teilweise synonym wird auch die Bezeichnung »einfache Sprache« gebraucht. Allerdings gibt es für diese keine vergleichbare Kodifizierung von Regeln und Normen wie bei der Leichten Sprache (vgl. Bock 2014: 21). Beispielsweise bietet www.nachrichtenleicht.de, ein Angebot des Deutschlandfunks, die Nachrichtentexte zu den wichtigsten Nachrichten der Woche in einfacher – nicht in Leichter Sprache – an. Auch die Bundeszentrale für politische Bildung bietet bewusst Materialien in einfacher, verständlicher Sprache an, um es möglichst allen Menschen

zu ermöglichen, einen Zugang zu Politik zu finden. So richtet sich das spezielle Angebot »*einfach POLITIK*:« an alle – auch an Menschen, denen das Lesen schwerfällt oder die gerade Deutsch bzw. Lesen lernen. Fachbegriffe werden darin vermieden oder in einfacher Sprache erklärt (<https://www.bpb.de/shop/lernen/einfach-politik/>). Solche Materialien sollen »die Überwindung von traditionellen ausgrenzenden Gruppenzuordnungen zum Ziel haben« (Meyer/Hilpert 2018: 353). Dabei muss man sich immer wieder bewusst machen, dass inklusive Materialien nicht »Übersetzungen« von herkömmlichen Materialien sind. So betont Wolfram Hilpert: »Inklusion ist in der politischen Bildung nicht realisierbar als Übersetzung von in Fachsprache verfassten Inhalten in *Leichte Sprache*« (Hilpert 2019: 5). Es ist eine höchst anspruchsvolle fachdidaktische Aufgabe, »Zugänge zu komplexen Sachzusammenhängen zu ermöglichen, die Zusammenhänge aber nicht unangemessen zu vereinfachen« (Seitz 2014: 5).

Eine inklusive politische Bildung darf sich aber nicht darin erschöpfen, Informationen in einer vereinfachten, für alle verständlichen Sprache anzubieten. Denn ihr Anspruch als gesellschaftsverändernder Prozess geht weit über die nur sprachliche Vermittlung von Inhalten hinaus. Dementsprechend warnen Anja Besand und David Jugel zu Recht: »Es reicht nicht, politische Informationsbroschüren in Leichter Sprache anzubieten, wenn es uns gleichzeitig nicht gelingt, angemessene Lernmaterialien für Schülerinnen und Schüler in Haupt-, Real- oder Berufsschulen zu entwickeln. Es genügt nicht, in einem Videoclip Gebärdendolmetscherinnen und -dolmetscher einzusetzen, wenn wir gleichzeitig nicht auch in der Lage sind, Themen auszuwählen, die für Mädchen attraktiv sind. Es ist nicht genug, bei der Auswahl einer Tagungsstätte auf barrierefreie Zugänge zu achten, wenn an unseren Wochenendseminaren oder Abendveranstaltungen weiterhin nur Akademikerinnen und Akademiker teilnehmen« (Besand/Jugel 2015a: 54).

Inklusion und politische Bildung

Eine inklusive politische Bildung muss Antworten auf die Frage finden, wie individuell Bedeutsames für alle barrierefrei – nicht nur im räumlichen Sinne – und subjektorientiert als Lerngegenstand zugänglich wird. Es hat sich gezeigt, dass eine inklusive politische Bildung zum Empowerment der Lernenden beiträgt und sie zur Herrschaftskritik befähigt.

Ein zentraler Schalthebel für eine inklusive politische Bildung ist eine entsprechende inklusive und demokratische Haltung der Lehrenden in schulischen und außerschulischen Bildungssettings. Die richtige Haltung bewahrt ggf. allerdings nicht vor einer Überforderung. Inklusion ist nicht

im »Einzelkämpfertum« zu leisten. In multiprofessionellen Teams benötigen Lehrerinnen und Lehrer ein gemeinsam geteiltes Begriffsverständnis von Teilhabe sowie gesellschaftlicher, ökonomischer und politischer Partizipation. Außerdem müssen sie die herausragende subjektive sowie kollektive Bedeutung von Teilhabe und gesellschaftlicher, ökonomischer und politischer Partizipation erkennen (vgl. Gloe/Eiperle 2019a). Eine solche interdisziplinäre Vernetzung findet allerdings bisher nur in rudimentärer Form statt, und zwar sowohl in der Ausbildung und der Forschung als auch in der Praxis.

Hinzuweisen ist auch darauf, dass im Inklusionsdiskurs häufig eine defizitorientierte Sichtweise auf die Lernenden vorherrscht, d. h. eine Sichtweise, die weniger auf vorhandene Potenziale als vielmehr auf angenommene Lücken im Wissen und Können der Lernenden fokussiert.

Ein erster Schritt im Prozess einer inklusiven politischen Bildung ist die Entwicklung inklusiver Curricula. Viele Bundesländer stehen hierbei noch ganz am Anfang. Große Defizite zeigen sich auch im Bereich der empirischen politikdidaktischen Forschung. Hier ist zunächst einmal festzustellen, dass wenig bekannt ist darüber, was die eigentlichen Bedürfnislagen der inklusiv zu beschulenden Lernenden sind, und auch, was im inklusiven Unterricht tatsächlich geschieht, liegt weitgehend im Dunkeln.

Es soll abschließend aber auch darauf hingewiesen werden, dass das Thema »Inklusion« in der politischen Bildung – den genannten Defiziten zum Trotz – keineswegs am Anfang steht. Die in diesem Band versammelten Überlegungen, Konzepte und Projekte belegen dies auf eindrucksvolle Weise.

Literatur

- Arendt, Hannah (1949): Es gibt nur ein einziges Menschenrecht. In: *Die Wandlung*, Jg. 4, H. 8. S. 754–770.
- Arendt, Hannah (2007): *Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlass*. München.
- Arendt, Hannah (2008a): *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft. Antisemitismus, Imperialismus, Totalitarismus*. München.
- Arendt, Hannah (2008b): *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. München.
- Arnold, Rolf (2002): Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung. In: Nuissl, Ekkehard/Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst (Hrsg.): *REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung*, Jg. 25, Nr. 49. S. 26–38.
- Autorengruppe Fachdidaktik (2011): *Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift*. Schwalbach/Ts.
- Autorengruppe Fachdidaktik (2017): *Was ist gute politische Bildung?* Schwalbach/Ts.
- Bedorf, Thomas/Röttgers, Kurt (Hrsg.) (2010): *Das Politische und die Politik*. Frankfurt am Main.

- Behrmann, Günter C. (2016): »Das Engagement für die politische Bildung ist für mich gleichbedeutend mit dem Engagement für die Demokratie des Grundgesetzes«. In: Pohl, Kerstin (Hrsg.): Positionen der politischen Bildung 2. Interviews zur Politikdidaktik. Schwalbach/Ts. S. 50–67.
- Behrmann, Günter C./Grammes, Tilman/Reinhardt, Sibylle/Hampe, Peter (2004): Politik: Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): Kerncurriculum Oberstufe II. Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik. Expertisen – im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister. Weinheim/Basel. S. 322–406.
- Besand, Anja/Jugel, David (2015a): Inklusion und politische Bildung – gemeinsam denken! In: Dönges, Christoph/Hilpert, Wolfram/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn. S. 45–59.
- Besand, Anja/Jugel, David (2015b): Zielgruppenspezifische politische Bildung jenseits tradierter Differenzlinien. In: Dönges, Christoph/Hilpert, Wolfram/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn. S. 99–109.
- Biedermann, Horst (2017): Demokratisches Lernen. In: Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hrsg.): Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Bd. 1: Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung. Baltmannsweiler. S. 519–531.
- Blum, Sonja/Bockhorst, Janna (2012): Politikzyklus – ein Modell auch für den Unterricht. In: Praxis Politik, Jg. 8, H. 3. S. 4–8.
- Boban, Ines/Hinz, Andreas (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle-Wittenberg.
- Bock, Bettina (2014): »Leichte Sprache«: Abgrenzung, Beschreibung und Problemstellungen aus Sicht der Linguistik, in: Jekat, Susanne J./Jüngst, Heike Elisabeth/Schubert, Klaus/Villiger, Claudia (Hrsg.): Sprache barrierefrei gestalten. Perspektiven aus der Angewandten Linguistik. Berlin. S. 17–52.
- Bredel, Ursula/Maaß, Christiane (2016): Leichte Sprache. Theoretische Grundlagen. Orientierung für die Praxis. Berlin.
- Breit, Gotthard (2011): Der Politikzyklus im Politikunterricht. In: Detjen, Joachim/Richter, Dagmar/Weißenö, Georg (Hrsg.): Politik in Wissenschaft, Didaktik und Unterricht. Schwalbach/Ts. S. 163–174.
- Breit, Gotthard/Frech, Siegfried (2010): Politik durchschauen. Wie man sich erfolgreich Durchblick verschafft. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.
- Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (2008): Vorsicht Politik. Schwalbach/Ts.
- Crouch, Colin (2008): Postdemokratie. Frankfurt am Main
- DeGeDe – Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V. (2016): Merkmale demokratiepädagogischer Schulen. Ein Katalog. Berlin/Jena.
- Detjen, Joachim (2007): Politische Bildung. München.
- Detjen, Joachim (2015): Bildungsaufgabe und Schulfach. Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/politische-bildung/193595/bildungsaufgabe-und-schulfach> (Zugriff: 02.06.2020).
- Detjen, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Weißenö, Georg (2012): Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden.
- Dönges, Christoph/Hilpert, Wolfram/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.) (2015): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn.

- Eis, Andreas (2017): Mythos Mündigkeit? – Partizipation und politisches Handeln: Selbst(des)illusionierung als Aufgabe emanzipatorischer Politischer Bildung? In: Lange, Dirk/Greco, Sara A. (Hrsg.): Mündigkeit und Aufklärung in der Politischen Bildung. Schwalbach/Ts. S. 22–33.
- Ellwein, Thomas (1955): Pfllegt die deutsche Schule Bürgerbewusstsein? Ein Bericht über die staatsbürgerliche Erziehung an den höheren Schulen der Bundesrepublik. München.
- Fischer, Kurt Gerhard (1970): Einführung in die Politische Bildung. Ein Studienbuch über den Diskussions- und Problemstand der politischen Bildung in der Gegenwart. Stuttgart.
- Fischer, Kurt Gerhard (1972): Emanzipation als Lernziel der Schule von morgen. In: ders.: Überlegungen zur Didaktik des Politischen Unterrichts. Göttingen. S. 80–91.
- Foa, Roberto S./Mounk, Yasha (2016): The Danger of Deconsolidation: The Democratic Disconnect. In: Journal of Democracy, Vol. 27, No. 3. S. 5–17.
- Foa, Roberto S./Mounk, Yasha (2017): The Signs of Deconsolidation. In: Journal of Democracy, Vol. 28, No. 1. S. 5–16.
- Gagel, Walter (1994): Geschichte der politischen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland 1945–1989. Opladen.
- Geißler, Karlheinz A./Orthey, Frank Michael (2002): Kompetenz: Ein Begriff für das verwertbare Ungefähre. In: Nuissl, Ekkehard/Schiersmann, Christiane/Siebert, Horst (Hrsg.): REPORT. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Jg. 25, Nr. 49. S. 69–79.
- Gloe, Markus/Eiperle, Julia (2019a): Inklusion als Chance für Demokratielernen in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern. In: Gloe, Markus/Rademacher, Helmut (Hrsg.): Demokratische Schule als Beruf. 6. Jahrbuch Demokratiepädagogik. Schwalbach/Ts. S. 63–81.
- Gloe, Markus/Eiperle, Julia (2019b): Leichte Sprache – aber auch leichtes Sprechen? Das Verhältnis von Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Zusammenhang mit Leichter Sprache im (Politik-)Unterricht. In: DaZ-Sekundarstufe, Jg. 3, H. 2. S. 28–32.
- Goeke, Stephanie (2012): Kinderarmut – ein Thema auch für die Integrations-/Inklusionsforscher/innentagung? In: Seitz, Simone/Finnern, Nina-Kathrin/Korff, Natascha/Scheidt, Katja (Hrsg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn. S. 130–136.
- GPJE – Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (2004): Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.
- Greco, Sara A./Lange, Dirk (Hrsg.) (2017): Emanzipation und politische Bildung. Schwalbach/Ts.
- Greven, Michael Th. (2005): Politische Bildung in der politischen Gesellschaft. Erziehung zur Demokratie. In: Himmelmann, Gerhard/Lange, Dirk (Hrsg.): Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung. Wiesbaden. S. 18–26.
- Groeben, Annemarie von der/Schnack, Jochen (2009): Kompetenzorientierung und ihre Folgen. Versuch einer kritischen Bilanz. In: Pädagogik, Jg. 40, H. 12. S. 40–44.

- Gruschka, Andreas (2013a): Bildung – Kompetenz. In: Asdonk, Jupp/Kuhnen, Sebastian U./Bornkessel, Philipp (Hrsg.): Von der Schule zur Hochschule. Analysen, Konzeptionen und Gestaltungsperspektiven des Übergangs. Münster u. a. S. 77–86.
- Gruschka, Andreas (2013b): Über einen Versuch, Kompetenz zum kompetenzorientierten Unterricht zu vermitteln. In: Pädagogische Korrespondenz, Jg. 26, H. 48. S. 58–78.
- Hammermeister, Juliane (2016): Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Ein blinder Fleck des Beutelsbacher Konsens. In: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn. S. 171–178.
- Hartig, Johannes (2008): Kompetenzen als Ergebnis von Bildungsprozessen. In: Jude, Nina/Hartig, Johannes/Klieme, Eckhard (Hrsg.): Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden. Berlin. S. 15–25.
- Henkenborg, Peter (2001): Zur Philosophie des Politikunterrichts: Zum Kern politischer Bildung in der Schule. Bielefeld. Online verfügbar unter: <https://www.sowi-online.de/sites/default/files/henkenborg.pdf> (Zugriff: 20.05.2020).
- Henkenborg, Peter (2016): »Eine Kultur des Dissenses«. Über den pädagogischen Sinn des Beutelsbacher Konsenses für die politische Bildung. In: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hrsg.). Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn. S. 187–196.
- Hilpert, Wolfram (2019): Einfach für Alle! Politische Bildung und Inklusion. Zum Konzept inklusiver Materialien der politischen Bildung. Das Beispiel der multimedialen bpb-Reihe »einfach POLITIK:«. Bonn. Online verfügbar unter: http://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/2019_06_12%20Hilpert-Politik_einfach-fuer%20alle_Politische%20Bildung%20und%20Inklusion.pdf (Zugriff: 20.05.2020).
- Himmelmann, Gerhard (2007): Demokratie leben. In: Frankfurter Rundschau vom 14.03.2007, S. 35.
- Hoffmann, Astrid (2016): Plädoyer für politisch nicht–neutrale Lehrende und die Förderung realen politischen Handelns. »Heppenheimer Intervention«. In: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn. S. 197–206.
- Hoffmann, Lothar (1985): Kommunikationsmittel Fachsprache: eine Einführung. Tübingen.
- Hufer, Klaus-Peter (2007): Emanzipation und Politische Bildung. In: Lange, Dirk (Hrsg.): Konzeptionen politischer Bildung. Basiswissen Politische Bildung, Bd. 1. Baltmannsweiler. S. 141–149.
- Hufer, Klaus-Peter/Oefering, Tonio/Oppermann, Julia (2018): Wo steht die außerschulische politische Jugend- und Erwachsenenbildung? Schwalbach/Ts.
- Huinink, Johannes/Schröder Torsten (2014): Sozialstruktur Deutschlands. 3. Aufl. München.
- Juchler, Ingo (2015): Narrationen in der politischen Bildung. Bd. 1: Sophokles, Thukydides, Kleist und Hein. Wiesbaden.
- Kant, Immanuel (2008 [1784]): Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? In: ders.: Zum ewigen Frieden und andere Schriften. Frankfurt am Main. S. 25–33.
- Keit, Sabrina (2017): Leitbild Aktivbürger. Was schulische politische Bildung erreichen will. Schwalbach/Ts.
- Klieme, Eckhard/Hartig, Johannes (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, Manfred u. a.

- (Hrsg.): Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften Sonderheft 8. S. 11–29.
- Kohl, Wiebke/Seibring, Anne (Hrsg.) (2012): »Unsichtbares« Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von »bildungsfernen« Jugendlichen. Bonn.
- Krautz, Jochen (2009): Bildung als Anpassung? Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung. In: Fromm Forum, Nr. 13. S. 87–100.
- Kronauer, Martin (2013): Soziologische Anmerkungen zu zwei Debatten über Inklusion und Exklusion. In: Burtscher, Reinhard/Ditschek, Eduard Jan/Ackermann, Karl-Ernst/Kil, Monika/Kronauer, Martin (Hrsg.): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld. S. 17–25.
- Kronauer, Martin (2015): Wer Inklusion möchte, darf über Exklusion nicht schweigen. Plädoyer für eine Erweiterung der Debatte. In: Kluge, Sven/Liesner, Andrea/Weiß, Edgar (Hrsg.): Inklusion als Ideologie. Frankfurt am Main. S. 147–188
- Lange, Dirk (2004): Historisch-politische Didaktik. Schwalbach/Ts.
- Lange, Dirk/Oefering, Tonio (Hrsg.) (2014): Politische Bildung als lebenslanges Lernen. Schwalbach/Ts.
- Lindmeier, Christian/Lütje-Klose, Birgit (2015): Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. In: Erziehungswissenschaft, Jg. 26, H. 51. S. 7–16. Online verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2016/11565/pdf/Erziehungswissenschaft_2015_51_Lindmeier_Luetje_Klose_Inklusion.pdf (Zugriff: 20.05.2020).
- Massing, Peter (1999): Wege zu einem kategorialen und handlungsorientierten Politikunterricht. In: Kuhn, Hans-Werner/ders. (Hrsg.): Politikunterricht. Kategoriale + handlungsorientiert. Ein Videobuch. Schwalbach/Ts.
- Massing, Peter (2002): Demokratie-Lernen oder Politik-Lernen? In: Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hrsg.): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung, Schwalbach/Ts. S. 160–187.
- Massing, Peter (2003): Kategoriale politische Urteilsbildung. In: Kuhn, Hans-Werner (Hrsg.): Urteilsbildung im Politikunterricht. Ein multimediales Projekt. Schwalbach/Ts. S. 91–108.
- Massing, Peter (2012): Die vier Dimensionen der Politikkompetenz. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Jg. 62, H. 46/47. S. 23–29.
- Massing, Peter/Weißen, Georg (Hrsg.) (1995): Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts. Opladen.
- May, Michael (2008): Demokratielernen oder Politiklernen? Schwalbach/Ts.
- May, Michael/Schattschneider, Jessica (Hrsg.) (2011): Klassiker der Politikdidaktik neu gelesen. Originale und Kommentare. Schwalbach/Ts.
- Meints-Stender, Waltraud (2006): Eine frühe Theoretikerin der Exklusion. In: Die Tageszeitung vom 14./15.10.2006, S. 21.
- Meyer, Dorothee/Hilpert, Wolfram (2018): Politik, einfach für alle. Grundlagen und Weiterentwicklung der bpb-Reihe »einfach Politik«. In: Sonderpädagogische Förderung heute, Jg. 63, H. 4. S. 346–355.
- Meyer, Thomas (2003): Was ist Politik? 2. Aufl. Stuttgart.
- Mielke, Gerd (2018): Die repräsentative Demokratie und ihre Herausforderungen. Anmerkungen und Interpretationsversuche. In: Forschungsjournal Soziale Bewegungen, Jg. 31, H. 1/2. S. 22–31.

- Morek, Miriam/Heller, Vivian (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: Zeitschrift für angewandte Linguistik, Jg. 57, H. 1. S. 67–101.
- Oberle, Monika (2016): Der Beutelsbacher Konsens: eine kritische Würdigung. In: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn. S. 251–259.
- Oeftering, Tonio (2011): Hannah Arendt und die »Aporien der Menschenrechte«. In: ders./Schwendemann, Wilhelm (Hrsg.): Menschenrechtsbildung und Erinnerungslernen. Berlin. S. 31–47.
- Oeftering, Tonio (2012): Hannah Arendts Begriff des Politischen als Unterrichtsleitbild der politischen Bildung? In: Juchler, Ingo (Hrsg.): Unterrichtsleitbilder in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts. S. 59–70.
- Oeftering, Tonio (2013): Das Politische als Kern der Politischen Bildung. Hannah Arendts Beitrag zur Didaktik des politischen Unterrichts. Schwalbach/Ts.
- Oeftering, Tonio (2015a): Hannah Arendts Begriff des Politischen und Inklusion. In: Dönges, Christoph/Hilpert, Wolfram/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn. S. 60–68.
- Oeftering, Tonio (2015b): Sprache und inklusive politische Bildung. Anstöße zum Weiterdenken – eine Replik. In: Dönges, Christoph/Hilpert, Wolfram/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn. S. 139–142.
- Oeftering, Tonio (2017): Politische Musik im Politikunterricht – ein Beitrag politisch-kultureller Bildung zur Emanzipation von SchülerInnen? In: Lange, Dirk/Greco, Sara (Hrsg.): Emanzipation und politische Bildung. Schwalbach/Ts. S. 190–198.
- Oeftering, Tonio (2019a): Politische Bildung und öffentlicher Raum. Eine theoretische Bestimmung von Politik und politischer Bildung. In: Außerschulische Bildung. Zeitschrift der Jugend- und Erwachsenenbildung, Jg. 50, H. 1. S. 17–22.
- Oeftering, Tonio (2019b): Universalität vs. Kontroversität? Zum Verhältnis von Menschenrechtsbildung und Politischer Bildung. In: Erziehung und Unterricht. Österreichische Pädagogische Zeitschrift, Jg. 169, H. 7/8. S. 668–675.
- Ortner, Hanspeter (2009): Rhetorisch-stilistische Eigenschaften der Bildungssprache. In: Fix, Ulla/Gardt, Andreas/Knape, Joachim (Hrsg.): Rhetorik und Stilistik. Ein internationales Handbuch historischer und systematischer Forschung, Bd. 2. Berlin. S. 2227–2240.
- Pickel, Gert (2015): Neue Entwicklungen der politischen Kultur. Politische Einstellungen im wiedervereinten Deutschland: Neue Krisenerscheinungen oder doch alles beim Alten? In: Kneuer, Marianne (Hrsg.): Standortbestimmung Deutschlands: Innere Verfasstheit und internationale Verantwortung. Baden-Baden. S. 153–194.
- Pohl, Kerstin/Will, Stephanie (2016): Der Beutelsbacher Konsens: Wendepunkt in der Politikdidaktik? In: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn. S. 39–67.
- Renkl, Alexander (1996): Träges Wissen. Warum Erlerntes nicht genutzt wird. In: Psychologische Rundschau, Jg. 47, H. 2. S. 78–92.
- Renkl, Alexander (2004): Fürs Leben lernen. Träges Wissen aus psychologisch-pädagogischer Sicht. In: Schulmagazin 5-10, Jg. 72, H. 4. S. 5–8.

- Riegert, Judith/Musenber, Oliver (2017): Zur didaktischen Bedeutung Leichter Sprache im inklusiven Unterricht. In: Bock, Bettina M./Fix, Ulla/Lange, Daisy (Hrsg.): »Leichte Sprache« im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Berlin.
- Rink, Isabel/Zehrer, Christiane (2015): Leichte Sprache als gesprochene Varietät des Deutschen. In: Maaß, Christiane/Rink, Isabel/Zehrer, Christiane (Hrsg.): Forschungsstelle Leichte Sprache: Forschungsfelder im Überblick. S.2–3. Online verfügbar unter: https://www.uni-hildesheim.de/media/fb3/uebersetzungswissenschaft/Leichte_Sprache_Seite/Publikationen/2._Leichte_Sprache_als_Variet%C3%A4t.pdf (Zugriff: 20.05.2020).
- Rohe, Karl (1994): Politik. Begriffe und Wirklichkeiten. 2. Aufl. Köln.
- Röbber, Sven (2016): Blödmaschine Beutelsbach. In: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn. S.276–284.
- Rüstow, Nadine (2015): Leichte Sprache – eine neue »Kultur« der Beteiligung. In: Döniges, Christoph/Hilpert, Wolfram/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn. S.115–125.
- Salomon, David (2016): Konsens und Dissens. Von Beutelsbach nach Heppenheim. In: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn. S.285–293.
- Sander, Wolfgang (2003): Politik in der Schule. Kleine Geschichte der politischen Bildung. Marburg.
- Sander, Wolfgang (2005): Theorie der politischen Bildung. Geschichte – didaktische Konzeptionen – aktuelle Tendenzen und Probleme. In: ders./Ahlheim, Klaus (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts. S.13–47.
- Sander, Wolfgang (2013): Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. Schwalbach/Ts.
- Sander, Wolfgang (2016): Pädagogischer Sinn und (fach-)politische Fragen mit Blick auf den Beutelsbacher Konsens. In: Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn. S.294–302.
- Schiele, Siegfried (2012): Konsens und Kontroverse. In: Journal für politische Bildung, Jg. 2, H. 4. S.88–92.
- Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.) (1987): Konsens oder Dissens in der politischen Bildung? Stuttgart.
- Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.) (1996): Reicht der Beutelsbacher Konsens? Schwalbach/Ts.
- Schmid-Noerr, Gunzelin (2006): Emanzipation und emanzipatorische Pädagogik angesichts der Paradoxien der Moderne. In: Politisches Lernen, Jg. 24, H. 3/4. S.7–16.
- Schmiederer, Rolf (1977): Zur Kritik der politischen Bildung. Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des politischen Unterrichts. Frankfurt am Main.
- Schönauer-Schneider, Wilma/Reber, Karin (2014): Sprache. In: Weber, Franz B./Stein, Roland/Heimlich, Ulrich (Hrsg.): Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen. Stuttgart. S.78–79.
- Seitz, Simone (2014): Leichte Sprache? Keine einfache Sache, in: APuZ, Jg. 64, H. 9–11, S.3–6.

- Simon, Toni/Herschkovich, Meital (2016): Demokratie als Grundlage guter und inklusionsorientierter Schulen. In: Moegling, Klaus/Hund-Göschel, Gabriel/Hadeler, Swantje (Hrsg.): Was sind gute Schulen? Teil 1: Konzeptionelle Überlegungen und Diskussion. Immenhausen bei Kassel. S. 219–236.
- Sutor, Bernhard (1984): Neue Grundlegung politischer Bildung. 2 Bde. Paderborn.
- Sutor, Bernhard (2002): Demokratie Lernen? – Demokratisch Politik lernen! Zu den Thesen von Gerhard Himmelmann. In: Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hrsg.): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung. Schwalbach/Ts. S. 40–52.
- Thorweger, Jan Eike (2018): Demokratiebildung als inklusive Aufgabe. Herausforderungen inklusiver politischer Bildung. In: Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hrsg.): Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung. Schwalbach/Ts. S. 115–130.
- Tschernig, Kristin/Thi, My Hanh Vo (2017): Die Diversitätsdimension Sprache als Schlüsselqualifikation im Fachunterricht: diskursbestimmende Konzepte und inklusionsspezifische Paradigmen. In: Zeitschrift für Inklusion-online.net, Jg. 12, Nr. 3. Online verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/449> (Zugriff: 20.05.2020).
- Vollrath, Ernst (1987): Grundlegung einer philosophischen Theorie des Politischen. Würzburg.
- von Bredow, Wilfried/Noetzel, Thomas (2009): Politische Urteilskraft. Wiesbaden.
- Wagenschein, Martin (1997): Verstehen lehren. Genetisch – Sokratisch – Exemplarisch. 10. Aufl. Weinheim/Berlin.
- Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach. In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart. S. 179–180.
- Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/Basel.
- Weißeno, Georg/Detjen, Joachim/Juchler, Ingo/Massing, Peter/Richter, Dagmar (2010): Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell. Bonn.
- White, Robert W. (1959): Motivation reconsidered: The concept of competence. In: *Psychological Review*, Jg. 66, H. 5. S. 297–333.
- Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (2016a): Konsens in der politischen Bildung? Zur Einführung. In: dies. (Hrsg.): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn. S. 9–13.
- Widmaier, Benedikt/Zorn, Peter (Hrsg.) (2016b): Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens? Eine Debatte der politischen Bildung. Bonn.
- Ziegler, Beatrice (2018): Politische Bildung im fächerübergreifenden Unterricht. Gefestigte Perspektiven und fachliche Konzepte als Grundlage. In: Manzel, Sabine/Oberle, Monika (Hrsg.): Kompetenzorientierung. Potenziale zur Professionalisierung der Politischen Bildung. Wiesbaden. S. 35–46.
- Zurstrassen, Bettina (2015): Inklusion durch Leichte Sprache? Eine kritische Einschätzung. In: Dönges, Christoph/Hilpert, Wolfram/dies. (Hrsg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn. S. 126–138.

Didaktik der inklusiven Schulbildung

Einleitung

Wie Schulbildung integrativer bzw. inklusiver ausgestaltet werden soll, wird bereits seit Jahrzehnten diskutiert. Spätestens infolge der Verabschiedung der *UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderung* (UN-BRK) im Jahr 2006 und ihrer Ratifikation durch die Bundesrepublik Deutschland im Jahr 2009 hat diese Diskussion eine neue, rechtlich-verpflichtende Grundlage. Deren Einfluss spiegelt sich auch in aktuellen Statistiken: Zunehmend werden Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam beschult. Dies zeigt sich in allen Bundesländern, auch wenn sich die Integrationsquoten hinsichtlich einzelner Förderschwerpunkte und Schulformen teilweise deutlich unterscheiden (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018: 104 ff.; Dworschak 2017).

Aufgrund dieser Entwicklungen wundert es nicht, dass der Diskurs um die Ausgestaltung eines inklusiven Schulsystems mittlerweile breit geführt wird, sei es in der allgemeinen Pädagogik, in verschiedenen Fachdidaktiken, in der Sonderpädagogik oder ihren verschiedenen Fachrichtungen. In diesem Diskurs wird *Inklusion* oftmals in Abgrenzung zu den (schul-)organisatorischen Phasen *Exklusion*, *Separation* und *Integration* gefasst. Diese Phasen können einerseits als historische Abfolge in zurückliegenden Jahrzehnten verstanden werden, zeigen sich andererseits aber bis heute auch nebeneinander (vgl. Bürli 2016: 127).

In der Phase der *Exklusion* sind bestimmte Personen bzw. Gruppen (noch) gänzlich aus dem Schulsystem ausgeschlossen. In der Phase der *Separation* erhalten sie Zugang zum Gesamtsystem, werden darin aber gruppiert, getrennt und in Teilsystemen beschult – z.B. in Förderschulen mit einem bestimmten Förderschwerpunkt (vgl. Hinz 2004: 47 ff.). Die Trennung und Zuweisung zu einer Institution erfolgen dabei nach bestimmten Kriterien, »vorrangig nach Leistung, aber wie mit PISA nochmals bestätigt wurde, auch nach sozialem Milieu« (ebd.: 48). Die Phase der *Integration* wiederum beschreibt ein System, in dem Einzelne der zuvor separierten Schülerinnen und Schüler in das Regelschulsystem aufgenommen wer-

den. Das System folgt dabei aber weiterhin einer »Zwei-Gruppen-Theorie« (Hinze 2009: 171) von Regelschülerinnen und -schülern sowie Schülerinnen und Schülern mit einem spezifischen Förderbedarf. Um in diesem System spezielle Hilfen zu erhalten, bedarf es also in der Regel nach wie vor einer bestimmten Etikettierung – z. B. eines diagnostizierten »sonderpädagogischen Förderbedarfs«. Diese ermöglicht es dann, z. B. durch Sonderpädagoginnen und -pädagogen unterstützt zu werden (vgl. Hinze 2004: 47 ff.).

In Abgrenzung dazu beschreibt *Inklusion* ein System, in dem Etikettierungs- und Zwei-Gruppen-Gedanken überwunden werden und *alle* Schülerinnen und Schüler Teil einer gemeinsamen, heterogenen Gruppe sind (vgl. ebd.: 49). Vielfalt wird dabei nicht als erschwerend, sondern als normal oder auch explizit als bereichernd verstanden (vgl. Hinze 2009: 171). Insofern kann die Phase der schulischen Inklusion auch als jene einer wirklich *allgemeinen Pädagogik* verstanden werden: »In der Phase [...] sind Vielfalt und Heterogenität nichts Außergewöhnliches mehr, daher braucht es keinen eigenen Begriff mehr für einen spezifischen Ansatz oder ein Konzept« (Hinze 2004: 50). Dies entspricht auch den Ausführungen von Jugel, Hölzel und Besand im vorliegenden Band.

Insbesondere mit Blick auf die *UN-Behindertenrechtskonvention* mag Inklusion mitunter als spezifisch »behinderungsbezogenes« oder »sonderpädagogisches« Thema erscheinen (vgl. Hinze 2009: 172). Tatsächlich umfasst die Forderung nach Inklusion sowie der Wertschätzung von Diversität aber weitaus mehr Heterogenitätsdimensionen als die Dimension *behindert – nichtbehindert*: »Dabei kann es um unterschiedliche Fähigkeiten, Geschlechterrollen, ethnische Herkünfte, Nationalitäten, Erstsprachen, Rassen, soziale Milieus, Religionen und weltanschauliche Orientierungen, körperliche Bedingungen oder anderes gehen« (ebd.: 171) – Inklusion umfasst also schlichtweg *alle* Heterogenitätsdimensionen.

Der Schweizer Heilpädagoge Emil E. Kobi hat in diesem Zusammenhang kritisch angemerkt, dass ein so breites Heterogenitätsverständnis aber nicht zu einer naiven Gleichmacherei führen dürfe: »Es ist normal, verschieden zu sein! Ja. Allerdings hat Verschiedenheit unterschiedliche Qualitäten: Die Verschiedenheit von »existenzbedrängend arm« und »luxuriert reich«, von »Lebensqualität beschränkend behindert« und »beschwerdefrei [sic!] nicht behindert« auf die Stufe artüblicher Verschiedenheit von Blau- und Braunäugigkeit z. B. zu stellen, entbehrt daher nicht eines naiven Zynismus« (Kobi 2006: 37 f.). Der Einwand kann als Plädoyer verstanden werden, trotz eines breiten Heterogenitätsverständnisses die individuellen Bedarfe Einzelner nicht aus dem Blick zu verlieren (vgl. auch ebd.: 42). Mit Blick auf Inklusion im Feld Schule sowie einzelne Heterogenitäts-

dimensionen ergeben sich also nicht nur *alle betreffende*, sondern immer auch *spezifische* Fragen, die gleichermaßen ernst genommen und bearbeitet werden müssen. Insbesondere mit Blick auf die unterrichtliche Aufbereitung von Lerngegenständen stellt sich die Frage, wie ein solcher Spagat gelingen kann.

Meist werden Lerninhalte für äußerst heterogene Personengruppen aufbereitet, indem zunächst für jenen Teil der Schülerinnen und Schüler geplant wird, der relativ homogene Leistungen zeigt. Erst in einem zweiten Schritt werden die Inhalte für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler reduziert oder »heruntergebrochen« (vgl. Feuser 2002: 290). Diese nachträgliche Reduktion ist für Lehrende teilweise äußerst schwierig, besonders aufgrund der sprachlichen Verfasstheit abstrakter Lerngegenstände (vgl. Dönges/Stegkemper/Wagner 2018: 189). Es besteht die Gefahr, dass Inhalte massiv verkürzt werden oder Lehrende gar zu dem Schluss gelangen, einzelnen Schülerinnen und Schülern Inhalte gar nicht anzubieten.

Um dieser Gefahr zu begegnen, plädiert Georg Feuser für ein Umdenken: Er schlägt eine Lehrplanung für äußerst heterogene Gruppen vor, in der »von unten nach oben geplant wird« (Feuser 2002: 290; Hervorhebung im Original). Lernangebote sollen also zuerst mit Blick auf die individuellen Erfahrungen, Zugänge und Bedarfe schwerer beeinträchtigter Schülerinnen und Schüler vorbereitet werden. In einem zweiten Schritt sei es dann »geradezu ein Leichtes« (ebd.) abstraktere Ziele und Repräsentationsformen einzubeziehen und den Lerngegenstand für weitere Schülerinnen und Schüler der Lerngruppe aufzubereiten (vgl. ebd.). Diesem Vorgehen liegt die Idee zugrunde, dass es ein Gewinn für *alle* Schülerinnen und Schüler ist, wenn Lehrende für die Kompetenzen, Bedarfe und Herausforderungen schwerer beeinträchtigter Schülerinnen und Schüler sensibilisiert sind. Werden Lerngegenstände zunächst für jene Schülerinnen und Schüler aufbereitet, denen man die Auseinandersetzung damit am wenigsten zutraut, ermöglicht dies eine besonders tiefgehende Analyse der Zugänge und Barrieren. Die dabei gewonnenen Einsichten können dann in die Lehrplanung für *alle* Schülerinnen und Schüler einfließen. Gleichzeitig schützt das frühzeitige Berücksichtigen schwerer beeinträchtigter Schülerinnen und Schüler auch davor, sie zu »vergessen« oder ihnen Inhalte vorzuenthalten.

Eine jener Gruppen, denen besonders schnell droht, außen vor gelassen zu werden, ist die Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (vgl. Dworschak 2017). Dies gilt vor allem mit Blick auf abstrakte Lerngegenstände wie z.B. Politik (vgl. Dönges/Stegkemper/Wagner 2018: 189). Dem zuvor skizzierten Verständnis von Feuser folgend, stehen in diesem Beitrag deshalb zunächst vornehmlich Kompetenzen und Zu-

gänge von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im Mittelpunkt. Zum Ende des Beitrags weiten wir diesen Fokus dann wieder und leiten Konsequenzen für eine inklusive Beschulung *aller* Schülerinnen und Schüler ab.

Anforderungen an eine inklusive Schulbildung

Mit Blick auf die Lernbedarfe im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sehen wir vier Anforderungen, die auch in einem inklusiven Unterricht berücksichtigt werden müssen, um Aussicht auf eine nachhaltige und qualitativ hochwertige Bildung zu haben:

1. die Berücksichtigung der kognitiven Entwicklung,
2. die Berücksichtigung individueller Lernwege,
3. eine grundlegende Fachlichkeit zur inhaltlichen Aufbereitung von Lerngegenständen und
4. die Berücksichtigung von Konzepten der Regelschulen.

Der Förderbedarf geistige Entwicklung wird vielfach aufgrund einer diagnostizierten kognitiven Beeinträchtigung zugesprochen. Deshalb empfiehlt es sich zu klären, was eine kognitive Beeinträchtigung für Bildungs- und Lernprozesse bedeuten kann. Eine allererste Annäherung ist das Verständnis intellektueller Beeinträchtigung als verlangsamte Normalentwicklung. Dies stellt eine grobe Verkürzung dar, ist aber zunächst ein Ansatzpunkt, der sich mit dem Verständnis eines Intelligenzquotienten (IQ) als Quotient aus Intelligenzalter und Lebensalter begründen lässt. Aus didaktischer Sicht würde man Inhalte dann so anbieten, als seien die Schülerinnen und Schüler jünger. Diese Denkfigur liegt beispielsweise Feusers Allgemeiner Didaktik zugrunde (vgl. Feuser 1989), die jahrzehntelang eine wichtige theoretische Idee sonderpädagogischer Didaktik war. Mit Blick auf Personen mit einer leichten Intelligenzminderung nach ICD-10 (IQ zwischen 50 und 69) erweist sich, z. B. für das Fach Mathematik, eine solche Orientierung an der kognitiven Entwicklung als relativ gut passend (vgl. Garrote/Moser Opitz/Ratz 2015).

Insbesondere mit Blick auf gesellschaftswissenschaftliche Fächer birgt eine solche, am kognitiven Entwicklungsalter orientierte Auswahl aber die Gefahr, zu übersehen, dass Schülerinnen und Schüler aufgrund ihres höheren Lebensalters durchaus Chancen hatten, potenziellen Lerngegenständen zu begegnen und eventuell sogar *mehr* Erfahrungen mit diesen sammeln konnten. Da die alleinige Orientierung an einer allgemeinen kognitiven Entwicklung sich als zu grob herausgestellt hat, geht man heute von potenziell voneinander unabhängigen Entwicklungen in Domänen

aus. Für diese Domänen bestehen eigene fachliche Entwicklungsmodelle, die wichtige Hinweise für eine angemessene Vermittlung geben können. Fachliche Entwicklungsmodelle sind empirisch gut abgesicherte Erkenntnisse, in welcher Reihenfolge Fähigkeiten gelernt werden, z. B. der Schriftspracherwerb. Damit stellt sich auch mit Blick auf den Zugang zum Themenfeld »Politik« die Frage, welche Bedeutung kognitiven Kompetenzen dabei zukommt.

Der Politikdidaktiker Joachim Detjen ist dieser Frage nachgegangen. Er argumentiert, dass »[d]ie Demokratie [...] mehr als jede andere Regierungsform auf das Verstehen ihrer *Funktionslogik* durch die Bürgerinnen und Bürger angewiesen [ist]« (Detjen 2005: 290; Hervorhebung im Original) und »dass die Menschen sich geistig, also kognitiv anstrengen müssen, um der Demokratie gerecht werden zu können« (ebd.). Eine kognitive Beeinträchtigung erscheint damit zunächst als weitreichende Barriere für den Aufbau politischen Wissens und politischer Partizipation. Gleichzeitig bemerkt Detjen aber, dass kleinteiligem politischen Faktenwissen nur eine untergeordnete Bedeutung zukomme – viel wichtiger seien Orientierungs- und Deutungswissen (vgl. ebd.: 287). Das Orientierungswissen umfasst laut Detjen jenes Wissen, das notwendig ist, um sich »im Leben zu orientieren« (ebd.), z. B. in sozialen Situationen. Es ist also eher im weiteren Sinne politisch. Deutungswissen hingegen ist, so Detjen, im engeren Sinne politisch, da es auf die Logik und Funktionsweise politischer Institutionen und Prozesse zielt (vgl. ebd.). An Detjens Ausführungen anknüpfend, beschreiben Frank Schiefer, Werner Schlummer und Ute Schütte, dass politische Bildung damit auch für Schülerinnen und Schüler mit kognitiven Beeinträchtigungen bedeutsam werden kann – für manche im weiteren Sinne, für andere auch im engeren Sinne (vgl. Schiefer/Schlummer/Schütte 2011: 241; Köhler 2014: 176).

Besonders wenn Politik im engeren Sinne behandelt wird, sind die Inhalte sprachlich oftmals sehr abstrakt. Sie verlangen von den Lernenden also bestimmte rezeptive wie auch expressive Kompetenzen (vgl. Dönges/Stegkemper/Wagner 2018). Mit Blick auf inklusiven Unterricht stellt sich daher die Frage, inwieweit Schülerinnen und Schüler mit kommunikativen und/oder kognitiven Beeinträchtigungen diese Kompetenzen mitbringen. Antworten hierzu liefert die empirische Studie *Schülerschaft mit dem Förder-schwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE)* (Dworschak u. a. 2012). Für diese repräsentative Studie wurden Lehrkräfte im Freistaat Bayern zu den Lernausgangsbedingungen, Hintergründen und Kompetenzen ihrer Schülerinnen und Schülern befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass die sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler äußerst heterogen waren: So gaben die befragten Lehrkräfte an, dass 19,1 Prozent der Schülerinnen und

Schüler (n = 1 614) über keine Lautsprache verfügen, 19,5 Prozent sich in Ein- oder Zweiwortsätzen ausdrücken, 34,5 Prozent in Mehrwortsätzen und 26,9 Prozent in Sätzen mit Haupt- und Nebensatzkonstruktion. Zu den rezeptiven Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler (n = 1 556) gaben die Lehrkräfte an, dass sie bei 9,9 Prozent nicht sicher seien, inwieweit diese sie sprachlich verstehen, 48,9 Prozent der Schülerinnen und Schüler Worte und/oder einfache Sätze verstehen, 41,2 Prozent komplexe Satzgefüge mit Haupt- und Nebensatz (vgl. Wagner/Kannewischer 2012: 106 f.). Die Studie zeigt, dass ein beträchtlicher Teil der Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung beim Lernen (im inklusiven Unterricht) also auf sprachliche und kommunikative Barrieren stoßen kann – solange Lehrende sich nicht bemühen, diese individuell angemessen zu minimieren oder zu umschiffen.

Weitere Ergebnisse der SFGE-Studie geben Hinweise, wie den kommunikativen Herausforderungen und Kompetenzen im (inkluisiven) Unterricht begegnet werden muss: So waren laut Angaben der befragten Lehrkräfte 43,8 Prozent der Schülerinnen und Schüler (n = 1 629) auf körpereigene Kommunikationsformen (z. B. Gestik und Mimik) angewiesen. Für 31,9 Prozent der Schülerinnen und Schüler wurde angegeben, dass Abbildungen wichtige Repräsentationsformen seien, für 25,9 Prozent Symbole (vgl. ebd.: 108; der Begriff »Symbol« meint hier Piktogramme, die Bedeutungen grafisch repräsentieren). Die Ergebnisse zeigen, dass ein beträchtlicher Teil der Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung auf sprachergänzende oder -ersetzende Kommunikationsformen angewiesen ist, um verstanden zu werden bzw. verstehen zu können. Ein inklusiver Unterricht, der *alle* Schülerinnen und Schüler erreichen soll, darf (politische) Inhalte also nicht nur sprachlich-abstrakt thematisieren.

Diesbezüglich kann das Konzept der leichten bzw. einfachen Sprache Impulse geben, wie vermeintlich komplizierte Sachverhalte besser verständlich aufbereitet werden können. Christoph Dönges, Jan Markus Stegkemper und Michael Wagner machen deutlich, dass das Konzept der leichten bzw. einfachen Sprache aber keinesfalls unhinterfragt genutzt werden sollte: Was als leicht oder schwierig wahrgenommen wird, ist immer abhängig von individuellen (schrift-)sprachlichen Kompetenzen und Lernerfahrungen (vgl. Dönges/Stegkemper/Wagner 2018: 184). Die *eine* leichte oder einfache Sprache *für alle* Personen einer Zielgruppe kann es deshalb nicht geben. Eine Umarbeitung in leichte oder einfache Sprache aufgrund vorliegender Regelwerke darf also niemals als einfache »Übersetzungsarbeit« missverstanden werden. Sie ist vielmehr ein *didaktischer Prozess*, in dem Kerninformationen identifiziert und mit Blick auf individuelle

Adressatinnen und Adressaten sprachlich angemessen aufbereitet werden müssen (vgl. ebd.: 184 ff.).

Um tatsächlich *allen* Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden, müssen aber auch nonverbale Kommunikationsformen berücksichtigt werden, beispielsweise indem Inhalte in Form von Fotos, Bildern oder Piktogrammen eingebracht werden. Allerdings sind solche Visualisierungsformen im sprachlich-abstrakten Themenfeld »Politik« durchaus herausfordernd. Dies haben in jüngerer Zeit zwei empirische Untersuchungen gezeigt, in denen versucht wurde, politische Konzepte oder Sachverhalte mittels grafischer Symbole zu repräsentieren (vgl. Poncelas/Murphy 2007; Stegkemper 2016). So beinhalten vorliegende Bild- und Symbolsammlungen nur wenig inhaltlich passende Repräsentationsformen. Deshalb ist es oft notwendig, eigene Abbildungen zu erstellen. Insbesondere wenn komplexe Sachverhalte *inhaltlich korrekt* abgebildet werden sollen, geraten Darstellungen häufig so abstrakt, dass sie ohne ergänzende Erläuterungen kaum verstehbar sind. Bildlich repräsentiertes Fachvokabular muss also ebenso erlernt werden wie sprachlich repräsentiertes (vgl. Dönges/Stegkemper/Wagner 2018: 182).

Bei genauerer Betrachtung ist die Orientierung an kognitiven oder auch sprachlich-kommunikativen Entwicklungsmodellen aber immer nur eine wenig tragfähige Hilfsidee. Um tatsächlich *allen* Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden, gilt es, ihre Individualität zu berücksichtigen. Dies ist umso bedeutsamer, je umfassender eine Behinderung oder Beeinträchtigung ist.

Individuelle Ausprägungen zeigen sich auch mit Blick auf Biografisches und Subjektives. Es ist wichtig, auch die soziobiografischen Hintergründe zu kennen, wenn man die Lernausgangssituation eines Kindes oder Jugendlichen für politische Inhalte berücksichtigen möchte. So haben viele Schülerinnen und Schüler persönliche Benachteiligungs- oder Stigmatisierungserfahrungen gemacht. Überproportional viele ihrer Herkunftsfamilien sind sozioökonomisch belastet. Auch für das Beispiel des Förderschwerpunktes geistige Entwicklung kann dies belegt werden: Im Sinne des Konstruktes des »Familiären Wohlstandes« der Kinder- und Jugendgesundheitsstudie *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC)* der Weltgesundheitsorganisation (WHO) wachsen in Deutschland 40,4 Prozent der Schülerinnen und Schüler aller Jahrgangsstufen in Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Familien mit niedrigem familiärem Wohlstand auf, während es in allen anderen Schularten nur 7,8 Prozent sind (Ottová u. a. 2012). Ein überproportionaler Teil der Kinder und Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (ca. 10 Prozent) lebt in Deutschland überdies in stationären Einrichtungen (vgl. Dworschak/Ratz 2012; n = 662).

Ein weiterer individueller Aspekt betrifft Fragen von Selbstbestimmung bzw. erlernter Hilflosigkeit. Auch wenn es schwierig ist, hierfür einen empirischen Beleg zu finden, sind gerade diese Fragen ein zentrales Thema der Geistigbehindertenpädagogik. Selbstbestimmung ist nie trivial umzusetzen und wird der Personengruppe aufgrund einer Verkindlichung allzu oft nicht zugemutet. Dabei ist gerade dies für den Bereich der politischen Bildung zentral.

Eine ähnlich paternalistische Haltung zeigte sich lange Zeit auch mit Blick auf das (Nicht-)Zumuten fachlicher Inhalte. So wurde Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung unterstellt, allein »praktisch bildbar« zu sein. Entsprechend wurden ihnen vornehmlich möglichst konkrete, lebenspraktisch bedeutsame Inhalte angeboten. *Fachliche Inhalte* hingegen wurden ihnen oftmals vorenthalten (vgl. Ratz 2011; Riegert/Musenberg 2015).

Für vermeintlich abstrakte Lerngegenstände, wie z. B. Politik, zeigt sich dies bis heute. Karoline Klamp-Gretschel untersuchte die Lehrpläne des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung in allen deutschen Bundesländern nach den darin aufgegriffenen politischen Bildungsinhalten. Ihr Fazit fällt ernüchternd aus. Sie kommt zu dem Schluss, dass politische Bildung über die verschiedenen Bundesländer hinweg nur eine »mangelnde Berücksichtigung« (Klamp-Gretschel 2016: 95) erfährt. Politische Bildungsinhalte werden Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung also vielfach vorenthalten.

Dass (politische) Bildungsinhalte vorenthalten werden, zeigt sich aber nicht nur mit Blick auf Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. So wurde z. B. auch Grundschülerinnen und -schülern bis in die 1990er-Jahre abgesprochen, sich mit politischen Inhalten auseinandersetzen zu können. Infolgedessen wurde in der Grundschuldidaktik lange Zeit auch nicht an altersangemessenen Theorien, Konzepten und Materialien gearbeitet – was das Aufgreifen politischer Themen noch weiter erschwerte (vgl. Köhler 2014: 175). Ein ähnliches Muster zeigt sich bis heute im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (vgl. Schiefer/Schlummer/Schütte 2011: 242).

Erfreulicherweise existieren inzwischen aber verschiedene Konzepte, die auch hilfreiche Anknüpfungspunkte für eine (inklusive) politische Bildung mit Blick auf den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung darstellen (vgl. Köhler 2014: 176 f.). Sich an diesen Inhalten und Konzepten des Regelschulbereichs zu orientieren, hat dabei einen zusätzlichen Vorteil: Es wird somit kein unverbunden dastehendes Sonder-Curriculum geschaffen. Vielmehr würden allgemein relevante Überlegungen aufgegriffen und um fachrichtungsspezifische Aspekte ergänzt, modifiziert oder geschärft.

Auf diesem Weg könnte ein wirklich *allgemeines* Curriculum entstehen, das verschiedenste Niveaustufen und Lernwege berücksichtigt (vgl. Ratz 2017: 179).

Die bisherigen Überlegungen lassen sich wie folgt zusammenfassen: Ein inklusiver Unterricht, der *allen* Schülerinnen und Schülern gerecht werden soll, bedeutet vielfältige Herausforderungen. Dabei werden manche Barrieren mit Blick auf einzelne Personengruppen, z. B. Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, sowie auf das sprachlich-abstrakte Fach Politik besonders deutlich. Zugleich zeigen sich diese Herausforderungen aber immer individuell und dürfen deshalb nicht unzulässig verallgemeinert werden. Neben ihnen, am Schnittpunkt von Fachdidaktik, Sonderpädagogik und allgemeiner Pädagogik, eröffnen sich zudem auch Perspektiven für eine inklusive politische Bildung.

Inklusive (politische) Bildung als »gemeinsamer Suchprozess«

Im Folgenden gehen wir der Frage nach, wie Unterricht für sehr heterogene, inklusive Lerngruppen ausgestaltet werden kann. Dabei zeigt sich, dass keine einfache Patentlösung existiert. Wie eine wirklich inklusive (politische) Bildung gelingen kann, ist vielmehr ein »gemeinsamer Suchprozess zwischen Lehrenden und Lernenden« (vgl. Heinen 2003: 74).

Das Bewältigen des »Spagats« zwischen den Bedarfslagen einzelner Lernender und allgemein zu vermittelnder Inhalte ist ein grundsätzliches didaktisches Problem. Im Unterricht mit heterogenen Lerngruppen kann dies besonders deutlich hervortreten. Die Bedürfnisse einzelner Lernender liegen hier mitunter sehr weit auseinander. Das Einschätzen von Lernbedürfnissen und Lernausgangslagen fällt besonders schwer, wenn Lehrende sich mit Lernenden nicht über herkömmliche Kommunikationswege austauschen können oder unklar ist, wie Schülerinnen und Schüler ihre Umwelt wahrnehmen. Entsprechend stellt sich die Frage, wie es gelingen kann, all die unterschiedlichen Vorerfahrungen, Lernvoraussetzungen und Zugangsbarrieren in einem gemeinsamen, inklusiven Unterricht zu berücksichtigen und »gehaltvolle« Bildung zu ermöglichen.

Blickt man auf übliche Formen der Unterrichtsplanung, so zeigt sich, dass Lehrende oftmals dazu tendieren, Unterricht entlang einer einzigen Vermittlungsidee zu planen, die für möglichst alle (oder die meisten) Schülerinnen und Schüler angemessen erscheint (vgl. Feuser 1989: 8f.; Ratz 2004: 200). Dies hat zur Konsequenz, dass Ausreißer oder Abweichler von dieser »Ideallinie« (Stichwort »Heterogenität«) gar keine oder unpassende Angebote erhalten. Wie gezeigt wurde, muss eine inklusive (politische)

Didaktik aber gerade auch einen Blick für Abweichungen von der Ideal-
linie haben.

Ein Konzept, das dies berücksichtigt, entwickelte Georg Feuser mit seinem »Lernen am gemeinsamen Gegenstand« (Feuser 1989). Im Sinne von Klafkis Forderung, Allgemeinbildung müsse eine »Bildung für alle« (Klafki 2007: 53) sein, unterbreitet Feuser didaktische Vorschläge, wie individuell angemessene Angebote für *alle* Schülerinnen und Schüler gefunden werden können. Er fasst diese in Form der wohl bekanntesten Metapher inklusiven Unterrichts: Angelehnt an einen idealisierten Baum (vgl. dazu auch Ratz 2004: 209), sollen aus einem gemeinsamen Lerngegenstand (Baumstamm) für alle Schülerinnen und Schüler der Lerngruppe individuell angemessene Angebote erwachsen. Die Lernangebote sind demgemäß unterschiedliche »Verästelungen« und berücksichtigen die individuellen Zugangsmöglichkeiten der Lernenden, sei es »Bewegen, Sehen, Hören, Anfassen«, »sinnlich-konkretes, materialisiertes Erfassen«, »formal-logisches Denken« oder »Sprache, Schrift, Formeln« (Feuser 1989: 31). Die Lernenden arbeiten also an individualisierten Aufgaben.

Der Gefahr, dass die Schülerinnen und Schüler durch jene Individualisierungsmaßnahmen isoliert werden oder die Lerngruppe zerfällt, versucht Feuser zu begegnen, indem diese individuellen, »entwicklungslogischen« (ebd.: 33) Angebote stets in projektartige, gemeinschaftliche Kontexte eingebunden werden. Die nach Aneignungsniveau differenzierten und individuell auf die Lernenden zugeschnittenen Vorhaben sollen zu einem gemeinsam verantworteten Ergebnis verdichtet werden und einer »Verinselung« der Lernenden vorbeugen. Ein echter *gemeinsamer* Unterricht ist für Feuser also nur denkbar, wenn tatsächlich *am gemeinsamen Gegenstand* gelernt wird.

Hans Wocken kritisiert dieses enge Verständnis gemeinsamen Unterrichts als unrealistisch: »Im unterrichtlichen Alltag sind selbst bei guter Unterrichtsqualität allenfalls sporadische Fragmente und rudimentäre Spuren einer ›Kooperation am gemeinsamen Gegenstand‹ wiederzufinden« (Wocken 2016: 143). Entsprechend unterbreitet Wocken einen Alternativvorschlag. Dabei geht er davon aus, dass *gemeinsamer* Unterricht in Form unterschiedlichster Lernsituationen stattfinden kann. Als mögliche Varianten bespricht er (vgl. Wocken 1998: 40 ff.):

- *Koexistente Lernsituationen*: Schülerinnen und Schüler arbeiten parallel zueinander an unterschiedlichen, individuell angemessenen Aufgaben. Es handelt sich also um eine Lernform, mit der auch großer Heterogenität begegnet werden kann. Kontakte und Austausch ergeben sich eher zufällig und abhängig von der Offenheit der oder des Lehrenden.
- *Kommunikative Lernsituationen*: Schülerinnen und Schüler begegnen sich frei und lernen kommunikativ, z. B. in Pausen oder freien Unterrichts-

phasen. Die Lernenden haben dadurch die Chance, sich als eigenständige Individuen zu erleben, sich aber auch zu vergesellschaften. Diese Prozesse sind didaktisch oft wenig planbar und erfordern somit auch ein Zutrauen seitens der oder des Lehrenden.

- *Subsidiäre Lernsituationen*: Schülerinnen und Schüler helfen einander. Dies kann eher beiläufig, neben der Arbeit an einer eigenen Aufgabe stattfinden; es kann aber auch zur vornehmlichen Aufgabe einer Schülerin oder eines Schülers werden. Durch das gegenseitige Helfen ist es möglich, mit- und voneinander zu lernen.
- *Kooperative Lernsituationen*: Schülerinnen und Schüler arbeiten gemeinsam. Hierbei kann es sich um eine »komplementäre Situation« handeln. Eine solche ist arbeitsteilig und individualisiert; das Ziel wird durch das Zusammenkommen einzelner Arbeitsergebnisse erreicht. Das Lernen kann aber auch in einer »solidarischen Situation« stattfinden. Eine solche ist vergleichbar mit Feusers »Lernen am gemeinsamen Gegenstand«; es wird also arbeitsteilig und in einem gemeinsamen Rahmen auf ein gemeinsames Ziel hingearbeitet. Wocken bewertet diese Form als unterrichtliche »Sternstunde« (ebd.: 50), die nur sehr selten erreichbar sei.

Dieses breite Verständnis gemeinsamen (inklusive) Lernens eröffnet reichhaltige Möglichkeiten, Unterricht zu planen und Lernende mit unterschiedlichsten Lernbedürfnissen und Vorerfahrungen an relevante (z. B. politische) Kulturgüter der Menschheit heranzuführen. Dabei können die Lernenden sich auch persönlich weiterentwickeln, etwa indem sie Fähigkeiten zur solidarischen Zusammenarbeit und damit Kernkompetenzen zur Mitwirkung an menschlicher Kultur erwerben.

Ein weiterer Vorschlag zur didaktischen Auswahl und Aufbereitung von Bildungsangeboten für äußerst heterogene Lerngruppen ist das Konzept der »Elementarisierung«, das sich in der allgemeinen Pädagogik und in verschiedenen Fachdidaktiken entwickelt hat und insbesondere von Norbert Heinen für die Geistigbehindertenpädagogik nutzbar gemacht wurde (vgl. Heinen 1988; 2003). Es wird auch in der Politikdidaktik als ein möglicher Zugang diskutiert, um Zielgruppen zu erschließen, die durch bisherige Bildungsangebote nicht erreicht werden (vgl. z. B. Schiele 2009; 2012; Detjen 2011). Allerdings konnte es sich in diesem Feld bis heute nicht in der Breite durchsetzen. Berücksichtigt man die politikdidaktische Diskussion, so ist eine mögliche Erklärung dafür, dass das Konzept der »Elementarisierung« in der Politikdidaktik nur selten so umfassend und mit Blick auf äußerst heterogene Lerngruppen diskutiert wird, wie dies in der Geistigbehindertenpädagogik der Fall ist (vgl. dazu auch Heinen 2003; Schiefer/Schlummer/Schütte 2011: 250).

Den Begriff des »Elementaren« greift Heinen bei Klafki (1975: 41) auf. Dieser fasst darunter Bildungsinhalte, die dem Lernenden allgemein gültige Prinzipien des Erkennens und des Sinnverständnisses (Kategorien) vermitteln. Beim Nachvollzug dieser Begriffsauslegung kann die genetische Annäherung an Klafkis Deutung des »Elementaren« dienlich sein. Mit den Worten Eduard Sprangers können »Elementaria« demnach als »geistige Urakte« (Spranger 1964: 87) menschlichen Denkens und menschlichen Schaffens verstanden werden. Dies verweist darauf, dass hinter den heute vorliegenden abstrakten Fachbegriffen, Phänomenen und Verfahrensweisen erste, *natürliche* Begegnungen, Probleme, Fragen und Erkenntnisse stecken, bei denen das Denken und Forschen seinen Anfang genommen hat. Bei Wilhelm Flitner werden »Elementaria« als Grundbausteine dargestellt, »aus denen das Verwickelte zusammengefügt ist« (Flitner 1974: 144).

Heinen sieht im »Elementaren« einen Anhaltspunkt für die Suche nach angemessenen Bildungsinhalten für alle Schülerinnen und Schüler und möchte die »anfänglichen Sachverhalte« für *alle* Lernenden herausarbeiten und erfahrbar machen. Dabei muss das Elementare nicht zwingend am Anfang aller Lehrprozesse stehen (vgl. Spranger 1964: 91), sondern es kann auch zusammen mit den Lernenden herausgearbeitet werden. Elementarisierung als didaktische Tätigkeit widmet sich der »Laienfrage« (Heinen 1988: 139), wie ein fachlicher Neuling an Bildungsinhalte herangeführt und für diese erschlossen werden kann, ohne die dargebotenen Inhalte unzulässig zu vereinfachen oder gar bis zur Unkenntlichkeit zu verfremden. Dabei sensibilisiert Heinen Lehrende insbesondere für die Bedarfe von Schülerinnen und Schülern, die ferner der »Ideallinie« von Unterricht liegen und somit (noch) zu wenig Beachtung finden. Ziel der Suche nach angemessenen Bildungsinhalten für alle Schülerinnen und Schüler ist für Heinen also eine adressatenbezogene Darbietung fachlich korrekter »Konzentrationen« (ebd.: 3) von Inhalten – Elementarisierung ist damit ein »gemeinsamer Suchprozess zwischen Lehrenden und Lernenden« (Heinen 2003: 74).

Mit Bezug auf die Didaktik der politischen Bildung geht es also darum, demokratische und politische »Urideen« zu identifizieren, zu exponieren und für Lernende individuell erfahrbar zu machen. Dabei soll unbedingt vermieden werden, diese zu trivialisieren. Auf der Suche nach geeigneten Unterrichtsgegenständen soll der/die Lehrende bei der Planung den relevanten Kern aus verschiedenen Perspektiven verfolgen: aus fachwissenschaftlicher Sicht, aus entwicklungspsychologischer Sicht, aus Sicht der Gesellschaft, aus Sicht der Menschheit und aus Sicht der Lernenden. Dadurch soll die Komplexität der Sachverhalte den Lernenden

»entflochten« dargeboten werden können. Ferner soll nach Bildungschancen gesucht werden, die an bereits vorhandene Vorerfahrungen anknüpfen. Dabei wird Heterogenität mit individuellen, an die Lernenden angepassten Vermittlungswegen begegnet (vgl. ebd.: 66).

Es gilt also, kreativ nach passenden Wegen zu suchen, die Lernenden an die herausgearbeiteten Inhalte heranzuführen. Gerade bei schwerer beeinträchtigten Schülerinnen und Schülern werden dabei besondere Formen der Inszenierung, Kommunikation und Hilfestellung entwickelt werden müssen. Mit Blick auf die Elementarisierung politischer Lerninhalte plädieren auch einzelne Fachdidaktikerinnen und -didaktiker dafür, dass sich politisch Bildende bei der Elementarisierung »etwas trauen« müssen: Unter Berücksichtigung der Sachlogik des Inhalts und der Lerngruppe müsse »[d]ie Vereinfachung politischer Inhalte [...] wahrscheinlich bis an die Grenze des sachlich gerade noch Zumutbaren vorangetrieben werden« (Detjen 2011: 220; vgl. auch ebd.: 236).

Norbert Heinen fordert dabei, an das Potenzial der Lernenden anzuknüpfen (vgl. Heinen 1988: 53 ff.). Es gilt, Lernbemühungen daran auszurichten, was entstehen kann, anstatt Menschen von vornherein von Inhalten auszuschließen. Diese Suchprozesse müssen als »nicht abschließbar« aufgefasst werden. Die Lehrenden entwickeln ihren Unterricht durch stetige Reflexion der Erfahrungen mit den Lernenden weiter. Für diese Suchprozesse werden immer wieder Metaphern bemüht wie »Baum« (vgl. Feuser 1989), »Fraktal« (vgl. Seitz 2006) oder »Rhizom« (vgl. Musenberg 2016; hier auch ein Überblick), deren Diskussion hier allerdings zu weit führen würde.

Dies ist der Kern jeglicher inklusiven oder modernen sonderpädagogischen Didaktik: Der Mensch ist zu (politischer) Bildung fähig, weil er sich selbst von der Welt anregen lässt, auf andere Menschen angewiesen ist und auf die Welt und andere Menschen einwirkt (vgl. z. B. Stinkes 1999: 80). Inklusive Bildung kann sich nicht darin erschöpfen, Menschen nach dem »Dabei-sein-ist-alles-Prinzip« als nicht-teilnehmende Zuschauer in das Klassenzimmer zu bringen und irgendwie zu beschäftigen (vgl. Feuser 1989: 23; 41). Es geht vielmehr um die Suche nach Möglichkeiten der aktiven Auseinandersetzung mit sich selbst und der uns Menschen umgebenden (politischen) Welt.

Der von Heinen skizzierte Ansatz der Elementarisierung, Feusers Idee des »Lernens am gemeinsamen Gegenstand« sowie die »gemeinsamen Lernsituationen« nach Wocken sind praktische Hilfestellungen, um sich auf die Suche nach geeigneten Bildungsangeboten von Mensch zu Mensch zu begeben. Ihnen gemein ist der Ansatz, dass Unterricht in besonders heterogenen Lerngruppen nicht durch *einen* Unterricht für alle gewährleistet

werden kann, sondern Momente der Binnendifferenzierung und Individualisierung enthalten muss. Zudem bedarf es eines sinnvollen Verhältnisses zwischen individualisiertem sowie gemeinsamem, gemeinschaftlichem Lernen.

Fazit

Wie gezeigt wurde, umfasst Inklusion *alle* Heterogenitätsdimensionen und geht davon aus, dass es normal ist, verschieden zu sein. Diese Feststellung darf aber nicht zu naiver »Gleichmacherei« führen. Eine qualitativ hochwertige inklusive Bildung muss den Spagat meistern, *alle* Schülerinnen und Schüler voranzubringen, indem sie deren individuelle Bedarfe ernst nimmt.

Entsprechend ist es ein Gewinn für alle, wenn Bildung auch für jene verwirklicht wird, bei denen sich Barrieren und Herausforderungen besonders deutlich zeigen können. Wir haben in diesem Beitrag deshalb beispielhaft auf die Kompetenzen und Bedarfe von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung geblickt. Es handelt sich um eine Gruppe, die in sich äußerst heterogen ist und in bisherigen inklusiven Überlegungen noch besonders häufig außen vor bleibt oder sogar gänzlich vergessen wird.

Mit Blick auf diese Schülerschaft wurde gezeigt, dass an der Schnittstelle von allgemeiner Pädagogik, Sonderpädagogik und Fachdidaktik gewinnbringende Überlegungen und Konzepte entstehen. Diese eröffnen Perspektiven, wie inklusive (politische) Bildung auch in äußerst heterogenen Gruppen umgesetzt werden kann – sogar für jene Schülerinnen und Schüler, denen eine Auseinandersetzung mit komplexen Bildungsinhalten zuvor nicht zugetraut wurde (vgl. Ratz 2017: 175 ff.).

Gleichzeitig zeigt sich, dass kein Patentrezept existiert, nach dem inklusive (politische) Bildung »einfach« gelingt. Sie ist immer Ergebnis eines »gemeinsamen Suchprozesses« zwischen Lehrenden und Lernenden. Dies verlangt von Lehrenden breites didaktisches und fachliches Wissen – vor allem aber auch Zutrauen und Mut. Zutrauen, dass fachliche Bildungsinhalte für *alle* Schülerinnen und Schüler relevant sind, und Mut, sie deshalb *allen* Schülerinnen und Schülern anzubieten und sich auf die gemeinsame Suche nach angemessenen Vermittlungswegen zu machen. Die beschriebenen Ansprüche an eine inklusive Schulbildung sowie die verschiedenen didaktischen Überlegungen können Lehrende dafür sensibilisieren, welchen Barrieren und Herausforderungen begegnet werden könnte und wie man diese ein Stück weit antizipieren oder umschiffen kann.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2018): Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung. Bielefeld. Online verfügbar unter: <https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2018/pdf-bildungsbericht-2018/bildungsbericht-2018.pdf> (Zugriff: 08.05.2020).
- Bürli, Alois (2016): Inklusion historisch: Integration und Inklusion. In: Dederich, Markus/Beck, Iris/Bleidick, Ulrich/Antor, Georg (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart. S. 126–133.
- Detjen, Joachim (2005): Von der Notwendigkeit kognitiver Anstrengungen beim Demokratielernen. In: Himmelmann, Gerhard/Lange, Dirk (Hrsg.): Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung. Wiesbaden. S. 286–298.
- Detjen, Joachim (2011): Elementarisierung. Grundsätzliche Überlegungen zur Brauchbarkeit eines didaktischen Schlüsselbegriffs für die politische Bildung. In: Frech, Siegfried (Hrsg.): Bürger auf Abwegen? Politikdistanz und politische Bildung. Siegfried Schiele für seine Verdienste um die Didaktik politischer Bildung. Schwalbach/Ts. S. 207–240.
- Dönges, Christoph/Stegkemper, Jan Markus/Wagner, Michael (2018): Sprache als eine Barriere politischer Partizipation von Menschen mit geistiger Behinderung. In: Bock, Bettina M./Dreesen, Philipp (Hrsg.): Sprache und Partizipation in Geschichte und Gegenwart. Bremen. S. 177–192.
- Dworschak, Wolfgang (2017): Schulische Inklusion – eine Frage des richtigen Labels?! Für Grautöne in einer schwarz-weißen Bildungsstatistik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 68, H. 9. S. 404–413.
- Dworschak, Wolfgang/Kannewischer, Sybille/Ratz, Christoph/Wagner, Michael (Hrsg.) (2012): Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE). Eine empirische Studie. Oberhausen.
- Dworschak, Wolfgang/Ratz, Christoph (2012): Soziobiographische Aspekte der Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: Dworschak, Wolfgang/Kannewischer, Sybille/Ratz, Christoph/Wagner, Michael (Hrsg.): Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE). Eine empirische Studie. Oberhausen. S. 27–48.
- Feuser, Georg (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik, Jg. 28, H. 1. S. 4–48.
- Feuser, Georg (2002): Momente entwicklungslogischer Didaktik einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: Eberwein, Hans/Knauer, Sabine (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. Weinheim. S. 280–294.
- Flitner, Wilhelm (1974): Allgemeine Pädagogik. Stuttgart.
- Garrote, Ariane/Moser Opitz, Elisabeth/Ratz, Christoph (2015): Mathematische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung: Eine Querschnittstudie. In: Empirische Sonderpädagogik, Jg. 7, H. 1. S. 24–40.

- Heinen, Norbert (1988): Elementarisierung als Forderung an die Religionsdidaktik mit geistigbehinderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Dissertation, Universität zu Köln. Aachen.
- Heinen, Norbert (2003): Überlegungen zur Didaktik mit Menschen mit schwerer Behinderung. In: Lamers, Wolfgang/Klauß, Theo (Hrsg.): ... alle Kinder alles lehren! – Aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen. Günther Dörr zum 70. Geburtstag. Düsseldorf. S. 55–77.
- Hinz, Andreas (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell, Irmtraud/Sander, Alfred (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn. S. 41–74.
- Hinz, Andreas (2009): Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende?? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 60, H. 5. S. 171–179.
- Klafki, Wolfgang (1975): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel.
- Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studie zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim/Basel.
- Klamp-Gretschel, Karoline (2016): Politische Teilhabe von Frauen mit geistiger Behinderung. Bedeutung und Perspektiven der Partizipation. Opladen.
- Kobi, Emil E. (2006): Inklusion: Ein pädagogischer Mythos? In: Dederich, Markus/Greving, Heinrich/Mürner, Christian/Rödler, Peter (Hrsg.): Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik. Gießen. S. 28–44.
- Köhler, Jan Markus (2014): Teilhabe ernst nehmen: Politische Bildung für Menschen mit geistiger Behinderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 65, H. 5. S. 173–180.
- Musenberg, Oliver (2016): Zum Verhältnis von Didaktik und Differenz. In: ders./Riegert, Judith (Hrsg.): Didaktik und Differenz. Bad Heilbrunn. S. 11–32.
- Ottová, Veronika/Hillebrandt, David/Kolip, Petra/Hoffarth, Kerstin/Bucksch, Jens/Melzer, Wolfgang/Richter, Matthias/Ravens-Sieberer, Ulrike/HBSC-Team Deutschland (2012): Die HBSC-Studie in Deutschland – Studiendesign und Methodik. In: Das Gesundheitswesen, H. 74 (Suppl. 1). S. 8–14.
- Poncelas, Angela/Murphy, Glynis (2007): Accessible Information for People with Intellectual Disabilities: Do Symbols Really Help? In: Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, Jg. 20, H. 5. S. 466–474.
- Ratz, Christoph (2004): Planung von integrativem Unterricht. In: Fischer, Erhard (Hrsg.): Welt verstehen – Wirklichkeit konstruieren. Unterricht bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung. Dortmund. S. 197–220.
- Ratz, Christoph (2011): Zur Bedeutung einer Fächerorientierung. In: ders. (Hrsg.): Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen. Oberhausen. S. 9–40.
- Ratz, Christoph (2017): Inklusive Didaktik für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: Fischer, Erhard/Ratz, Christoph (Hrsg.): Inklusion – Chancen und Herausforderungen für Menschen mit geistiger Behinderung. Weinheim. S. 172–191.
- Riegert, Judith/Musenberg, Oliver (2015): Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe. Stuttgart.
- Schiefer, Frank/Schlummer, Werner/Schütte, Ute (2011): Politische Bildung für alle?! – Anbahnung von Politik- und Demokratie-Kompetenz bei Schülern mit dem För-

- derschwerpunkt geistige Entwicklung. In: Ratz, Christoph (Hrsg.): Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen. Oberhausen. S. 241–261.
- Schiele, Siegfried (2009): Elementarisierung politischer Bildung. Politische Bildung ohne Tiefen- und Breitenwirkung. In: Kursiv: Journal für politische Bildung, Jg. 13, H. 1. S. 38–43.
- Schiele, Siegfried (2012): Elementarisierung als neue Strategie für Politische Bildung. In: Widmaier, Benedikt/Nonnenmacher, Frank (Hrsg.): Unter erschwerten Bedingungen. Politische Bildung mit bildungsfernen Zielgruppen. Schwalbach/Ts. S. 77–88.
- Seitz, Simone (2006): Inklusive Didaktik. Die Frage nach dem Kern der Sache. In: Zeitschrift für Inklusion, Jg. 1, Nr. 1. Online abrufbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184/184> (Zugriff: 12.10.2020).
- Spranger, Eduard (1964): Die Fruchtbarkeit des Elementaren. In: ders. (Hrsg.): Pädagogische Perspektiven. Beiträge zu Erziehungsfragen der Gegenwart. Heidelberg. S. 87–92.
- Stegkemper, Jan Markus (2016): Das politische Wissen von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: Goll, Thomas/Oberle, Monika/Rappenglück, Stefan (Hrsg.): Herausforderung Migration. Perspektiven der politischen Bildung. Schwalbach/Ts. S. 175.
- Stinkes, Ursula (1999): Auf der Suche nach einem veränderten Bildungsbegriff. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, Jg. 22, H. 3. S. 73–81.
- Wagner, Michael/Kannewischer, Sybille (2012): Einschätzung der Kompetenzen im Bereich Sprache/Kommunikation. In: Dworschak, Wolfgang/Kannewischer, Sybille/Ratz, Christoph/Wagner, Michael (Hrsg.): Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE). Eine empirische Studie. Oberhausen. S. 99–110.
- Wocken, Hans (1998): Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: Hildesmidt, Anne/Schnell, Irma (Hrsg.): Integrationspädagogik. Weinheim. S. 37–52.
- Wocken, Hans (2016): Inklusion didaktisch: Entwurf einer inklusiven Unterrichtstheorie. In: Dederich, Markus/Beck, Iris/Bleidick, Ulrich/Antor, Georg (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart. S. 139–151.

Didaktik der inklusiven Jugend- und Erwachsenenbildung

Einleitung

Außerschulische Jugendbildung und Erwachsenenbildung werden häufig in einem Atemzug genannt, weil der Begriff der Jugendbildung inzwischen meist in einem weiten Sinne verwendet wird (Stichwort: verlängerte Jugendphase). »Weit« bedeutet, dass sich dieses Bildungssegment sowohl auf Jugendliche in der Adoleszenz (14 bis 18 Jahre) als auch auf »junge Menschen« (SGB VIII Sozialgesetzbuch Achstes Buch – Kinder- und Jugendhilfe) in der Postadoleszenz (18 bis 27 Jahre) bezieht (vgl. Hafenegger 2012a, b; Lüders/Riedle 2018). Bei jungen Menschen im dritten Lebensjahrzehnt ist auch oft von »jungen Erwachsenen« die Rede, denn das Angebot der Erwachsenenbildung wendet sich an alle volljährigen Menschen ab dem 18. Lebensjahr.

Außerschulische Jugendbildung und Erwachsenenbildung zusammenzudenken macht außerdem Sinn, weil in beiden Bildungsbereichen zunehmend der lebenslang lernende Mensch sowie die non-formale und die informelle Bildung bzw. das informelle Lernen im Fokus stehen – in der außerschulischen Jugendbildung spätestens seit dem *Zwölften Kinder- und Jugendbericht* der Bundesregierung (BMFSFJ 2005). Weitere Gemeinsamkeiten bestehen darin, dass die politische Bildung einer der Schwerpunkte ist und dass es sich um Bildung in der Freizeit handelt. Die außerschulische Jugendbildung hat mit dem SGB VIII einen eigenen Rechtsrahmen und kann auf eine lange Tradition der Demokratisierung des deutschen Bildungswesens verweisen, die – wie diejenige der Erwachsenenbildung (vgl. Lindmeier 2009) – bis in die Zeit der Weimarer Republik zurückreicht (vgl. Hafenegger 2011).

Im engeren Sinne gehört die außerschulische Jugendbildung nach § 11 SGB VIII zu den Schwerpunkten der Jugendarbeit. Ähnlich wie die Erwachsenenbildung (im Unterschied zur betrieblichen Weiterbildung) dient sie der Vermittlung »allgemeiner, politischer, sozialer, gesundheitlicher, kultureller, naturkundlicher und technischer Bildung«. Die Erwachsenenbil-

dung ist allerdings ausschließlich auf Länderebene gesetzlich geregelt (vgl. Jaich 2015), die außerschulische Jugendbildung auf Bundes- und Länderebene. In didaktischer Hinsicht gibt es ebenfalls einige Gemeinsamkeiten. Beide Handlungsfelder gehen von einem weiten Verständnis von Didaktik und didaktischem Handeln aus, weshalb in diesem Beitrag auch auf das Konzept der Zielgruppenorientierung einzugehen ist; außerdem spielt die offene Didaktik eine zentrale Rolle.

In der Theorie und Praxis der außerschulischen Jugendbildung und der Erwachsenenbildung wurde der Begriff der Didaktik seit den 1970er-Jahren nicht nur auf das *Was* (Didaktik im engeren Sinne) und das *Wie* (Methodik) des organisierten Lehrens und Lernens eingeengt (vgl. Müller/Papenkort 2013). Unter der Perspektive des lebenslangen Lernens wurde vielmehr auch der Aspekt der Kontinuität organisierten Lehrens und Lernens bzw. didaktischen Handelns hervorgehoben. Vor diesem Hintergrund sind die Didaktik der außerschulischen Jugendbildung und der Erwachsenenbildung als Modifikationen einer umfassenden Theorie und Praxis einer allgemeinen Didaktik des lebenslangen Lernens anzusehen.

Blickt man auf die Umsetzung der inklusiven Bildung, dann zeigen sich aber auch gravierende Unterschiede zwischen den beiden Handlungsfeldern. Während Inklusion in der außerschulischen Jugendbildung erst nach der Ratifizierung der *UN-Behindertenrechtskonvention* (UN-BRK) im Jahr 2009 in Deutschland zum Thema wurde und bislang lediglich im Zusammenhang mit politischer Bildung didaktisch-methodisch ausbuchstabiert wird (vgl. Dönges/Hilpert/Zurstrassen 2015 und den Themenschwerpunkt in Heft 4/2018 der *Sonderpädagogischen Förderung heute*), wird die Realisierung einer inklusiven Erwachsenenbildung in Deutschland inzwischen in all ihren Facetten (programmatisch, organisatorisch, didaktisch-methodisch, professionspolitisch usw.) diskutiert. Im Folgenden fokussiere ich deshalb hauptsächlich die inklusive Erwachsenenbildung.

Inklusion und inklusive Bildung im aktuellen Begründungsdiskurs

Internationalen Erfahrungen und Erkenntnissen zufolge erscheint es ratsam, zwischen einem *Begründungsdiskurs* und einem *Implementierungsdiskurs* über inklusive Bildung zu unterscheiden (vgl. Dyson 1999). Im Begründungsdiskurs geht es um die theoretische Begründung und Konzeptualisierung von inklusiver Bildung, während im Implementierungsdiskurs die konkrete Umsetzung der Inklusion auf der institutionellen Ebene der Bildungspraxis im Mittelpunkt steht. Der Begründungsdiskurs ist natur-

gemäß stärker durch normative Positionen geprägt, während der Implementierungsdiskurs kontrovers geführt wird, auch deshalb, weil belastbare empirische Forschungsergebnisse noch weitgehend fehlen.

Der Begründungsdiskurs über inklusive Jugend- und Erwachsenenbildung ist mit den gleichen Problemen behaftet wie der weiter fortgeschrittene schulpädagogische Diskurs über inklusive schulische Bildung. Blickt man auf das Adressaten- und Inklusionsverständnis, dann zeigen sich drei Interpretationslinien, die aus dem internationalen Raum stammen und mittlerweile auch in der deutschsprachigen Fachdiskussion zu finden sind (vgl. Kiuppis 2014; Lindmeier/Lütje-Klose 2015):

1. In den meisten Fachpublikationen zum Thema »Inklusion« wird – nicht erst seit der Verabschiedung der UN-BRK durch die Vereinten Nationen im Jahr 2006 – ein *behinderungsbezogenes Adressatenverständnis* fokussiert, wie es auch in der Bildungspolitik der Bundesländer vorherrschend ist. Es stammt ursprünglich aus dem US-amerikanischen Fachdiskurs, wo mit dem Terminus *inclusion* – in Abgrenzung zu den politisch vorgegebenen Begriffen *mainstreaming* und *integration* – auf eine *bürgerrechtliche Perspektive* Bezug genommen wird, die unter anderem die Ansprüche von Menschen mit Behinderungen auf eine volle und gleichberechtigte Partizipation an, in und durch Bildung propagiert. Auch global agierende internationale Organisationen (WHO, Weltbank und UNICEF) und die *Disability Studies (in Education)* sind in diesem *inklusionspolitisch motivierten* Segment der Fachpublikationen stark vertreten.
2. Zweitens findet man ein auf »alle« *Diversitätsdimensionen bezogenes Adressatenverständnis*, welches seit den 1990er-Jahren insbesondere von britischen Inklusionsforscherinnen und -forschern vertreten wird. Hier lautet die Argumentation, dass (inklusive) Bildung nicht auf vorab festgestellten Unterschieden zwischen Individuen bzw. Gruppen basiere, sondern in einem non-kategorialen Sinne als Herausforderung für Diversität und als Miteinander der Verschiedenen verstanden werden müsse. Theoretisch begründet wird diese diversitätsbejahende, personenzentrierte Pädagogik (Dyson 2007) unter anderem mit *Organisationsentwicklungstheorien*, welche den Blick auf die Eigenrationalität und Mikropolitik des Geschehens in Bildungsorganisationen lenken und die Idee einer ganzheitlichen Organisationsentwicklung (*whole organisation approach*) verfechten. Wie es beispielsweise der *Index für Inklusion* (Booth/Ainscow 2019) für die inklusive Schulentwicklung propagiert, müssen sich (Bildungs-)Organisationen grundlegend ändern, damit eine angemessene Antwort auf die Verschiedenheit (*responding to diversity*) von Menschen gefunden werden kann.
3. Ein dritter Teil der internationalen Publikationen zu inklusiver Bildung bezieht das Konzept zwar ebenfalls auf *alle Lernenden*; andererseits wer-

den aber *vulnerable Gruppen* besonders in den Blick genommen. Dieses Verständnis von inklusiver Bildung, das seit der Jahrtausendwende auch von der UNESCO (2005) vertreten wird, entspricht auf der einen Seite der sonder- und integrationspädagogischen Tradition, die Lebens- und Lernsituation marginalisierter Minderheiten wie der Menschen mit Behinderungen als *besondere* hervorzuheben. Auf der anderen Seite bedeutet es, »sich nicht mehr *ausschließlich* oder *exklusiv* (wie im Fall der Sonderpädagogik) bzw. in erster Linie (wie im Fall der Integrationspädagogik) mit Menschen mit Behinderungen zu befassen, sondern das Blickfeld hinsichtlich anderer Gruppen zu weiten, die als marginalisiert beziehungsweise vulnerabel gelten« (Kiuppis 2014: 33). Das *universal* auf alle Lernenden, aber *partikular* auf vulnerable Gruppen und sich überkreuzende Diversitätsmerkmale (Intersektionalität) abhebende Adressatenverständnis wird *ungleichheitstheoretisch begründet*. Diesem Inklusionsverständnis folgt auch der vorliegende Band.

Im aktuellen Begründungsdiskurs über inklusive Bildung findet man also die Unterscheidung zwischen einem (*mono-*)*kategorialen* bzw. *behinderungsbezogenen*, einem *non-kategorialen* bzw. *radikalen* und einem *transkategorialen* bzw. *intersektionalen* Inklusionsbegriff, was im Implementierungsdiskurs und auf der Handlungsebene zu erheblichen Missverständnissen oder Spannungen führen kann.

Inklusive Bildung als Querschnittsaufgabe der Erziehungswissenschaft und -praxis

Hinsichtlich des *Implementierungsdiskurses* sind derzeit – wie bereits angedeutet – noch sichtbare Unterschiede zwischen den erziehungswissenschaftlichen (Teil-)Disziplinen und pädagogischen (Teil-)Professionen festzustellen. Diese betreffen nicht nur die Quantität, sondern auch die Qualität der Auseinandersetzung mit dem Thema. Unabhängig davon lässt sich konstatieren: Aus dem in Art. 24 (»Bildung«) formulierten Auftrag der UN-BRK (BMAS 2008), ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen und im Sinne des lebenslangen Lernens umzusetzen, ergibt sich, dass Inklusion als eine *Querschnittsaufgabe* der Erziehungswissenschaft und -praxis aufzufassen ist (vgl. Lindmeier/Lütje-Klose 2015), bei der der Professionalisierung für Inklusion eine Schlüsselfunktion zukommt (vgl. Döbert/Weishaupt 2013; Lindmeier/Weiß 2017). Dabei müssen alle Bildungsinstitutionen entlang eines Lebenslaufes (z. B. Kindertageseinrichtungen, Schulen einschließlich der Übergänge zwischen den Institutionen) wie ebenso die unterstützenden Systeme (z. B. Kinder- und Jugendhilfe) in den Blick genommen werden.

Der fachliche Diskurs in der außerschulischen Jugendbildung und in der Erwachsenenbildung bietet diesbezüglich den Vorteil, dass darin schon seit Langem von unterschiedlichen bildungsbenachteiligten Zielgruppen (vgl. z. B. Brüning/Kuwan 2002; Lindmeier 2009) oder »bildungsbezogenen und gesellschaftlichen ›Risikogruppen« (Hafener 2012b: 715) ausgegangen wird. Dabei ist festzustellen, dass die »klassische Zielgruppe« (Brüning 2002: 37) der jungen Menschen/Erwachsenen mit Behinderungen und/oder Lernschwierigkeiten auch in Zeiten der Inklusion dennoch immer wieder aus dem Blick gerät oder lediglich bei der gesundheitlichen Jugend- und Erwachsenenbildung Berücksichtigung findet (vgl. z. B. Faulstich/Zeuner 2010).

Inklusion ist in der (allgemeinen) Erwachsenenbildung in Deutschland erst seit der Ratifizierung der UN-BRK 2009 ein Thema, obwohl schon viel früher über inklusive Ansätze im europäischen Ausland berichtet wurde (vgl. z. B. Lindmeier u. a. 2000). Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) griff das Thema 2010 auf, ohne jedoch die Gruppe der Menschen mit Behinderung und/oder Lernschwierigkeiten zu berücksichtigen (vgl. Kronauer 2010). Initiiert von der Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e. V., erschien drei Jahre später eine weitere Schrift unter Beteiligung der Behindertenpädagogik (Burtscher u. a.: 2013). Auch vom Deutschen Volkshochschulverband (DVV) wurde der »Leitwert Inklusion« (DVV 2011: 11) in der Erwachsenenbildung in einer programmatischen Schrift aufgegriffen.

In der außerschulischen Jugendbildung wird Inklusion bisher kaum als unmittelbare Herausforderung angesehen, obwohl Inklusion als Thema der Kinder- und Jugendarbeit immer bedeutsamer wird (für eine Zwischenbilanz seit der Ratifizierung der UN-BRK 2009 in Deutschland vgl. Lüders 2014). Hafener zufolge ist aber die außerschulische Jugendbildung durch den Bildungsauftrag Inklusion herausgefordert, »nach Wegen und Möglichkeiten zu suchen, um sozial benachteiligte und Jugendliche mit Migrationshintergrund in ihre Angebote und Settings, Strukturen und Prozesse einzubeziehen« (Hafener 2012b: 715). Dabei gehe es nicht nur um »Förderfragen im engeren Sinne« (ebd.) »oder um »kompensatorische Angebote« (ebd.), »sondern um eine inklusive außerschulische Bildungsperspektive, mit der u. a. die etwa 20 % der Jugendlichen in den Blick geraten, die nach PISA als ›Risikoschüler« (mit »besonderem Förderbedarf«) bezeichnet werden (Hafener 2011)« (ebd.). An dieser – fünf Jahre nach Verabschiedung der UN-BRK – geäußerten Einschätzung wird erkennbar, dass junge Menschen mit Behinderung/sonderpädagogischem Förderbedarf in diesem non-formalen Bildungssektor traditionell nur wenig im Blick sind.

In ihrem aktuellen Diskussionspapier *Inklusion in der Jugendarbeit. 10 Jahre UN-BRK – ein Blick auf die Entwicklungen in der und Erwartungen an die Jugendarbeit* gelangt die Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (AGJ) denn auch zu der ernüchternden Auffassung, dass es die Jugendarbeit in der Vergangenheit versäumt habe, »Kinder und Jugendliche im System der Behindertenhilfe als Zielgruppe zu erkennen« (AGJ 2019: 6). Um die stagnierende sozialräumliche und lebensweltliche Segregation von jungen Menschen mit Behinderungen zu kompensieren, empfiehlt die AGJ deshalb den Ausbau der inklusiven außerschulischen Jugendbildung.

Orientierung am menschenrechtsbasierten Bildungsansatz

Die vier *Strukturelemente* des menschenrechtsbasierten Bildungsansatzes (vgl. Tomasevski 2006) bieten Orientierung, um der Querschnittaufgabe der inklusiven Bildung und ihrer Umsetzung gerecht werden zu können. Ihre Implementierung empfiehlt auch der UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen in seiner Allgemeinen Bemerkung Nr. 4 zur Umsetzung der *UN-Behindertenrechtskonvention* (UN-BRK) mit dem Titel »Recht auf inklusive Bildung« (vgl. Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen 2016). Zur Realisierung inklusiver Bildung werden dabei Dimensionen in den Blick genommen, die nach ihren englischen Ursprungsbegriffen (*availability, accessibility, acceptability, adaptability*) als »4-A-Schema« (*4-A-Scheme*) bezeichnet werden.

► 4-A-Schema

- *Verfügbarkeit (availability)*: Eine zentrale, in Deutschland immer noch strittige Frage besteht darin, ob das Kriterium der Verfügbarkeit inklusiver Bildung erst dann umgesetzt ist, wenn gemeinsames, qualitativ hochwertiges Lernen erreicht ist. Eine Gegenposition besteht darin, dass die Verfügbarkeit inklusiver Bildung bereits dann ausreichend umgesetzt ist, wenn beispielsweise für bildungsbenachteiligte Menschen mit Behinderungen Bildung überwiegend nur in separaten Bildungseinrichtungen gewährleistet werden kann, obwohl grundsätzlich akzeptiert ist, dass ein gemeinsames Lernen vorzuziehen wäre, wenn es gelänge, diese qualitativ hochwertig zu gestalten. Lohrenscheit macht darauf aufmerksam, dass Tomasevski die Verfügbarkeit der Bildung in Bezug zum *Gleichheitsgebot* setzt. »Bildung in separaten Institutionen [...] widerspricht dem Sinn einer Bildung als öffentlichem Gut, das für alle Kinder in gleichem Maß frei verfügbar sein muss« (Lohrenscheit 2007: 44).

- *Zugänglichkeit (accessibility)*: Erst die Bereitstellung ausreichender Ressourcen ermöglicht einen diskriminierungsfreien Zugang zu Bildung. Dazu gehört die Unterstützung bildungsbenachteiligter gesellschaftlicher Gruppierungen; diese impliziert sowohl die wirtschaftliche Zugänglichkeit, d. h. die kostenfreie Bereitstellung zusätzlicher Ressourcen und Hilfsmittel, als auch den physischen Zugang. Es muss beispielsweise gewährleistet sein, dass z. B. auch Menschen mit Rollstühlen freien Zugang zu den allgemeinen Bildungseinrichtungen haben oder dass angemessene Vorkehrungen für hör- und sehgeschädigte Schülerinnen und Schüler getroffen werden. Die Zugänglichkeit für Frauen in der Familienphase erhöht sich beispielsweise durch Angebote in Zeiten, in denen institutionalisierte Kinderbetreuung vorhanden ist.
- *Akzeptierbarkeit (acceptability)*: Für alle Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen müssen Formen und Inhalte der Bildung so gestaltet sein, dass sie den allgemeinen Bildungszielen eines Landes entsprechen. Ist es notwendig, bildungsbenachteiligten Menschen Bildungsinhalte in einfacherer Form zu vermitteln und auch die Formen der Vermittlung bedarfsgerecht anzupassen, so ist andererseits zu prüfen, ob dies ggf. zu einem Reduktionismus führt, der gegen das Gleichheitsgebot verstößt und daher nicht akzeptabel ist. Dies ist immer dann der Fall, wenn die Lerninhalte völlig abgekoppelt werden von den Inhalten, die Menschen ohne Bildungsbenachteiligungen vermittelt werden, und/oder wenn es keine Anschlussmöglichkeiten an das Regelcurriculum gibt (curriculare Inklusion).
- *Adaptierbarkeit (adaptability)*: Adaptierbarkeit bedeutet, dass Bildungssysteme flexibel sein und sich den wandelnden Erfordernissen von Gesellschaften und Gemeinwesen anpassen müssen. Die Adaptierbarkeit von Bildung bezieht sich allerdings nicht nur auf die äußeren Lebensbedingungen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, sondern auch auf die freie Entfaltung ihrer Persönlichkeit. Hierzu gehört, dass sie in ihrer Einzigartigkeit und Einmaligkeit geachtet werden. Dieser Ansatz, der den Menschen das *Recht auf Verschiedenheit* einräumt, wird in der Pädagogik international als *inclusive education* bezeichnet. Nach Bielefeldts Auffassung führt dieser *Diversitätsansatz* der inklusiven Bildung konsequent dazu, dass manche Formulierungen der UN-BRK eine Nähe zu Dokumenten des *kulturellen Minderheitenschutzes* aufweisen (vgl. Bielefeldt 2009).

Lindmeier (2012) und Hirschberg/Lindmeier (2013) rekurren auf das 4-A-Schema zur Einschätzung der Rahmenbedingungen einer inklusiven Erwachsenenbildung in Deutschland auf der Grundlage des menschen-

rechtsbasierten Bildungsansatzes. Lauber-Pohle (2019) leistet eine systematische Verknüpfung des 4-A-Schemas mit den didaktischen Handlungsebenen der inklusiven Erwachsenenbildung und leitet hieraus Ansatzpunkte ab für eine inklusive Angebotsgestaltung, auf die im letzten Abschnitt dieses Beitrags näher eingegangen wird. Was die außerschulische Jugendbildung anbetrifft, so findet das 4-A-Schema bislang lediglich in der Fachliteratur zur internationalen Jugendarbeit Erwähnung (vgl. z. B. IJAB 2017).

Bedauerlicherweise wird das 4-A-Schema auch in den wenigen, inzwischen vorliegenden empirischen Studien über die Rahmenbedingungen der inklusiven Erwachsenenbildung in einzelnen Bundesländern (Lakemann/Schäfer 2016; Aegerter u. a. 2018) nicht als Analyseraster herangezogen, ebensowenig im Projekt »Inklusionskataster NRW« (<https://inklusionskataster-nrw.de>), das von der Universität Siegen durchgeführt wird. Dabei beweist die aktuelle Studie *Das Menschenrecht auf Bildung im deutschen Schulsystem* (Niendorf/Reitz 2016) des Deutschen Instituts für Menschenrechte, wie sinnvoll es sein kann, das 4-A-Schema als Analyseraster zu verwenden. Ob sich bezüglich der Verfügbarkeit inklusiver Erwachsenenbildung in den vergangenen zehn Jahren tatsächlich einiges geändert hat, wie Ackermann (2019) mit Blick auf Menschen mit Lernschwierigkeiten behauptet, lässt sich vor diesem Hintergrund nur schwer einschätzen. Punktuelle inklusive Angebote gab es in Deutschland immer wieder (vgl. z. B. Lindmeier u. a. 2000; Babilon 2018; Heimlich/Behr 2018).

Didaktische Handlungsebenen inklusiver Jugend- und Erwachsenenbildung

Wie bereits eingangs erläutert, sind die Didaktik der außerschulischen Jugendbildung und der Erwachsenenbildung als Modifikationen einer umfassenden Theorie und Praxis einer allgemeinen Didaktik des lebenslangen Lernens anzusehen. Wie Sabine Lauber-Pohle (2019) kritisch anmerkt, wird der Diskurs über lebenslanges Lernen aber bislang noch kaum mit dem Diskurs über Inklusion bzw. inklusive Didaktik verknüpft. Sie schlägt deshalb vor, das 4-A-Schema des menschenrechtsbasierten Bildungsansatzes mit dem *Konzept der didaktischen Handlungsebenen* in der Erwachsenenbildung (vgl. Tietgens 1982) zu verschränken. Dementsprechend sind die Elemente des 4-A-Schemas zu differenzieren

- »hinsichtlich der *gesellschaftlichen Ebene*, die den öffentlichen Diskurs umfasst und die grundlegenden rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen herstellt,

- der *Ebene der Organisationen* der Erwachsenenbildung im Spannungsfeld von Trägern und Einrichtungen, die sich für die Umsetzung und Ausgestaltung einer inklusiven Erwachsenenbildung verantwortlich zeichnen,
- der *Ebene des professionellen Handelns* in der Erwachsenenbildung hinsichtlich Planen, Unterrichten und Beraten, die einen erhöhten Qualifikationsbedarf hat und eine hohe Adaptionsbereitschaft benötigt,
- und der *Ebene der Adressaten und Teilnehmenden* mit ihren je spezifischen, behinderungsunabhängigen Lern- und Bildungsinteressen, die Angebote der Einrichtungen nutzen (wollen)« (Lauber-Pohle 2019: 12; Hervorhebungen im Original).

Diese Verknüpfung führt zu folgenden Überlegungen:

- Mit Blick auf die *Verfügbarkeit* ist zu fragen, welche rechtlichen und daraus resultierenden strukturellen Entwicklungen die Voraussetzungen sind für eine Bereitstellung inklusiver Angebote in der Erwachsenenbildung (vgl. Lindmeier 2012). Lauber-Pohle bezeichnet die gesellschaftliche Übereinkunft, dass »die allgemeine Erwachsenenbildung inklusiv gestaltet werden soll« (Lauber-Pohle 2019: 12), als Voraussetzung für die Entwicklung zielgruppenspezifischer Angebote unter dem Aspekt der Inklusion. Entscheidend für die Gestaltung eines entsprechend vielfältigen Programms durch die Einrichtungen der Erwachsenenbildung sei die Kooperation zwischen pädagogischen und nichtpädagogischen Einrichtungen, so Lauber-Pohle. Diese müssten die Verfügbarkeit der Angebote an Adressatinnen und Adressaten kommunizieren. Letztere wiederum sollten Bildungsangebote aufgrund individueller Kriterien, nicht aufgrund von Verfügbarkeit annehmen und ablehnen können (vgl. ebd.: 12).
- Auch hinsichtlich der *Zugänglichkeit* ergibt sich auf der gesellschaftlichen Ebene die Notwendigkeit einer rechtlichen und finanziellen Gestaltung inklusiver Rahmenbedingungen für das Lernen im Erwachsenenalter. Auf der Ebene der Organisation gilt es, Zugänglichkeit durch eine inklusive Offenheit über die Zielgruppe hinaus sicherzustellen. Hierzu müssen inklusive Strukturen geschaffen werden, welche sich unter anderem auf die Barrierefreiheit von Räumen, Materialien und Methoden beziehen. Durch die »Einbindung von Inklusion als Querschnittsthema im Qualitätsmanagement« (ebd.: 12f.) ließe sich das Thema dauerhaft in der Organisation verankern, und Mitarbeitende könnten sowohl Angebote zugänglicher gestalten als auch in Sachen Beratung der Adressatinnen und Adressaten Zugänglichkeit signalisieren. Hierbei ist es zudem relevant, über vorhandene Barrieren zu kommunizieren und gemeinsam Lösungen zu entwickeln.
- *Akzeptierbarkeit* bzw. *Annehmbarkeit* ist auf der gesellschaftlichen Ebene eng mit Verfügbarkeit und Zugänglichkeit verknüpft. Dazu ist auf orga-

nisationaler Ebene die Gestaltung von Angeboten notwendig, die zum einen die Lernwünsche der Adressatinnen und Adressaten berücksichtigen, zum anderen aber auch ihre Fähigkeiten. Dies wiederum erfordert eine angemessene Qualifikation der Lehrenden, die Angebote in Bezug auf Niveau und Ausrichtung flexibel anzubieten und anzupassen und sie dazu in multiprofessionellen Netzwerken auszutauschen. Als Beispiel lässt sich die Zusammenarbeit in der Reihe »*einfach* POLITIK:« der Bundeszentrale für politische Bildung anführen. Für die Teilnehmenden ist es »essenziell, die eigenen Lernbedarfe zu formulieren, entsprechende Angebote einzufordern und sich in die Entwicklung entsprechender Angebote einzubringen« (ebd.: 13). Internationale Erfahrungen zeigen, dass Menschen mit Behinderung und/oder Lernschwierigkeiten diesbezüglich häufig auf persönliche Assistenz angewiesen sind, die ein einrichtungsinternes Unterstützungsmanagement koordiniert (vgl. Babilon 2018).

- *Adaptierbarkeit* bedeutet auf gesellschaftlicher Ebene die Schaffung von Rahmenbedingungen, die ein gemeinsames Erwachsenenlernen bei hoher Flexibilität der Gestaltung der Angebote ermöglichen. Dies betrifft beispielsweise die zeitliche Flexibilisierung und die Modularisierung von Angeboten. Außerdem kann durch genügend Ressourcen und Schulung von Mitarbeitenden und Lehrenden eine Anpassung der Lernangebote und Beratungssituationen an die Interessen und Fähigkeiten der Teilnehmenden sichergestellt werden. Für die Teilnehmenden sollte bei der Anpassung von Materialien die Erfahrung von Normalität im Vordergrund stehen (vgl. Lauber-Pohle 2019).

Welche Konsequenzen diese Verknüpfung des 4-A-Schemas mit dem Konzept der didaktischen Handlungsebenen auf der Ebene der Umsetzung hat, soll abschließend anhand der didaktischen Prinzipien der Adressatinnen- und Adressaten-, Teilnehmenden- und Zielgruppenorientierung erörtert werden.

Adressatinnen- und Adressaten-, Teilnehmenden- und Zielgruppenorientierung in der inklusiven Erwachsenenbildung

Während die außerschulische Jugendbildung seit Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studie 2000 gelegentlich von (bildungsfernen) Risikogruppen spricht (vgl. z. B. Hafenecker 2011), unterscheidet die Erwachsenenbildung seit den 1970er-Jahren Adressatinnen- und Adressaten-, Teil-

nehmenden- und Zielgruppenorientierung als didaktische Prinzipien der Programm- und Angebotsplanung sowie der Organisation des Lehrens und Lernens (vgl. Faulstich/Zeuner 2010). Adressatinnen- und Adressaten-, Teilnehmenden- und Zielgruppenforschung sind außerdem ein wichtiger Bereich der Erwachsenenbildungs- und Weiterbildungsforschung (vgl. von Hippel/Tippelt/Gebrande 2018). Als Adressatinnen und Adressaten, Teilgruppen und Teilnehmende werden Individuen oder Gruppen bezeichnet, denen vor dem Hintergrund von inhaltlichen Zielsetzungen einer Institution, von Bedarfserhebungen sowie empirischen Befragungen und Erhebungen bestimmte Eigenschaften zugeschrieben werden, die für die Entwicklung von Bildungsangeboten herangezogen werden (vgl. Faulstich/Zeuner 2010).

Adressatinnen- und Adressaten-, Teilnehmenden- und Zielgruppenorientierung haben seit den 1970er-Jahren einen Bedeutungswandel erfahren. Etwa bis zur Jahrtausendwende galt die Auffassung, dass das aus der bildungs- und gesellschaftspolitischen Reformdiskussion der 1970er-Jahre hervorgegangene *Konzept der Zielgruppenorientierung* (synonym: Zielgruppenarbeit oder Bildungsarbeit) zwischen den Konzepten der Adressaten- und Teilnehmendenorientierung vermittelt, indem es die Orientierung der Erwachsenenbildung an »potentiell Lernenden, an deren Lebenssituation und deren Interessen an Verwendungszusammenhängen des Gelernten [betont]« (Schiersmann 1999: 564). Die Entwicklungen bilanzierend, hat Schiersmann (ebd.: 558f.) Ende der 1990er-Jahre drei Ansätze der Zielgruppenorientierung unterschieden (vgl. auch Brüning 2002; Lindmeier 2009):

- Gemäß dem *lernpsychologisch begründeten* Ansatz, der von den spezifischen Bedingungen des Erwachsenenlernens ausgeht, werden *lernhomogene Gruppen* zusammengefasst, um die Lerneffektivität zu steigern. Bei der Angebotsentwicklung werden deshalb die vermuteten individuellen Erfahrungen der Teilnehmenden sowie deren Lebenssituationen und möglichen Motivationen einbezogen. Eine Homogenisierung der Gruppe erleichtert so die pädagogische Organisationsform. Zudem wird davon ausgegangen, »dass die Ähnlichkeit innerhalb einer Gruppe den Zusammenhalt fördert und Kursabbrüche verringert. Das hat besonderes Gewicht in geförderten Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung, da ein Maßnahmeabbruch für die Bildungseinrichtungen mit finanziellen Einbußen verbunden ist« (Brüning 2002: 33).
- Der *bildungs- und sozialpolitisch motivierte* Ansatz zielt darauf, dass *bildungsbenachteiligte Gruppen* angesprochen werden, die von sich aus nicht an Erwachsenenbildung teilnehmen würden und die deshalb auch als »bildungsfern« bezeichnet werden. Zielgruppenarbeit in diesem Sinn bezog

sich in den 1970er-Jahren zunächst auf Arbeiter und Frauen, in den 1980er-Jahren kamen weitere Zielgruppen wie beispielsweise behinderte Erwachsene hinzu (vgl. z. B. Schuchardt 1987). Im Sinne der Benachteiligtenförderung wird dieser Ansatz bis heute verfolgt, indem bestimmten Gruppen Defizite zugeschrieben werden: fehlende schulische und berufliche Anschlüsse (zumeist jungen Erwachsenen), fehlende Deutschkenntnisse (zumeist Menschen mit Migrationshintergrund), Lese- und Schreibschwierigkeiten (zumeist funktionalen Analphabeten, Menschen mit Lernschwierigkeiten) (vgl. Faulstich/Zeuner 2010).

- Der dritte Ansatz hat eine *explizit politisch akzentuierte* Zielsetzung. Zielgruppenarbeit wird hier als »umfassender, aktiver politischer Lernprozess verstanden, der gesellschaftliche Veränderungen initiieren bzw. begleiten soll« (Schiersmann 1999: 558). Bei diesem Ansatz, der seinen Ursprung in der stadtteilorientierten politischen Bildungsarbeit der 1970er-Jahre und in Bürgerinitiativen der 1980er- und 1990er-Jahre hat und sich heute in neueren Formen der Gemeinwesenarbeit manifestiert, wird politisches Handeln selbst »zum Gegenstand und Ziel organisierter Lernprozesse, werden Bildung und Aktion, Lernen und Handeln als integrierte Prozesse betrachtet« (ebd.).

Die Zielgruppenorientierung wird in der Erwachsenenbildung seit den 1990er-Jahren zunehmend kritisch hinterfragt. Die Kritik bezieht sich zum einen auf den *bildungs- und sozialpolitisch motivierten* Ansatz und dessen Orientierung am defizitorientierten Begriff der Benachteiligung bzw. Benachteiligten (vgl. Schäffter 1991; Lindmeier 1998; Dönges/Köhler 2015) und zum anderen auf die überzogenen Ansprüche der *explizit politisch akzentuierten* Zielsetzung. Auch der Nutzen bzw. die Wirksamkeit dieser beiden von Schiersmann unterschiedenen Ansätze konnte durch die empirische Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung nicht nachgewiesen werden (vgl. von Hippel/Tippelt/Gebrande 2018).

Während die Zielgruppenorientierung früher die Ansprache von Problem- oder Randgruppen und damit die Defizite fokussierte, intendiert sie heute im Allgemeinen eine Adressaten- und Teilnehmendenorientierung (vgl. ebd.). Dem liegt die Erkenntnis zugrunde, dass bildungsaktive wie bildungsferne soziale Gruppen spezifische Erwartungen an die Erwachsenenbildung haben und dementsprechend unterschiedlich angesprochen werden müssen. »Teilnehmer- und Adressatenorientierung bedeutet bei der Planung und Ausgestaltung der mikro-, meso- und makrodidaktischen Handlungsfelder die Orientierung an Adressaten und Teilnehmenden, an ihren Bedürfnissen und Interessen« (ebd.: 1142). Im Unterschied zur Kunden- und Marktorientierung zielt die Adressaten-, Teilnehmenden- und Zielgruppenorientierung aber nach wie vor »nicht allein auf das Errei-

chen absatzmarktorientierter Unternehmensziele, sondern kann genauso erwachsenenpädagogische Ziele verfolgen (z. B. bestimmte benachteiligte Zielgruppen zu erreichen)« (ebd.: 1143). Mit anderen Worten: Die Unterstützung des lebenslangen Lernens aller Bürgerinnen und Bürger ist »nicht nur eine ökonomische, sondern auch eine moralische, die Chancengerechtigkeit betreffende Frage« (ebd.).

Die Zielsetzung der Adressatinnen- und Adressaten-, Teilnehmenden- und Zielgruppenorientierung lässt sich gut mit dem Auftrag der inklusiven Bildung und dem menschenrechtsbasierten Bildungsansatz verknüpfen. Hinsichtlich der Implementierung kann es dabei hilfreich sein, auch Erfahrungen aus anderen Ländern hinzuziehen, zumal es sich bei inklusiver Bildung um eine globale Agenda handelt (vgl. Kiuppis 2014). Dyson zufolge birgt diese Globalisierung aber auch die Gefahr, »dass Inklusionskonzepte, die in einem nationalen Kontext entwickelt worden sind, einfach in einen anderen Kontext übertragen werden, bei nur minimalster Betrachtung der kulturellen und bildungssystemischen Unterschiede zwischen den verschiedenen Kontexten« (Dyson 2007: 114f.).

Wie Babilon (2018) in ihrer qualitativ-empirischen Studie über inklusive Erwachsenenbildung in England herausarbeitet, besteht in englischen Erwachsenenbildungseinrichtungen ein anderer Umgang mit zielgruppenorientierten Bildungsangeboten als in Deutschland, der auf den *whole organisational approach* der Inklusionsentwicklung zurückzuführen ist. Zielgruppenspezifische Kurse (im englischen Sprachgebrauch: *separate / discrete courses*) sind dort in die allgemeinen Qualitätsrahmen und Curricula eingebettet. Sie werden weniger als spezielle Kurse, z. B. für Menschen mit Lernschwierigkeiten, mit einem eigenen, speziellen Curriculum wahrgenommen denn als Kurse mit einem bestimmten Niveau im allgemeinen Curriculum.

Um nicht länger defizitorientierte Zielgruppenbeschreibungen vornehmen zu müssen, empfiehlt es sich daher auch für Deutschland, »zielgruppenspezifische Kurse über die Lernziele und Arbeitsweisen in einem Curriculum für alle verschiedenen Angebotsformen zu differenzieren [...]« (Babilon 2018: 470). Erste Ansätze hierzu sind auch in Deutschland bereits erkennbar. So ist am traditionsreichen Bildungszentrum Nürnberg in dem seit den 1970er-Jahren bestehenden Fachbereich Behinderte/Nichtbehinderte der Rückgang der Benennung der Zielgruppe in den Ausschreibungen zu erkennen. Stattdessen werden zunehmend didaktische Aspekte »wie langsames Lerntempo, das Vorgehen »in kleinen Schritten« und/oder die Individualisierung des Lernens hervorgehoben« (Fawcett 2016: 92). Andere Anbieter von Erwachsenenbildung sprechen von einem »Programm in Leichter Sprache«, »Lernen mit Muße«, »Lernen Schritt für Schritt« oder »barrierefreiem Lernen«. Diese Orientierung an Inhalten und didak-

tischen Aspekten statt an Zielgruppenbeschreibungen ist Babilon zufolge ein wichtiger Schritt auf dem Weg zu einer gleichberechtigten Teilhabe und Inklusion. Sehr materialreich dokumentiert dies auch ein neuer Praxisleitfaden, der aus dem »Bamberger Weg« zu einer inklusiven Volkshochschule resultiert (Hemm/Lebenshilfe Bamberg 2018).

Schreiber-Barsch und Fawcett sprechen in diesem Zusammenhang von einer Didaktisierung von Inklusion als Modus der Operationalisierung inklusiver Erwachsenenbildung (vgl. Schreiber-Barsch/Fawcett 2019). Ihre empirischen Befunde bestätigen allerdings den Eindruck, dass die *Didaktisierung von Inklusion* ein erkennbarer, aber nicht vorherrschender gegenwärtiger Trend in der Operationalisierung der bildungspolitischen Inklusions-Agenda auf der Einrichtungsebene ist. Nach wie vor dominieren in den Einrichtungen nämlich Operationalisierungsmodi einer Didaktisierung bzw. eines zielgruppenspezifischen Bezuges auf *Personenmerkmale*. Dies unterstreicht das generelle Dilemma des professionell-pädagogischen Handelns in inklusiven Settings, einerseits wegen der Gefahr der Defizitorientierung auf die Zielgruppenorientierung verzichten zu wollen, andererseits aber eben an diesen Differenzsetzungen festhalten zu müssen, damit kollektive und individuelle Benachteiligungen nicht unsichtbar werden.

Um die Umsetzung einer inklusiven Jugend- und Erwachsenenbildung vorantreiben zu können, sollten der Zugang zu Lernorten und die dort vorgehaltenen Angebote zukünftig jedoch auf jeden Fall weniger an vorgängigen Zielgruppeneinteilungen ausgerichtet sein, sondern – basierend auf einer »funktionalen Supportstruktur« (Schreiber-Barsch/Fawcett 2017: 315) – für alle Adressatinnen und Adressaten in ihrer Heterogenität und Diversität geöffnet werden. Die hiermit intendierte pädagogisch-professionelle Unterstützung im Sinne der gleichzeitigen Ermöglichung von Partizipation *und* Lernen (beispielsweise durch Assistenzen, Teamteaching, Lernhilfen oder Lernmaterialien in einfacher Sprache) erfordert zum einen eine systematische Zusammenführung von jugend-, erwachsenen- und inklusionspädagogischer Expertise (inklusive der behinderungspädagogischen) und zum anderen »eine Offenheit für Flexibilität im professionellen Denken und Handeln und für reflexives Erkennen vorhandener persönlicher Ressourcen für Diversität an Lernorten« (ebd.: 316).

Literatur

- Ackermann, Karl-Ernst (2019): Inklusive Erwachsenenbildung in Deutschland. o. O. Online verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/weiterbilden/2019-inklusion-02.pdf> (Zugriff: 15.06.2020).
- Aegerter, Franziska/Borsdorf, Katrin/Lindner, Elke/Rohr, Pia (2018): Inklusive Weiterbildungsangebote an sächsischen Volkshochschulen. Evaluation und Handlungsempfehlungen. Hrsg. v.: Sächsischer Volkshochschulverband e.V. Chemnitz. Online verfügbar unter: https://www.vhs-sachsen.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Broschuere_Inklusion_web.pdf (Zugriff: 15.06.2020).
- AGJ – Arbeitsgemeinschaft für Kinder- und Jugendhilfe (2019): Inklusion in der Jugendarbeit. 10 Jahre UN-BRK – ein Blick auf die Entwicklungen in der und Erwartungen an die Jugendarbeit. Diskussionspapier der Arbeitsgemeinschaft für Kinder und Jugendhilfe – AGJ. Berlin. Online verfügbar unter: https://www.agj.de/fileadmin/files/positionen/2019/Inklusion_Jugendarbeit.pdf (Zugriff: 15.06.2020).
- Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (2016): Allgemeine Bemerkung Nr. 4 zum Recht auf inklusive Bildung. Genf. Online verfügbar unter: https://www.gemeinsam-einfach-machen.de/SharedDocs/Downloads/DE/AS/UN_BRK/AllgBemerkNr4.pdf?__blob=publicationFile&v=3 (Zugriff: 15.06.2020).
- Babilon, Rebecca (2018): Inklusive Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten – eine qualitative Studie in England. Dissertation Universität Koblenz-Landau. Online verfügbar unter: https://kola.opus.hbz-nrw.de/opus45-kola/frontdoor/deliver/index/docId/1682/file/Babilon_Inklusive+Erwachsenenbildung_Dissertation.pdf (Zugriff: 15.06.2020).
- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (Hrsg.) (2018): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Die amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Liechtenstein. Berlin. Online verfügbar unter: https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/a729-un-konvention.pdf?jsessionid=7288798CC508F305AAA724744E7E3DB4?__blob=publicationFile&v=4 (Zugriff: 15.06.2020).
- Bielefeldt, Heiner (2009): Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention. Essay No. 5. 3., aktual. und erw. Aufl. Deutsches Institut für Menschenrechte. Berlin. Online verfügbar unter: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/_migrated/tx_commerce/essay_no_5_zum_innovationspotenzial_der_un_behindertenrechtskonvention_auf13.pdf (Zugriff: 15.06.2020).
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2005): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder und Jugendhilfe in Deutschland. »Bildung, Betreuung und Erziehung vor und neben der Schule«. Berlin. Online verfügbar unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/zwoelfter-kinder-und-jugendbericht/112226> (Zugriff: 15.06.2020).
- Booth, Anthony/Ainscow, Mel (2019): Index für Inklusion. Ein Leitfaden für die Schulentwicklung. 2., korr. und aktual. Aufl. Weinheim.

- Brüning, Gerhild (2002): Benachteiligte in der Weiterbildung. In: dies./Kuwan, Helmut: Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld. S. 7–117.
- Brüning, Gerhild/Kuwan, Helmut (2002): Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld.
- Burtscher, Reinhard/Ditschek, Eduard Jan/Ackermann, Karl-Ernst/Kil, Monika/Kronauer, Martin (Hrsg.) (2013): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld.
- Döbert, Hans/Weishaupt, Horst (Hrsg.) (2013): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster u. a.
- Dönges, Christoph/Hilpert, Wolfram/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.) (2015): Didaktik der inklusiven politischen Bildung (Schriftenreihe/Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 1617). Bonn.
- Dönges, Christoph/Köhler, Jan Markus (2015): Zielgruppenorientierung oder Inklusion in der politischen Bildung – Dilemma oder Scheingegenstand? In: Dönges, Christoph/Hilpert, Wolfram/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn. S. 87–98.
- DVV – Deutscher Volkshochschulverband (Hrsg.) (2011): Die Volkshochschule – Bildung in öffentlicher Verantwortung. Bonn.
- Dyson, Alan (1999): Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. In: Daniels, Harry/Gardner, Philip (Eds.): World Yearbook of Education 1999: Inclusive Education. London. S. 36–53.
- Dyson, Alan (2007): Sonderpädagogische Theoriebildung im Wandel – ein Beitrag aus englischer Sicht. In: Liesen, Christian/Hoyningen-Suess, Ursula/Bernath, Karin (Hrsg.): Inclusive Education: Modell für die Schweiz? Internationale und nationale Perspektiven. Bern/Stuttgart/Wien. S. 93–121.
- Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (2010): Bachelor|Master: Erwachsenenbildung. Weinheim/Basel.
- Fawcett, Emma (2016): Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung am Beispiel des Fachbereichs »Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen« am Bildungszentrum Nürnberg – Eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang »Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen«. Erwachsenenpädagogischer Report, Bd. 51. Humboldt-Universität zu Berlin. Online abrufbar unter: https://edoc.hu-berlin.de/bitstream/handle/18452/20167/EPR-Band_51_Emma%20Fawcett.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Zugriff: 05.06.2020).
- Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e. V./Münchner Volkshochschule/Ludwig-Maximilians-Universität München/Bayerischer Volkshochschulverband e. V. (2015): Münchner Erklärung zur Inklusion und öffentlich verantworteten Erwachsenenbildung. Online verfügbar unter: <https://www.mvhs.de/programm/muenchner-erklaerung-zur-inklusion-und-oeffentlich-verantworteten-erwachsenenbildung> (Zugriff: 15.06.2020).
- Hafenegger, Benno (2011): Kinder- und Jugendbildung. Einige rahmende Anmerkungen. In: Coelen, Thomas/Gusinde, Frank (Hrsg.): Was ist Jugendbildung? Positionen – Definitionen – Perspektiven. Weinheim/München. S. 36–43.
- Hafenegger, Benno (Hrsg.) (2012a): Handbuch Außerschulische Jugendbildung. Schwalbach/Ts.

- Hafenecker, Benno (2012b): Außerschulische Jugendbildung. In: Bauer, Ulrich/Bittlingmayer, Uwe H./Scherr, Albert (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden. S. 703–719.
- Heimlich, Ulrich/Behr, Isabel (2018): Inklusion von Menschen mit Behinderung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Bd. 2. Wiesbaden. S. 1207–1223.
- Hemm, Michael/Lebenshilfe Bamberg (2018): So gelingt inklusive Erwachsenenbildung. Der Bamberger Weg zu einer inklusiven Volkshochschule – ein Praxisleitfaden. Marburg.
- Hirschberg, Marianne/Lindmeier, Christian (2013): Der Begriff »Inklusion« – Ein Grundsatz der Menschenrechte und seine Bedeutung für die Erwachsenenbildung. In: Ackermann, Karl-Ernst/Burtscher, Reinhard/Ditschek, Eduard Jan/Kil, Monika/Kronauer, Martin (Hrsg.): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld. S. 39–52.
- IJAB – Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V. (Hrsg.) (2017): Vision:Inklusion. Eine Inklusionsstrategie für die Internationale Jugendarbeit. Bonn. Online verfügbar unter: https://www.ijab.de/projekte/vision_inclusion (Zugriff: 05.06.2020).
- Jaich, Roman (2015): Finanzierung der gesetzlich geregelten Erwachsenenbildung durch die Bundesländer. o. O. Online verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/doks/2015-finanzierung-01.pdf> (Zugriff: 15.06.2020).
- Kiuppis, Florian (2014): Heterogene Inklusivität, inklusive Heterogenität. Bedeutungswandel imaginierter pädagogischer Konzepte im Kontext Internationaler Organisationen. Münster/New York.
- Kronauer, Martin (Hrsg.) (2010): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart (Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung – Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – DIE). Bielefeld. Online verfügbar unter: <https://www.die-bonn.de/doks/2010-weiterbildungsverhalten-01.pdf> (Zugriff: 15.06.2020).
- Lakemann, Ulrich/Schäfer, Erich (2016): Möglichkeiten, Bedingungen und Umsetzung einer inklusiven Erwachsenenbildung in Thüringen. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. Jena. Online verfügbar unter: https://www.loft-thueringen.de/fileadmin/media/documents/Inklusion/Endbericht_empirische_Studie.pdf (Zugriff: 05.06.2020).
- Lauber-Pohle, Sabine (2019): Dimensionen einer inklusiven, allgemeinen Erwachsenenbildung und Inklusion. In: Hessische Blätter für Volksbildung, Jg. 69, Nr. 1. S. 7–17.
- Lindmeier, Bettina/Lindmeier, Christian/Ryffel, Gaby/Skelton, Rick (2000): Integrative Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung. Perspektiven und Praxis im internationalen Vergleich. Neuwied/Berlin.
- Lindmeier, Christian (1998): Integrative Erwachsenenbildung im Interesse von Menschen mit (geistiger) Behinderung. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, Jg. 67, H. 2. S. 149–164.
- Lindmeier, Christian (2003): Integrative Erwachsenenbildung. In: Theunissen, Georg (Hrsg.): Erwachsenenbildung und Behinderung. Impulse für die Arbeit mit Menschen, die als lern- oder geistig behindert gelten. Bad Heilbrunn. S. 189–204.

- Lindmeier, Christian (2009): Weiterbildung mit behinderten und benachteiligten Erwachsenen – lebenslanges Lernen unter erschwerten Bedingungen. In: Stein, Roland/Orthmann, Dagmar (Hrsg.): *Lebensgestaltung bei Behinderungen und Benachteiligungen im Erwachsenenalter und Alter*. Basiswissen Sonderpädagogik, Bd. 5. Baltmannsweiler. S.33–65.
- Lindmeier, Christian (2012): *Inklusive Erwachsenenbildung als Menschenrecht*. In: Ackermann, Karl-Ernst/Burtscher, Reinhard/Ditschek, Eduard Jan/Kil, Monika/Kronauer, Martin (Hrsg.): *Inklusive Erwachsenenbildung. Kooperation zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung und der Behindertenhilfe*. *Erwachsenenbildung konkret*, Bd. 10. Berlin. S. 43–67
- Lindmeier, Christian (2019): *Differenz, Inklusion, Nicht/Behinderung*. Stuttgart.
- Lindmeier, Christian/Lütje-Klose, Birgit (2015): *Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft*. In: *Erziehungswissenschaft*, Jg. 26, H. 51. S. 7–16.
- Lindmeier, Christian/Weiß, Hans (Hrsg.) (2017): *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung*. Weinheim.
- Lohrenscheit, Claudia (2007): *Die UN-Sonderberichterstattung zum Recht auf Bildung und ihre Grundlegung durch Katharina Tomasevski*. In: Overwien, Bernd/Prenzel, Annedore (Hrsg.): *Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland*. Opladen/Farmington Hills. S. 34–50.
- Lüders, Christian (2014): »Irgendeinen Begriff braucht es ja ...« *Das Ringen um Inklusion in der Kinder- und Jugendhilfe*. In: *Soziale Passagen*, Jg. 6, H. 1. S. 21–53.
- Lüders, Christian/Riedle, Stephanie (2018): *Außerschulische Jugendbildung*. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*. 4. Aufl. Wiesbaden. S. 549–563.
- Müller, Ulrich/Papenkort, Ulrich (2013): *Didaktik für Erwachsene und Didaktiken der Weiterbildung*. In: *REPORT – Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, Jg. 36, H. 1. S. 22–31. Online verfügbar unter: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/65210/ssoar-report-2013-4-muller_et_al-Didaktik_fur_Erwachsene_und_Didaktiken.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-report-2013-4-muller_et_al-Didaktik_fur_Erwachsene_und_Didaktiken.pdf (Zugriff: 15.06.2020):
- Niendorf, Mareike/Reitz, Sandra (2016): *Das Menschenrecht auf Bildung im deutschen Schulsystem. Was zum Abbau von Diskriminierung notwendig ist*. Hrsg. v.: Deutsches Institut für Menschenrechte. Berlin. Online verfügbar unter: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/ANALYSE/Analyse_Das_Menschenrecht_auf_Bildung_im_deutschen_Schulsystem_Sep2016.pdf (Zugriff: 15.06.2020).
- Schäffter, Ottfried (Hrsg.) (1991): *Das Fremde: Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung*. Opladen.
- Schiersmann, Christiane (1999): *Zielgruppenforschung*. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): *Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Opladen. S. 557–565.
- Schmidt-Hertha, Bernhard/Tippelt, Rudolf (2013): *Inklusion in der Weiterbildung*. In: Döbert, Hans/Weishaupt, Horst (Hrsg.): *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen*. Münster u. a. S. 241–262.
- Schreiber-Barsch, Silke/Fawcett, Emma (2017): *Inklusionsarchitekturen: Wie wird ein Lernort zu einem inklusiven Lernort im öffentlichen Raum des Lebenslangen*

- Lernens? In: Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, Jg. 40, H. 3. S. 295–319. Online verfügbar unter: https://www.die-bonn.de/zfw/32017/barsch_fawcett.pdf (Zugriff: 15.06.2020).
- Schreiber-Barsch, Silke/Fawcett, Emma (2019): Semantiken von Inklusion: Benennungspraktiken an Volkshochschulen unter der Agenda inklusiver Erwachsenenbildung. In: Hessische Blätter der Volksbildung, Jg. 69, H. 1. S. 18–30.
- Schuchardt, Erika (1987): Schritte aufeinander zu. Soziale Integration Behinderter durch Weiterbildung. Zur Situation in der Bundesrepublik Deutschland. Bad Heilbrunn.
- Tietgens, Hans (1982): Angebotsplanung. In: Nuissl, Ekkehard (Hrsg.): Taschenbuch der Erwachsenenbildung. Baltmannsweiler. S. 122–144.
- Tomasevski, Katarina (2006): Human rights obligations in education: The 4-A Scheme. Nijmegen.
- UNESCO (2005): Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Paris. Download verfügbar unter: <https://eric.ed.gov/?id=ED496105> (Zugriff: 15.06.2020).
- von Hippel, Aiga/Tippelt, Rudolf/Gebrande, Johanna (2018): Adressaten-, Teilnehmer- und Zielgruppenforschung in der Erwachsenenbildung. In: Tippelt, Rudolf/von Hippel, Aiga (Hrsg.): Handbuch der Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Bd. 2. Wiesbaden. S. 1131–1147.

Arbeiten in inklusiven Gruppen¹

Einleitung

Wer sich Gedanken über die Gestaltung eines Erwachsenenbildungsangebotes in einer inklusiven Gruppe macht, wer in einer inklusiven Klasse unterrichten möchte oder auch ein inklusives Jugendprojekt plant, hat vielleicht das Gefühl, etwas ganz Neues auszuprobieren, etwas, was sich stark von der bisherigen Praxis unterscheidet. Ähnliches gilt bei der Implementierung politischer Inhalte in Lerngruppen an Förderschulen, in denen politische Bildung möglicherweise nur eine sehr untergeordnete Rolle spielt.

Dabei gerät leicht aus dem Blick, dass eine inklusive Lerngruppe in erster Linie eine Gruppe ist wie jede andere auch. In Lern- oder Bildungsprozessen ist jede Gruppe vor die Aufgabe gestellt, ein Arbeitsbündnis zu schließen, ihre Arbeitsfähigkeit herzustellen, sich über gemeinsame Ziele zu verständigen und einen Umgang mit den Differenzen innerhalb der Gruppe zu finden. Diese Elemente sind die Voraussetzung dafür, einen erfolgreichen Arbeitsprozess gestalten zu können.

Modelle und Theorien der Gruppendynamik und das Modell integrativer Prozesse (vgl. Reiser 1991) helfen, solche Voraussetzungen in den Blick zu nehmen. Sie können Lehrpersonen dabei unterstützen, Moderationen von inklusiven Prozessen zu planen und Prozesse und Rollen in inklusiven Gruppen zu reflektieren.

Was ist eine (inklusive) Gruppe?

Eine Gruppe besteht »aus zwei oder mehr Personen, die miteinander interagieren und insofern interdependent sind, als ihre Bedürfnisse und Ziele eine gegenseitige Beeinflussung bewirken« (Cartwright/Zander 1968, zit. n. Aronson/Wilson/Akert 2014: 311).

¹ Der vorliegende Beitrag stellt die in Meyer (2019a) herausgearbeiteten Ergebnisse zu Gruppenprozessen in inklusiven Kleingruppen unter dem Fokus von Gemeinsamkeitsherstellung und Differenzbearbeitung auf praxisorientierte Weise dar.

Weiterhin entwickeln Gruppen mit der Zeit »ein Wir-Gefühl der Gruppenzugehörigkeit und des Gruppenzusammenhalts, ein System gemeinsamer Normen und Werte als Grundlage der Kommunikations- und Interaktionsprozesse sowie ein Geflecht aufeinander bezogener sozialer Rollen, die auf das Gruppenziel gerichtet sind« (König/Schattenhofer 2020: 15).

Nach diesen Definitionen ist die gegenseitige Bezugnahme aufeinander in der Interaktion ein besonderes Kennzeichen des Gruppenbegriffs. Daher konstituiert eine gleichzeitige Anwesenheit von Menschen, die unterschiedlichen Differenzkategorien »zugeordnet« werden könnten, also etwa Menschen mit und ohne Behinderungen, Menschen mit und ohne Migrationshintergrund oder Menschen sehr unterschiedlichen Alters, noch keine inklusive Gruppe. Entscheidend ist auch hier die gegenseitige Bezugnahme in der Interaktion (vgl. Niediek 2018: 132).

Normen in einer Gruppe

Das Verhalten der Gruppenmitglieder wird durch soziale Normen bestimmt. »Soziale Normen sind von den Gruppenmitgliedern konsensual geteilte Erwartungen« (Stürmer/Siem 2020: 19) und beziehen sich darauf, welches Verhalten in einer bestimmten Situation in der Gruppe erwartet wird und welches nicht. Geltende Normen sind immer zeit- und kontextabhängig.

- Geteilte Normen führen in einer Gruppe zu Übereinstimmung und erleichtern das Erreichen der Gruppenziele.
- Außerdem geben sie Sicherheit in einer Gruppe und erleichtern die Interaktion zwischen den Gruppenmitgliedern, da diese berechenbarer wird.
- Geteilte Normen schaffen auch einen gemeinschaftlich geteilten Bezugs- und Bewertungsrahmen für Ereignisse oder Verhaltensweisen.
- Sie können identitätsstiftend sein und dabei helfen, sich von anderen Gruppen abzugrenzen (vgl. ebd.).

Normen können in Gruppen implizit vorhanden sein oder auch explizit vereinbart werden. Unterschiedliche Normen der Gruppenmitglieder, aber auch ein Widerspruch zwischen impliziten und expliziten Normerwartungen in der Gruppe können Ursache von Konflikten sein (vgl. König/Schattenhofer 2020: 44). Ein Beispiel für explizit vereinbarte Normen sind Gesprächsregeln, implizite Normen beinhalten so etwas wie das in der Gruppe erwartete Engagement der Gruppenmitglieder oder den Grad an Privatheit der Pausengespräche.

In einer Gruppe vorhandene implizite Normen sind häufig wirkmächtiger als explizite Normen, deren Gültigkeit sich erst im gemeinsamen Gruppenprozess entwickeln muss. Explizit vereinbarte Normen formulie-

ren erst einmal einen wünschenswerten Zustand. Sie können nur zur geltenden Norm werden, wenn sie nicht nur vereinbart, sondern in der Interaktion auch berücksichtigt oder angewendet werden.

Dies spielt besonders bei von außen oder von einzelnen Gruppenmitgliedern angeregten Reflexionsgesprächen eine Rolle, in denen z. B. die Klärung von Konflikten im Mittelpunkt steht. Ob explizit vereinbarte oder von außen an die Gruppe herangetragene Arbeitsschritte und Formen der Zusammenarbeit umgesetzt werden, steht in engem Zusammenhang mit den impliziten Normen der Gruppen.

Das Thema »Normen in Gruppen« kann in inklusiven Gruppen größere Relevanz haben als in vergleichsweise homogenen Gruppen: Da die Gruppenmitglieder häufig aus sehr unterschiedlichen sozialen Milieus, Arbeitszusammenhängen, Institutionen etc. zusammenkommen, kann weniger von übereinstimmenden Normen – implizit oder explizit – ausgegangen werden. Dies zeigt sich häufig erst im gemeinsamen Arbeitsprozess.

Rollen in einer Gruppe

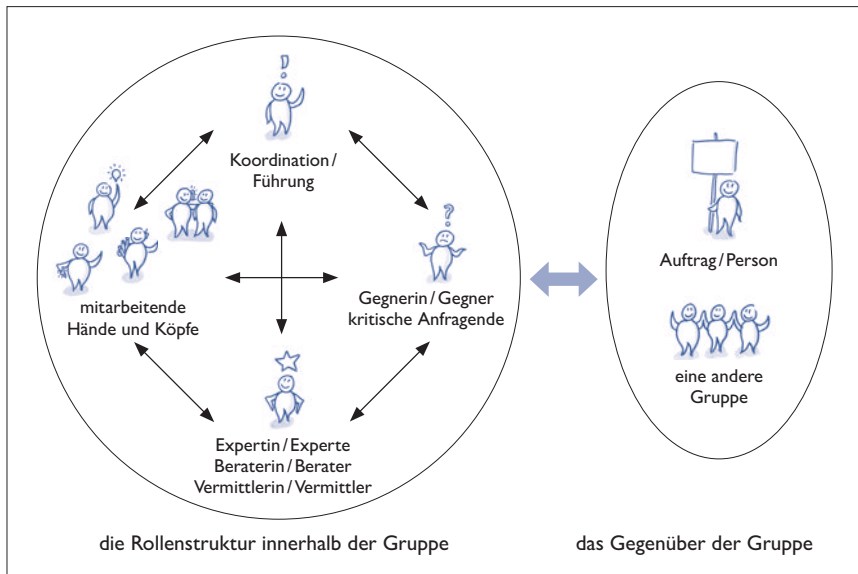
Im Unterschied zu Normen, die Aussagen darüber machen, wie sich Gruppenmitglieder in allgemeinen Situationen verhalten sollten, definieren Rollen eine Stellung innerhalb einer Gruppe. Sie erleichtern, ebenso wie Normen, das koordinierte Handeln innerhalb einer Gruppe (vgl. Stürmer/Siem 2020: 21). Die Rolle in einer Gruppe wird als Erwartung der Gruppenmitglieder definiert, die der entsprechenden Gruppenrolle entgegengebracht wird. Dabei bleiben Rolle und Person unterschieden.

Dementsprechend beschreibt Schindler (1971: 21 ff.) ein psychoanalytisches Modell zur Strukturierung von verschiedenen Rollen und Positionen innerhalb einer Gruppe, das unabhängig ist von individuellen Ausprägungen der Persönlichkeit oder allgemeinen sozialen Rollen, wie etwa der Elternrolle oder der Schülerinnen- und Schülerrolle. Das Modell geht davon aus, dass eine Gruppe ein eigenes Ziel und eine eigene Identität immer in der Auseinandersetzung mit einem Gegenüber außerhalb der Gruppe ausbildet. Dies kann eine Person oder eine andere Gruppe, aber auch der Auftrag sein, der an eine Gruppe herangetragen wird. In der Auseinandersetzung mit diesem Gegenüber bildet sich in der Gruppe eine Rangstruktur heraus, die Schindler mit den vier griechischen Buchstaben α , β , γ und Ω benennt (vgl. ebd.).

Die gruppendynamische Betrachtungsweise geht davon aus, dass sich in jeder Gruppe ein bestimmtes, der an sie herangetragenen oder selbst konstituierten Aufgabe und der personellen Zusammensetzung entsprechendes Set von Rollenmustern herausbildet, das nur teilweise von den

individuellen Eigenschaften der jeweiligen Rollenträgerinnen und -träger bestimmt ist. Jede Gruppe ist demnach nur arbeitsfähig, wenn in ihr »ein bestimmtes Repertoire an unterschiedlichen Rollen ausgebildet werden kann« (König/Schattenhofer 2020: 48). Dazu gehören aufeinander bezogene Rollen von Führenden und Geführten, welche jeweils die Initiative ergreifen oder diese Initiativen unterstützen und umsetzen. Ebenso bedarf es kritisch anfragender Rollen, welche die Qualität der Initiativen sichern (vgl. ebd.: 53). Auch konkurrierende, beratende, vermittelnde, helfende, zurückhaltende und zweifelnde Rollen oder eine Expertinnen- oder Expertenrolle für ein bestimmtes Gebiet können Teil der Rollenkonstellation einer Gruppe sein. Die Abbildung 1 orientiert sich an diesen Theorien und kann der Reflexion von Rollen in der praktischen Arbeit mit Gruppen dienen.

Abb. 1: Rollenstruktur einer Gruppe



Quelle: eigene Darstellung in Orientierung an Schindler 1971 und König/Schattenhofer 2020, Figuren: © Rieke Böcker.

In der Reflexion von Gruppenrollen ist jedoch ein Bewusstsein für die begrenzte Verwertbarkeit von allzu festgelegten Rollenkonzepten wichtig (vgl. Sader 2008: 82). Sie haben für die praktische Gruppenarbeit zur Situationsanalyse einen gewissen Wert, bergen aber auch die Gefahr pau-

schalisierender Etikettierungen von Personen, indem sie nur ausschnitt-hafte Situationen unkritisch verallgemeinern. Deshalb ist es wichtig, in der Reflexion von Gruppenrollen vier Kriterien zu berücksichtigen.

- Erforderlich ist eine sorgfältige Unterscheidung zwischen Gruppenrollen in einer aktuellen Situation der Gruppe einerseits und der pauschalisierenden Etikettierung einer Person als unzulässige und unzutreffende Zuschreibung andererseits.
- Explizite Rollenbeschreibungen sollten nicht durch eine Person allein geschehen, z.B. durch einen Beobachtenden oder die Seminarleitung, sondern müssen in einem Erfragen der Kognitionen und Einschätzungen aller am Geschehen Beteiligten gemeinsam erarbeitet werden.
- Die Zuverlässigkeit und Gültigkeit von Rollenmodellen lässt sich innerhalb einer bestimmten Gruppe durch den gemeinsamen Diskurs überprüfen und sollte in Bezug auf eine individuelle Gruppe auch offenbleiben.
- Reflexion und Thematisierung von Gruppenrollen sollten am Anfang eines Lernprozesses stehen, denn genau dann bieten sie den Beteiligten frühzeitig eine Grundlage zur individuellen Weiterentwicklung und der Gruppe Ansatzmöglichkeiten im Umgang mit einzelnen Gruppenmitgliedern in ihrer Rolle (vgl. ebd.).







Insgesamt gilt, in Auswertungsgesprächen möglichst häufig auf beschreibbares Verhalten zurückzugreifen. Dies ist klarer als eine abstrakte Rollen-zuweisung und methodisch einfacher: »Die Aussage »Du hast mich heute schon mehrfach mitten im Satz unterbrochen, ich wünschte mir, daß Du mich öfter ausreden liebest« ist für die Beteiligten und den Gruppenprozeß vermutlich übersichtlicher und hilfreicher als die Zuschreibung einer Dominanz-Rolle« (ebd.).

Die folgenden Fragen bieten einen praxisorientierten Leitfaden für Seminarleitungen zur Reflexion von Gruppenrollen in inklusiven Gruppen. Sie sind in einfacher Sprache geschrieben und für alle Gruppen nutzbar, daher ist auch die Überschrift allgemein gehalten.

Gruppenprozess

Die oben beschriebenen Normen und Rollen in einer Gruppe werden im Laufe des Gruppenprozesses von der Gruppe unbewusst entwickelt bzw. ausgefüllt oder verteilt und können in von außen, z.B. von einer Seminarleitung, angeregten Reflexionsgesprächen bewusst gemacht werden. Gerade wenn in einer inklusiven Gruppe ein besonderes Augenmerk auf die Zusammenarbeit gelegt wird, können solche Gespräche sinnvoll sein.

Abb. 2: Reflexionsfragen für Gruppen

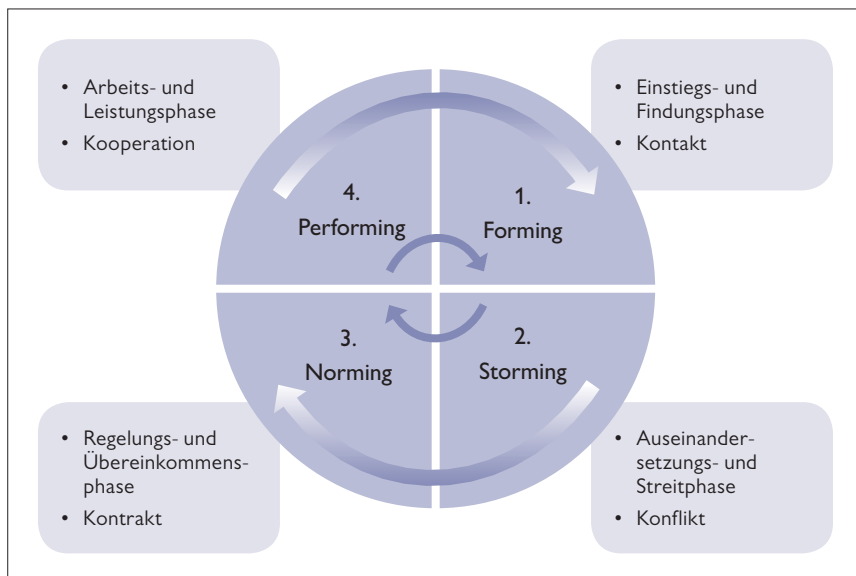
<ul style="list-style-type: none"> • Wer führt die Gruppe? • Wer koordiniert die Arbeit? • Wer hat viele Ideen? <p>Beachtet die Leitung alle Gruppenmitglieder?</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Gibt es kritisch Anfragende? • Will jemand ebenfalls führen? • Ist jemand immer dagegen? <p>Werden die Einwände gehört? Wie geht die Gruppe damit um?</p> 
<ul style="list-style-type: none"> • Gibt es Zuhörerinnen oder Zuhörer? • Gibt es Beobachterinnen oder Beobachter? <p>Sagen sie etwas, wenn es wichtig ist? Werden sie gefragt?</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Gibt es eine Beraterin oder einen Berater? • Gibt es eine Expertin oder einen Experten für ein bestimmtes Thema? • Gibt es vermittelnde Kräfte? <p>Für welche Themen sind diese Personen besonders wichtig?</p> 
<ul style="list-style-type: none"> • Wer hilft auf welche Weise mit ... bei praktischen Arbeiten? ... wenn neue Ideen gefragt sind? ... wenn sie oder er eine Aufgabe zugewiesen bekommt? <p>Können alle auch ihre Meinung einbringen?</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Ist jemand ausgeschlossen? • Ist jemand ganz allein in der Gruppe? <p>Wie fühlt sich diese Person? Gibt es Handlungsbedarf?</p> 

Quelle: eigene Darstellung, Figuren: © Rieke Böcker.

Mit dem Begriff »Gruppenprozess« ist die »zeitliche Abfolge von Tätigkeiten und Verhaltensweisen einer Gruppe« gemeint, »mit denen sie ihre Zusammenarbeit gestaltet, ihre Aufgaben bearbeitet und mit denen sie die dafür notwendigen Rollen, Spielregeln, Werte etc. entwickelt, entscheidet und verändert« (Langmaack/Braune-Krickau 2010: 173). Gruppenprozesse sind jedoch hochkomplex und bei jedem Beschreibungs- und Reflexionsversuch ist davon auszugehen, dass die Prozesse in einer Gruppe niemals vollständig erklärt werden können (Sader 2008: 112 ff.).

Zur Erklärung typischer Entwicklungen von Gruppen gibt es verschiedene Modelle. Eines der bekanntesten ist die sogenannte Tuckman-Uhr (1965). Dieses Modell beschreibt die vier Gruppenphasen *Forming* (Einstiegs- und Findungsphase, Kontakt), *Storming* (Auseinandersetzung- und

Abb. 3: Gruppenphasenmodell nach Tuckman (1965)



Quelle: eigene Darstellung in Orientierung an Tuckman 1965 und Stahl 2017, S. 75.

Streitphase, Konflikt), *Norming* (Regelungs- und Übereinkommensphase, Kontrakt) und *Performing* (Arbeits- und Leistungsphase, Kooperation) (vgl. Tuckman 1965).

Tuckmans Modell wurde vielfach weiterentwickelt. Tuckman und Jensen ergänzten es beispielsweise um die fünfte Phase des *Adjourning*, die das Ende der Zusammenarbeit oder die Auflösung der Gruppe meint und ebenfalls bewusst gestaltet werden kann (vgl. Tuckman/Jensen 1977). Stahl hat dem Modell als fünfte Phase das *Reforming* hinzugefügt, was den evolutionären Charakter eines Gruppenprozesses verdeutlicht: Die genannten Phasen können immer wieder durchlaufen werden, mehrere Zyklen schließen aneinander an, und die Gruppe entwickelt sich so »spiralförmig« weiter (vgl. Stahl 2017: 76 ff.). Stahl weist überdies darauf hin, dass sich in Gruppen, die über längere Zeit zusammenarbeiten, solche Phasen sowohl über den gesamten Zeitraum der Zusammenarbeit als auch in jedem einzelnen Treffen zeigen können (vgl. ebd.).

Gruppenprozessmodelle können vor allem dazu dienen, pädagogischen Leitungen und Begleitungen von Gruppen sowie der Gruppe selbst eine Reflexionsfolie zu bieten, um die Entwicklung der Zusammenarbeit oder die Aushandlung von Gruppenzielen auf einer Metaebene reflektieren zu

können. Die in der Gruppe ablaufenden Prozesse lassen sich beispielsweise in Form von Metakommunikation bearbeiten. Der Begriff »Metakommunikation« meint ein Sprechen über Kommunikation auf einer übergeordneten »Metaebene« und kann unter anderem die Thematisierung von Beziehungs-, Inhalts-, Sach- oder Selbstoffenbarungsaspekten beinhalten (vgl. Schulz von Thun 2001: 67 ff.). Dazu gehören die im Folgenden dargestellten Punkte, die durch Zitate aus studentischen Reflexionen zur Zusammenarbeit in inklusiven Kleingruppen konkretisiert werden. Die Zitate stammen aus dem Seminar »Gemeinsam lernen – Politik und Inklusion« an der Leibniz Universität Hannover 2019 (siehe dazu im Einzelnen den Beitrag von Junge/Meyer im vorliegenden Band).

- Es ist eine pädagogische Leitungs- und Begleitungsaufgabe in der inklusiven Zusammenarbeit, Unsicherheiten zu Beginn aufzufangen, zu besprechen und den sozialen Interaktionen in dieser Phase Zeit zu geben. Ebenso können Unsicherheit und Fremdheit durch die Leitung auch zum expliziten Inhalt des Lehr- und Lernprozesses gemacht werden und dadurch ins Bewusstsein der Gruppe rücken (vgl. Geißler 2005: 79 ff.). Das folgende Zitat zeigt, wie der Anfang der Seminarzeit von einer Teilnehmerin empfunden wurde:

»Durch die offene und herzliche Art der Seminarleitung hatte man direkt das Gefühl, jede und jeder sei willkommen. Die Begegnung auf Augenhöhe hat mir das Ankommen in der Gruppe erleichtert. Aber auch die behinderten Seminar Teilnehmerinnen und -teilnehmer haben für mich einen wesentlichen Teil dazu beigetragen, dass Nervosität oder Unsicherheiten meinerseits schnell verschwanden. Viele haben von Anfang an dazwischengeredet, in die Gruppe hinein Fragen gestellt und hatten kaum Hemmungen, sich zu melden. Wohingegen die Studierenden noch aufgeregt in der großen Gruppe waren, lösten die behinderten Teilnehmerinnen und Teilnehmer schnell die gehemmte Stimmung. Auch die Arbeit in Kleingruppen war sehr hilfreich, um sich besser kennenzulernen und um offen miteinander zu sprechen.«

- Typisch für die Anfangssituation in einer Gruppe sind weiterhin eine relative Zurückhaltung aller Beteiligten sowie Spekulationen über die anderen Gruppenmitglieder, die bereits auf vorherige Erfahrungen in Gruppen zurückgreifen (vgl. Stahl 2017: 96 f.). Das wird im folgenden Zitat deutlich:

»Als ich Tanja [Name geändert – d. Verf.] zu Beginn des Seminars kennenlernte, war ich mir zunächst nicht sicher, wie ich sie einordnen sollte [...], ob sie zum Leitungsteam oder zu Vorbereitungskursteilnehmerinnen gehörte. Im Nachhinein denke ich, dass es schade ist, dass ich Menschen oft sofort in Kategorien einordne. Durch das Studium hinterfrage ich dieses Kategoriensystem häufiger und versuche, die Einordnung als etwas Vorläufiges und nicht Statisches anzusehen.«

- In inklusiven Gruppen sind unter Umständen auch Assistenzpersonen Teil der Gruppe. Auch hier ist es Aufgabe der pädagogischen Leitung, Absprachen mit den jeweiligen Personen zu treffen und gemeinsam mit der Person, die Assistenz benötigt, und der Gruppe eine individuell tragfähige Lösung zu finden. Eine Möglichkeit kann darin bestehen, dass Assistenzen auch inhaltlich mitarbeiten und so ein Teil der Gruppe sind, eine andere darin, dass sie sich aus der Gruppe weitestgehend heraushalten und nur für die tatsächlichen Assistenzleistungen gerufen werden. Zwischen diesen beiden Möglichkeiten sind viele Zwischenlösungen denkbar, die aber in jedem Fall so abgesprochen werden sollten, dass es für alle möglichst gut passt – besonders bei wechselnden Assistenzpersonen kann dies eine Herausforderung für die pädagogische Leitung einer Gruppe sein und bedeutet einen gewissen organisatorischen Aufwand.
- Die Normalität und Unausweichlichkeit von Uneinigigkeiten und Konflikten in jedem Gruppenprozess können in der Begleitung inklusiver Gruppen besonders gut hervorgehoben und bearbeitet werden: Viele an Gruppenarbeiten Beteiligte erwarten, dass belastende und zeitintensive Einigungsprozesse in einer erfolgreichen Zusammenarbeit nicht vorkommen dürfen und bewerten das Auftreten dieser Einigungsprozesse als Zeichen einer mangelnden Qualität der Gruppenarbeit. Selbst organisierte Gruppen sind aber auf das Austragen und Klären von Konflikten angewiesen, damit sie sich weiterentwickeln können (vgl. Stahl 2017: 140f.). Das Erleben einer solchen Reflexion kann Denkanstöße geben, wie das folgende Zitat zeigt:

»Auf dem Kompaktseminar hatte unsere Gruppe das erste Reflexionsgespräch, in dem wir uns mit der Seminarleitung über unsere Gruppenzusammensetzung, unsere Unterschiede und Gemeinsamkeiten unterhalten haben. Zu Beginn fiel es uns schwer, Probleme innerhalb unserer Gruppe anzusprechen. [...] Neu war für mich, zu erkennen, dass Konflikte Teil eines guten Arbeitsprozesses sind und sich die Gruppe dadurch weiterentwickeln kann.«
- Die Gruppe kann auch bei ihrer Zielfindung unterstützt werden und die pädagogische Leitung und Begleitung kann anstreben, dass die notwendigen Aushandlungsprozesse stattfinden. Wie dies in einer inklusiven Kleingruppe empfunden werden kann, verdeutlichen die beiden folgenden Zitate:

»Sechs verschiedene Meinungen, sechs verschiedene Individuen und ja, man muss sich dann irgendwie einigen, wie man das alles gestaltet, so die Präsentation am Ende.«

»Ich finde es halt wichtig, dass man immer drüber redet [...] und sagt, [...] ich will das aber so machen. Und dann muss man halt gucken, dass man einen Kompromiss findet [...], womit alle leben können.«

- Von der Seminarleitung oder der Gruppe selbst zu einem passenden Zeitpunkt initiierte Reflexionsgespräche geben die Gelegenheit, den Arbeitsprozess zu reflektieren. So kann die Eigenverantwortung der Gruppe gestärkt und eine eventuelle Neuausrichtung der Zusammenarbeit der Gruppe unterstützt werden. Zu einem solchen Reflexionsgespräch kann auch die Thematisierung der Gruppenrollen gehören, wie das folgende Zitat zeigt:

»Besonders geholfen hat mir das Gespräch mit der Seminarleitung nach dem Spiel ›Schiffsunglück‹ [einem Gruppenkooperationsspiel – d. Verf.]. Ich kann mich gut daran erinnern, dass ich mich selbst eher als eine ›Mitläuferin‹ gesehen habe, die sich der Meinung anderer schnell anschließt. Der Rest meiner Gruppe sowie auch die Seminarleitung haben mich dann jedoch darauf aufmerksam gemacht, dass ich eher die Rolle der ›Kordinatorin‹ übernommen habe. Ich war diejenige, die sofort die Karten in die Hand genommen und alles koordiniert hat. Außerdem habe ich zwischendurch immer wieder nachgefragt, ob alle mit den jeweiligen Entscheidungen zufrieden sind. An diesem Punkt ist mir klar geworden, dass die anderen mich ganz anders wahrnehmen, als ich eigentlich bis dahin vermutet habe.«

Das Modell integrativer Prozesse

Ein weiteres Modell zur Arbeit in inklusiven Gruppen ist die von Klein, Kreie, Kron und Reiser vorgelegte Theorie integrativer Prozesse (vgl. Klein u. a. 1987: 37 ff.; Reiser 1991: 15 ff.).

Sie bezieht sich auf die themenzentrierte Interaktion (TZI), ein Konzept, das von Ruth Cohn, einer Vertreterin der humanistischen Psychologie, entwickelt wurde und in den 1970er-Jahren vor allem in Deutschland Verbreitung fand (Cohn 1975). TZI bietet auch heute noch pädagogische Anregungen zur Arbeit in heterogenen Gruppen, in denen die Mitglieder unterschiedliche Lebenserfahrungen, Milieuzugehörigkeiten oder unterschiedliche Bildungsbiografien mitbringen.

Klein/Kreie/Kron/Reiser meinen mit dem Begriff des integrativen Prozesses Folgendes: »Als integrativ im allgemeinsten Sinn bezeichnen wir diejenigen Prozesse, bei denen ›Einigungen‹ zwischen widersprüchlichen innerpsychischen Anteilen, gegensätzlichen Sichtweisen, interagierenden Personen und Personengruppen zustande kommen. Einigungen erfordern nicht einheitliche Interpretationen, Ziele und Vorgehensweisen, sondern vielmehr die Bereitschaft, die Positionen des jeweils anderen gelten zu lassen, ohne diese oder die eigene Position als Abweichung zu verstehen. Einigung bedeutet den Verzicht auf die Verfolgung des Andersartigen und

stattdessen die Entdeckung des gemeinsam Möglichen bei Akzeptanz des Unterschiedlichen« (Klein u. a. 1987: 37 f.).

Das Modell integrativer Prozesse geht von einem dialektischen Verhältnis von Gleichheit und Verschiedenheit als zentralem Kennzeichen integrativer Bildung und Erziehung aus. Integration ist demnach ein Prozess, in dem Annäherung und Abgrenzung immer wieder ausbalanciert werden müssen (vgl. zusammenfassend auch Lindmeier/Lindmeier 2012: 170 f.). Integration ist also nach diesem Modell kein Ziel, das es zu erreichen gilt. Sie ist vielmehr eine dynamische Balance zwischen den Polen Annäherung und Abgrenzung (vgl. Reiser 1991: 14). Beide Tendenzen sind dialektisch aufeinander bezogen, ineinander verschränkt und bilden die Antriebskraft integrativer Prozesse.

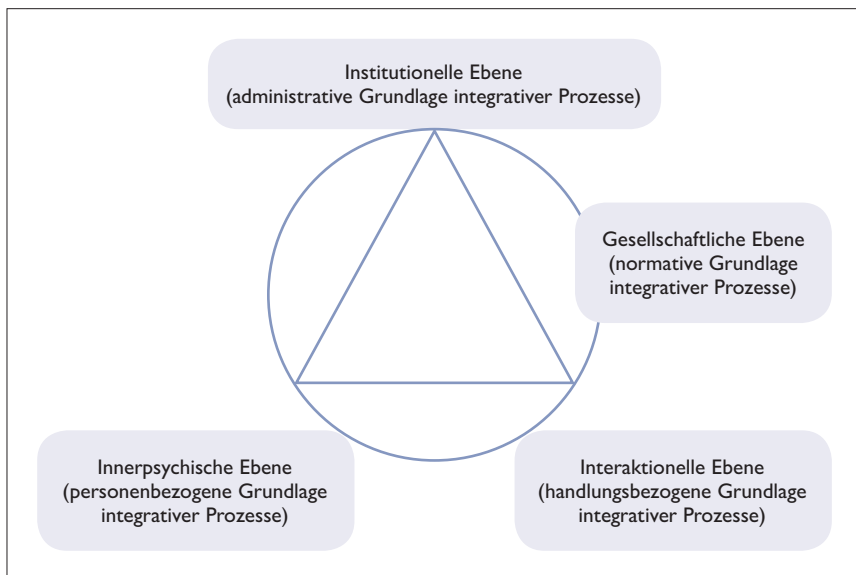
Aufgrund seiner Entstehungszeit nutzt das Modell der integrativen Prozesse den Begriff der Inklusion noch nicht. Sein Integrationsbegriff ist aber ohne Weiteres anschlussfähig an das Verständnis von Inklusion als ein Prozess der Gestaltung durchlässiger und gesellschaftlich ausgehandelter Grenzen und Überwindung von illegitimen Ausschlüssen, die als gesellschaftlich nicht mehr akzeptabel gelten (vgl. Kronauer 2013: 17 ff.; 2015: 19 f.). Deshalb kann das Modell auch heute noch als aktuell und praktisch relevant angesehen werden.

Für Prozesse der Zusammenarbeit sagt das dargestellte Modell, dass innerhalb einer inklusiven Gruppe einerseits Wert auf verbindende Themen gelegt werden sollte, andererseits aber auch die Unterschiedlichkeit der einzelnen Mitglieder, etwa in Bezug auf Alter, Lebens- und Lernerfahrung, berücksichtigt und zugelassen werden sollte. Es gelte, sowohl die individuellen Lernbedürfnisse als auch die Gruppensituation und die Beziehungen der Gruppenmitglieder untereinander in den Blick zu nehmen (vgl. Klein u. a. 1987: 37 f.). Für das Lernen in inklusiven Gruppen bedeutet eine Beachtung von vorhandenen Differenzen, dass z. B. auch das eigenständige oder begleitete Einzellernen manchmal sinnvoll sein kann. Eine Beachtung der Gemeinsamkeiten meint z. B. das offene, gleichwertige und wertschätzende Zusammenwirken von mehreren Persönlichkeiten, welches zu Synergieeffekten in einer Gruppe führen kann (vgl. Langmaack/Braune-Krickau 2010: 9).

Didaktische Impulse für die Planung einer solchen Zusammenarbeit geben Feuser (1989), der mit seinem Konzept den Schwerpunkt auf den »gemeinsamen Gegenstand« legt, den alle Lernenden individuell angemessen und kooperativ bearbeiten, und Wocken (1998), der davon ausgeht, dass Gemeinsamkeit und Verschiedenheit im Unterricht durch die Gestaltung unterschiedlicher Lernsituationen bearbeitet werden kann (vgl. dazu auch den Beitrag von Ratz/Stegkemper/Ullrich im vorliegenden Band).

In dem Beitrag von Thorweger in diesem Buch wird die Balance von Gleichheit und Verschiedenheit im Hinblick auf eine inklusive Unterrichtspraxis ausgearbeitet, in der verbindende Themen ausgewählt werden, zugleich aber auch Raum für eine individuelle Erarbeitung gelassen wird. Dies kann z. B. geschehen, indem, je nach Fragestellung, gezielt leistungshomogene und -heterogene Gruppen gebildet werden oder indem Interaktion und Gemeinsamkeit durch Feedback und Austausch über die Arbeitsergebnisse herbeigeführt werden.

Abb. 4: Ebenen integrativer Prozesse



Quelle: Klein u. a. 1987: 41.

Eine Balance zwischen den Polen Annäherung und Abgrenzung oder Gemeinsamkeit und Verschiedenheit kann zunächst ungewohnt sein, da beide Pole mit Gefühlen verbunden sind: Annäherung löst Gefühle wie Zuneigung und Bewunderung aus, Abgrenzung dagegen Trauer oder auch Aggression. »Solche Gefühle sind oft verpönt oder peinlich, sie können oft nicht wahrgenommen und zumeist nicht in ihrer Bedeutung für die Interaktion erkannt werden« (Reiser 1991: 15). Akzeptanz wird allerdings erst dann möglich, »wenn die Person ihre widersprüchlichen Empfindungen und Impulse zueinander in Beziehung bringt, ohne eigene Anteile verdrängen oder verleugnen zu müssen« (vgl. Klein u. a. 1987: 41).

Die Theorie integrativer Prozesse beschreibt vier Ebenen, deren Gleichgewicht, wie oben dargelegt, immer wieder hergestellt werden muss. Die Beschreibung von Integration als Prozess aus Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Ebenen zeigt, dass »Entscheidungen auf jeder Ebene Auswirkungen auf die anderen Ebenen haben« (Werning/Löser 2012: 298).

Im Folgenden werden die einzelnen Ebenen des Modells integrativer Prozesse (Abb. 4) erläutert und auf inklusive politische Bildung bezogen:

- Die »innerpsychische Ebene« ist die Grundlage des Modells und beinhaltet die Auseinandersetzung mit den eigenen inneren »Impulsen und Empfindungen mit dem Ziel ihrer Akzeptanz« (Lindmeier/Lindmeier 2012: 172). In inklusiven Gruppen im Rahmen politischer Bildungsangebote meint diese Ebene beispielsweise die vorhandenen Annahmen in Bezug auf die eigene Rolle und die der anderen Gruppenmitglieder, Erfahrung mit Menschen, die unterschiedlichen Differenzkategorien zugeordnet werden, eigene Behinderungs- oder andere Differenz Erfahrung. Letztere lässt es z. B., wie im Beitrag von Mansfeld im vorliegenden Band beschrieben, für behinderte Menschen zunächst ungewohnt erscheinen, als Guides im Rahmen einer Führung in einer Gedenkstätte andere, zum Teil nicht behinderte Menschen aufzufordern, Fragen zu stellen oder auch Anweisungen an eine Gruppe zu geben. Mit Bezug auf inklusive Gedenkstättenführungen erwähnt Mansfeld in ihrem Beitrag die veränderte berufliche und persönliche Selbstwahrnehmung der Guides mit Lernschwierigkeiten sowie die erhöhte Offenheit der Besucherinnen und Besucher für die historischen Quellen zu den »Euthanasie«-Morden im Nationalsozialismus nach der Teilnahme an diesen Führungen. Dies zeigt, wie durch inklusive Prozesse auf der innerpsychischen Ebene Veränderungen stattfinden können. Auch Vorerfahrungen mit der Arbeit in Gruppen, Vorannahmen über die Gestaltung von politischer Bildung sowie bisherige Bildungserfahrungen sind auf dieser Ebene relevant.
- Die »gesellschaftliche Ebene« beschreibt die »normativen Grundlagen integrativer Prozesse« (Klein u. a. 1987: 40), etwa die gesellschaftlichen Normen, die den Zugang zu Bildungseinrichtungen wie Schulen und Universitäten regeln oder die Rahmenbedingungen in diesen Einrichtungen, wie etwa die dort übliche Zeitstruktur, räumliche Situation oder Gruppengrößen. Auch gesellschaftlich geteilte normative Annahmen über Differenz und Leistung sind hier zu nennen und wirken genau wie die zuvor genannten Punkte in die Planung und Durchführung von Angeboten der inklusiven politischen Bildung.
- Die »interaktionelle Ebene« beschreibt die Zusammenarbeit von Personen in einem integrativen Prozess, den Aspekt der Gruppenbezie-

hungen und das gemeinsame Handeln (vgl. ebd.: 39f.). In der inklusiven politischen Bildung meint die interaktionelle Ebene das Erleben des Gruppenprozesses in einem inklusiven Bildungsangebot. Hier können differenzübergreifend vorhandene Grundannahmen über potenzielles Wissen der Teilnehmenden oder deren Interesse am Thema gemeinsam ausgetauscht werden und damit auf der innerpsychischen Ebene überdacht und reflektiert werden, wie es etwa die Aussagen über das Wissen der behinderten Teilnehmenden in dem Beitrag von Junge/Meyer belegen (siehe S.230). Auch die Situationsbeschreibungen im Beitrag von Wagener/Di Marco (siehe S.263f. und 266f.) über gemeinsame Auswertungsrunden in inklusiven Workshops, in denen vorhandenes politisches Wissen der Teilnehmenden offenbar wird oder auch das differenzherstellende Verhalten einzelner Teilnehmerinnen reflektiert wird, zeigen Möglichkeiten des gemeinsamen Handelns auf. Thorweger stellt in diesem Band Wege für alltäglichen Politikunterricht in inklusiven Klassen vor, die durch das Ausbalancieren von Individualität und Gemeinsamkeit Erfahrungen auf der interaktionellen Ebene ermöglichen.

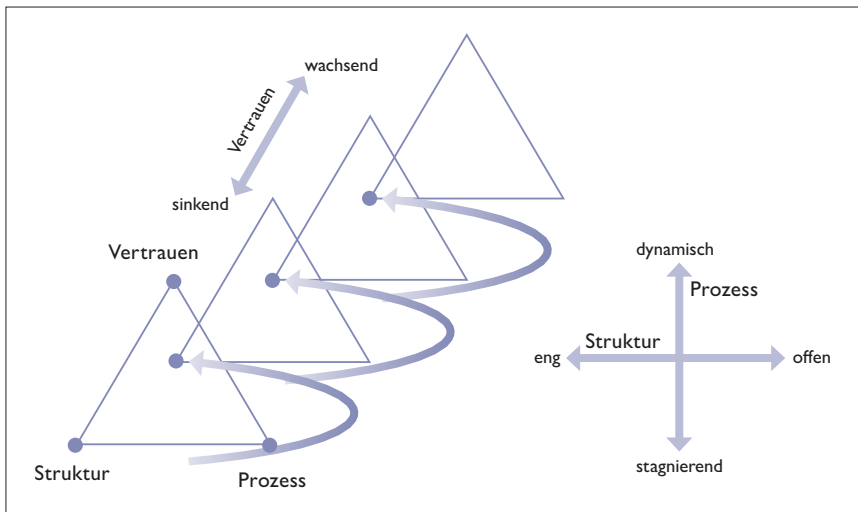
- Die »institutionelle Ebene« meint die administrative, institutionelle und konzeptionelle Fassung von integrativen Prozessen und beinhaltet z. B. die Organisationsstrukturen unterschiedlicher Institutionen, etwa der Werkstatt für behinderte Menschen (Problem der Freistellung für Bildungsangebote, Arbeitszeiten), der Universität (Semesterwochenstunden und Teilnehmeranzahl, Prüfungsleistungen), der Schule (Stunden-taktung, Lehrpläne, Unterrichtszeiten), des Jugendzentrums (Räume, personelle Ausstattung). Bei zeitweiligen inklusiven Angeboten ist davon auszugehen, dass exklusive Prozesse auf institutioneller Ebene wirken, beispielsweise durch getrennte Bildungsgänge. Der Lernort der Universität z. B. verwandelt sich durch ein einzelnes, wenn auch mehrstündiges Seminar zwar nicht zu einem inklusiven Lernort, aber ermöglicht es, das Thema Heterogenität zu bearbeiten. Dazu gehört auch, dass den Teilnehmerinnen und Teilnehmern von der Leitung des Angebots die benötigte Sicherheit vermittelt wird, um sich darauf einzulassen. Dazu müssen Beratung und Unterstützung im Arbeitsprozess zur Verfügung stehen und die üblichen zeitlichen und räumlichen Strukturen verändert werden.

Die aufgezeigten Ebenen des Modells integrativer Prozesse sind miteinander verschränkt und beeinflussen sich gegenseitig. So können sich etwa Fremdheitsgefühle oder Ängste in ungewohnten Situationen auf der innerpsychischen Ebene auf die interaktionelle Ebene auswirken. Eine Leugnung dieser Gefühle könnte ein Erstarren des interaktionellen Prozesses bewirken. Dadurch entstünden nur noch oberflächliche, im besten Fall korrekt-

freundliche oder distanzierte Interaktionen. Handeln in der Gruppe an einem gemeinsamen, geteilten Gegenstand kann dagegen einen gemeinsamen Bildungs- und Erfahrungsraum herstellen und integrative Prozesse auf der interaktionellen und innerpsychischen Ebene unterstützen. Dies kann aber nur geschehen, wenn für alle Beteiligten relevante Lernerfahrungen möglich sind und die Bedingungen dazu geschaffen werden.

Die Bedeutsamkeit der bewussten Gestaltung der interaktionellen Ebene wird auch durch die von Cloerkes (2007: 145 ff.) formulierte »Kontakthypothese« belegt. Sie besagt, dass nicht jede Erfahrung zu einer Revision möglicher Vorurteile und Ängste führt, sondern diese auch vertiefen und bestätigen kann. Insofern ist von besonderem Interesse, unter welchen Bedingungen neue (Lern-)Erfahrungen ermöglicht werden. Diese Bedingungen sollen sowohl die positiven Erfahrungen von Verbundenheit und Verschiedenheit im Sinne gegenseitiger Ergänzung und Vervollständigung ermöglichen als auch inhaltliches Lernen voneinander.

Abb. 5: Entwicklungsspirale in Lern- und Arbeitsgruppen nach der themenzentrierten Interaktion (TZI)



Quelle: Reiser/Lotz 1995: 142. © Matthias Grünewald Verlag, Verlagsgruppe Patmos in der Schwabenverlag AG, Ostfildern 1995. www.verlagsgruppe-patmos.de

Um besonders die interaktionelle Ebene in den Blick zu nehmen, die im Gruppenprozess die Handlungsebene bildet, wird die Theorie integrativer Prozesse an dieser Stelle durch das Modell der Entwicklungsspirale in Lern-

und Arbeitsgruppen nach der themenzentrierten Interaktion (vgl. Reiser/Lotz 1995: 142) erweitert (siehe Abb. 5). Zusammenfassend verdeutlicht das Modell Folgendes: In einem Gruppenprozess steigt das Vertrauen erst im Laufe des Prozesses. Vertrauen und Sicherheit sind eine wichtige Voraussetzung für die Arbeit an einem Sachthema (vgl. Langmaack/Braune-Krickau 2010: 125). Erst auf dieser Grundlage kann eine positive Zusammenarbeit aufbauen. Somit ist am Anfang eine durch die Leitung eines Bildungsangebots vorgegebene Strukturierung hilfreich, die im Laufe der Zeit offener werden kann und muss. Wenn das Vertrauen in der Gruppe gewachsen ist und sich die Struktur des Bildungsangebots geöffnet hat, kann ein dynamischer, eigenständiger Arbeitsprozess beginnen.

Struktur, Prozess und Vertrauen wirken wechselseitig aufeinander ein und stehen in einer ähnlichen Balance zueinander wie die unterschiedlichen Ebenen des integrativen Prozesses. Die Struktur ist von ebenso großer Bedeutung wie das Vertrauen in die Gruppenmitglieder oder das Zulassen von nicht immer planbaren Prozessen (vgl. Sperber 2014: 176). Unter »Struktur« werden Arbeits- oder Sozialformen verstanden, aber auch die Setzung eines gemeinsamen Themas der Zusammenarbeit. Als »Prozess« wird der von den Gruppenmitgliedern durch Interaktion und Kommunikation beeinflusste Verlauf eines Gruppenprozesses bezeichnet. »Vertrauen« meint eine Qualität des Beziehungsverhältnisses (vgl. ebd.: 177).

Wie oben dargelegt, müssen die Struktur, das Vertrauen und der Prozess in einer Gruppe im Gleichgewicht gehalten werden. Die zentrale Frage in der Begleitung von Gruppen liegt nun darin, wie viel Struktur von der pädagogischen Leitung eines Angebots nötig ist, um das für den Zeitpunkt des Gruppenprozesses passende Gleichgewicht zwischen Halt und freiem Prozess zu begünstigen (vgl. ebd.: 179). Eine Maßnahme der Strukturierung in inklusiven Gruppen kann die Leitung im Team von mehreren Personen sein, ebenso wie die Einbeziehung von Assistenzen, beispielsweise für pflegerische Tätigkeiten oder die Teilhabe am Gruppengeschehen (vgl. die Beiträge von Junge/Meyer sowie Wagener/Di Marco in diesem Band). Auch eine bewusste Planung von gemeinsamen und individuellen Aktivitäten kann ein gewinnbringendes Strukturierungsmerkmal sein, um die Balance von Gemeinsamkeit und Differenz zu unterstützen. Hierfür sind besonders am Anfang des Gruppenprozesses genaue Absprachen, Reflexion und ein Bewusstsein für die Strukturierung der vorhandenen Ressourcen notwendig, damit sie einerseits optimal eingesetzt und genutzt werden können und andererseits der Entwicklung von Vertrauen nicht entgegenstehen oder den Prozess behindern.

Exkurs: Gruppen mit Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung

Bevor am Ende dieses Beitrags Kriterien für die Zusammenarbeit in inklusiven Gruppen genannt werden, soll eine Gruppe von Menschen gezielt angesprochen werden, die in der inklusiven politischen Bildung bisher kaum im Blick ist und die im Inklusionsdiskurs der Sonderpädagogik als Gruppe mit besonderen Ausschlussrisiken diskutiert wird (vgl. z. B. Musenberg/Riegert 2013: 145 ff.; Bernasconi 2016: 169; Stöppler 2017: 56 ff.; Fornefeld 2019: 4 ff.).

Die Politikdidaktik betont häufig, wie wichtig die Sprache in der Politik und in der politischen Bildung ist (vgl. den Beitrag Gloe/Oefering in diesem Band). Weiterhin wird, wie beispielsweise in dem hier abgedruckten Beitrag von Ratz, Stegkemper und Ullrich, auf die Abstraktheit mancher Inhalte der politischen Bildung verwiesen. Zugleich erheben beide Beiträge aber die Forderung nach Inklusion als normativem Leitprinzip und geben tragfähige Hinweise bezüglich der sprachlichen Vereinfachung, der Berücksichtigung der Individualität der Lernenden und des Konzepts des Lernens am gemeinsamen Gegenstand. Dies kann jedoch im Einzelfall an Grenzen kommen, wenn über die Teilhabe von Menschen mit schwerer, komplexer oder mehrfacher Behinderung an politischen Bildungsprozessen nachgedacht wird.

Eine schwere, komplexe oder mehrfache Behinderung ist ein Bedingungsgefüge von zwei oder mehr einander wechselseitig beeinflussenden Beeinträchtigungen in einem gravierenden Ausprägungsgrad, die immer mit einer geistigen Beeinträchtigung einhergeht (z. B. geistige Beeinträchtigung und neuromotorische Dysfunktionen, gravierende sensorische Einschränkungen, kaum oder keine Verbalsprache, unklares rezeptives Sprachverständnis, schwieriges Verhalten, körperliche Beeinträchtigung etc.) (vgl. Fornefeld 2013: 97 f.). Obwohl sich die hier beschriebenen Menschen auf der individuellen Ebene stark voneinander unterscheiden, ist ihnen die Notwendigkeit einer Anerkennung ihrer stark individualisierten Bedürfnisse gemeinsam (vgl. ebd.).

Die Frage ist also, wie diese Gruppe von Menschen in der politischen Bildung berücksichtigt werden kann, wenn die Forderung nach Inklusion aller Menschen umgesetzt werden soll. Was ist am politischen Handeln oder an der Teilhabe an der politischen Bildung elementar? Wie können Möglichkeiten der Teilhabe schwer und mehrfach behinderter Menschen zumindest gedacht und begründet werden? Wie können sie gedacht werden, auch wenn politische Bildnerinnen und Bildner trotz aller Bemühungen und vorhandener Kreativität an methodisch-didaktische Grenzen

kommen, weil ihnen die Fähigkeiten und Möglichkeiten fehlen, Menschen mit komplexer Behinderung politische Bildungsmöglichkeiten zu geben?

Hier könnten Überlegungen von Hannah Arendt Impulse geben, die auch in dem Beitrag von Gloe und Oeftering (siehe S. 88 ff.) grundlegende Fragestellungen der inklusiven politischen Bildung begründen.

Für Hannah Arendt entsteht Politik als Handeln zwischen verschiedenen Menschen. Arendt lokalisiert das Politische im öffentlichen Raum, in dem die Menschen als Gleiche untereinander über die Angelegenheiten aller Menschen debattieren und schließlich gemeinsam handeln. »Das Handeln bedarf einer Pluralität, in der zwar alle dasselbe sind, nämlich Menschen, aber [...] dass keiner dieser Menschen je einem anderen gleicht, der einmal gelebt hat oder lebt oder leben wird« (Arendt 2007: 17).

Arendt grenzt die Sphäre der Öffentlichkeit von der Sphäre der Privatheit ab und bezeichnet die Öffentlichkeit unter anderem als den »Inbegriff aller nur zwischen Menschen spielenden Angelegenheiten« (ebd.: 66). Dieser umfassende Begriff der Öffentlichkeit und Arendts ausdrücklicher Bezug auf die Pluralität der Menschen bedeutet für Menschen mit schwerer und mehrfacher Behinderung, dass sie zuallererst in der Öffentlichkeit sichtbar und anwesend sein sollten. Auch wenn schwer, mehrfach oder komplex behinderte Menschen dort nicht sprachlich ihre Interessen vertreten, so rücken sie dennoch durch Sichtbarkeit in die Aufmerksamkeit aller Beteiligten. In Arendts Worten: »Nur wo Dinge, ohne ihre Identität zu verlieren, von vielen in einer Vielfalt von Perspektiven erblickt werden, so daß die um sie Versammelten wissen, daß ein Selbes sich ihnen in äußerster Verschiedenheit darbietet, kann weltliche Wirklichkeit eigentlich und zuverlässig in Erscheinung treten« (ebd.: 72). Die Anwesenheit in der Öffentlichkeit ist auch deshalb entscheidend, denn ein Leben, so Arendt, das ausschließlich im privaten Bereich stattfindet, wird in einem Zustand gelebt, »in dem man bestimmter, wesentlicher menschlicher Dinge beraubt ist« (ebd.: 73). Man sei der Wirklichkeit beraubt, die durch das Gesehen- und Gehörtwerden entsteht, einer Beziehung und Verbundenheit mit anderen Menschen und der »Möglichkeit etwas zu leisten, das beständiger ist als das Leben« (ebd.).

Die Beziehung zu und die Verbundenheit mit anderen Menschen ist als menschliches Grundbedürfnis auch Teil der soziologischen Definition von Teilhabe (vgl. Bradl 2005: 185). Fornefeld hebt sie als eine elementare Form von Teilhabe hervor, ebenso wie die gegenseitige Anerkennung (vgl. Fornefeld 2019: 6). Diese Teilhabe ist individuell, prozesshaft und, je nach den Möglichkeiten, individuell auszugestalten.

Die Ausführungen an dieser Stelle sollen Mut machen, auch schwer und mehrfach behinderte Menschen an politischen Bildungsangeboten teilhaben

zu lassen, solange dies ihren (zum Teil stellvertretend formulierten) Interessen entspricht, beispielsweise gern in einer Gruppe zu arbeiten, sich auf neue Situationen einzulassen und anderes mehr. Dies gilt auch dann, wenn niemand im Einzelfall voraussehen kann, welche Bildungserfahrungen in einem entsprechenden Angebot gemacht werden – zumindest werden Menschen mit schwerer, mehrfacher oder komplexer Behinderung dadurch öffentlich sichtbar, können ihre Interessen repräsentieren, werden mit diesen wahrgenommen und leben ihr Leben nicht ausschließlich im Privaten.

Kriterien für die Zusammenarbeit in inklusiven Gruppen

Die im Folgenden angeführten Bedingungen können eine Zusammenarbeit in inklusiven Gruppen begünstigen. Sie beziehen sich auf die Notwendigkeit der Herstellung von Gemeinsamkeit und der Bearbeitung von Differenz innerhalb der jeweiligen Gruppe und zeigen Wege auf, wie die Ebenen des integrativen Prozesses sich in einem dynamischen Gleichgewicht ausbalancieren können. Sie sind Ergebnis einer Studie zur Interaktion in inklusiven Kleingruppen während eines inklusionsorientierten Hochschulseminars (vgl. Meyer 2019b).

- Es ist wichtig, sich explizit über die genauen Vorstellungen zu verständigen, die die Gruppenmitglieder über die Art und den Inhalt der Zusammenarbeit haben. Gerade in inklusiven und damit auch heterogenen Gruppen können die Vorstellungen darüber voneinander abweichen, und es kann nicht von einer homogenen Zugangsweise zum Thema ausgegangen werden. Von ebenso zentraler Bedeutung ist es, darüber zu sprechen, wer in der Gruppe über welche Fähigkeiten verfügt. Dies können neben inhaltlichem Wissen über das Thema der Zusammenarbeit auch gute Recherchefähigkeiten sein, technische Kenntnisse in Bezug auf digitale Medien, künstlerische Fähigkeiten zur Visualisierung von Inhalten, Kenntnisse der Leichten und einfachen Sprache oder ein Gefühl dafür, wann die Gruppe eine Pause benötigt. Durch diese Verständigung werden die Voraussetzungen dafür geschaffen, dass die anschließende Erarbeitung einer gemeinsamen Aufgabe auch ein gemeinschaftsstiftender Teil der Zusammenarbeit wird. Andernfalls kann die Zusammenarbeit auch zu einer differenzverstärkenden Erfahrung werden, die für manche Gruppenmitglieder die Auffassung bestärkt, dass inklusives Arbeiten nicht möglich sei.
- Ebenso hilfreich ist es, wenn Unterschiede oder Differenzen in der Gruppe explizit reflektiert werden. Metakommunikation ermöglicht so die Auslotung von Beziehungsaspekten, Inhalts- und Sachaspekten

sowie Aspekten, die die Befindlichkeiten der individuellen Gruppenmitglieder betreffen. So können Differenzen in der Gruppe verhandelt werden, was zwar zunächst ein Wagnis ist, in einer Gruppe auf Dauer allerdings mehr Sicherheit vermittelt. Besonders gilt dies in inklusiven Gruppen hinsichtlich der Thematisierung von Hilfe- und Unterstützungsbedarfen, der Einbeziehung von Assistenzpersonen in den inhaltlichen Prozess oder den Gruppenprozess, aber auch inhaltlicher und methodischer Verantwortlichkeiten. Hierzu ist ein offener, wertschätzender, interaktiver Raum notwendig, der Differenzen anerkennt, ohne sie zu verschleiern oder die hierarchieherstellende Dimension der Anerkennung unreflektiert zu lassen. Damit ist gemeint, dass mit der Anerkennung eines Hilfebedarfs auch gleichzeitig eine Hierarchieherstellung verbunden ist, ebenso wie, in umgekehrter Richtung, mit der Anerkennung einer verantwortungsvollen Rolle innerhalb einer Gruppe. Dies ist vor allem dann problematisch, wenn Fähigkeiten ungefragt (und oft unbewusst) abgesprochen werden und ein Hilfebedarf ungefragt unterstellt wird (vgl. Meyer 2019b).

- In inklusiven Gruppen ist davon auszugehen, dass die Gruppenmitglieder aus ganz unterschiedlichen institutionellen Zusammenhängen kommen und damit auch unterschiedliche Normerwartungen und Wertvorstellungen haben. Wenn beispielsweise ein Teil in Werkstätten für behinderte Menschen arbeitet und der andere Teil an der Universität studiert, ist davon auszugehen, dass dies auch die Gruppenarbeit beeinflusst, etwa hinsichtlich unterschiedlicher Vorstellungen zu Arbeitstempo und Arbeitsweise oder überhaupt zur Zusammenarbeit in Gruppen. Innerhalb einer inklusiven Gruppe ist es notwendig, eine angemessene Art der Bearbeitung dieser Unterschiede zu finden. Andererseits bieten gerade institutionelle Rahmenbedingungen, wie beispielsweise Werkstätten für behinderte Menschen, Universitäten, Volkshochschulen, inklusive Schulen oder andere Bildungseinrichtungen, die Chance, Erfahrungsräume in Bildungsangeboten oder Projekten zu schaffen, die die Bearbeitung von Differenzen begünstigen.
- Auf gesellschaftlicher, individueller und institutioneller Ebene ist von einer normativen Wirkung bestimmter Differenzkategorien, wie beispielsweise Behinderung, Geschlecht, Herkunft oder Milieu, auszugehen. Das bedeutet, dass bestimmte Erwartungen darüber bestehen, wer etwa für Technik oder ein angenehmes Gruppenklima verantwortlich ist, wer inhaltlich als besonders kompetent angesehen wird oder wer zuverlässig oder unpünktlich ist. Diesen Wirkmechanismen kann sich der oder die Einzelne kaum entziehen. Insofern ist für die Zusammenarbeit in inklusiven Gruppen ein Bewusstsein für diese Wirkweisen

notwendig. Ebenso ist es aber auch erforderlich, die Individualität der einzelnen Person im Blick zu haben.

- Inklusive heterogene Gruppen benötigen häufig mehr Zeit, um ihre Arbeitsfähigkeit und ein Gemeinschaftsgefühl in der Gruppe zu entwickeln. Daher ist es hilfreich, für die Zusammenarbeit ausreichend Zeit zur Verfügung zu stellen und auch methodisch, beispielsweise durch Interaktionsspiele oder gezielte Arbeitsaufträge, die Entwicklung eines Gemeinschaftsgefühls und einer Gruppenidentität zu unterstützen. So kann Vertrauen innerhalb der Gruppe wachsen, Fremdheitserfahrungen können in ausreichendem Maße berücksichtigt werden und unterschiedliche Haltungen oder Norm- und Wertvorstellungen können explizit besprochen werden. Zeit ist auch notwendig für Pausen und die Ermöglichung von Pflegesituationen, zur sozialen Kontaktabahnung von Menschen mit komplexer Behinderung und anderes mehr.
- Durch eine für die Arbeitsfähigkeit der Gruppe notwendige Rollenklärung sowie ausgehandelte und/oder vorhandene Gruppenziele kann das gemeinsame Thema ins Zentrum des Gruppenprozesses rücken.

Diese Kriterien berücksichtigen die aktive Handlungsfähigkeit aller Beteiligten und können zu einem stärker reflektierten Umgang mit Differenzen in inklusiven Gruppen führen. Sie stimmen zum Teil überein mit den von Besand, Hölzel und Jugel für die außerschulische inklusive Jugendbildung herausgearbeiteten Gelingensbedingungen, die beispielsweise auch auf die Bedeutung von Beziehung, Bindung und Anerkennung hinweisen, den Stellenwert eines geeigneten Themas hervorheben, die individuellen Bedürfnisse der Lernenden ins Zentrum rücken und den gegenseitigen Austausch innerhalb der Lernsituation betonen (vgl. Besand/Hölzel/Jugel 2018: 110).

Die Kriterien sollen Lernende und Lehrende für die gegenseitigen Zuschreibungen von Fähigkeiten, aber auch für das gegenseitige Absprechen von Fähigkeiten sensibilisieren. Um Gruppen in der inklusiven Zusammenarbeit zu unterstützen, ist die Leitung einer Gruppe bzw. bei selbst organisierten Gruppen deren Begleitung von hoher Bedeutung. Gerade die formulierte Forderung nach Metakommunikation erhebt einen hohen Anspruch an inklusive Gruppen, ist sie doch in allen Zusammenhängen, in denen es um die Zusammenarbeit von Menschen geht, alles andere als selbstverständlich. Andererseits weisen schon Lindmeier u. a. im Jahr 2000 in Bezug auf Kursgruppen in der inklusiven Erwachsenenbildung darauf hin, Unsicherheit und Differenz mit allen Beteiligten – auch unter Vorbildfunktion beispielsweise der Kursleiterinnen und Kursleiter – explizit und metakommunikativ zu klären (vgl. Lindmeier u. a. 2000: 123). Dies stellt die besondere Rolle der Leitung in inklusiven Bildungsangeboten noch einmal heraus.

Fazit

Die obigen Ausführungen zeigen, dass die Themen »Inklusion« und »Gruppe« zusammenzudenken sind und so die Zusammenarbeit in inklusiven Gruppen in der inklusiven Erwachsenenbildung, in der Schule oder bei inklusiven Tagungen bewusst gestaltet werden kann. Sie sollen Mut machen, nicht nur Lerngruppen, sondern auch Ausschüsse oder Gremien in der politischen Arbeit inklusiv zu gestalten und sich auf den Weg zu machen, in den Gruppen ein Gleichgewicht zwischen den Interessen der oder des Einzelnen und denen der Gruppen zu suchen. Die Aushandlung kollektiver Regeln und das Ausbalancieren des Spannungsverhältnisses zwischen Autonomie, Differenz und Gemeinsamkeit können als Bestandteile politischen Handelns anerkannt werden.

Wichtig ist herauszustellen, dass es in der inklusiven Zusammenarbeit nicht ausschließlich darum geht, vulnerable Gruppen von Menschen in einen Arbeitsprozess einzubeziehen. Dies würde die Eigenaktivität aller Gruppenmitglieder außer Acht lassen. Stattdessen ist die Verteilung von Verantwortung und die Herstellung von Gemeinsamkeit und Differenz ein interaktioneller Prozess der Gruppe, an dem Mitglieder aktiv beteiligt sind. Hier ist besonders die Anfangssituation entscheidend (vgl. Meyer 2019a). Vor dem Hintergrund, dass heterogene Gruppen mehr Zeit für die Entwicklung einer Gruppenidentität benötigen, erscheint es sinnvoll, Gruppen gerade zu Beginn mit genügend Ressourcen in Bezug auf Zeit, Struktur und Sicherheit auszustatten.

Die herausgearbeiteten Bedingungen für eine gelingende Zusammenarbeit in Gruppen können möglicherweise dazu beitragen, dass in der reflektierten Praxis inklusiver Zusammenarbeit scheinbare Selbstverständlichkeiten und bestehende Gewohnheiten überdacht werden und zu einem inklusiven Miteinander führen, das Differenzen zulässt und ein Verständnis dafür weckt, dass in einer inklusiven Zusammenarbeit nicht alle Beteiligten zur gleichen Zeit über die gleichen Fähigkeiten verfügen müssen.

Literatur

- Arendt, Hannah (2007): *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. München.
- Aronson, Elliot/Wilson, Timothy/Akert, Robin (2014): *Sozialpsychologie*. Hallbergmoos.
- Bernasconi, Tobias (2016): *Bildung bei schwerer und mehrfacher Behinderung*. In: *Teilhabe*, Jg. 55, H. 4. S. 168–172.
- Besand, Anja/Hölzel, Tina/Jugel, David (2018): *Inklusives politisches Lernen im Stadion. Politische Bildung mit unbekanntem Team und offenem Spielverlauf*. Dresden.

- Bradl, Christian (2005): Selbstbestimmung und Teilhabe als Herausforderung. In: Wacker, Elisabeth/Bosse, Ingo/Dittrich, Thorsten u. a. (Hrsg.): Teilhabe. Wir wollen mehr als nur dabei sein. Marburg. S. 185–198.
- Cohn, Ruth C. (1975): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Stuttgart.
- Cloerkes, Günther (2007): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Heidelberg.
- Feuser, Georg (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik, Jg. 28, H. 1. S. 4–48.
- Fornefeld, Barbara (2013): Grundwissen Geistigbehindertenpädagogik. München/Basel.
- Fornefeld, Barbara (2019): Teilhabe ist Gabe. In: Teilhabe, Jg. 58, Nr. 1. S. 4–9.
- Geißler, Karlheinz A. (2005): Anfangssituationen. Was man tun und besser lassen sollte. Weinheim u. a.
- Klein, Gabriele/Kreie, Gisela/Kron, Maria/Reiser, Helmut (1987): Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern. München.
- König, Oliver/Schattenhofer, Karl (2020): Einführung in die Gruppendynamik. Heidelberg.
- Kronauer, Martin (2013): Soziologische Anmerkungen zu zwei Debatten über Inklusion und Exklusion. In: Burtscher, Reinhard/Ditschek, Eduard Jan/Ackermann, Karl-Ernst/Kil, Monika/Kronauer, Martin (Hrsg.): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld. S. 17–25.
- Kronauer, Martin (2015): Politische Bildung und inklusive Gesellschaft. In: Dönges, Christoph/Hilpert, Wolfram/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn. S. 18–29.
- Langmaack, Barbara/Braune-Krickau, Michael (2010): Wie die Gruppe laufen lernt: Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen. Ein praktisches Lehrbuch. Weinheim u. a.
- Lindmeier, Bettina/Lindmeier, Christian (2012): Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung, Bd. I, Grundlagen. Stuttgart.
- Lindmeier, Bettina/Lindmeier, Christian/Ryffel, Gaby/Skelton, Rick (2000): Integrative Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung. Praxis und Perspektiven im internationalen Vergleich. Hrsg. v. Jutta Schöler. Neuwied/Kriftel/Berlin.
- Meyer, Dorothee (2019a): Gemeinsamkeit herstellen, Differenz bearbeiten. Eine rekonstruktive Studie zu Gruppenprozessen in inklusiven Kleingruppen. Bad Heilbrunn.
- Meyer, Dorothee (2019b): Das Zuschreiben und Absprechen von Fähigkeiten: inklusive Kleingruppen unter ableismus-kritischer Perspektive. In: Sonderpädagogische Förderung heute, Jg. 64, H. 3. S. 277–290.
- Musenbergh, Oliver/Riegert, Judith (2013): Disziplinierte Inklusion oder inkludierte Disziplin? Geistigbehindertenpädagogik zwischen Inklusionsanspruch und Exklusionsrisiko. In: Ackermann, Karl-Ernst/Musenbergh, Oliver/Riegert, Judith (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion. Oberhausen. S. 145–170.
- Niediek, Inke (2018): Alle machen mit – aber wie? Gemeinsame Arbeitsprozesse in inklusiven Gruppen. In: Dobslaw, Gudrun (Hrsg.): Partizipation – Teilhabe – Mitgestaltung: Interdisziplinäre Zugänge. Opladen u. a. S. 129–142.

- Reiser, Helmut (1991): Wege zur Integration und Irrwege. In: Sander, Alfred/Raidt, Pete (Hrsg.): Sonderpädagogik und Integration. Saarbrücken u. a. S. 13–33.
- Reiser, Helmut/Lotz, Walter (1995): Themenzentrierte Interaktion als Pädagogik. Ostfildern.
- Sader, Manfred (2008): Psychologie der Gruppe. Weinheim u. a.
- Schindler, Raoul (1971): Die Soziodynamik in der therapeutischen Gruppe. In: Heigl-Evers, Annelise (Hrsg.): Psychoanalyse und Gruppe. Göttingen. S. 21–32.
- Schulz von Thun, Friedemann (2001): Miteinander reden: 1. Störungen und Klärungen. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbek bei Hamburg.
- Sperber, Werner (2014): Struktur – Prozeß – Vertrauen. In: Schneider-Landolf, Mina/Spielmann, Jochen/Zitterbarth, Walter (Hrsg.): Handbuch Themenzentrierte Interaktion (TZI): mit 3 Tabellen. Göttingen. S. 176–182.
- Stahl, Eberhard (2017): Dynamik in Gruppen. Handbuch der Gruppenleitung. Weinheim.
- Stöppler, Reinhilde (2017): Einführung in die Pädagogik bei geistiger Behinderung. 2. Aufl. München.
- Stürmer, Stefan/Siem, Birte (2020): Sozialpsychologie der Gruppe. München u. a.
- Tuckman, Bruce W. (1965): Developmental Sequence in Small Groups. In: Psychological Bulletin, Jg. 63, H. 6. S. 384–399.
- Tuckman, Bruce W./Jensen, Mary Ann C. (1977): Stages of Small-Group Development Revisited. In: Group & Organization Studies, Jg. 2, H. 4. S. 419–427.
- Werning, Rolf/Löser, Jessica (2012): Inklusion. In: Werning, Rolf/Balgo, Rolf/Palmowski, Winfried/Sassenroth, Martin (Hrsg.): Sonderpädagogik. Lernen, Verhalten, Sprache, Bewegung und Wahrnehmung. München. S. 295–315.
- Wocken, Hans (1998): Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: Hildes Schmidt, Anne/Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Integrationspädagogik. Weinheim. S. 37–52.

Teil 3

Erfahrungen mit Bildung durch Teilhabe –
Interviews mit Menschen, die sich
einmischen und mitgestalten

Verständlichkeit für alle

Arbeiten in einem Büro für Leichte Sprache

Das Büro für Leichte Sprache in Hannover ist ein Bereich der Hannoverschen Werkstätten gem. GmbH, einer Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM). Es nahm im Jahr 2010 offiziell seinen Betrieb auf.

Im Büro für Leichte Sprache Hannover übersetzen Menschen mit Lernschwierigkeiten Texte, die für manche Erwachsene schwer zu lesen und zu verstehen sind (z. B. Gesetzestexte, Verträge), in einfache und Leichte Sprache. Die Übersetzungsarbeit läuft wie folgt ab: Die Ausgangstexte werden gelesen, die wichtigsten Informationen entnommen und nach den Regeln der Leichten Sprache in einem neuen Text zusammengefasst. Dann wird der entstandene Text von anderen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit Lernschwierigkeiten geprüft. Diese achten darauf, dass die Regeln der Leichten Sprache eingehalten werden und der Text für möglichst viele Menschen verständlich geschrieben ist.

Die einfache und die Leichte Sprache sollen dabei helfen, Texte und Informationen für alle Menschen zugänglich und besser verständlich zu machen. Leichte Sprache wurde von Menschen mit Lernschwierigkeiten für Menschen mit Lernschwierigkeiten entwickelt und wird in Deutschland durch das »Netzwerk für Leichte Sprache« und die Organisation »Mensch zuerst« verbreitet. Ein weiteres Konzept für verständliche Sprache, welches aber kein festes Regelwerk hat, wird als »einfache Sprache« bezeichnet. Im Büro für Leichte Sprache prüfen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter auch Texte, die in einfacher Sprache geschrieben sind.

In diesem Beitrag berichten Florentine Schröter, Melanie Struß und Andreas Finken über ihre Arbeit im Büro für Leichte Sprache in Hannover und ihre Erfahrungen mit der einfachen und der Leichten Sprache, etwa, was für sie wichtig ist, was sie gelernt haben und für welche Themen sie sich einsetzen.

Die Fragen stellte Ann-Christin Gräser. Sie studiert an der Leibniz Universität Hannover Sonderpädagogik und hat im Büro für Leichte Sprache

in Hannover ein Praktikum absolviert. Vielleicht weckt der Text auch Ihr Interesse als Leserin oder Leser für die einfache und die Leichte Sprache.

Florentine Schröter: Ich arbeite als Übersetzerin im Büro für Leichte Sprache in Hannover. Zuvor habe ich eine Ausbildung zur Bürokraft in Hessen gemacht und dann lange nach einem Arbeitsplatz auf dem ersten Arbeitsmarkt gesucht. Zuerst hatte ich auch einen in Aussicht, aber das hat dann doch nicht funktioniert. Ich glaube, das hatte auch etwas mit der umfangreichen pflegerischen Unterstützung zu tun, die ich brauche. Meine Ansprechpartnerin beim Arbeitsamt hatte mir dann empfohlen, über den Berufsbildungsbereich der Hannoverschen Werkstätten die Arbeitsbereiche in der Werkstatt kennenzulernen und zu sehen, ob das etwas für mich ist. Der Grund war, dass hier die Pflege kein größeres Problem ist. Ich habe dann am Ende des Berufsbildungsbereiches ein Praktikum im Büro für Leichte Sprache gemacht und bin hier geblieben. Es bereitet mir viel Freude, zusammen mit anderen Menschen über die Texte zu diskutieren. Das gemeinschaftliche Arbeiten und die Kommunikation untereinander sind mir sehr wichtig. Auch wenn ich nur sehr leise sprechen kann, kommt meine Stimme hier zu Wort.

Melanie Struß: Auch ich arbeite im Büro für Leichte Sprache in Hannover, aber als Prüferin. Ich habe früher im Montage- und Verpackungsbereich in einer Werkstatt in Hildesheim gearbeitet. Dann bin ich nach Hannover gezogen. Ich wollte hier gern mehr mit dem Kopf arbeiten und etwas Neues lernen. Nach einem Besuch hier im Büro für Leichte Sprache bin ich dann gleich geblieben, als ich hörte, dass es einen freien Platz gab.

Andreas Finken: Ich habe acht Jahre als Prüfer wie auch als Übersetzer im Büro für Leichte Sprache in Hannover gearbeitet. Zuvor hatte ich schon in verschiedenen Bereichen gearbeitet, zum Beispiel in der Montage und der Verwaltung. Seit Februar 2019 bin ich in Rente. Jetzt arbeite ich noch ehrenamtlich, zum Beispiel mal mit dem AStA der Leibniz Universität Hannover oder für die Heftreihe *einfach POLITIK*: der Bundeszentrale für politische Bildung, an Texten über und in einfacher und Leichter Sprache. Manchmal gehe ich auch in Seminare an der Uni und informiere dort die Studentinnen und Studenten mit den Dozentinnen zusammen über Leichte oder einfache Sprache.

Ann-Christin Gräser: *Sie bekommen einen schwierigen Text und müssen diesen nach den Regeln der Leichten Sprache übersetzen. Am Ende entsteht ein einfacher Text. Wie gehen Sie dabei vor?*

Florentine Schröter: Ich bekomme den Originaltext und lese ihn durch. Dabei überlege ich mir, für welche Zielgruppe der Text geschrieben werden soll. Ich schreibe mir selbst immer erst die schwierigen Wörter raus und erkläre sie für mich. Dann fange ich an, den Text nach den Regeln der Leichten Sprache zu überarbeiten: Zum Beispiel darf es pro Satz nur eine Aussage geben. Aus langen Sätzen macht man dann zwei oder mehr Sätze. Dabei gehe ich Absatz für Absatz vor. Ich stelle mir den Originaltext beim Lesen bildlich vor und versuche dann, das Bild in einfachen Worten für die Zielgruppe zu beschreiben. Manchmal stelle ich auch die Reihenfolge des Textes um. Wenn zum Beispiel erst später Erklärungen kommen, die schon früher gebraucht werden. Oder wenn eine Zusammenfassung am Anfang beim Verstehen hilft. Wenn der Text fertig ist, schicke ich ihn per Mail an eine Prüferin oder einen Prüfer, der gerade Zeit hat. Über Mailverkehr oder auch persönlich am Schreibtisch klären wir dann letzte Fragen und verbessern schwierige Stellen. Zum Schluss wird der Text mit Gabriele Diekenbrock besprochen. Sie leitet unser Büro. Dazu schicken wir ihr den Text per E-Mail. So kann sie ihn auch besser an die Prüferinnen und Prüfer weiterleiten.

Wenn Sie einen übersetzten Text erhalten, wie gehen Sie bei der Überprüfung des Textes vor?

Melanie Struß: Während des Prüfens lese ich mir den Text mehrmals durch. Das mache ich, weil ich den Text nach dem ersten Lesen noch nicht wiedergeben kann. Dann gucke ich erst mal, ob die Verneinungen alle fett geschrieben sind oder ob alle schweren Wörter erklärt sind. Dann überprüfe ich die Satzzeichen, ob auch kein Komma oder Punkt fehlt. Danach lese ich den Text erneut, ob ich nichts vergessen habe. Ich versuche dabei für andere mitzudenken, damit auch sie den Text verstehen können. Wenn es noch schwierige Wörter im Text gibt oder Regeln nicht eingehalten worden sind, schicke ich den Text zurück an die Übersetzerin oder den Übersetzer. Ich schreibe dann im Schreibprogramm Kommentare an den Text. Manchmal markiere ich Stellen im Text farbig. Wenn der Text fertig ist, schicke ich ihn an Gabi.

Was passiert dann?

Melanie Struß: Gabi kümmert sich um die Aufträge, die das Büro bekommt. Sie übernimmt auch die Abschlusskontrolle der Texte. Hier hat sie das letzte Wort. Wenn es noch etwas zu überarbeiten gibt, schickt sie es an die Übersetzerin oder den Übersetzer zurück. Manchmal gibt es dann im Büro auch ein Gruppengespräch zu einem Text. Da kann dann jeder noch

mal etwas zum Text sagen. Oder Gabi macht kleine Sachen am Text selbst fertig. Sie schickt die Texte dann an die Kunden. Und sie bespricht ihre und manchmal auch unsere Fragen an die Texte mit ihnen.

Wie oft muss ein Text denn geprüft und überarbeitet werden, bis er fertig ist?

Florentine Schröter: Das kommt auf den Text an, vor allem darauf, wie schwer die Originalfassung war.

Melanie Struß: Das kann man vorher nicht genau sagen. Da gibt es keine genaue Anzahl. Das Übersetzen und Prüfen wiederholt sich mehrere Male. Und wenn ein Text so weit fertig ist, wird er in der Gruppe noch mal vorgestellt und besprochen. Erst, wenn alle sagen, dass er fertig ist, ist er fertig.

Florentine Schröter: Ich finde, dass die Qualität eines Textes in Leichter Sprache sich mit der Anzahl der Prüfungs- und Überarbeitungsdurchgänge steigert.

Andreas Finken: Bei den Überarbeitungsdurchgängen muss man jedoch darauf achten, dass man irgendwann einen Schlusspunkt setzt und nicht immer noch das aller kleinste Detail erklären will. Zum Beispiel, dass man die Worterklärungen nicht auch noch wieder erklären will oder muss – sonst würde ein Text zu lang und dann auch irgendwann unübersichtlich.

Sie arbeiten viel mit ihren Kolleginnen und Kollegen zusammen. Wie gehen Sie in der Gruppe miteinander um?

Andreas Finken: Es waren immer alle sehr freundlich und hilfsbereit innerhalb der Gruppe. Wir haben alle unsere kleinen Macken, aber wir versuchen immer jede und jeden so zu nehmen, wie er oder sie ist – und das ist auch etwas, was ich an der Arbeit im Büro für Leichte Sprache sehr gemocht habe.

Melanie Struß: Wir arbeiten hier im Büro so gut zusammen, weil wir uns so gut verstehen. Wir sind durch unsere gemeinsame Arbeit ein eingespieltes Team und stets offen gegenüber neuen Menschen. Wir möchten jedem die Chance geben, mitzumachen.

Wenn man mit Leichter Sprache arbeitet und viele Texte übersetzt, dann kommt man ja mit vielen verschiedenen Themen in Berührung. Was bewirkt die Arbeit bei Ihnen?

Florentine Schröter: Ich finde, meine Arbeit ist sehr abwechslungsreich. Ich kann viele unterschiedliche Themen dadurch überhaupt erst einmal kennenlernen. So ging es mir unter anderem bei der Arbeit für das *ein-fach*-POLITIK:-Heft zur Europawahl in einfacher Sprache. Ich habe dort viel über Europa und die Europäische Union, aber auch über die einfache Sprache gelernt. In der einfachen Sprache ist man insgesamt viel flexibler.

An dem Beitrag für das Heft zur Europawahl im Jahr 2019 habe ich mit meiner Kollegin Bianca Zschornak zusammengearbeitet. Es war manchmal sehr schwer, die Informationen zu verstehen. Wir sollten beispielsweise erklären: Was heißt Europäische Union? Dazu haben wir Informationstexte bekommen, aber auch viel selbst im Internet recherchiert und miteinander gesprochen. Wenn ich jetzt noch mal etwas zur Europawahl wissen möchte, dann schaue ich in meinen Aufzeichnungen nach oder lese das fertige Heft. So bin ich gut informiert.

Melanie Struß: Durch das Überprüfen der unterschiedlichen Texte fallen mir im Alltag schwierige Formulierungen und Texte mehr auf, zum Beispiel im Fernsehen. Viele Nachrichtensendungen sind viel zu schwer zu verstehen. Ich schaue dann erst »Logo«-Nachrichten. Die sind auch für Kinder gemacht, und da ist meistens alles leichter erklärt. Dann kann ich auch die anderen Nachrichtensendungen verstehen und später mitreden.

Andreas Finken: Ich habe vieles gelernt. Man braucht viel Geduld und Humor. Es ist sehr befriedigend zu wissen, dass die eigene Arbeit vielen anderen Menschen hilft, Texte und schwere Inhalte besser verstehen zu können. Gleichzeitig traue ich mich selbst jetzt auch, Texte und Inhalte zu hinterfragen oder noch mal genauer nachzufragen.

Wir sollten mal einen Katalog für allgemeine Arbeitssicherheit für die Werkstatt für behinderte Menschen übersetzen. Dabei fiel mir auf, dass viele Bereiche gar nicht in der Werkstatt vorkamen, es ging zum Beispiel um Röntgenstrahlen oder Starkstrom und vieles mehr. Diese Themen waren für uns aber nicht wichtig. Deshalb haben wir sie ausgelassen und uns auf Bereiche wie Brandschutz, Hygiene und Sicherheit fokussiert.

Ich frage mich manchmal, was es bringen soll, Texte zu den Rechten von behinderten Menschen in schwerer Sprache und in Leichter Sprache ins Internet zu stellen, wenn die Betroffenen oft nicht das Internet nutzen können. Viele behinderte Menschen haben immer noch keinen Zugang zum Internet. Oder sie wissen nicht, dass es die Informationen und Texte überhaupt gibt.

Ich finde es wichtig, dass es die Informationen in einfacher oder in Leichter Sprache immer auch auf Papier gibt. Oder vielleicht auch zum Anhören, wenn man nur schlecht oder gar nicht sehen kann. Es ist wich-

tig, sich auch darum zu kümmern, wie die Informationen in einfacher und Leichter Sprache zu den Menschen kommen, die sie brauchen oder lesen wollen – sonst haben die Texte eine Alibifunktion. Sie stehen schön auf den Internetseiten und niemand liest sie.

Teilhabe und möglichst gute Barrierefreiheit sind zu wichtigen Schlagworten in der Gesellschaft geworden. Wo setzen Sie sich ein?

Melanie Struß: Ich vertrete in meiner Arbeit Menschen, die nicht so gut Texte verstehen können. Ich versuche, Texte einfacher lesbar zu machen, damit alle eine Chance bekommen, teilzuhaben und selbst mitzubestimmen. Zum Beispiel eigene Entscheidungen treffen zu können. Denn dazu müssen alle überhaupt erst einmal wissen, was es zu entscheiden gibt. Oder verstehen, wie sie teilhaben und was sie für sich tun können.

Leichte Sprache kann helfen, damit auch Menschen mit Lernschwierigkeiten alles gut verstehen. Sie werden so selbstständiger. Die Texte in Leichter Sprache sind verständlicher geschrieben und häufig mit Bildern unterstützt. Das hilft, wichtige Dinge für alle einfacher, verständlicher und deutlicher zu machen.

In unserem Büro gibt es zum Beispiel auch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die blind sind oder nur noch sehr schlecht sehen können. Für sie gibt es unter anderem Sprachausgaben für die geschriebenen Texte und Braille-Zeilen. Das sind Blindenschriftastaturen mit kleinen Punkten, die das am Computer Geschriebene in fühlbare Brailleschrift Zeile für Zeile übersetzen. So können auch blinde Menschen im Büro gut arbeiten. Leichte Sprache kann für Menschen, die nicht gut lesen können oder die Sprache schlecht verstehen, auch so ein ähnliches Hilfsmittel sein.

Florentine Schröter: Durch die Arbeit mit der Leichten Sprache lernt man viel Neues über das Lesen, Schreiben und Verstehen von Texten. Leserinnen und Leser von Texten in Leichter Sprache können sich durch die Texte eigenständig über für sie wichtige Dinge informieren, zum Beispiel darüber, welche Rechte sie haben. Das ist auch wichtig in der Auseinandersetzung mit Assistenzkräften und Betreuungskräften, mit denen es viele Menschen täglich zu tun haben. Es ist auch wichtig, wenn man sich über Themen wie Politik in Deutschland und Europa informieren will.

Auch wenn Melanie Struß und ich ins Kino wollen, müssen wir uns zuerst ausführlich informieren. Wir schauen auf der Internetseite des Kinos dann zum Beispiel nach, wie viele Rollstuhlplätze es im Kino gibt und wann diese noch frei sind. Es hilft uns da sehr, wenn wir diese Informationen dann schnell und verständlich finden.

Andreas Finken: Ich setze mich für eine Verbreitung der Leichten Sprache und den Abbau von Vorurteilen gegenüber Menschen mit Behinderungen ein. Ich halte Vorträge, arbeite bei Schulungen mit und rede mit Politikerinnen und Politikern.

Zum Beispiel war vor einiger Zeit der Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier bei uns im Büro für Leichte Sprache zu Besuch. Er hatte eine Tour durch Deutschland zum Thema »Stimmen der Demokratie« gemacht. Unsere Geschäftsführerin, unsere Gruppenleiterin, der Ministerpräsident von Niedersachsen, Stefan Weil, und seine Frau und Herr Steinmeier mit seiner Frau saßen mit mir und weiteren Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in einem Gesprächskreis. Dort habe ich von unserer Arbeit und der Bedeutung von Leichter Sprache berichtet und konnte so auf die Bedürfnisse von Menschen aufmerksam machen, die Probleme beim Lesen und Verstehen von schweren Texten haben. Einige Monate später wurden meine Mutter und ich nach Berlin eingeladen. Herr Steinmeier hatte alle Menschen, die er auf der Reise durch Deutschland besucht hatte, ins Schloss Bellevue eingeladen. Es war sehr schön dort. So eine Chance bekommt man nur einmal im Leben. Darauf bin ich sehr stolz.

Es gibt immer mal Menschen, die fragen, wozu man Leichte Sprache braucht. Jeder könne ja mit etwas Mühe schwere Sprache lernen. Und die es nicht können, würden ja sowieso keine Schrift benutzen, weil sie eine Betreuung hätten, die sich um alles kümmert. Also warum sollte man Zeit und Geld verschwenden, um einigen zu helfen, Texte einfach zu verstehen? Hier antworte ich: Jeder hat das Recht auf Information. Deshalb ist mir wichtig, dass es Wahlmöglichkeiten für Texte gibt. Mir ist wichtig, dass man sich Texte aussuchen kann: Will ich einen leichten und kurzen Text oder einen schweren und ausführlichen lesen? Vielleicht kann Leichte Sprache dann auch als Einstieg genutzt werden, um sich später genauer mit einem Thema zu beschäftigen.

Herr Finken, Sie engagieren sich ja schon sehr lange und intensiv für die Leichte Sprache. Wie hat sich der Umgang mit Sprache und Texten für Sie selbst verändert?

Andreas Finken: Ich überlege auch viel im Alltag, wenn ich etwas lese, anhöre oder im Fernsehen sehe, wie ich das einfacher und verständlicher ausdrücken könnte. Ich habe durch die Arbeit mit der Leichten Sprache viel an Selbstvertrauen gewonnen und traue mich heute, Dinge anzusprechen, die ich nicht verstehe oder die mich interessieren.

So habe ich zum Beispiel einmal eine E-Mail an eine Online-Redaktion geschrieben, weil ich Probleme mit dem Abonnement für eine Zei-

tung hatte. Die Redaktion hat mir geantwortet und mir bei meinen Fragen weiterhelfen können. Daraus habe ich gelernt, dass man sich nur trauen muss, nachzufragen und am Ball zu bleiben. Ich habe auch schon mal vor einer Wahl an alle Parteien geschrieben und gefragt, wie sie sich für behinderte Menschen einsetzen. Mir stand in den Programmen dazu zu wenig drin. Es war interessant, wie sie geantwortet haben und wer überhaupt geantwortet hat.

Ein anderes Beispiel ist, dass ich durch mein Engagement für die Leichte Sprache den Mut gefunden habe, mich vor viele Menschen zu stellen, unter anderem Lehrkräfte, Studierende und Politiker, und trotz meiner Sprachbehinderung zu sprechen. Dabei fiel mir auch auf, dass sich viele dieser Menschen nicht getraut haben, nachzufragen, wenn sie etwas nicht verstanden haben, was ich gesagt habe. Deshalb möchte ich heute den Menschen dabei helfen, ihre Berührungsängste und die Angst vor dem Fragenstellen zu verlieren – egal, ob sie behindert sind oder nicht.

Was wünschen Sie sich für die Zukunft?

Florentine Schröter: Ich fände es wichtig, dass Menschen mit Behinderungen eine Arbeit auf dem ersten Arbeitsmarkt finden können und dadurch der erste Arbeitsmarkt inklusiver werden kann. Vielleicht könnte Leichte Sprache außerhalb von den Werkstätten für Menschen mit Behinderungen noch mehr verbreitet werden. Zum Beispiel könnten Menschen mit Behinderungen als Expertinnen und Experten für Leichte Sprache auch direkt in Behörden arbeiten, zum Beispiel als Übersetzungsassistenten für neue Flyer und Infobroschüren oder andere Materialien.

Melanie Struß: Wenn die Menschen mit Lernschwierigkeiten auf dem ersten Arbeitsmarkt arbeiten, sind sie ja noch selbstständiger, als wenn sie in der Werkstatt für Menschen mit Behinderungen arbeiten. Außerdem verdienen sie dann auch mehr Geld für ihre Arbeit. Ich würde mich dann viel mehr wertgeschätzt fühlen.

Florentine Schröter: Unser Büro für Leichte Sprache, aber natürlich auch andere Vereine und Büros, bieten Schulungen in Leichter Sprache für verschiedene Gruppen an, unter anderem für Vereine und Verbände oder öffentliche Einrichtungen, zum Beispiel Schulen. Dabei arbeiten wir theoretisch zu den Regeln und auch mit praktischen Übungen zur Leichten Sprache, wie wir sie selbst zum eigenen Lernen der Leichten Sprache im Büro benutzen. Durch die Schulungen gelangt Leichte Sprache von unserem Büro aus in die Gesellschaft, denn beispielsweise Lehrkräfte geben

ihre Erfahrungen an die Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern weiter. Diese werden dadurch auf die Leichte Sprache aufmerksam.

Andreas Finken: Ich würde mir wünschen, dass die Menschen sich selbst mehr zutrauen und Vorurteile abbauen. Menschen mit Behinderungen verhalten sich genauso gut oder schlecht wie Menschen ohne Behinderung.

Wozu finden Sie Leichte Sprache wichtig?

Florentine Schröter: Ich fände es wichtig, dass überall einfache und Leichte Sprache zusätzlich angeboten werden sollten, und man es sich aussuchen kann. Ein Kollege hat mal gesagt, er sei ein Türöffner: Er gibt anderen die Klinke in die Hand, ob sie diese runterdrücken, liegt bei ihnen selbst.

Melanie Struß: Einen schwierigen Text zu lesen, ist für mich, wie hinter einer Scheibe in einem Klassenraum zu sitzen. Die Lehrkraft erklärt etwas. Ich kann die Lehrkraft zwar sehen, aber nicht verstehen. Bei einem schwierigen Text lese ich zwar die Wörter, aber ich verstehe sie nicht. In Leichter Sprache geschriebene Texte sind für mich eine Möglichkeit, ein schwieriges Thema zu verstehen und dadurch auch mitreden zu können, wenn über ein Thema diskutiert wird.

Andreas Finken: Leichte Sprache ist wichtig, weil somit jeder Mensch die Wahlmöglichkeit hat, ob er einen Text in Leichter Sprache lesen möchte. Das ist für mich Demokratie. Leichte Sprache heißt nämlich nicht, dass man zu Kindern spricht. Sie richtet sich an Erwachsene mit Verständnisschwierigkeiten, und diese Zielgruppe sollte auch als erwachsen wahrgenommen und angesprochen werden.

Es beginnt im eigenen Haus

Einblicke in die Arbeit einer Bewohnervertreterin

Die Bewohnervertretung ist ein Mitwirkungs-gremium und die Interessenvertretung für Bewohnerinnen und Bewohner von Einrichtungen der Behindertenhilfe. Durch die Bewohnervertretung wirken die Bewohnerinnen und Bewohner in Angelegenheiten des Betriebs innerhalb der Wohneinrichtung mit. Die Bewohnervertreterinnen und -vertreter haben ein Mitsprache-, Informations-, Anhörungs- und Erörterungsrecht in den wichtigsten Angelegenheiten den Wohnbereich betreffend. Das sind Fragen rund um Unterkunft, Betreuung, Aufenthaltsbedingungen, Heimordnung, Verpflegung und Freizeitgestaltung. Ebenso hat die Bewohnervertretung das Recht, im Vorfeld von der Leitung über Veränderungen in der Wohneinrichtung informiert zu werden.

Monika Blaszyński engagiert sich seit Jahren als Bewohnervertreterin und ist erste Vorsitzende der Bewohnervertretung in der Lebenshilfe Northeim e. V. sowie aktives Mitglied und Sprecherin der Regionaltreffen der Bewohnervertretungen von Menschen mit Beeinträchtigung in stationären Einrichtungen aus Süd-Ost Niedersachsen und im Ausschuss der Selbstvertreterinnen und Selbstvertreter des Landesverbandes der Lebenshilfe Niedersachsen. In allen Gremien setzt sich Monika Blaszyński für die Belange und Interessen von Menschen mit Beeinträchtigung rund um den Lebensbereich Wohnen ein. Im Gespräch mit Simone Kielhorn, Fachberaterin für Aus-, Fort- und Weiterbildung beim Landesverband der Lebenshilfe Niedersachsen erklärt sie ihre Arbeit.

Simone Kielhorn: *Sie haben über 19 Jahre Erfahrungen in der Bewohnervertretung gesammelt. Was war Ihr letztes prägendes Erlebnis?*

Monika Blaszyński: Mein letztes spannendes Erlebnis war ein Vortrag vor 180 Personen beim landesweiten Treffen der Bewohnervertretungen. Davor war ich sehr aufgeregt, aber ich habe den Vortrag gemeinsam mit einer Mitarbeiterin des Landesverbandes der Lebenshilfe Niedersachsen gehalten. Ich habe sie gefragt, ob ich mit ihr gemeinsam einen Vortrag machen kann, weil ich gerne lernen möchte, besser vor größeren Gruppen

zu sprechen. Da hat sie Ja gesagt, und wir haben den Vortrag dann zusammen vorbereitet und gemeinsam gehalten. Durch die gemeinsame Vorbereitung und den Vortrag habe ich mal ausprobiert, vor einer großen Gruppe zu sprechen. Das hat gut geklappt, und darauf bin ich ziemlich stolz.

Was waren denn die Themen auf dem landesweiten Treffen der Bewohnervertretungen?

Um die Frage zu beantworten, muss ich ein wenig ausholen. Ich arbeite seit drei Jahren auch im Ausschuss der Selbstvertreterinnen und Selbstvertreter im Landesverband der Lebenshilfe Niedersachsen. Der Landesverband setzt sich für die Belange und Bedürfnisse von Menschen mit Beeinträchtigung und deren Angehörigen ein, um die Lebenssituation von Menschen mit Beeinträchtigung zu verbessern. In den Ausschüssen kann man mitarbeiten, um seine Belange weiterzugeben, damit sie in die Landespolitik miteingebracht werden. Wir reden im Ausschuss zum Beispiel darüber, wie Menschen mit Beeinträchtigung gerne wohnen möchten, wie sie gerne arbeiten möchten oder ihre Freizeit verbringen wollen. Natürlich werden auch die Lebensbedingungen von Kindern mit Beeinträchtigung besprochen. Deswegen reden wir im Ausschuss auch über Kindergärten und Schulen. Unsere Meinung geht auch in die Positionspapiere ein, die die Lebenshilfe Niedersachsen zu den Themen herausgibt. Bei den Sitzungen werden wir oft über aktuelle Themen informiert. Dort habe ich zum Beispiel auch zum ersten Mal vom Bundesteilhabegesetz gehört, was wir später noch erklären.

Damit wir vom Ausschuss alle Bewohnervertretungen in Niedersachsen über gesetzliche Veränderungen informieren können, organisieren wir mit der Lebenshilfe Niedersachsen alle zwei Jahre ein landesweites Treffen in St. Andreasberg. Dort nehmen etwa 120 Bewohnervertreterinnen und -vertreter aus Niedersachsen teil. Der Ort ist eigentlich mitten im Harz und nicht ganz leicht zu erreichen. Er ist für uns trotzdem der beste Ort, weil


**Lebenshilfe
Niedersachsen**
Consequenz
Zukunft gestalten

Bundesteilhabegesetz
Was bedeutet das für uns?



10. Landesweites Treffen der Bewohner-
 Vertretungen aus Wohnstätten in Niedersachsen
 im Internationalen Haus Sonnenberg
 Clausthaler Str. 11, 37444 St. Andreasberg
 Tel.: 05582/944-0
 vom 12.06.2019 bis zum 14.06.2019

Programm

Die Veranstaltung wird gefördert von


Abbildungen:
 © Lebenshilfe für Menschen
 mit geistiger Behinderung Bremen e. V.,
 Illustrator Stefan Albers,
 Atelier Fleetinsel, 2013.

Quelle: Lebenshilfe Landesverband Niedersachsen e. V.; Illustrationen: © Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung Bremen e. V., Illustrator Stefan Albers, Atelier Fleetinsel, 2013.

	12.30 Uhr Gemeinsames Mittagessen
	14.00 Uhr Vortrag „Gesamtplanverfahren / Teilhabeplanverfahren / B.E.Ni – Was ist das?“ von Ulrike Seyfang, Lebenshilfe Niedersachsen und Monika Blaszyński, Lebenshilfe Northeim
	14.30 Uhr Wir diskutieren in den Arbeitsgruppen zum Thema „Gesamtplanverfahren / Teilhabeplanverfahren/B.E.Ni“ <i>Was ist mir wichtig?</i> <i>An was muss ich dabei denken? (Punkte für eine Checkliste)</i> <i>Was brauche ich, um meinem Mitbewohner/meiner Mitbewohnerin darüber zu erzählen?</i> Für Assistent*innen finden eigene Arbeitsgruppen statt.
	17.45 Uhr Gemeinsames Abendessen
	19.00 Uhr 10. Tagung für Bewohnervertretungen: Was bedeutet das für die Lebenshilfe Niedersachsen? Von Franz Haverkamp, Vorsitzender der Lebenshilfe Niedersachsen

Auszug aus dem Tagungsprogramm in St. Andreasberg, 2019. Quelle: Lebenshilfe Landesverband Niedersachsen e. V.; Illustrationen: © Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung Bremen e. V., Illustrator Stefan Albers, Atelier Fleetinsel, 2013.




das Tagungshaus im Vergleich zu anderen Häusern viele barrierefreie Zimmer hat. Trotzdem gibt es auch in diesem Haus einiges, was nicht barrierefrei ist. Zum Beispiel ist das Gelände schwer für gehbeeinträchtigte Menschen zu befahren, und da die Arbeitsgruppen in verschiedenen Gebäuden des Bildungszentrums arbeiten, sind die Arbeitsgruppenräume nicht alle leicht auf dem Gelände zu finden. Daran sieht man, wie wichtig es ist, sich politisch für die Belange von behinderten Menschen einzusetzen. Es gibt noch viel zu tun.

Wie ist das landesweite Treffen der Bewohnervertretung organisiert?

Das Treffen wird über den Landesverband organisiert. Das Gute an dem Treffen in St. Andreasberg ist auch, dass der Ausschuss Wohnen der Lebenshilfe Niedersachsen gemeinsam mit unserem Ausschuss der Selbstvertreterinnen und Selbstvertreter das Treffen plant. Die Themen für das Treffen entscheidet unser Ausschuss, aber die konkreten Inhalte erarbeiten wir dann gemeinsam. So fließen die Themen von Menschen mit Beeinträchtigung auch in den Ausschuss Wohnen ein. Im Ausschuss Wohnen sind Geschäftsführer und Bereichsleitungen von Lebenshilfen, also nur Fachkräfte, die Wohneinrichtungen leiten.

Die Arbeitsgruppen beim Treffen in St. Andreasberg werden zusätzlich unterstützt von Schülerinnen und Schülern einer Schule für Heilerziehungspflege. Um die Arbeitsgruppen vorzubereiten, treffen sich alle ein paar Monate vor dem Treffen in St. Andreasberg noch mal in Hannover und erarbeiten das Programm. Bei dem Vorbereitungstreffen bilden wir dann die Moderationsteams für die Arbeitsgruppen. Sie bestehen aus einem Ausschussmitglied aus der Selbstvertretung, einer Person aus dem Ausschuss Wohnen und einer Schülerin oder einem Schüler der Heilerziehungspflege. In St. Andreasberg gibt es dann immer einen Vortrag zu einem Thema, und im Anschluss diskutieren wir darüber in den vorbereiteten Arbeitsgruppen. Die Themen sind sehr schwer zu verstehen, aber dadurch, dass wir viel Zeit haben und immer praktische Beispiele gegeben werden, kann man die Themen besser verstehen, und es wird immer darauf geachtet, dass schwere Wörter erklärt werden.

In den Arbeitsgruppen arbeitet die Bewohnervertretung getrennt von ihren Assistentinnen und Assistenten. Das ist uns wichtig, damit die Bewohnervertreterinnen und -vertreter in offener Atmosphäre über ihre Wünsche reden, aber auch über ihre Probleme bei der Bewohnervertretung sprechen können. Denn die Assistentinnen und Assistenten sind ja fast alle Betreuerinnen und Betreuer aus der Wohnstätte. Manche Menschen mit Beeinträchtigung haben dann Sorgen, vor den Assistentinnen und Assistenten etwas Falsches zu sagen, was ihnen hinterher »aufs Brot geschmiert« wird oder wofür sie Ärger bekommen. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer können in der Runde alles sagen wie zum Beispiel, dass bei ihnen in der Wohnstätte der Kühlschrank abgeschlossen wird. Ich denke auch, dass in einer Gruppe ohne Assistentinnen und Assistenten mehr Leute etwas sagen. Ich habe es schon oft erlebt, dass in Gruppen mit Assistenz besonders die Assistentinnen und Assistenten reden und die, um die es eigentlich geht, nicht mehr zu Wort kommen. Es passiert Menschen mit Beeinträchtigung noch sehr oft, dass Betreuerinnen und Betreuer für sie sprechen und nicht alle haben eine so große Klappe wie ich, die sagt: »Danke, aber ich kann auch alleine für mich reden!«

	So unterstützt der Assistent
	<p>Der Assistent hilft der Bewohner-Vertretung bei ihrer Arbeit.</p> <p>Die Bewohner-Vertretung wählt den Assistenten selbst.</p>
	<p>Der Assistent unterstützt die Bewohner-Vertretung.</p> <p>Die Bewohner-Vertretung sagt ihre Meinung.</p> <p>Der Assistent setzt sich für die Meinung der Bewohner-Vertretung ein.</p> <p>Auch wenn der Assistent eine andere Meinung hat.</p>
	<p>Der Assistent kann ein Mitarbeiter der Wohn-Einrichtung sein.</p> <p>Es kann auch jemand Assistent sein, der nicht in der Wohn-Einrichtung arbeitet.</p> <p>Nur Mitarbeiter mit Leitungs-Aufgaben dürfen kein Assistent sein.</p>

Auszug aus der Broschüre »Assistenz der Bewohner-Vertretungen« in Leichter Sprache, hrsg. v. Lebenshilfe Landesverband Niedersachsen e.V.; Illustrationen: © Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung Bremen e.V., Illustrator Stefan Albers, Atelier Fleetinsel, 2013.

In den letzten Jahren haben wir uns in St. Andreasberg damit beschäftigt, wie man Sitzungen organisiert und gut leiten kann. Aus diesem Grund erstelle ich zu den Sitzungen der Bewohnervertretung immer eine Tagesordnung. Nach den Sitzungen wird noch ein Protokoll in einfacher Sprache verfasst, damit wir keine Themen vergessen.

Bei einem anderen Treffen in St. Andreasberg wurde über die Zusammenarbeit von Bewohnervertretung und ihrer Assistenz gesprochen. Im Anschluss des Treffens wurde ein Papier erstellt, in dem Regeln der

Zusammenarbeit von Bewohnervertretung und Assistentinnen und Assistenten festgelegt wurden und was sie benötigen, um die Bewohnervertretungen gut zu unterstützen.

2017 haben wir uns intensiv mit dem Thema »Rente« auseinandergesetzt. Bei dem Thema ist es für mich sehr wichtig zu wissen, wann ich in Rente gehen kann, wie viel Geld ich dann bekomme und wie ich meine Freizeit gestalten kann.

Zurzeit sind die landesweiten Treffen der Bewohnervertretungen geprägt von Themen rund ums Bundesteilhabegesetz. Es ist gerade besonders wichtig, Informationen über das Bundesteilhabegesetz zu bekommen. Das Bundesteilhabegesetz tritt seit 2017 stufenweise in Kraft und regelt die Unterstützung für behinderte Menschen neu. Deshalb gibt es in Niedersachsen auch ein neues Bedarfsermittlungsinstrument, mit dem herausgefunden werden soll, wie viel Hilfe jeder einzelne Mensch benötigt. Zu dem Bundesteilhabegesetz und dem Bedarfsermittlungsinstrument möchten wir an ganz konkreten Beispielen wissen, was sich bei uns im Bereich Wohnen und Freizeit verändert. Zum Beispiel, ob wir dadurch mehr oder weniger Geld zur Verfügung haben. Oder ob wir aktiv etwas machen müssen, wie zum Beispiel einen Antrag auf Grundsicherung beim Sozialamt stellen.

Seit wann plant der Ausschuss Wohnen gemeinsam mit dem Ausschuss der Selbstvertreterinnen und Selbstvertreter die Veranstaltung in St. Andreasberg?

Ungefähr seit dem 7. landesweiten Treffen der Bewohnervertretungen wird die Veranstaltung gemeinsam geplant. Das Modell der gemeinsamen inhaltlichen Ausgestaltung hat sich bewährt und bietet viele Möglichkeiten, sich als Selbstvertreterin und Selbstvertreter einzubringen. Die gemeinsame Organisation und inhaltliche Planung könnte man auch auf anderen Ebenen umsetzen. Ich fände es gut, gemeinsam mit dem Ausschuss Arbeit ein Treffen für Werkstatträte zu planen. Damit ich erfahren kann, wie andere Werkstätten für behinderte Menschen arbeiten und welche Themen im Werkstattrat dort besprochen und bewegt werden. Diese Erfahrung kann ich dann auch in meine Arbeit als Werkstatträtin einfließen lassen.

Was sind Ihre Aufgaben als Bewohnervertreterin?

Wir klären die Bewohnerinnen und Bewohner über gesetzliche Veränderungen auf. Zusätzlich sind wir auch ihr Sprachrohr und setzen uns dafür ein, dass sie nach ihren Vorstellungen und Wünschen wohnen können. Die Bewohnervertretung transportiert die Themen zur Geschäftsleitung und

auch wieder zurück. Zum Beispiel haben wir es geschafft, für die Außenwohngruppen ein Auto über »Aktion Mensch« finanziert zu bekommen. Bei dem Vorhaben sind wir drangeblieben und haben gut mit der Lebenshilfe Northeim zusammengearbeitet. Wir haben die Geschäftsführung immer wieder daran erinnert, dass es für uns wichtig ist, ein eigenes Auto zu haben, und dass sie einen Antrag dafür bei »Aktion Mensch« stellen sollen.

Bei einer Vollversammlung aller Bewohner in der Wohneinrichtung gibt die Bewohnervertretung einen Rechenschaftsbericht ab. Bei dem Rechenschaftsbericht wird vorgetragen, was die Bewohnervertretung das Jahr über bearbeitet hat. Die Bewohnervertretung erzählt den Bewohnern über ihre Arbeit in dem Gremium. Und es wird besprochen, was man gemeinsam im nächsten Jahr zusammen planen möchte. Hier gibt es oft Freizeitwünsche, zum Beispiel, eine Disco zu organisieren, an der alle teilnehmen können. Es wurde auch einmal bei der Bewohnerversammlung besprochen, dass es eine Fahrt zum »Tabaluga«-Musical geben soll.

Wir haben auch mit der Geschäftsleitung besprochen, dass wir mehr in die Planung des Sommerfestes einbezogen werden wollen, das bei uns zu Hause stattfindet. Normalerweise sollten wir in die Planung miteinbezogen werden, aber wir werden schnell vergessen, wenn wir nicht aufpassen. Inzwischen wird an uns gedacht. So können alle Bewohnerinnen und Bewohner ihre Wünsche einbringen, und es wird ein Fest bei uns zu Hause, das allen gefällt.

Außerdem geben wir bei solchen Treffen auch immer Informationen über das Bundesteilhabegesetz oder zu Mobbing an die Bewohner weiter, also Informationen zu Themen, die gerade aktuell sind. Es ist eine gute Gelegenheit, wenn alle einmal versammelt sind. In der Rolle als erste Vorsitzende leite ich die Treffen und schreibe auch das Protokoll. Dass ich beide Funktionen in den Versammlungen übernehme, ist etwas ungewöhnlich. Ich mache das, weil ich die Einzige bin, die einen PC hat und protokollieren kann. Bei den Treffen unterstützen mich aber auch die Assistentinnen und Assistenten der Bewohnervertretung, indem sie zum Beispiel in den Sitzungen darauf achten, wer sich gerade meldet.

Die Bewohnerinnen und Bewohner treten auch bei Schwierigkeiten an mich heran. Um einen offiziellen Ort dafür zu haben, biete ich, weil ich aus der Außenwohngruppe komme, seit Kurzem mit einer weiteren Bewohnervertreterin aus der Wohnstätte, einmal im Monat für eine Stunde eine Sprechstunde in der Wohnstätte an. Die Bewohnerinnen und Bewohner haben in der letzten Bewohnerversammlung diesen Wunsch geäußert. Durch die Sprechstunde sind wir jetzt mehr präsent in der Wohnstätte und öfter da. Das Angebot wird noch schleppend ange-

nommen, aber das wird sich sicherlich noch einspielen, wenn es sich erst einmal rumgesprochen hat. Aus dem Grund ist es wichtig, dass man lange in so einem Amt ist, damit einen die Bewohnerinnen und Bewohner auch kennenlernen und wissen, dass sie einem vertrauen können. Daran merkt man immer: Alles braucht Zeit.

Ein Bewohner hat sich zum Beispiel in der Sprechzeit beklagt, dass er den Küchendienst seit Wochen alleine machen muss. Ich finde, dass er da recht hat, und deshalb nehmen wir diese Beschwerde auf und gehen ihr nach. Ich habe ihn erst mal gefragt, ob er alleine mit den Betreuerinnen und Betreuern aus der Wohnstätte ein Gespräch führen möchte oder ob wir es zusammen führen wollen. Ich habe ihm den Tipp gegeben, überhaupt erst mal mit ihnen zu reden und ihnen das Problem zu schildern. Das hat er dann gemacht, und sie haben gemeinsam mit allen Bewohnerinnen und Bewohnern einen Dienstplan erstellt. In die Planung wurden alle Bewohner einbezogen.

Wie und warum engagieren Sie sich außerdem noch als Bewohnervertreterin?

Im Jahr 2000 bin ich in die Außenwohngruppe der Lebenshilfe Northeim gezogen. Seit dem Zeitpunkt habe ich mich für die Aufgaben der Bewohnervertretung interessiert, weil ich für die Bewohnerinnen und Bewohner in der Außenwohngruppe da sein wollte und gern andere Menschen kennenlernen wollte. Ich wollte auch gern Leute aus anderen Lebenshilfeeinrichtungen kennenlernen.

In meinem Haus setze ich mich auch gerne für Menschen mit schweren Beeinträchtigungen ein oder für Menschen, die nicht so offen ihre Meinung sagen wie ich, und die Arbeit als Bewohnervertreterin bietet dafür den Rahmen. Zum Beispiel unterstütze ich gerne bei schwierigen Gesprächen, wenn ein Bewohner mit einem seiner Mitbewohner Probleme hat und sie sich zum Beispiel über das Fernsehprogramm oder die Lautstärke streiten – eigentlich, wie es in jeder WG mal vorkommt.

Ich möchte, dass es meinen Mitbewohnerinnen und Mitbewohnern gut geht und sie an die Informationen kommen, die für sie wichtig sind, wie zum Beispiel Informationen zum Bedarfsermittlungsinstrument in Niedersachsen. Ich berichte den Bewohnern, wie ein »Gesamtplan« durchgeführt wird. Und wie der Bedarf bei einem Gespräch mit einer Sachbearbeiterin oder einem Sachbearbeiter ermittelt wird. Diese Gespräche können sehr unterschiedlich ablaufen, je nachdem, wie in dem Sozialamt gearbeitet wird. Wenn ich viele unterschiedliche Gesprächsführungen kenne, kann ich die Bewohnerinnen und Bewohner auf viele Dinge in den Gesprächen zur Bedarfsermittlung vorbereiten.

Zusätzlich treffen sich die Bewohnervertretungen aus der Region Süd-Ost Niedersachsen alle zwei Jahre für ein Wochenende in Duderstadt, um noch intensiver an Themen zu arbeiten. Es werden dort auch Kleingruppen angeboten. In den kleinen Gruppen können dann die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zwischen Themen wählen wie »einfach Politik«, »Europawahl«, »Entspannung« oder »Mobbing«. Die Themen werden nach ihrer Aktualität ausgewählt. Auf einem regionalen Treffen davor werden die Themen von allen abgestimmt, und jeder kann Themen einreichen. Ich habe in Duderstadt zum Beispiel die Workshops zu den Themen »Entspannung« und »Mobbing am Arbeitsplatz« angeboten – und finde es interessant, in den Arbeitsgruppen die Erfahrungen von anderen zu hören und auf neue Ideen zu kommen.

Was haben Sie noch erreicht in Ihrer Arbeit als Bewohnervertreterin?

Wir haben bei den Regionaltreffen eine Unterschriftenaktion für den kleinen Behindertenausweis umgesetzt. Das ist ein Ausweis, der klein ist und besser in die Geldbörse passt, weil er die Größe einer Scheckkarte hat. Dieses Format ist auch unauffälliger, wenn man den Ausweis vorzeigen muss.

Bei dem Thema »Bekleidungs-geld« gab es auch eine Unterschriftenaktion, weil man sich damals Unterwäsche nicht von seinem Bekleidungs-geld kaufen durfte. Zu der Zeit musste man sich die Unterwäsche vom Taschengeld kaufen, weil Unterwäsche nicht als Bekleidung angesehen wurde. Dies hat sich nun zum Glück geändert, vielleicht hat die Unterschriftenaktion dabei geholfen. Durch das große Netzwerk in der Region und die Beziehungen zum Landesverband der Lebenshilfe Niedersachsen konnten viel mehr Leute erreicht werden, die unterschrieben haben, und so haben wir am Ende auch etwas geschafft.

Was ist Ihnen an Ihrem Amt als Bewohnervertreterin wichtig?

In erster Linie finde ich es sehr gut, dass ich in allen Gremien und Ämtern ernst genommen werde. Meine Meinung und meine Ideen werden nicht nur angehört, sondern auch aufgenommen, verfolgt und umgesetzt. Durch die Arbeit als Bewohnervertreterin bin ich in der Region vernetzt, und auch durch meine Arbeit im Landesverband bin ich noch breiter aufgestellt, darauf bin ich sehr stolz. Ich kenne viele wichtige Leute. Über andere Wege, wie zum Beispiel Radio oder Fernsehen, würde ich das, was mein Amt betrifft, alles nicht mitbekommen, da darüber in der Öffentlichkeit wenig gesprochen wird. Auch die Information über die Einrichtung dauert meist sehr lange.

Wichtig ist für mich, die Informationen an andere Bewohnervertreterinnen und -vertreter weiterzugeben. Diese Informationen müssen so einfach sein, dass die Bewohnervertreter sie auch selbst weitergeben können. Dafür ist es wichtig, die Materialien und Arbeitspapiere auch zu bekommen. Alles, was ich weiß, lasse ich dann wieder in die Regionalarbeit einfließen und bringe alles natürlich auch wieder ins eigene Haus ein.

An diesen Beispielen kann man erkennen, wie wichtig es für mich ist, dabei zu sein und dranzubleiben. »Mittendrin, statt nur dabei!« ist mein Motto. Dabei zählt aber nicht nur das Ergebnis, sondern auch der Weg dorthin. Am Ende ist es mein Wunsch, dass alle Menschen gleich behandelt werden, egal ob behindert oder nicht.

Betroffenen eine Stimme geben

Politisches Engagement der Werkstattträte

Die Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) ist ein im Sozialrecht verankerter Arbeitsplatz für behinderte Menschen, die derzeit nicht, noch nicht oder noch nicht wieder auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt beschäftigt werden können. Aufgabe der WfbM ist es, die Leistungs- und Erwerbsfähigkeit der Beschäftigten zu erhalten, zu entwickeln, zu erhöhen oder wiederzugewinnen. Dabei schafft diese ein Rechtsverhältnis, ähnlich dem von Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmern.

Durch den Werkstatttrat ist die Beteiligung der Beschäftigten an Entscheidungen vorgesehen, welche die WfbM betreffen. Dazu wählen die Beschäftigten alle vier Jahre je nach Größe der Einrichtung eine Vertretung aus ihren Reihen und eine Frauenbeauftragte. Eine Vertrauensperson assistiert dem Werkstatttrat.

In der Werkstätten-Mitwirkungsverordnung (WMVO) ist die Mitwirkung bzw. die Mitbestimmung der Beschäftigten gesetzlich verankert. Die WMVO ist Teil des sogenannten Bundesteilhabegesetzes (BTHG), eines seit 2017 schrittweise in vier Reformstufen in Kraft tretenden Gesetzes, durch das das Neunte Sozialgesetzbuch (SGB IX) neu gefasst und strukturiert wurde durch die Integration der Eingliederungshilfe aus dem Zwölften Sozialgesetzbuch (SGB XII).

Beschäftigte der Werkstatt sollen durch den Werkstatttrat die Möglichkeit haben, im Sinne ihrer Interessen mitzuwirken bzw. in bestimmten Bereichen auch mitzubestimmen. Mitbestimmung bedeutet diesbezüglich, dass eine Entscheidung in der WfbM von der Zustimmung des Werkstattrates abhängig ist. Mitwirkung beinhaltet hingegen nur das Recht auf Mitsprache bezüglich einer Entscheidung. Der Werkstatttrat soll demnach denjenigen Menschen in der Werkstatt eine Stimme geben, die sich in ihrer täglichen Arbeit in den Rahmen der WfbM einordnen müssen.

Aber wie sieht die konkrete Arbeit der Werkstattträte aus Betroffenen-sicht aus? Welche Möglichkeiten haben Beschäftigte, durch den Werkstatttrat mitzuwirken oder mitzubestimmen? Wo sehen Betroffene derzeit Grenzen ihrer Teilhabe, die es zu erweitern gilt? Welche weiteren Möglichkeiten gibt es für Beschäftigte der Werkstätten, um sich politisch ein-

zumischen? Und wie könnte es für Beschäftigte der Werkstätten noch einfacher sein, mitzuentcheiden?

Kristina Schulz hat diese Fragen aus ihrer Sicht beantwortet. Sie ist im Vorstand von Werkstatträte Deutschland e. V. sowie stellvertretende Vorsitzende der Landesarbeitsgemeinschaft der niedersächsischen Werkstätten für behinderte Menschen und Vorsitzende des Werkstattrats Göttingen. Für sie sind die oben genannten Fragen Teil ihrer täglichen Arbeit, sie begleiten sie in ihrem Alltag und in ihrem politischen Engagement.

Die Fragen stellte Rieke Böcker. Sie studiert an der Leibniz Universität Hannover Sonderpädagogik und arbeitet dort als studentische Hilfskraft im inklusionsorientierten Seminar »Gemeinsam Lernen«.

Rieke Böcker: *Wie sind Sie zu Ihrer Arbeit im Werkstattrat gekommen?*

Kristina Schulz: Ich habe in Göttingen Psychologie studiert. Aufgrund einer psychischen Erkrankung nach meinem Psychologiestudium gab es für mich damals keine Möglichkeit auf dem ersten Arbeitsmarkt, und so gehe ich inzwischen in der WfbM, einer Werkstatt für behinderte Menschen, einer Beschäftigung nach.

Meine Vorbildung durch das Psychologiestudium nutze ich heute in meiner Arbeit im Werkstattrat, um mich für Menschen einzusetzen, die ähnliche Erfahrungen gemacht haben wie ich. Die Frage, ob ich wieder auf dem ersten Arbeitsmarkt arbeiten soll, stellt sich für mich persönlich im Moment nicht, weil ich schon nach kurzer Zeit Werkstatträtin wurde, dies im Moment den Großteil meiner Arbeit ausmacht und ich diese Tätigkeit sehr mag.

Schon vorher, im Jahr 2006, habe ich mich für den Beirat für Menschen mit Behinderungen der Stadt Göttingen beworben. Über die Entscheidung, ob ich dann auch noch in den Werkstattrat gehen wollte, musste ich nicht lange nachdenken, das war für mich dann irgendwie klar. Durch die Arbeit im Beirat hatte ich mitbekommen, dass es Vertretungen von Behinderten in Betrieben gibt. Zudem hat mir einer meiner Betreuer in der Werkstatt dazu geraten, mich doch im Werkstattrat zu engagieren.

Die Arbeit im Werkstattrat war am Anfang nicht so einfach, weil dort die Strukturen schon recht verkrustet waren. Der damalige erste Vorsitzende hatte diesen Posten schon 20 Jahre inne und feste Vorstellungen davon, wie die Arbeit im Werkstattrat ablaufen sollte. So war ich dann die ersten zwei Jahre immer die Zweite. Ich war die, die immer gemeckert hat und die versucht hat, ihre neuen Ideen einzubringen.

In der Zeit, in der ich begann, mich im Werkstattrat zu engagieren, wurden auch die überregionalen Vernetzungen im Werkstatträtebereich

stärker ausgebaut. In der ersten Sitzung der regionalen Arbeitsgemeinschaft wurde ich direkt als Sprecherin gewählt – was mich selbst überraschte, weil ich vor Ort in Göttingen noch »die Neue« war. Rückblickend würde ich sagen, dass die erste Wahl die einfachste gewesen ist. Ich musste nichts an Fähigkeiten vorweisen, und ich wurde eher aufgrund von Sympathie gewählt.

Jetzt ist es schwieriger, da es nun viele Leute gibt, insbesondere jüngere, die sich engagieren wollen. Dieser Umstand ist aber eigentlich sehr erfreulich, weil ich mir wünsche, dass die Arbeit im Werkstattrat so weitergeht; mit allem, was wir uns erkämpft haben.

Ein wichtiger Schritt für die Landesarbeitsgemeinschaft der Werkstätten in der Region Süd-Ost Niedersachsen, zu der der Werkstattrat Göttingen gehört, war der Moment, in dem die Arbeitsgemeinschaft eine Assistenz bekam. Die Arbeitszeit dieser Assistenz umfasst zurzeit zehn Stunden im Monat. Sie unterstützt die Landesarbeitsgemeinschaft der Werkstätten hauptsächlich bei organisatorischen Aufgaben. Arbeitsrechtlich ist diese Assistenz an die WfbM Göttingen gebunden, da dort die erste Sprecherin der Landesarbeitsgemeinschaft sitzt. Im Moment setzt sich die Landesarbeitsgemeinschaft für eine umfangreichere Assistenz ein. Wir sind optimistisch, dass unser Vorschlag bald umgesetzt wird.

Zurzeit ist der Werkstattrat davon abhängig, wie sich Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter in der Werkstatt für die Arbeit im Werkstattrat interessieren und die Arbeit unterstützen wollen. Findet sich in der Werkstatt keine Person vom Sozialdienst, die als Assistenz für den Werkstattrat arbeiten will, wird dafür eine Person eingestellt, die nicht in der Werkstatt arbeitet. Das kann den Nachteil haben, dass sie sich weniger mit den Themen auskennt, die in der Werkstatt wichtig sind. Andererseits kann eine Assistenz von außen den Vorteil haben, dass sie weniger in einen Konflikt mit ihren eigenen Interessen bezüglich der Werkstatt gerät. Ich finde es wichtig, dass sich die Assistenz des Werkstattrates auch politisch interessiert. Es hilft, wenn sie wissen, dass es in den Städten und beim Land Niedersachsen Behindertenbeauftragte gibt, was die verschiedenen Parteien zum Thema »Behinderung« sagen und auch, wie die Strukturen der Werkstatt organisiert sind.

Die Assistenz in der Landesarbeitsgemeinschaft und auch beim Werkstattrat der Göttinger Werkstatt hatten wir übrigens nicht von Anfang an. Erst bei dem Treffen einer Arbeitsgruppe in der WfbM Göttingen zur Werkstätten-Mitwirkungsverordnung bekam unsere Geschäftsführung endlich mit, wie schwierig die Kommunikation und die Informationsweitergabe der beteiligten Menschen im Werkstattrat ist. Zum Beispiel, wie viel Aufwand es bedeutet, einen Text, der in schwerer Sprache verfasst ist,

in Leichte Sprache zu übersetzen und mit einigen Beschäftigten auch persönlich zu sprechen und die Inhalte mündlich zu erklären. Zum Abschluss der Sitzung hieß es: »Frau Schulz bekommt eine Assistenz.«

Einmal angefangen mit dem politischen Engagement, wollte ich mehr. Nachdem ich im Behindertenbeirat in Göttingen merkte, dass ich gerne noch mehr erreichen würde, begann ich, mich auch parteipolitisch zu engagieren. Entscheidend für den Entschluss war, dass ein Parteimitglied der Linken fragte, ob ich mich bei ihnen engagieren wolle. Dieser Moment führte dazu, dass ich mich traute, meinem Wunsch nachzugehen. Zuvor hatte ich Bedenken aufgrund von Vorurteilen, die gegenüber Werkstattbeschäftigten und psychisch erkrankten Menschen im Allgemeinen bestehen. Der Anfang in der Partei war nicht schwer. Dann allerdings musste ich mich innerhalb der Partei erst mal einer Strömung zuordnen, die meinen Interessen entspricht. Schwieriger ist es jetzt, dabeizubleiben, weil man immer auf dem Laufenden sein muss.

Was macht der Werkstatttrat an der Basis und wie setzt er sich ein?

Der Werkstatttrat der WfbM Göttingen besteht aus acht Personen. Eine dieser Personen wurde erst vor kurzer Zeit Teil des Werkstattrates – die Frauenbeauftragte. Der Werkstatttrat und die Frauenbeauftragte haben jeweils eine eigene Assistenz. Der Job der Assistenz ist sehr anspruchsvoll, da man sich neben den allgemeinen Jobanforderungen auch politisch auskennen muss. Ich selber bin erste Vorsitzende des Werkstattrates und gebe den inhaltlichen Kurs vor. Ich schlage zum Beispiel die Tagesordnung einer Sitzung vor, die in der Regel dann auch so angenommen wird. Oder ich schlage Themen vor, von denen ich denke, dass sie für unseren Werkstatttrat passend sind.

Einen typischen Arbeitstag gibt es in der Arbeit im Werkstatttrat nicht. Wenn ich morgens zur Arbeit komme, wird zunächst erledigt, was gerade anliegt. Meistens heißt das, Leute zu begrüßen und mitzubekommen, wie die Beschäftigten und Gruppenleitungen »drauf« sind, und eventuell Konflikte zu lösen. Einmal in der Woche besucht der Werkstatttrat jede Gruppe unserer Werkstatt. Wir fragen die Gruppenleitungen und Beschäftigten, was in ihren Gruppen gerade so los ist. Das Hauptanliegen des Werkstattrates ist es, auf dem Laufenden zu bleiben. Aufgabe der Mitglieder des Werkstattrates ist es dabei, einerseits den Menschen zuzuhören und sie andererseits beim Finden von Lösungen zu unterstützen. Wir verstehen uns in diesem Sinne als Anlaufstelle für Probleme.

Neben den geschilderten Aufgaben stehen für mich auch viele Außentermine für die Landesarbeitsgemeinschaft der WfbM Niedersachsen an.

Dies bedeutet häufig einen langen Anfahrtsweg, weil die Werkstätten in Niedersachsen, einem Flächenland, weit auseinander liegen. Einige sind mit öffentlichen Verkehrsmitteln auch überhaupt nicht zu erreichen. So etwa die Werkstatt in Lamspringe, die sich nur mit dem Auto erreichen lässt. Wenn ich dort hinfahren möchte, benötige ich also immer jemanden, der mich mitnimmt.

Im Jahr 2019 haben sich Menschen aus dem Werkstatttrat in einer Arbeitsgruppe der Stadt Göttingen zum Thema »Mobilität in der Stadt« engagiert. Ich finde es gut, dass sich Beschäftigte in diesem Projekt selber aktiv beteiligt haben. Dieses Projekt gehörte zu einigen Sozialraumprojekten der Stadt Göttingen, mit denen sich der Behindertenbeirat dort beschäftigt. Unter anderem ging es innerhalb dieser Projekte auch um eine barrierefreie Homepage der Stadt.

Was haben Sie bisher erreicht?

Für mich ist wichtig, dass Menschen in den WfbM die Möglichkeit auf Bildung haben, insbesondere politische Bildung. Werkstattträte machen Politik in der WfbM, und es ist sehr wichtig, dass sie für diese Arbeit gut aufgestellt und qualifiziert sind.

Ich möchte auch, dass meine Kolleginnen und Kollegen sich mit den Positionen der unterschiedlichen Parteien auseinandersetzen. Viele der Beschäftigten wissen zum Beispiel nicht, dass Parteien, die rechtsradikal und ausländerfeindlich sind, oft auch behindertenfeindliche Positionen vertreten. Bildung kann dann helfen, um eine begründete Wahlentscheidung zu treffen.

Ich kenne zum Beispiel einen Werkstatttrat, der sehr ausländerfeindlich ist und sich dafür einsetzt, dass keine ausländischen Menschen in der Werkstatt beschäftigt werden. Viele der Beschäftigten dieser Werkstatt denken von ihrem Werkstatttrat, dass er nur das Beste für sie tut. Vielleicht würden sie das mit mehr politischem Wissen auch anders sehen.

In der Vergangenheit gab es schon vereinzelte Erwachsenenbildungsangebote für Beschäftigte in den WfbM. Diese Angebote waren allerdings fast immer ausgebucht. An diesem Umstand hat Werkstattträte Deutschland – die Vernetzung der Werkstattträte auf Bundesebene – etwas geändert. Wir haben bei den verschiedenen Trägern, wie der Lebenshilfe, mehr Angebote eingefordert. Daraufhin wurden mehr Kurse angeboten. Inzwischen ist der Bedarf nach Schulungen noch mal deutlich größer geworden. Das liegt daran, dass die Leute, seitdem sie Fortbildungen besuchen, auch mehr mitkriegen und dadurch Vorstellungen davon haben, worüber sie noch mehr erfahren möchten.

Seit den Werkstatttratswahlen im November 2017 sieht es das Bundesteilhabegesetz und die neue Werkstätten-Mitwirkungsverordnung vor, dass es in jeder WfbM eine Frauenbeauftragte gibt, die sich insbesondere mit den Problemen der Kolleginnen in der Werkstatt auseinandersetzt. Eine Entwicklung, für die ich mich mit Werkstattträte Deutschland besonders engagiert habe.

Wieso haben Sie sich dort besonders engagiert?

Schon vor ein paar Jahren hatte Weibernetz e. V., eine politische Interessenvertretung behinderter Frauen, in einem Pilotprojekt Frauen als Frauenbeauftragte für Werkstätten für behinderte Menschen ausgebildet. Ich erfuhr zu spät von dem Projekt, um mich daran zu beteiligen. Damals war ich schon im Vorstand von Werkstattträte Deutschland. Ich hatte die Befürchtung, dass die Ausbildung von Frauenbeauftragten nur ein Projekt bleiben und in dem Status steckenbleiben könnte. Ich dachte mir: »Da ist ja bestimmt noch was zu machen, das ist vielleicht noch nicht fertig so. Wenn du jetzt auf Bundesebene die Möglichkeit hast, da etwas zu machen, dann machst du das auch.«

Eine Möglichkeit ergab sich dann durch einen Arbeitskreis des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales, in dem das Bundesteilhabegesetz mit Interessenvertreterinnen und -vertretern aus der Lebenshilfe, der Bundesarbeitsgemeinschaft für Menschen mit Behinderungen und Werkstattträte Deutschland diskutiert wurde. Ich habe dort den Platz für Werkstattträte Deutschland im Wechsel mit einem Kollegen eingenommen.

Vor dem Zusammenkommen dieses Arbeitskreises wurde ein Referentenentwurf des Bundesteilhabegesetzes für die Interessenvertretungen zugänglich gemacht, sodass alle Interessenvertretungen dazu Stellung nehmen konnten. Bei den Treffen musste man sich dann auch ein Herz fassen, um die Sachen anzumerken, die man anzumerken hatte. Dieser Arbeitskreis gab uns die Möglichkeit, viel zu bewirken. Wir haben nicht alles erreicht, was wir wollten, aber immerhin doch einiges.

In manchen Bereichen haben die Werkstattträte jetzt im neuen Bundesteilhabegesetz die Möglichkeit, sich gegen den Wunsch der Geschäftsführung auszusprechen. Sollte es daraufhin zu keinem Kompromiss kommen, muss ein Einigungsgespräch stattfinden. Hierfür bestimmen sowohl die Geschäftsführung als auch der Werkstatttrat eine Vertrauensperson. Moderiert wird das Gespräch durch eine neutrale Person, der beide Seiten vertrauen. Der wichtigste Bereich, den das betrifft, sind Änderungen beim Lohn. Ebenso wurde im Gesetz verankert, dass jeder Werkstatttrat eine Frauenbeauftragte haben muss.

Werkstatträte haben manchmal aber auch nur Mitwirkungsrechte. Dennoch bleiben da Möglichkeiten, um Entscheidungen zu beeinflussen. Bei den Lohnverhandlungen 2016 in Göttingen beispielsweise, als das Bundesteilhabegesetz noch nicht in Kraft war, haben viele der Beschäftigten ihre Arbeitsverträge nicht unterschrieben, nachdem sie von ihren Gruppenleitungen heruntergestuft wurden. Das führte dazu, dass es zu einem Einigungsgespräch zwischen den Beschäftigten und der Geschäftsführung kommen musste, bei dem auch der Sozialdienst, die Gruppenleitung und der Werkstattrat anwesend waren. Resultat des Einigungsgesprächs war eine höhere Entlohnung der Beschäftigten als vorher vorgesehen.

Neben einem neuen Entlohnungssystem konnten die Beschäftigten damals auch erreichen, dass Einigungsgespräche nun bindend sind, wenn das Entlohnungssystem für die Beschäftigten geändert werden soll. Das bedeutet, dass in einem Gespräch ein Kompromiss zwischen der Meinung der Geschäftsführung und der Meinung der Beschäftigten gefunden werden muss. In der WfbM Göttingen wurden bindende Einigungsgespräche in Bezug auf die Löhne durch das Engagement des Werkstatrates also bereits vor dem Bundesteilhabegesetz erreicht. Durch das neue Bundesteilhabegesetz sind diese Mitbestimmungsmöglichkeiten nun für alle Werkstatträte in einigen Bereichen gesetzlich verankert.

Wir haben auch erreicht, dass wir als Werkstattrat mehr mit anderen Stellen verknüpft sind. Wir können uns nach außen wenden, wenn wir Beratung suchen, zum Beispiel an den Frauennotruf.

Wie könnte durch den Werkstattrat noch mehr erreicht werden?

Es könnte noch mehr erreicht werden, wenn Werkstatträte sich stärker als Vertretung der Beschäftigten, ähnlich dem Betriebsrat, empfinden würden. Manchmal treten Werkstatträte so auf, als müssten sie sich einig mit der Geschäftsführung sein – vielleicht weil Mitwirkung und die Vertretung der eigenen Interessen immer noch ungewohnt sind für behinderte Menschen. Der Werkstattrat bräuchte mehr Unabhängigkeit in seiner Arbeit, das spricht zum Beispiel auch für eine externe ausgebildete Assistenz. Werkstatträte müssten dem Betriebsrat gleichgestellt und inhaltlich unabhängig von der Geschäftsführung sein. Das wäre mein Interesse.

Im Moment muss man aufpassen, dass die Geschäftsführung nicht anfängt, einen mit einem Freizeitthema, wie etwa ein Sommerfest, zu beschäftigen, was Zeit kostet, in den privaten Bereich gehört, aber kaum Interessenvertretung ist. In manchen Situationen müsste der Werkstattrat auch mal sagen: »Das ist nicht Sache des Werkstatrates und wir diskutieren da jetzt nicht drei Tage lang drüber.«

In meiner Arbeit habe ich gelernt, Geduld zu haben, und dass ich manchmal hartnäckig sein muss. In der Zeit, in der ich dafür gekämpft habe, dass es Frauenbeauftragte in allen Werkstätten gibt, habe ich auch gelernt, Angriffe nicht persönlich zu nehmen und weiter für die eigene Meinung einzustehen.

Was ist Ihnen besonders wichtig?

Selbstbestimmung ist sehr wichtig für mich. Das hat einfach auch viel mit meiner Sozialisation als Frau mit Behinderung zu tun. Und ich glaube, damit bin ich nicht alleine. Von Frauen mit Behinderung wird zum Beispiel oft erwartet, dass sie in hauswirtschaftlichen Sachen gut sind, um auch für sich alleine sorgen zu können. Von einem Mann oder einer nicht behinderten Frau wird das in dem Maße nicht erwartet. Bei einer Umfrage von Werkstattträte Deutschland ist herausgekommen, dass viele Frauen nicht das lernen, was sie lernen möchten, sondern einfach in die Hauswirtschaft gesteckt werden. Viele Frauen wollten zum Beispiel lernen, mit dem Computer umzugehen, oder einen Führerschein machen.

Ich finde, Frauen müssen in Werkstätten mehr gefördert werden. Nicht nur in Bezug auf das, was sie lernen. In der Werkstatt ist es beispielsweise für Männer deutlich einfacher, in höhere Positionen aufzusteigen und mehr zu verdienen, als für Frauen.

Bezüglich der Selbstbestimmung ist mir persönlich insbesondere die körperliche Selbstbestimmung wichtig. Es ist mir zum Beispiel wichtig, dass ich über meine Medikamente selber bestimmen darf. Die Vorstellung, irgendwann nicht mehr allein in meiner eigenen Wohnung wohnen zu können, weil ich die nötige Assistenz nicht bewilligt bekomme, finde ich schrecklich.

In Bezug auf die Diskussion über einen inklusiven Arbeitsmarkt ist mir wichtig: Für jeden und jede so viel Inklusion, wie er oder sie haben möchte. Manche meiner Kolleginnen und Kollegen möchten zum Beispiel gern weiter in der WfbM beschäftigt sein. Viele sind nicht damit einverstanden, dass die Werkstätten komplett aufgelöst werden sollen. Das ist für mich auch keine gute Lösung. Inklusion bedeutet demnach für mich, dass jede Person selber entscheiden können soll, wie und wo sie arbeitet, und auch, dass es für jede Person einen eigenen Weg gibt.

Meiner Meinung nach sollte die WfbM dabei als Ort bleiben, an dem Leute aufgefangen werden, an dem sie sich wohlfühlen und gefördert werden und wo es okay ist, nicht so viel zu leisten. Diesen Umstand scheinen die Geschäftsführungen manchmal zu vergessen. Ursprünglich ist die Werkstatt als Übergangsstation gedacht, aber viele der Beschäftigten

wollen nicht auf den ersten Arbeitsmarkt zurück. Trotzdem habe ich den Wunsch, dass sich die Werkstatt verändert – vor allem sollte sie für die Menschen da sein. Das geht in der Debatte um Geld verloren. Die Arbeit wird immer eintöniger und unqualifizierter. In der Vergangenheit haben wir zum Beispiel zweieinhalb Jahre lang Gummiringe für ein Möbelhaus eingetütet. Argument dafür war, dass diese Art von Arbeit viel Geld bringt. Das ist wichtig für die betriebswirtschaftlichen Interessen der Werkstatt. Aber diese Art von Arbeit bringt die Menschen nicht weiter, die Werkstätten haben auch einen Qualifikations- und Bildungsauftrag.

Mein größter Traum ist, irgendwann als Frau mit Behinderung völlig gleichberechtigt zu sein. Das bedeutet für mich, dass meine Kompetenzen beispielsweise in Arbeitskreisen umfassend anerkannt werden. Dass die Dinge, die ich sage, als genauso wertvoll angesehen werden wie das, was eine nicht behinderte Person sagt.

Ich möchte aufgrund meiner Erfahrungen, die ich durch mein Engagement im Werkstattrat und im Behindertenbeirat gemacht habe, anderen Menschen Mut machen, sich ebenfalls zu engagieren. Mein Appell: Lasst euch selbst in Behindertenbeiräte oder den Werkstattrat wählen, oder engagiert euch in anderen Interessenvertretungen!

Von den Gruppenleitungen und Geschäftsführungen wünsche ich mir, dass sie behinderte Menschen ermutigen, eben dies zu tun, und dass sie den Wert von Interessenvertretungen anerkennen und sehen. Das bietet die Möglichkeit, sich einzubringen, sich für die Interessen Betroffener einzusetzen und ihnen eine Stimme in politischen Entscheidungen zu geben.

Die Werkstatträte haben in der Vergangenheit bereits mehr Möglichkeiten der Mitbestimmung für Beschäftigte erreicht. In ihrer täglichen Arbeit versuchen sie sich für und als Beschäftigte starkzumachen. Aber der Weg zu einem unabhängigen, gleichberechtigten Werkstattrat ist trotzdem noch lang.

Teil 4

Beispiele aus der inklusiven Praxis der
außerschulischen politischen Jugend- und
Erwachsenenbildung

Gemeinsam lernen

Historisch-politische Bildung in inklusionsorientierten Seminaren für Studierende und Menschen mit Lernschwierigkeiten

Einleitung

Wie alle anderen Bildungseinrichtungen sind auch Hochschulen derzeit dazu aufgefordert, ihre Bildungsangebote inklusiv zu gestalten. Unter dem Stichwort »inklusionssensible Hochschule« geht es meist um Barrierefreiheit, Nachteilsausgleiche und Ähnliches (vgl. Dannenbeck u. a. 2016). Im Fokus stehen behinderte Lehrende und Studierende, aber auch Studierende mit Sprachschwierigkeiten oder aus sogenannten Nichtakademiker-Familien. All diesen Bemühungen gemeinsam ist, dass sie sich an Adressatinnen und Adressaten richten, die über eine Hochschulzugangsberechtigung verfügen und somit die üblichen Leistungsanforderungen der Universität grundsätzlich erfüllen.

In den hier vorgestellten inklusionsorientierten Angeboten zur historisch-politischen Bildung ist der Fokus auf Inklusion an der Hochschule allerdings ein anderer. Die Angebote sind mit dem Ziel konzipiert, die Entwicklung von Differenzsensibilität zu unterstützen und das Sammeln eigener Lernerfahrungen in inklusiven Gruppen zu ermöglichen.

Seit 2012 lernen an der Leibniz Universität Hannover Studierende des Bachelorstudiengangs Sonderpädagogik und Menschen mit Lernschwierigkeiten ohne Hochschulzugangsberechtigung gemeinsam. Für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit Lernschwierigkeiten sind die Seminare ein Angebot der inklusiven Erwachsenenbildung. Für die Studierenden, die überwiegend mit dem Ziel des Lehramtes Sonderpädagogik studieren, besteht im Sinne des berufsbiografischen Professionalitätsansatzes (vgl. Terhart 2011) die Idee darin, die Lernerfahrungen in einer inklusiven Gruppe – hier im Sinne der Zusammenarbeit von behinderten und nicht behinderten Menschen – im Studium zu reflektieren und inklusionstheoretisch anzureichern. Da Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen

in vielen Bundesländern mittlerweile auch in Regelschulen tätig sind, gehört die Gestaltung von inklusivem Unterricht, von Unterricht in heterogenen Lerngruppen, von Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf oder jeweils anderer bundeslandspezifischer Terminologie zum Alltagsgeschäft.

Zwei Seminarlinien sind im Laufe der Zeit am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover innerhalb des »Gemeinsam lernen«-Projekts entstanden (vgl. www.gemeinsamlernen.uni-hannover.de). Das Seminar »Politik und Inklusion – Einmischen und Mitentscheiden« beschäftigt sich thematisch mit dem Politik- und dem Inklusionsbegriff sowie mit Formen der politischen Partizipation und deren Umsetzung (vgl. Meyer/Lücke 2018). Das zweite Seminar dieses Projekts, »Geschichte erleben – Umgang mit Menschen mit Behinderungen während der NS-Zeit«, nimmt die Opfergruppe der behinderten Menschen zur Zeit des Nationalsozialismus in den Blick und geht Fragen nach »lebens(un)wertem« Leben, Diskriminierung sowie dem Recht auf Bildung auf den Grund (vgl. Junge/Schomaker 2018).

Besonderes Kennzeichen beider Angebote ist, dass in einen bestehenden Zusammenhang, einen Studiengang mit bestimmten Zugangsvoraussetzungen, der bisher keine inklusiven Lerngruppen vorsieht, behinderte Menschen eingebunden sind, die diese Zugangsvoraussetzungen nicht erfüllen. Dies erfordert eine Flexibilisierung der üblichen Verfahrensweisen – etwas, das im Kontext inklusiver (politischer) Bildung an vielen Stellen angezeigt ist. Da die Hochschule durch diese Seminarangebote nicht zu einem inklusiven Lernort wird und die Studierenden sich in ihrem Studienfach von vornherein mit dem Thema »Behinderung« beschäftigen, sprechen wir hier von inklusionsorientierten Seminaren.

Die Seminare des »Gemeinsam lernen«-Projekts an der Leibniz Universität Hannover

Die Seminare des »Gemeinsam lernen«-Projekts laufen jeweils über ein Semester. Für die Studierenden sind beide Seminarlinien Wahlpflichtveranstaltungen, die Seminare müssen also bewusst, neben den angebotenen klassischen Universitätsseminaren, gewählt werden. Interessierte Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit Lernschwierigkeiten werden über inzwischen etablierte Kooperationskontakte zu Einrichtungen der Behindertenhilfe in der Region oder über persönliche Kontakte gewonnen. Die Entwicklung dieser Kontakte hat einige Zeit benötigt. So erforderte es Informationsveranstaltungen vor Ort, um die Konzeption der Seminare

vorzustellen, und auch Fragen nach der Relevanz der Angebote für die Zielgruppe der behinderten Menschen vonseiten des Personals in den Einrichtungen der Behindertenhilfe traten immer wieder auf. Weiterhin ist es auch regelmäßig angezeigt, zu erläutern, dass nicht eine bestimmte Lesefähigkeit oder sprachliche Kompetenz eine notwendige Teilnahmevoraussetzung ist, sondern thematisches Interesse.

Die gemeinsamen Seminare verstehen inklusionsorientierte Erwachsenenbildung als Angebote, die eigenen Kenntnisse zu wichtigen Themen weiterzuentwickeln, Teilhabemöglichkeiten zu schaffen und Inklusion auch außerhalb von Schule umzusetzen.

Jedes Seminar beginnt mit einem Vorbereitungskurs für die im Durchschnitt 12 behinderten Teilnehmerinnen und Teilnehmer (vgl. Junge 2020). Dieser auf den ersten Blick wenig inklusiv erscheinende Teil der Seminare ist bedeutsam, um den »Standortvorteil« der Studierenden zu verringern. So bietet der Vorbereitungskurs den Teilnehmerinnen und Teilnehmern die Möglichkeit, Arbeitsformen des Seminars kennenzulernen und auch zu überprüfen, ob das Seminarangebot überhaupt von Interesse ist. Zudem würden ohne den Vorbereitungskurs die Studierenden beispielsweise schon bei Fragen nach der Mensa oder den sanitären Einrichtungen in eine Art ungewollte Expertinnen- oder Expertenrolle gebracht.

Auch den Seminarleitungen bietet der Vorbereitungskurs die Möglichkeit, die Teilnehmerinnen und Teilnehmer kennenzulernen. Dies hat für den Seminarverlauf Relevanz, da gerade Menschen mit Lernschwierigkeiten manchmal individualisierte Unterstützungsmöglichkeiten benötigen, um am gemeinsamen Lernprozess teilhaben zu können, und diese im Vorbereitungskurs identifiziert werden können. Auch die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die die Seminare bereits kennen, schätzen den Vorbereitungskurs. So merkte eine Teilnehmerin aus dem Seminar »Geschichte erleben« (2019) an: *»Ich finde den Vorbereitungskurs wichtig. Man kann erst einmal wieder sein Wissen auffrischen und an der Uni ankommen.«*

Anschließend an den Vorbereitungskurs finden die Seminare in der gesamten Gruppe von etwa 20–25 Teilnehmerinnen und Teilnehmern in wechselnden Sozialformen (Gruppen-, Partner-, Einzelarbeit) statt. Wichtig für beide Seminarangebote ist ein ausreichend großes Team. Dieses besteht im Seminar »Geschichte erleben« aus zwei Dozierenden und einer studentischen Hilfskraft, im Seminar »Politik und Inklusion« aus einer Dozentin und zwei studentischen Hilfskräften. Diese Teamgröße ermöglicht Teamteaching, Begleitung der Kleingruppenarbeiten, sorgt für Ansprechbarkeit für die Lerngruppen im gemeinsamen Arbeitsprozess sowie für unkomplizierte Vertretungsregelungen und Flexibilität bei unvorhergesehenen Assistenzsituationen. Die Heterogenität der Teams

hinsichtlich Profession und/oder Geschlecht hat auch zur Folge, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sich für unterschiedliche Fragen auch unterschiedliche Ansprechpersonen suchen können.

Bedeutsam ist, dass die typische zeitliche Struktur von Seminaren im Kontext Universität verändert werden muss. Ein 90-minütiges Seminar bietet beispielsweise zu wenig Zeit zum Kennenlernen, für die inhaltliche Einarbeitung und die Möglichkeit, Lerninhalte auf unterschiedliche Arten zu präsentieren und zu erarbeiten. Im vorgestellten Projekt werden daher drei reguläre Seminare von je 2 Semesterwochenstunden zu einem Seminarangebot mit 6 Semesterwochenstunden verbunden oder die Seminarzeit eines Seminars wird zusammengefasst und es findet ganztägig von 10 bis 16 Uhr statt. Die Zeit wird auch benötigt, um Unterstützungsbedarfe im Pflegebereich oder bei der Nahrungsaufnahme zu berücksichtigen. In beiden Seminarlinien hat es sich etabliert, die Mittagspause weitgehend gemeinsam in der Mensa zu verbringen, was zusätzlich eine Möglichkeit des informellen Austausches darstellt.

In der Seminarlinie »Politik und Inklusion« bildet die Arbeit in Projektgruppen über einen längeren Zeitraum einen Schwerpunkt. Hier erarbeiten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in inklusiven Kleingruppen Themen aus dem politischen Kontext und präsentieren die Ergebnisse am Ende des Semesters in einer öffentlichen Präsentation, die von etwa 100 Personen besucht wird. Die Präsentation dient einerseits der Öffentlichkeitsarbeit innerhalb der Hochschule, aber auch der Kontaktpflege zu Kooperationspartnerinnen und -partnern außerhalb der Hochschule. Sie ist ein Beispiel dafür, wie inklusive politische Bildung umgesetzt werden kann. Die Projektarbeiten der Teilnehmerinnen und Teilnehmer erfahren in diesem Rahmen eine verdiente Anerkennung. Zudem sammeln die Projektgruppen Erfahrungen darin, wie man in einer inklusiven Gruppe einen ansprechenden Kurzvortrag gestalten kann, zu dem alle einen inhaltlichen Beitrag leisten und sich zugleich als zusammengehörige Gruppe präsentieren.

Zentraler Bestandteil beider Seminare ist eine gemeinsame mehrtägige Exkursion an einen außeruniversitären Lernort. Im Seminar »Politik und Inklusion« steht diese am Beginn der Zusammenarbeit in den Projektgruppen. Der Start eines Projekts stellt den Punkt dar, an welchem über die Richtung des Projekts entschieden wird, in der Projektgruppe Klarheit über die zu erledigenden Aufgaben gewonnen werden muss und an dem durch Planung mancher Unklarheit im Prozess vorgebeugt werden kann (vgl. Kraus/Westermann 2010). Um diesen Prozess zu unterstützen, ist eine kontinuierliche Erreichbarkeit des Leitungsteams hilfreich. Die Exkursion in ein Jugendgästehaus mit Tagungsraum ermöglicht diese mehrtägige intensivierete Zusammenarbeit.

Die Seminarlinie »Geschichte erleben« sieht die Exkursion für die zweite Hälfte der Projektzeit vor, da der Besuch einer Gedenkstätte für die Opfer der NS-»Euthanasie« für viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine emotionale Herausforderung darstellen kann. Wichtig ist daher, dass sich die gesamte Seminargruppe bereits kennengelernt und zusammengearbeitet hat, sodass solche Situationen besser aufgefangen werden können.

Der Aufenthalt an einem außeruniversitären Ort ermöglicht es auch, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sich auf einer anderen Ebene kennenlernen. Während die Seminartage in der Universität, trotz der gemeinsamen Mittagspausen und einzelnen Möglichkeiten des informellen Austauschs, insgesamt eher formelle Arbeitsstrukturen haben, kommen bei den mehrtägigen Exkursionen mit informeller Rahmung Freizeitphasen und Übernachtungen hinzu.

Eine besondere Herausforderung stellen die unterschiedlichen Leistungsanforderungen an die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit und ohne Behinderung dar. Während die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit Lernschwierigkeiten das Seminarangebot als freiwilliges Erwachsenenbildungsangebot besuchen, erfordert es die Studienstruktur, dass die Studierenden eine Prüfung ablegen. Beide Seminarlinien sehen Prüfungsleistungen als Hausarbeiten außerhalb der Seminarzeit vor. Somit sind die zu erbringenden Leistungen nicht eingebunden in den Seminarkontext und vermeiden unnötige Differenzen, die im Ablegen oder Nichtablegen einer Prüfungsleistung bestünden. Die Hausarbeiten beinhalten eine Reflexion der im Seminar gesammelten Erfahrungen, eine wissenschaftliche Bearbeitung eines Themas aus der inklusiven Politikdidaktik, der politischen Interessenvertretung behinderter Menschen oder eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Inklusionsbegriff.

Wie können inklusionsorientierte Angebote gelingen?

Die Konzeption der Seminarlinien des »Gemeinsam lernen«-Projekts ist natürlich an den Bedingungen der Universität orientiert. Trotzdem ergeben sich aus der langjährigen Erfahrung übertragbare Merkmale, die das Gelingen inklusiver Angebote auch in anderen Kontexten begünstigen. Diese setzen auf unterschiedlichen Ebenen an und betreffen die inhaltliche Ausgestaltung, eine grundsätzliche Differenzsensibilität sowie die Rolle der Leitung solcher Angebote.

Bedeutsamkeit eines gesellschaftlich relevanten Themas im Rahmen inklusiver historisch-politischer Bildung

Es gibt im Erwachsenenbildungsangebot für Menschen mit Lernschwierigkeiten – trotz einer Tradition seit den 1990er-Jahren – erst vereinzelt inklusive Angebote. Dabei handelt es sich meist um freizeitorientierte Angebote aus dem hauswirtschaftlichen und dem kreativen Bereich (vgl. Babilon 2018). Inklusive Angebote im Feld der historisch-politischen Bildung sind bislang nahezu nicht vorhanden, was – gemessen am Maßstab des lebenslangen Lernens – zumindest kritisch zu betrachten ist. Da Inklusion auf die gesellschaftliche Teilhabe aller Menschen zielt, sollten auch alle Menschen hierbei – mittels politischer Bildung – unterstützt werden. Die hier dargestellten Seminarlinien sind ein solches Angebot. Sie ermöglichen inklusive Lernerfahrungen und nehmen gesellschaftlich relevante Themen in den Blick.

»Politik und Inklusion« als Thema eines Seminars betrifft dabei die aktuelle Lebenswelt aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit Lernschwierigkeiten, die Lippenbekenntnisse in ihrer Umwelt in Bezug auf Inklusion wahrnehmen, politische Informationen aus den Medien erhalten und teilweise Erfahrung in der Selbstvertretung machen. Darüber hinaus können alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Erfahrungen mit Zugehörigkeit und Abschluss berichten.

Die Konzentration des Seminars »Geschichte erleben« auf die Opfergruppe behinderter Menschen während der NS-Zeit ist dagegen häufiger mit dem Vorurteil konfrontiert, dass dieses Thema für ein inklusives Bildungsangebot unter Beteiligung von Menschen mit Lernschwierigkeiten nicht geeignet sei (vgl. auch den Beitrag von Mansfeld in diesem Band). In diesen – oft gut gemeint fürsorglichen – Einschätzungen bezüglich der Eignung oder Nichteignung eines Bildungsangebots zeigen sich diskriminierende Stereotype bezüglich der Bildungsinteressen und der Bildungsfähigkeit von Menschen mit Lernschwierigkeiten. Zudem sind sie unzutreffend, wie die folgenden Stimmen aus beiden Seminarlinien zeigen:

»Es ist ein wichtiges Thema, ich will mehr dazu wissen« (behinderter Teilnehmer aus dem Seminar »Geschichte erleben«, 2018).

»Bei den inhaltlichen Aufgaben war ich über das vorhandene Wissen und Können der Teilnehmerinnen und Teilnehmer erstaunt, denn so konnte ich mein eigenes Wissen über Politik erweitern und gleichzeitig Erfahrungen in einer inklusiven Lerngruppe sammeln« (Studierender aus dem Seminar »Politik und Inklusion«, 2017).

Diese Aussagen widerlegen die Annahme, bestimmte Themen seien für behinderte Menschen ungeeignet, zu schwierig oder zu herausfordernd. Der Bereich der historisch-politischen Bildung ermöglicht eine breite

Themenauswahl und nimmt die Bildungsinteressen ebenso wie die Entwicklung der persönlichen Fähigkeiten von Menschen mit Lernschwierigkeiten ernst.

Die Auswahl eines Themas im Bereich der historisch-politischen Bildung, wie es in der Seminarlinie »Geschichte erleben« umgesetzt wird, erfüllt im Sinne Klafkis (2007) den Anspruch, Bildung im Medium des Allgemeinen zu vollziehen und somit die Fähigkeit zu Solidarität, Selbst- und Mitbestimmung zu erlangen bzw. im Sinne des lebenslangen Lernens auszubauen. Diese Zielsetzung verfolgt auch die Seminarlinie mit dem Themenschwerpunkt »Politik und Inklusion«. Hier werden exemplarisch aktuelle politische Themen behandelt, um daran allgemeine Aspekte zu verdeutlichen und Impulse für die eigene Meinungsbildung zu erhalten sowie die Möglichkeiten zur eigenen politischen Partizipation zu vergegenwärtigen. Insbesondere die Kontroversität politischer Themen ist zentraler Bestandteil, etwas, was bei der Elementarisierung von Bildungsangeboten leicht zugunsten von Vereinfachung aus dem Blick gerät und gerade angesichts der aktuellen gesellschaftlichen und politischen Situation in der Öffentlichkeit relevant ist (vgl. die Erörterungen zum *Beutelsbacher Konsens* im Beitrag von Gloe und Oeftering in diesem Band).

Die Kontroversität eines Themas in der Diskussion innerhalb einer Seminargruppe direkt zu erleben, ist etwas, das durch die heterogene Teilnehmerinnen- und Teilnehmerschaft in inklusionsorientierten Seminaren häufiger anzutreffen ist als in klassischen, vergleichsweise homogen zusammengesetzten Universitätsseminaren oder in Erwachsenenbildungsangeboten ausschließlich für behinderte Menschen. Durch das Aufeinandertreffen von Menschen mit sehr unterschiedlichen (Bildungs-) Biografien, aus unterschiedlichen Milieus, unterschiedlichen Geschlechts und Alters treten auch sehr unterschiedliche Haltungen zu bestimmten Themen zutage. Das zeigt sich beispielsweise an der Frage, ob das eigene Wahlrecht in Anspruch genommen wird oder nicht, oder auch an dem Stellenwert bestimmter Themen, wie z. B. ökologische Nachhaltigkeit im eigenen Leben. Hier helfen die Diskussionen im Seminar, die Komplexität der Themen unmittelbar zu erleben, die scheinbare Selbstverständlichkeit der eigenen Annahmen zu überprüfen und Impulse für das eigene Handeln zu erhalten.

Starke Heterogenität in einer Gruppe kann allerdings auch zu Fremdheitserleben führen. Außerdem benötigen heterogene Kleingruppen häufig mehr Zeit zur Entwicklung eines gemeinsamen Wir-Gefühls (vgl. Greitemeyer 2012: 135 ff.). Insofern ist es ein wesentlicher Bestandteil beider Seminarlinien, diese Unterschiedlichkeit zum Inhalt der gemeinsamen Arbeit zu machen.

In der Seminarkonzeption ist es wichtig, Differenz und Gemeinsamkeit zu erkennen, zu thematisieren und für eine gelingende Zusammenarbeit in ein Gleichgewicht zu bringen (vgl. Meyer 2019; Lindmeier/Schomaker 2014). Eine gute Möglichkeit, dies praktisch umzusetzen, bietet das Lernen mit und an Biografien (vgl. Gudjons/Wagener-Gudjons/Pieper 2008; Miethe 2017). Nicht selten stellen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer dabei fest, dass, obwohl die jeweiligen Lebensgeschichten so unterschiedlich verlaufen sind, dennoch Gemeinsamkeiten an bestimmten Punkten, wie ein früher Auszug aus dem Elternhaus oder die Geburt eines Geschwisterkindes, erkennbar sind. Sie finden so auch Zugang zu den Unterschieden bezüglich der historischen Einbettung von Biografien.

Neben der durch die Seminarkonzeption offensichtlichen Differenzkategorie »Behinderung« wird innerhalb der Zusammenarbeit versucht, Differenz und Gemeinsamkeit auch an anderen Kategorien erfahrbar zu machen, beispielsweise anhand von Alter, wenn etwa über die Erinnerung an politisch relevante Ereignisse gesprochen wird, oder Geschlecht, wenn es beispielsweise um Frauenrechtsfragen geht (vgl. Meyer/Lücke 2018). Ebenso können unterschiedliche politische Meinungen oder die Erfahrung, Kinder zu haben, gemeinsamkeitsherstellend oder differenzierend wirken.

Gemeinsamkeit kann innerhalb einer heterogenen Gruppe auch entstehen, indem alle Beteiligten ihr Interesse und ihre Fähigkeiten in die gemeinsame Erarbeitung eines Themas einbringen. In der Seminarlinie »Politik und Inklusion« wählen Kleingruppen Themen aus dem politischen Kontext und bearbeiten diese in Form einer Projektarbeit. So wurde beispielsweise im Semindurchgang 2019 eine Broschüre zum Thema »ökologische Nachhaltigkeit« erstellt oder politische Kontroversität anhand einer Bildschirmpräsentation zum Thema »Wahlrecht für Jugendliche« verdeutlicht.

Entwicklung von Diversitätssensibilität

Bei der Planung eines Bildungsangebots – egal ob es als inklusiv bezeichnet wird oder nicht – ist es notwendig, an den jeweiligen Ausgangslagen, Bedarfen und Bedürfnissen der Lernenden anzusetzen. Dies erfordert eine grundsätzliche Sensibilität für Differenz und eine Bereitschaft, Lernumgebungen zu modifizieren und anzupassen.

In den hier vorgestellten Seminarlinien war zunächst der Aspekt, dass behinderte Menschen die Seminare besuchen würden, ein Grund für die Adaption von Lernmaterialien und für den Versuch, diese Materialien möglichst inklusiv zu gestalten.

Da wir in den ersten Seminare durchgängen feststellten, dass Texte in explizit Leichter Sprache manchmal liegen blieben und nicht genutzt wurden, verwenden wir inzwischen Texte in einfacher Sprache, die von der gesamten Seminargruppe herangezogen werden können, in der Bebilderung möglichst keine Zielgruppe explizit ansprechen, die Fachbegriffe erklären und anschlussfähig an komplexere Texte sind (vgl. Meyer/Hilpert 2018). Eine Studentin, die an dem Seminar »Politik und Inklusion« 2019 teilgenommen hat, führt dazu aus: *»Auch ich habe durch die einfache Sprache komplexe Probleme besser nachvollziehen können. Zudem habe ich durch die Verwendung von einfacher Sprache gemerkt, dass einfache Sprache nicht gleich auch leichte Umsetzung bedeutet. Zusammenhänge und Inhalte müssen vollständig verstanden werden.«*

Weiterhin spielen die Visualisierung von Inhalten, beispielsweise auf Flipcharts, und die Bereitstellung von Materialien als Ausdrucke in größerer Schrift, als Dateien, deren Inhalt mit einem Vorleseprogramm auditiv gelesen werden kann, oder auch in Blindenschrift eine große Rolle. Es zeigte sich schnell, dass nicht nur die behinderten Teilnehmerinnen und Teilnehmer von einer grundsätzlichen Sensibilität für heterogene Lernvoraussetzungen profitieren, sondern auch die Studierenden dadurch unter Umständen besser erreicht werden können. Somit bieten die beiden Seminare die Möglichkeit, verschiedene Arten des Lernens zu berücksichtigen. Insbesondere scheint es Studierenden in den inklusionsorientierten Seminaren leichter zu fallen, eigene Schwierigkeiten und Probleme zu benennen oder sich überhaupt in einer größeren Seminargruppe zu Wort zu melden, als dies in anderen Universitätsseminaren der Fall ist.

Bedeutsam für inklusive Bildungsangebote ist auch ein gezielter Wechsel zwischen verschiedenen Sozialformen. Neben der Arbeit mit der gesamten Gruppe in Form von Stuhlkreisen werden in beiden Seminarlinien immer wieder auch Gruppen- oder Kleingruppenarbeiten eingesetzt. So wird auch Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die sich das Sprechen vor einer großen Gruppe nicht zutrauen, ermöglicht, sich einzubringen und am Erarbeitungsprozess mitzuwirken. Dass dies auch Studierende betrifft, zeigt das folgende Zitat einer Teilnehmerin des Seminars »Politik und Inklusion« (2019): *»Ich habe mich in Kleingruppen wohler gefühlt und konnte mich dort auch mehr und einfacher einbringen.«*

Oftmals schafft die Arbeit in Kleingruppen auch eher Räume für vertrauliche Gespräche, tiefgreifende Diskussionen und ein intensives Kennenlernen, als es in einer großen Gruppe der Fall ist. Neben der (Klein-)Gruppenarbeit sind auch Partner- oder Einzelarbeit Teil der inhaltlichen Erarbeitung eines Themas. Je nach Kontext wird entschieden, ob das Einteilen dieser kooperativen Arbeitsgruppen durch die Seminarleitung oder

die Teilnehmerinnen und Teilnehmer selbst geschieht. Beide Möglichkeiten können jeweils angemessen sein, um beispielsweise zu vermeiden, dass immer die gleichen Personen zusammenarbeiten, oder auch, um einen inhaltlichen Schwerpunkt interessengeleitet bearbeiten zu lassen.

Wichtige Bestandteile inklusiver Bildungsangebote sind zudem ausreichende Pausen und teamstärkende Übungen wie Kooperationsspiele sowie aktivierende Übungen zu Beginn eines Seminartages. Diese unterbrechen die Phasen des intensiven Arbeitens und stärken zum einen das Gruppengefühl, bieten aber auch einen Anlass, die Aufmerksamkeit auf die Art der Zusammenarbeit in der inklusiven Gruppe zu richten und diese zu reflektieren. Darüber hinaus machen die Übungen vielen Teilnehmerinnen und Teilnehmern einfach Spaß und tragen damit zu einem Gefühl von Leichtigkeit und Wohlgefühl bei – ein wichtiger Aspekt für die subjektive Bewertung der inklusiven Zusammenarbeit.

Ebene der Verantwortlichen

Das Leitungsteam trägt nicht nur Verantwortung für die Gestaltung der Seminare, sondern auch für die Etablierung des Kommunikationsstils und der Interaktion im Seminar, die eine hohe Bedeutung für das Gelingen eines inklusiven Lernprozesses haben. Grundlage ist eine offene Kommunikationskultur, die nicht nur von den Teilnehmenden erwartet und angestrebt, sondern auch von den Dozierenden gelebt wird. Genutzt wird das Konzept der partizipierenden Leitung aus der themenzentrierten Interaktion von Cohn. Die partizipierende Leitung ist Teil der Gruppe, erfüllt aber auch klassische Leitungsfunktionen wie z.B. das Strukturieren oder das Moderieren von Arbeitsprozessen (vgl. Reiser 2006: 58). Zu partizipieren bedeutet nicht, die Gruppe an allen Überlegungen und Gefühlen positiver und negativer Art ungefiltert teilhaben zu lassen, sondern sich situationsentsprechend und relevant für den Gruppenprozess einzubringen (vgl. Cohn 1993: 49 ff.). Dies heißt beispielsweise, dass sich Seminarleitungen an selbsterfahrungsorientierten Übungen beteiligen, während der Exkursion auch in informellen Situationen präsent sind und so als Person für die Gruppe greifbar und erfahrbar sind. Ebenso kann die Seminarleitung auch als Vorbild dienen, Differenz explizit zu thematisieren, oder den Anstoß geben zur Reflexion des Arbeitsprozesses. Im Rahmen der Seminare erhalten Reflexionsrunden ein besonderes Gewicht, denn sie bieten Raum für Fragen, Anmerkungen, Schwierigkeiten, aber auch für die Anerkennung der Zusammenarbeit.

Unter Umständen entsteht für die Leitung die Aufgabe – so, wie dies bei allen Bildungsangeboten der Fall sein kann –, einen Umgang mit unvor-

hersehbaren Situationen in der Interaktion ebenso wie in Assistenzsituationen zu finden. Auch kann es notwendig sein, die räumliche Situation innovativ zu nutzen und beispielsweise einen Seminarraum zu einem Pflegeraum umzugestalten oder gemeinsam in der Gruppe kreative Lösungen zu finden für die zeitliche Gestaltung von Pflegesituationen in der Seminarzeit oder die Koordinierung von wechselnden Assistenzkräften. Dies erfordert auch von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern erhöhte Offenheit gegenüber flexiblen Lösungen und bietet neben den Herausforderungen auch Gelegenheit für neue Lernerfahrungen, die in ihre eigene spätere Schulpraxis einfließen können.

Die Ausführungen zeigen, dass die Haltung der Lehrenden zum gemeinsamen Lernen Einfluss auf ein inklusives Bildungsangebot nimmt. Jedes Leitungsteam prägt so sicherlich ein Angebot auch durch persönliche Faktoren. Es ist nötig, als Mitglied des Leitungsteams seine eigene Rolle immer wieder zu hinterfragen und sich selbst zu reflektieren. Dabei können die folgenden Fragen hilfreich sein, die auf vier verschiedenen Ebenen (vgl. Cohn 1993) eine umfassende Selbstbetrachtung ermöglichen.

- Biografisch-persönliche Ebene: Welche eigenen Erfahrungen habe ich mit Inklusion und wie bewerte ich diese? Welches Verständnis von Behinderung habe ich? Welche Situationen könnten auf mich zukommen, die ich als unangenehm empfinde? Mit welchen Methoden habe ich gute Erfahrungen gemacht? Was habe ich im jeweiligen Seminar-durchgang gelernt?
- Inhaltlich-thematische Ebene: Was interessiert mich besonders am Thema? Worauf möchte ich den Blick richten, worauf nicht? Bin ich offen für andere Themenschwerpunkte oder habe ich eine klare, festgelegte Struktur? Was habe ich inhaltlich Neues bei der Vorbereitung gelernt? Wo habe ich inhaltlich nicht genügend Kompetenz und muss mich weiter einarbeiten?
- Ebene der Gruppe: Wie sind die Interaktionen in der Seminargruppe? Wie beeinflusse ich als Leitung diese Interaktionen? Wie kann ich den Anfang gestalten? Wie gestaltet sich der Gruppenprozess?
- Ebene der strukturellen Rahmenbedingungen: Wie viel Raum gebe ich dem inhaltlichen Lernen, wie viel dem sozialen Lernen? Welchen Stellenwert nehmen für mich Schwierigkeiten ein und wie will ich diesen begegnen? Wie weit möchte ich mich persönlich einbringen? Wie nutze ich die vorhandene Struktur?

Mut zum Ausprobieren

Schon in der ersten Planung der Konzeption der hier vorgestellten inklusionsorientierten Seminare bildeten die Strukturelemente inklusiver Bildung, wie sie in dem Beitrag von Christian Lindmeier im vorliegenden Band erläutert werden, einen wichtigen Ausgangspunkt.

Die beschriebenen Strukturen der Seminarangebote am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover verdeutlichen die *Adaptierbarkeit* inklusiver Bildung im Sinne einer Anpassung von Bildungsangeboten an die Bedürfnisse von behinderten Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Die beiden Seminare des »Gemeinsam lernen«-Projekts sind Beispiele dafür, wie die vorhandenen Strukturen der Universität flexibilisiert werden können, um inklusionsorientierte Seminarangebote zur Verfügung zu stellen, die sich inzwischen langjährig bewährt haben. Nichts spricht dagegen, auch in anderen institutionellen Kontexten ähnliche projektorientierte Angebote zu verankern. Denkbar sind hier z. B. Volkshochschulen, Schulen, Fachschulen für pädagogische Berufe oder auch Strukturen in Jugendverbänden.

Die Themen aus dem historisch-politischen Bildungskontext gewährleisten – dem Strukturelement der *Akzeptierbarkeit* inklusiver Bildung entsprechend – qualitativ hochwertige Bildungsangebote, die auf ein Interesse von allen Beteiligten stoßen, wie das folgende Zitat eines behinderten Teilnehmenden aus dem Seminar »Politik und Inklusion« (2017) zeigt: *»Über Politik habe ich auf jeden Fall gelernt, dass es wichtig ist, sich einzumischen, und eben auch wichtig sein kann, Politik zu verbreiten. Also auch anderen Menschen davon zu erzählen, wie äh [...], wie wichtig das eben ist. Viele gucken beispielsweise keine Nachrichten, weil sie, ähm, ja weil sie es einfach nicht verstehen, was da passiert [...], wenn es vielleicht, sag ich mal, Tagesschau mit Untertiteln in leichter Sprache geben würde, wahrscheinlich würden sich dann mehr Leute dafür interessieren. [...] Und dann so ein Kurs wie das Seminar, der Politik leicht erklärt, also ich war sehr überrascht, wie leicht man Politik auch erklären kann.«*

Die durchgängige Sensibilität für heterogene Lernvoraussetzungen, ein Angebot von Medien, die mittels unterschiedlicher Wahrnehmungskanäle rezipiert werden können, Texte in einfacher Sprache, ein Leitungsteam aus mehreren Personen mit unterschiedlicher Expertise und eine abwechslungsreiche methodische Gestaltung ermöglichen für alle Beteiligten, behinderte und nicht behinderte Teilnehmende, größtmögliche *Zugänglichkeit* zu inklusiver Bildung – etwas, was vor allem durch das Sammeln von Erfahrung und immer wieder konkretes Tun und Ausprobieren weiterentwickelt wird.

Die obigen Ausführungen sollen dazu ermutigen, mit einem inklusionsorientierten Bildungsangebot zu beginnen und eigene Erfahrungen zu

sammeln, die in einem anderen Kontext natürlich auch anders geartet sein können.

Wir möchten daher mit einer Aufforderung schließen: Eine Verbreitung solcher oder ähnlicher inklusionsorientierter Angebote, wie die von uns beschriebenen, wäre wünschenswert. Sie würde dem Strukturelement der *Verfügbarkeit* inklusiver Bildung entsprechen, das darauf verweist, dass Bildungsangebote für *alle* interessierten Personen möglichst im unmittelbaren Umfeld vorhanden und erreichbar sein sollten. Die wichtigste Voraussetzung, um dazu einen Beitrag zu leisten, ist: Sammeln Sie Ihre eigenen Erfahrungen.

Literatur

- Babilon, Rebecca (2018): Inklusive Erwachsenenbildung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten – eine qualitative Studie in England. Dissertation Universität Koblenz-Landau. Online verfügbar unter: <https://kola.opus.hbz-nrw.de/frontdoor/index/index/docId/1682> (Zugriff: 17.06.2020).
- Cohn, Ruth C. (1993): Es geht ums Anteilnehmen. Die Begründerin der TZI zur Persönlichkeitsentfaltung. Freiburg im Breisgau.
- Dannenbeck, Clemens/Dorrance, Carmen/Moldenhauer, Anna/Oehme, Andreas/Platte, Andrea (Hrsg.) (2016): Inklusionssensible Hochschule. Grundlagen, Ansätze und Konzepte für Hochschuldidaktik und Organisationsentwicklung. Bad Heilbrunn.
- Greitemeyer, Tobias (2012): Sozialpsychologie (Grundriss der Psychologie, Bd. 18). Stuttgart.
- Gudjons, Herbert/Wagener-Gudjons, Birgit/Pieper, Marianne (2008): Auf meinen Spuren. Übungen zur Biographiearbeit. Bad Heilbrunn.
- Junge, Alice (2020, in Vorb.): Sonderpädagog*innen werden: Auf dem Weg zu einer professionellen Haltung. Eine rekonstruktive Studie im Kontext inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung. Bad Heilbrunn.
- Junge, Alice/Schomaker, Claudia (2018): »Geschichte erleben« – historisches Lernen im Kontext inklusiver Hochschulbildung. In: Langner, Anke: Inklusion im Dialog: Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn. S. 287–293.
- Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 6. Aufl. Weinheim.
- Klein, Gabriele/Kreie, Gisela/Kron, Maria/Reiser, Helmut (1987): Integrative Prozesse in Kindergartenruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern. München.
- Kraus, Georg/Westermann, Reinhold (2010): Projektmanagement mit System. Organisation, Methoden, Steuerung. 4. Aufl. Wiesbaden.
- Lindmeier, Bettina/Schomaker, Claudia (2014): »Gut, dass wir damals nicht gelebt haben, sonst wären wir alle schon tot!« Inklusive historische Bildung zum Thema

- der NS-→Euthanasie-→Verbrechen. In: Sonderpädagogische Förderung heute, Jg. 59, H. 1. S. 73–91.
- Meyer, Dorothee (2013): Gemeinsam lernen – Universitätsseminare für behinderte Menschen und Studierende. In: Sonderpädagogische Förderung heute, Jg. 58, H. 2. S. 187–202.
- Meyer, Dorothee (2019): Gemeinsamkeit herstellen, Differenz bearbeiten. Eine rekonstruktive Studie zu Gruppenprozessen in inklusiven Kleingruppen. Bad Heilbrunn.
- Meyer, Dorothee/Hilpert, Wolfram (2018): Politik, einfach für alle Grundlagen und Weiterentwicklungen der bpb-Reihe »*einfach* POLITIK.«. In: Sonderpädagogische Förderung heute, Jg. 63, H. 4. S. 345–355.
- Meyer, Dorothee/Lücke, Mia (2018): Gemeinsam Lernen: Komponenten des Bürgerbewusstseins in einer inklusiven Lerngruppe. In: Sonderpädagogische Förderung heute, Jg. 63, H. 4. S. 357–370.
- Miethe, Ingrid (2017): Biografiearbeit. Lehr- und Handbuch für Studium und Praxis. 3. Aufl. Weinheim.
- Reiser, Helmut (2006): Psychoanalytisch-systemische Pädagogik. Erziehung auf der Grundlage der themenzentrierten Interaktion. Stuttgart.
- Terhart, Ewald (2011): Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis – neue Herausforderungen. In: Helsper, Werner/Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, 57. Beiheft. S. 202–224. Online verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7095/pdf/Terhart_Lehrerberuf_und_Professionalitaet.pdf (Zugriff: 17.06.2020).
- Werning, Rolf/Löser, Jessica (2012): Inklusion. In: Werning, Rolf/Balgo, Rolf/Palmowski, Winfried/Sassenroth, Martin (Hrsg.): Sonderpädagogik. Lernen, Verhalten, Sprache, Bewegung und Wahrnehmung. München. S. 295–315.

Menschen mit Lernschwierigkeiten als Vermittelnde von Geschichte

Historisch-politische Bildungsarbeit und inklusive Begegnungen in der »Euthanasie«-Gedenkstätte Brandenburg

»Lebensunwertes Leben«, »Unnütze Esser«, »Ballast-Existenzen« – diese Begriffe verraten viel über den Umgang mit Menschen mit Behinderungen und psychischen Erkrankungen im Nationalsozialismus. Ausgrenzung, die Negierung des Menschseins und drastische Propaganda für »Rassenhygiene« und »Gnadentod« mündeten in die Zwangssterilisierung von fast 400 000 sogenannten »erbkranken« Menschen und in die Ermordung von 157 000 Patientinnen und Patienten bis 1945 im Deutschen Reich (vgl. Schmuhl 1987; Bock 2010; Aly 2013). Diese sogenannten »Euthanasie«-Morde waren ein zentraler Teil der nationalsozialistischen Verbrechen, sie stellten zudem einen »Probelauf« für den Holocaust dar. Bei der »Aktion T4« (benannt nach der Berliner Tiergartenstraße 4, wo sich die »Zentraldienststelle« für die Planung und Organisation der »Euthanasie«-Morde befand) wurden in sechs NS-Tötungsanstalten ca. 70 000 Menschen vergast. Personal und technisches Wissen um die Tötungsmethoden mit Giftgas wurden nach dem Ende der »Aktion T4« im August 1941 unter anderem in die Vernichtungslager im besetzten Polen transferiert (vgl. Berger 2013: 31 ff.).

Es dauerte jedoch lange, bis das Gedenken an die nationalsozialistischen »Euthanasie«-Verbrechen Teil der deutschen Erinnerungskultur wurde. Das hängt auch mit der anhaltenden Stigmatisierung nach 1945 zusammen: Menschen mit Behinderungen und psychischen Erkrankungen hatten weiterhin kaum eine Stimme. Im Kampf um Entschädigungsleistungen blieb diese Opfergruppe meist erfolglos. Das Ringen um Anerkennung war auch mit der Ächtung des Gesetzes zur Zwangssterilisierung (Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses vom 14. Juli 1933) im Jahr 2007 durch den Deutschen Bundestag nicht abgeschlossen (vgl. Scheulen 2017: 163 ff.). Die Biografien und Geschichten der Opfer dringen erst langsam in

die Öffentlichkeit; sie sind noch immer ein marginalisierter Teil der Erinnerungskultur (vgl. Endlich 2016; Fuchs 2007). Und bis heute kämpfen Menschen mit Behinderungen und psychischen Erkrankungen um Anerkennung, Inklusion und Teilhabe in der Gesellschaft.

2012 wurde die Gedenkstätte für die Opfer der Euthanasie-Morde Brandenburg an der Havel | Stiftung Brandenburgische Gedenkstätten (im Folgenden kurz: Gedenkstätte Brandenburg) auf dem Gelände der einstigen NS-Tötungsanstalt eröffnet. Eine Ausstellung in einem ehemaligen Wirtschaftsgebäude klärt über die Geschichte dieses historischen Ortes auf. Die Tötungsanstalt wurde 1939 unter dem Tarnnamen »Landes-Pflegeanstalt Brandenburg an der Havel« in den Gebäuden des »Alten Zuchthauses« im Zentrum von Brandenburg an der Havel eingerichtet. Zwischen Februar und Oktober 1940 wurden hier über 9 000 Menschen mit Behinderungen und psychischen Erkrankungen in einer Gaskammer ermordet (vgl. Ley/Hinz-Wessels 2012: 15 ff.).

Im April 2016 begann in der Gedenkstätte Brandenburg ein neues Projekt: Zwölf Menschen mit Lernschwierigkeiten wurden in Kooperation mit der Lebenshilfe Brandenburg-Potsdam e. V. zu »Guides« ausgebildet. Mit dem Ziel, dass sie selbst aktiv Vermittelnde werden würden, entwickelten sie gemeinsam mit den Gedenkstättenpädagoginnen und -pädagogen eine Führung durch den historischen Ort und die Ausstellung, wobei sie individuelle Schwerpunkte setzten und eigene Vermittlungsformen fanden. Kerstin Latzke, eine Teilnehmerin des Projekts, beschrieb ihre Erwartungen rückblickend so: *»Ich hab gedacht, dass ist vom Krieg irgendwie was und von Hitler, und hab mir gedacht, dass da Leute umgekommen sind. Und dann habe ich erfahren, dass da Behinderte umgekommen sind und psychisch Kranke und Leute mit seelischen Erkrankungen und Epilepsie. Das ist interessant, aber das geht richtig nach innen rein.«*¹ Die Aussage macht deutlich: Menschen mit Lernschwierigkeiten besitzen Kenntnisse über den Nationalsozialismus und haben Interesse daran, mehr darüber zu lernen. Zudem zeigt sie auch, dass sich Kerstin Latzke mit den Opfern solidarisiert und dass für sie eine inhaltliche von einer emotionalen Auseinandersetzung kaum zu trennen ist.

¹ Die Aussagen der Guides stammen aus Einzelinterviews im Sommer/Herbst 2016 sowie einem Gruppengespräch im Sommer 2019 mit der Autorin. Interviewt wurden: Lutz Albrecht, Alf Düsterhöft, Christel Kindel, Kathrin König, Kerstin Latzke, Mario Sommer und Lutz Zabel. Die Zitate wurden behutsam an das Schriftdeutsche angepasst. Außerdem wurden Gespräche mit dem Gedenkstättenpädagogen Christian Marx und der Gedenkstättenpädagogin Lisa Quaeschnig geführt.

1999 wurde in der Konzeption der Gedenkstättenförderung des Bundes folgender Anspruch formuliert: »Neben der Funktion als Gedenkorte haben Gedenkstätten [...] eine herausragende Bedeutung als Lernorte. Breit gefächerte pädagogische Angebote sind daher unerlässlich« (Deutscher Bundestag 1999: 3). Mit der Ratifizierung der *UN-Behindertenrechtskonvention* (UN-BRK) durch die Bundesregierung im Jahr 2009 (vgl. Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen 2018) erwuchs außerdem die Forderung, Menschen mit Behinderungen in Deutschland Zugänge zu (historischer) Bildung zu gewährleisten (Art. 24 UN-BRK). Dies war eine entscheidende Motivation für das Projekt in der Gedenkstätte Brandenburg.

Seit 2017 bietet die Gedenkstätte inklusive Führungen in einfacher Sprache an – ergänzt um einen Einstiegsworkshop und eine Abschlussrunde gehören sie zum regulären Bildungsangebot. Sechs bis acht Guides, Menschen mit Lernschwierigkeiten, führen zusammen mit einer Gedenkstättenpädagogin oder einem Gedenkstättenpädagogen durch die Ausstellung und den historischen Ort. Teilnehmen können Menschen mit und ohne Lernschwierigkeiten. Damit folgt das Projekt auch einer in der Breite zu beobachtenden Entwicklung – viele Museen und Gedenkstätten bemühen sich derzeit verstärkt darum, mehr Barrierefreiheit zu gewährleisten und größere Teilhabe zu ermöglichen (vgl. Geißler 2010; Deutscher Museumsbund e. V./Bundesverband Museumspädagogik e. V./Bundeskompetenzentrum Barrierefreiheit e. V. 2013: 40 ff.; Gryglewski 2015: 170 f.).

Im Folgenden wird zunächst die Ausbildungsphase der Guides (im Jahr 2016) schlaglichtartig beschrieben. Anschließend steht die Frage im Fokus, wie sich durch das inklusive Angebot Zugänge zu historischem Wissen bzw. die Erfahrung eines Gedenkstättenbesuchs verändern. Dies betrifft auf jeweils unterschiedliche Weise: erstens die Gruppe der Menschen mit Lernschwierigkeiten, die zu Guides ausgebildet wurden, zweitens die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Gedenkstätte und drittens die Besucherinnen und Besucher (mit und ohne Lernschwierigkeiten), die an den inklusiven Führungen teilnehmen. Die Ausführungen stützen sich neben mit den Guides geführten Interviews hauptsächlich auf Beobachtungen der Gedenkstättenpädagoginnen und -pädagogen, Gespräche mit Besucherinnen und Besuchern sowie vereinzelte schriftliche Feedbacks von Besuchergruppen. Trotz einer noch ausstehenden Evaluation des Projekts lassen sich daraus Erkenntnisse gewinnen – hinsichtlich Inklusion und Empowerment in der Gedenkstättenarbeit, aber auch mit Blick auf künftige Potenziale des Projekts. Abschließend geht es um die Frage, in welchem Rahmen inklusive Bildungsangebote an NS-Gedenkstätten stattfinden können und wer von ihnen profitiert. In diesem Kontext werden einige Bausteine

beschrieben, die sich für die Gestaltung von Ausbildungskursen für Menschen mit Lernschwierigkeiten allgemein eignen sowie Inspiration und konkrete Vorschläge bieten für inklusive Projekte an einer Vielzahl von möglichen Lernorten.

Historisches Lernen als Empowerment – die Ausbildung zum Guide in der Gedenkstätte Brandenburg

Die grundlegende Prämisse für das Inklusionsprojekt in der Gedenkstätte Brandenburg war, dass Bildung immer einen emanzipatorischen Kern hat und Möglichkeitsräume für Empowerment öffnet. Das erforderte aufseiten der Gedenkstättenmitarbeiterinnen und -mitarbeiter ein konstantes Beobachten der eigenen Arbeit: »Eine Inklusivität des Angebotes kann nur erreicht werden, wenn auch die Pädagog(inn)en selbst ihre Einstellung gegenüber den Besucher(inne)n reflektieren, die sie als ›anders‹ als sich selbst wahrnehmen« (Geißler 2010: 70). Bereits in der Planungsphase hatte man sich darauf verständigt, großen Wert auf eine Atmosphäre gegenseitiger Wertschätzung zu legen, einen respektvollen Umgang miteinander zu etablieren und allen »Akteuren des Bildungsprozesses den Respekt ihres Subjektstatus zu zollen« (Heyl 2013: 254). Menschen mit Lernschwierigkeiten sind »Experten für sich selbst« und haben das Recht, gehört zu werden (vgl. zu guten Startbedingungen in Inklusionsprojekten der historischen Bildung auch George 2014: 165 ff.).

Die Gruppe der Teilnehmenden war entstanden durch die direkte Ansprache möglicher Interessierter in der Lebenshilfe-Werkstatt für behinderte Menschen in Brandenburg an der Havel durch eine Mitarbeiterin der Lebenshilfe Brandenburg-Potsdam e. V. Kriterien dabei waren ein Grundinteresse am Thema und der Versuch, auch Menschen zur Teilnahme zu ermuntern, die sich üblicherweise nicht sofort für die Teilnahme an neuen Projekten melden, aber womöglich dennoch interessiert sind. Treffen zwischen den zukünftigen Guides und den Gedenkstättenmitarbeitenden (zusätzlich nahm auch eine Mitarbeitende der Lebenshilfe daran teil; sie agierte im Hintergrund) fanden in ein- bis zweiwöchigen Abständen in einem der Seminarräume der Gedenkstätte statt – wobei zunächst das gegenseitige Kennenlernen und die Etablierung einer guten Arbeitsatmosphäre im Vordergrund standen. Gemeinsam lernte man den Seminarraum kennen und entwickelte Übereinkünfte für das gemeinsame Lernen und Arbeiten. Diese lauteten: »Immer fragen. Alles ist freiwillig. Ich achte auf meine Gefühle. Ich mache eine Pause, wenn ich sie brauche. Ich höre auf, wenn ich das möchte.« Sie wurden auf einem Plakat festgehalten,

immer wieder vorgelesen und prägten sich dadurch allen ins Bewusstsein ein. Diese »Regeln«, die gegenseitige Rücksichtnahme sowie Achtung des eigenen emotionalen und körperlichen Befindens betonten, bildeten eine entscheidende Voraussetzung zum Gelingen des Projekts. Sie ermöglichten eine Atmosphäre der Ruhe, Neugierde und gegenseitigen Offenheit.

Erst im Anschluss an diese Einführungsphase ging es um die Auseinandersetzung mit dem historischen Ort: Thematisiert wurden die topografischen Gegebenheiten, die Täter und der Ablauf der Verbrechen in der Tötungsanstalt Brandenburg. Das Tempo wurde dabei von den zukünftigen Guides mitbestimmt; insbesondere entschieden sie selbst, wann sie das erste Mal den Teil des historischen Ortes ansehen wollten, auf dem sich die baulichen Überreste der Gaskammer befinden.

Für viele Besucherinnen und Besucher sind Einblicke in die Topografie einer der wichtigsten Beweggründe, Gedenkstätten zu besichtigen. Im Ausbildungsworkshop wurde, wie auch in der klassischen Gedenkstättenarbeit, an dieses Bedürfnis angeknüpft. Erleichtert wurde dies durch die biografischen Bezüge der zukünftigen Guides zur Stadt – fast alle leben und arbeiten schon lange in Brandenburg an der Havel, die im Zentrum der Stadt gelegene Gedenkstätte sowie die sie umgebenden Mahnmale gehören zu ihrer alltäglichen Erfahrungswelt. Daraus ergaben sich Anschlussmöglichkeiten für das Kennenlernen des Ortes. In den mit den Guides geführten Interviews wurde deutlich, dass die Wahrnehmung der eigenen Umwelt durch eine historische Auseinandersetzung mit ihr vielschichtiger werden kann. Kathrin König, die inzwischen als Guide in der Gedenkstätte arbeitet, beschreibt das an einem Beispiel. Bezugnehmend auf ein an das Gedenkstättengelände angrenzendes Haus, in dem vermutlich die für die »Euthanasie«-Morde verantwortlichen Ärzte gearbeitet haben, sagt sie: *»Das Haus, das jetzt ne Kita geworden ist. Das Eberl-Haus, ein Herr Doktor Eberl, der eigentlich nichts Gutes für die Leute getan hat, sondern Schlechtes. [...] Wenn ich mit Mutti meine Nichte aus der Kita abgeholt habe, bin ich da reingegangen und hab nie und nimmer gedacht, dass das einmal ein Ärzte-Wohnhaus gewesen war, von einem Nazi-Arzt. Jetzt haben sie es so schön eingerichtet für die Kinder, mit den kleinen Stühlchen.«*

Vertieft wurde die Ortsaneignung mithilfe von historischen wie auch aktuellen Fotografien, die von den zukünftigen Guides selbst gemacht wurden. So konnte ein Verständnis des Raums und seiner Zeitschichten unterstützt werden. Mario Sommer, ebenfalls Guide in der Gedenkstätte, beschreibt dies so: *»Obwohl man in dieser Zeit nicht dabei war [...], so hat das früher alles mal ausgesehen, was die mit den Leuten gemacht haben, da habe ich mir selber ein Bild gemacht, da habe ich alles vor mir gesehen, wie sie die Leute mit den Bussen da reingefahren haben.«* Selbst fotografieren ist eine Methode, die in

der klassischen Gedenkstättenpädagogik häufig angewendet wird und insbesondere für Gruppen mit Sprach- und auch Lese- und Schreibschwierigkeiten gut geeignet ist (vgl. Anders 2011). Auch die bereits erwähnte erste Besichtigung der baulichen Überreste der Gaskammer wurde mithilfe historischer und aktueller Fotos vorbereitet, die eine graduelle Annäherung erlaubten. Opferbiografien und der konkrete Ablauf der Morde wurden erst später – nach Absprache mit den zukünftigen Guides – thematisiert.

Zudem machten ausgedehnte Gespräche innerhalb der Gruppe einen essenziellen Teil der Ausbildung aus. Dass die entwickelte Führung unter dem Motto »Eine Führung ist ein Gespräch« steht, soll das zum Ausdruck bringen: *»Ich finde es schön, dass wir eine Führung machen, dass wir so weit alles wissen, wir haben alles untereinander bequatscht, wie man auf Deutsch sagt. Man hat Fragen gestellt, man hat Antworten gekriegt [...] Und durch die Gespräche kam es mehr ins Gedächtnis [...]«* (Kerstin Latzke 2016). Die zu Beginn festgelegte Übereinkunft »Immer fragen« trug offensichtlich dazu bei, diese Atmosphäre zu ermöglichen.

Ergänzt wurde der historische Teil der Ausbildung um fünf Empowerment-Workshops mit dem Regisseur und Theaterpädagogen Kay Langstengel. In diesen Workshops standen Stimm-, Sprech- und Bewegungstraining sowie Übungen im Nacherzählen, Beschreiben und Unterscheiden von Beobachtung und Schlussfolgerung im Zentrum. Anschließend wurde die konkrete Führung entwickelt und eingeübt. Auch die Entscheidung, kurze Rollenspiel-Elemente in die Führung einzubinden, ist aus der Erfahrung der Empowerment-Workshops entstanden.

Die Workshops waren zum einen wichtige Bausteine zur Förderung einer positiven Gruppendynamik, zum anderen haben sie sich aber auch für das Training der performativen Anteile einer Führung als unverzichtbar erwiesen. Vor einer Gruppe unbekannter Menschen zu stehen und (laut) zu sprechen, sie aufzufordern, mitzukommen oder Fragen zu stellen – das sind Elemente des öffentlichen Auftretens, die eingeübt werden müssen, insbesondere wenn sie im bisherigen Arbeitsleben kaum eine Rolle gespielt haben. Kathrin König bilanziert den Lerneffekt folgendermaßen: *»Ich bin lockerer geworden mit meiner Art vor anderen zu reden.«* Der Guide Alf Düsterrhöft äußert sich ähnlich: *»Durch die Führungen bin ich selbstbewusster und sicherer geworden.«* Es hat sich außerdem bewährt, das Erlernte aus der Ausbildungszeit zwischen April und November 2016 regelmäßig in Aufbau-Workshops aufzufrischen und auszubauen.

Zunächst war das entwickelte Bildungsangebot ausschließlich für Menschen mit Lernschwierigkeiten gedacht. Jedoch stellte sich schnell heraus: Die Guides hatten selbst großes Interesse daran, es auszuweiten, und Menschen ohne Lernschwierigkeiten wollten auch daran teilnehmen. Des-

halb entschied die Gedenkstätte, das Angebot entsprechend zu erweitern. Die Struktur des Besuchs unterscheidet sich für die jeweiligen Gruppen in der Regel ein wenig: Während es für Menschen mit Lernschwierigkeiten neben Führung und Reflexionsrunde meist noch einen Einführungsworkshop gibt, wird auf diesen bei anderen Gruppen häufig zugunsten einer anschließenden Diskussionsrunde oder der Arbeit mit historischen Quellen verzichtet.

Wechselwirkungen: Zugänge zur Geschichte der »Euthanasie«-Verbrechen und aktive Begegnung mit Menschen mit Lernschwierigkeiten heute

Das Projekt in der Gedenkstätte Brandenburg wurde – im Rahmen einer ergänzenden, auf Interviews basierenden Forschung – von der Frage begleitet, wie sich durch einen inklusiven Ansatz Zugänge zu historischem Wissen verändern. Zudem zeigte sich schnell, dass mit Blick auf die Gedenkstättenpädagoginnen und -pädagogen sowie die Besucherinnen und Besucher immer wieder die Frage aufkam: Wie verändert sich der Umgang mit Menschen mit Lernschwierigkeiten?

Am meisten hat sich vermutlich für die Guides selbst verändert. Sie haben eine zusätzliche Qualifikation erworben, ihr Arbeitsplatz ist nicht mehr ausschließlich die Werkstatt für behinderte Menschen, und viele berichten, dass sich durch die neue Arbeit auch ihr Selbstverständnis verändert habe. So etwa Kerstin Latzke: *»Ich stehe manchmal am Bus und denke: Mensch! Jetzt gucken mich die Leute so an. Wenn die wüssten, ich mache ne Führung, was würden die dann sagen.«*

Historisch-politische Bildungsangebote werden für Menschen mit Lernschwierigkeiten nur im geringen Umfang angeboten (sowohl innerhalb der schulischen Bildung als auch im außerschulischen Kontext). Für Formate, die den Nationalsozialismus und die »Euthanasie«-Morde thematisieren, gilt dies im verstärkten Maße. Dahinter steht auch die allgemeine Annahme, dass dieses Thema Menschen mit Lernschwierigkeiten kognitiv und emotional überfordere und man sie gleichsam davor schützen müsse (vgl. George 2014: 156 ff.). Im Inklusionsprojekt in Brandenburg zeigte sich hingegen ein anderes Bild: Die zukünftigen Guides wussten viel über den Nationalsozialismus – sei es aus Familienerzählungen, aus TV-Dokumentationen oder anderen Medien. Die Gelegenheit, dieses Wissen zu strukturieren und zu kontextualisieren, wurde von ihnen gerne wahrgenommen. Es ist daher die Aufgabe von Gedenkstätten, entspre-

chende Angebote zu machen – wie auch für Menschen ohne Lernschwierigkeiten –, um bereits vorhandenes historisches Wissen zu kontextualisieren, zu aktualisieren und zu fundieren.

Im Laufe der Zeit wurden drei Aspekte immer deutlicher:

1. Das Interesse am Thema ließ nicht nach. Die Guides brachten auch nach der Ausbildungsphase immer wieder eigenes, neu erworbenes Wissen ein und wollten es diskutieren – etwa die autobiografische Geschichte einer der wenigen Überlebenden der »Euthanasie«-Morde (vgl. Manthey 1994). Auch ihre Fähigkeiten in Bezug auf die Vermittlungsarbeit wurden erweitert (z. B. Einspringen für einen kranken Kollegen, Halten einer Rede bei einer Projektvorstellung im Rahmen von wissenschaftlichen Tagungen).
2. Die öffentliche Wahrnehmung der Arbeit (Zeitungsartikel, Fernsehberichte, Besuche von politischen Akteurinnen und Akteuren) und das positive Feedback der Besucherinnen und Besucher trugen ebenfalls dazu bei, dass die Guides die eigene Arbeit mit Stolz und Selbstbewusstsein betrachteten.
3. Die Guides begannen sich stärker als Akteurinnen und Akteure zu verstehen und nahmen vermehrt auch die politische Dimension des Bildungsangebots wahr. Kerstin Latzke beschreibt dies so: *»Ich würde immer sagen – [...] wir sind auch irgendwie dabei, irgendwie politisch. Wir machen ne Sache, dass wir auch Politik machen, in unserem Rahmen als lernschwache Menschen, dass wir mit leichter Sprache alles erzählen.«*

Auch für die Gedenkstättenpädagoginnen und -pädagogen änderte sich die alltägliche Vermittlungsarbeit. Die »Choreografie« einer inklusiven Führung unterscheidet sich schon deshalb, weil mehr Menschen an ihr beteiligt sind. So müssen beispielsweise die Positionen der Sprechenden und Assistierenden an jeder Station neu eingenommen werden (in der Führung wird unter anderem mit historischen Fotografien gearbeitet, die an den entsprechenden Stellen hochgehalten werden), die daraus entstehenden Pausen gilt es auszuhalten. Das trifft auch für dialogische Situationen während des Besuchs zu. So lässt sich bei Besucherinnen und Besuchern ohne Lernschwierigkeiten eine gewisse Tendenz beobachten, sachlich-inhaltliche Nachfragen an die Gedenkstättenmitarbeitenden zu richten, stärker emotional konnotierte Nachfragen dagegen an die Guides (*»Wie geht es Ihnen damit, hier Führungen zu machen?«*). Meist sind jedoch auch die inhaltlichen Fragen dergestalt, dass die Guides sie ebenfalls beantworten können. Es bedarf in diesen Situationen einer gewissen Selbstdisziplin vonseiten der Gedenkstättenmitarbeitenden, diese Fragen dann nicht zu beantworten, sondern an die Guides weiterzugeben – insbesondere vor dem Hintergrund, dass die am Projekt beteiligten Gedenkstättenpädagoginnen und

-pädagoginnen ausgebildete Historikerinnen und Historiker sind und im Vorfeld nur wenig Erfahrung hatten hinsichtlich der Arbeit mit Menschen mit Lernschwierigkeiten. Auf der anderen Seite erleichtert diese fachliche Unvoreingenommenheit auch, die Rollenverteilung innerhalb der Gruppe neu auszuhandeln und bestimmte Hierarchisierungen aufzubrechen.

Zudem haben viele Erfahrungen aus den inklusiven Führungen auf die »klassischen« Führungen in der Gedenkstätte Brandenburg ausgestrahlt. An dieser Stelle soll nur auf drei Aspekte hingewiesen werden:

1. »Eine Führung ist ein Gespräch«: Gemäß diesem Grundsatz wird auch in den »klassischen« Führungen nun noch mehr Wert gelegt auf dialogische Führungskonzepte und noch stärker als früher zum Nachfragen ermuntert.
2. Inklusive Führungen haben den Anspruch, dass Inhalte leicht verständlich sind. Auch viele andere Gruppen profitieren von einer stärkeren Beschränkung auf zentrale Kernaussagen.
3. Das inklusive Angebot findet in einfacher Sprache statt. Von einer vereinfachten Sprache profitieren ebenfalls viele andere Gruppen (etwa Schulklassen).

Menschen mit Lernschwierigkeiten fühlen sich bei einem Besuch der Gedenkstätte an- und ernst genommen. Das liegt zum einen an dem Einführungsworkshop, der ihnen ein »Ankommen« im doppelten Sinne ermöglichen soll: zunächst am Ort selbst und in der Workshopsituation. Dazu dienen ein langsamer Start und eine Vorstellungsrunde. Zum anderen liegt es im Thema begründet: Am Beispiel von ausgrenzender Sprache kann vermittelt werden, dass die Geschichte der NS-»Euthanasie«-Morde nicht unvermittelt 1939/40 einsetzte, sondern dass dem Morden Vernachlässigung und Diskriminierung vorausgingen. Das geschieht mithilfe einer Übung zu Adjektiven, die die Nationalsozialisten benutzten, um sich selbst und die sogenannte »Volksgemeinschaft« von Menschen mit Behinderungen abzugrenzen (z. B. »nützlich/unnützig«, »lebenswert/lebensunwert«), und durch eine Auseinandersetzung mit der NS-Propaganda. Auch während der Führung und der abschließenden Reflexionsrunde nutzen die Besucherinnen und Besucher immer wieder die Möglichkeit zur Interaktion, stellen Fragen und kommentieren; manche erzählen auch von eigenen Diskriminierungserfahrungen. Der Besuch in der Gedenkstätte Brandenburg bietet nicht nur die Möglichkeit, sich historisches Wissen über den Nationalsozialismus und dessen Verbrechen anzueignen, sondern auch Raum, um darüber zu sprechen, wie es einem mit diesem neuen Wissen geht und was es für die eigene Biografie bedeutet.

Bei Teilnehmerinnen und Teilnehmern ohne Lernschwierigkeiten (und übrigens auch bei Gedenkstättenpädagoginnen und -pädagogen) bewirken

die inklusiven Führungen häufig eine Verschiebung, die weit wegführt von dem, was man unter einem »klassischen« Gedenkstättenbesuch versteht bzw. davon erwartet. Getreu der Forderung »Gedenken braucht Wissen« (Volkhard Knigge) und der Vermeidung von »Überwältigung« (*Beutelsbacher Konsens*) verpflichtet, ist die Gedenkstättenpädagogik darum bemüht, (detailliertes) Wissen über die nationalsozialistischen Verbrechen und ihren Kontext zu vermitteln, vereinfachende Analogisierungen zur Gegenwart zu vermeiden und emotionale Reaktionen der Besucherinnen und Besucher nicht zu fördern oder in bestimmte Richtungen zu lenken (vgl. Heyl 2013: 242).

Gedenkstätten nicht als Orte rein ritualisierenden Gedenkens zu verstehen, sondern einen zentralen Teil ihrer Funktion darin zu sehen, »daß Erinnerung und Gedenken einerseits und historisches Wissen andererseits unabdingbar aufeinander verwiesen sind« (Knigge 2005: 447), war Ergebnis langer Aushandlungsprozesse über die Aufgaben von NS-Gedenkstätten als Lernorte. An diesem Anspruch muss sich auch ein Inklusionsprojekt messen lassen – insbesondere, wenn es als gleichberechtigtes Bildungsangebot neben einer »klassischen« Führung beworben wird. Dies gilt gerade dann, wenn für die meisten Besucherinnen und Besucher die Begegnung mit den Guides, mit Menschen mit Lernschwierigkeiten, im Vordergrund zu stehen scheint. Sie gehört für viele nicht zum Alltag, ist ungewohnt und kann Unsicherheiten im Umgang auslösen (vgl. Ringendahl 2015). Verstärkt scheint das in Teilen dadurch zu werden, dass die Guides eben nicht die in vielen Köpfen vorhandene Rolle von bemitleidenswerten, hilfsbedürftigen Menschen einnehmen, sondern als Expertinnen und Experten auftreten, die über die NS-»Euthanasie«-Verbrechen mehr wissen als die Besucherinnen und Besucher und dieses Wissen auch vermitteln können.

Abgesehen davon ist aber auffällig, dass sich die Erfahrung dieser Begegnung fast immer auch positiv auf die Arbeitsatmosphäre für den weiteren Verlauf des Besuches auswirkt. Bei der anschließenden Gruppenarbeit mit historischen Quellen sind die Guides meist nicht mehr anwesend (aufgrund von Arbeitszeitabstimmungen mit der Werkstatt für behinderte Menschen, die nach wie vor ihr primärer Arbeitsplatz ist), feststellbar ist aber, dass die Besucherinnen und Besucher sich auf die Arbeit mit den Materialien und Quellen (z.B. Kranken- und Fürsorgeakten, Prozessakten der Täter) stärker einlassen – häufig offener und aufgeschlossener sind als Teilnehmende, die vorher eine »klassische« Führung mitgemacht haben. Ihr Verständnis der Dokumente ist oft vielschichtiger, ihnen gelingt eine Differenzierung zwischen der stigmatisierenden Tätersprache in den Quellen und den dahinter durchscheinenden Biografien der Opfer. Bei Besucherinnen und Besuchern, die als Berufsgruppen (z.B. Soziale Arbeit, Pflegeberufe) in die Gedenk-

stätte kommen, zeigt sich eine tiefere Reflexion der historischen Bedingtheit der eigenen Arbeit und der in ihr verankerten hierarchischen Strukturen. Immer wieder betonen Gäste, dass der Besuch in der Gedenkstätte Brandenburg besonders sei: So erzählte etwa eine Auszubildende der Logopädie, dass sie schon zahlreiche Museen und Gedenkstätten besucht habe, aber nie vergessen werde, was sie hier mit den Guides erlebt habe. Die Dozentin einer Gruppe von Auszubildenden der Heilpädagogik schrieb im September 2018: *»[...] die Führung durch die Gedenkstätte ist bei den Studierenden sehr gut angekommen. Bemerkenswert war die Chance, die Gruppe der Guides kennenzulernen. Für einen Teil unserer Kursteilnehmer/-innen war es die erste Erfahrung in dieser Form.«*

Die Gedenkstätte ist nicht mehr nur historischer Lernort, sondern wird zum Forum für gesellschaftliche Begegnung und Austausch über gruppen-spezifisches Erinnern.

Fazit

Die Aktion Mensch e. V. beantwortet auf ihrer Webseite in einfacher Sprache die Frage »Und was bedeutet Inklusion für jeden von uns persönlich?« unter anderem damit, dass von Inklusion alle etwas hätten. Nicht nur Menschen mit Behinderung, sondern z. B. auch Menschen, die einen Kinderwagen dabei haben, würden von weniger Treppen profitieren (Aktion Mensch e. V. o. J.). In welchem Rahmen trifft diese Aussage auch für inklusive Angebote in Gedenkstätten zu?

Grundsätzlich helfen sie, den Anspruch einzulösen, dass historisch-politische Bildung allen Bürgerinnen und Bürgern passende Zugänge zu historischem Wissen ermöglichen muss. Das Beispiel der Gedenkstätte Brandenburg führt vor Augen, wie Besucherinnen und Besucher mit Lernschwierigkeiten sich über den Nationalsozialismus und die NS-»Euthanasie«-Verbrechen informieren können. Dabei helfen einfache Sprache und ein in vielerlei Hinsicht barrierearmes Vermittlungsangebot. Zusätzlich werden Räume geschaffen, die Gelegenheit geben, das Gesehene und Gehörte zu verarbeiten und erste Verbindungen herzustellen. Der Besuch kann so zu einer empowernden Erfahrung werden. Für die Guides, Menschen mit Lernschwierigkeiten, der inklusiven Führungen gilt das in noch höherem Maße. Es ist mit diesem Bildungsangebot gelungen, für und mit eine(r) immer noch marginalisierte(n) und von Diskriminierung betroffene(n) Gruppe ein Angebot zu schaffen, das historisches Wissen vermittelt und Räume für Empowerment ermöglicht.

Aus der Perspektive der »klassischen« Gedenkstättenarbeit kann die Beobachtung, dass bei Besucherinnen und Besuchern ohne Lernschwierig-

keiten der Begegnungscharakter im Vordergrund steht, zu einer gewissen Ambivalenz führen, dahingehend dass eine inklusive Führung ein weniger detailliertes Bild der NS-»Euthanasie«-Verbrechen vermittele, auch wenn fast alle zentralen Aspekte in der Führung thematisiert werden. Ebenfalls ließe sich eine Kritik derart vorbringen, dass der gesellschaftlich absolut wünschenswerte Austausch von Menschen mit und ohne Lernschwierigkeiten nicht zwangsläufig während des Besuchs einer Euthanasie-Gedenkstätte stattfinden müsse.

Tatsächlich ist jedoch zu beobachten, dass die inklusiven Führungen etwas auszulösen scheinen, das in der anschließenden Arbeit, in der sich die Gäste ohne Lernschwierigkeiten mit historischem Quellenmaterial auseinandersetzen, zu meist überdurchschnittlichen Ergebnissen führt. Die Quellenkritik gelingt differenziert und anschaulich, historische Empathie (ein in der Gedenkstättenpädagogik umstrittenes Konzept; vgl. Brauer 2013) wird geäußert, ohne dass sie verlangt wird oder dass sie in vereinfachenden Bildern stecken bleibt. Mit Matthias Heyl ist stärker von einer empathischen Annäherung als von einer empathischen Aneignung auszugehen (vgl. Heyl 2013: 247). Die Annahme, dass inklusive Projekte lediglich eine reduzierte Menge an Inhalten vermitteln, erscheint daher nicht zuzutreffen – eher stellt sich eine Verschiebung der Inhalte ein. Sie scheinen zu einer besonderen Auseinandersetzung mit den NS-Verbrechen anzuregen und eine Reflexion der eigenen Verortung innerhalb der Geschichte sowie des Umgangs mit Stigmatisierung heute zu verstärken.

Die Gefahr, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten als emotionale Katalysatoren »benutzt« werden könnten – und damit auch diskriminierenden Rollenzuschreibungen Vorschub zu leisten –, lässt sich nicht von der Hand weisen. Diese Ambivalenz ist selbstverständlich nicht aufzulösen, ihr muss durch eine permanente Selbstreflexion vonseiten der Gedenkstättenmitarbeitenden und auch der Besuchenden begegnet werden. Denn die Errungenschaft, die eine wissens- und faktenbasierte Gedenkstättenarbeit darstellt, sollte auf keinen Fall unterschätzt werden – insbesondere in einer Zeit, in der sie politisch motivierten Angriffen ausgesetzt ist. Zugleich gilt es, den emanzipatorischen Charakter eines inklusiven Projekts wie in der Gedenkstätte Brandenburg anzuerkennen: Sowohl die Potenziale der Guides als auch ihr immer wieder geäußertes Wille, an der Erinnerungskultur aktiv und selbstbestimmt zu partizipieren, wurden im Verlauf des Projekts mehr als deutlich. Der Guide Lutz Albrecht etwa sagt: *»Ich möchte Schülern und anderen Menschen über die Euthanasie erzählen.«* Und auch Lutz Zabel äußert sich ähnlich: *»Mich interessiert, was hier in Brandenburg passiert ist. Was früher passiert ist, während des Krieges mit Behinderten. Ich möchte das anderen Menschen erzählen.«*

Literatur

- Aktion Mensch e. V. (o. J.): Was ist Inklusion? Online verfügbar unter: <https://www.aktion-mensch.de/dafuer-stehen-wir/was-ist-inklusion.html> (Zugriff: 22.06.2020).
- Aly, Götz (2013): Die Belasteten. »Euthanasie« 1939–1945. Eine Gesellschaftsgeschichte. Frankfurt am Main.
- Anders, Katja (2011): Fotografie als didaktische Methode der Gedenkstättenpädagogik. Der Blick Jugendlicher auf die Mahn- und Gedenkstätte Ravensbrück. Magisterarbeit Universität Potsdam.
- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (Hrsg.) (2018): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Die amtliche gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Liechtenstein. Berlin. Online verfügbar unter: https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere_UNKonvention_KK.pdf;jsessionid=585826B5F2D494E91043862687F0CAE7.2_cid345?__blob=publicationFile&v=45 (Zugriff: 22.06.2020).
- Berger, Sara (2013): Experten der Vernichtung. Das T4-Reinhardt-Netzwerk in den Lagern Belzec, Sobibor und Treblinka. Hamburg.
- Bock, Gisela (2010): Zwangssterilisation im Nationalsozialismus. Studien zur Rassenpolitik und Geschlechterpolitik. Münster.
- Brauer, Juliane (2013): Empathie und historische Alteritätserfahrung. In: dies./Lücke, Martin: Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven (Studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsmedienforschung, Bd. 133). Göttingen. S. 75–92.
- Deutscher Bundestag (1999): Drucksache 14/1569 vom 27.07.1999: Unterrichtung durch die Bundesregierung. Konzeption der künftigen Gedenkstättenförderung des Bundes und Bericht der Bundesregierung über die Beteiligung des Bundes an Gedenkstätten in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn. Online verfügbar unter: <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/14/015/1401569.pdf> (Zugriff: 22.06.2020).
- Deutscher Museumsbund e. V./Bundesverband Museumspädagogik e. V./Bundeskompetenzzentrum Barrierefreiheit e. V. (Hrsg.) (2013): Das inklusive Museum – Ein Leitfaden zu Barrierefreiheit und Inklusion. Berlin. Online verfügbar unter: <https://www.museumsbund.de/wp-content/uploads/2017/03/dmb-barrierefreiheit-digital-160728.pdf> (Zugriff: 22.06.2020).
- Endlich, Stefanie (2016): Orte und Formen des Gedenkens an Opfer der »Euthanasie«-Verbrechen. In: KZ-Gedenkstätte Neuengamme (Hrsg.): »Euthanasie«-Verbrechen. Forschungen zur nationalsozialistischen Gesundheits- und Sozialpolitik. Beiträge zur Geschichte der nationalsozialistischen Verfolgung in Norddeutschland, H. 17. Bremen. S. 150–162.
- Fuchs, Petra (2007): Die Opfer als Gruppe. Eine kollektivbiografische Skizze auf der Basis empirischer Befunde. In: dies./Rotzoll, Maike/Müller, Ulrich/Richter, Paul/Hohendorf, Gerrit (Hrsg.): »Das Vergessen der Vernichtung ist Teil der Vernichtung selbst«. Lebensgeschichten von Opfern der nationalsozialistischen »Euthanasie«. Göttingen. S. 53–72.

- Geißler, Christian (2010): Inklusive Gedenkstättenpädagogik. Heterogenität und Diskriminierung als Kategorien für die Reflexion und Konzeption pädagogischen Handelns. In: Thimm, Barbara/Köbler, Gottfried/Ulrich, Susanne: Verunsichernde Orte. Selbstverständnis und Weiterbildung in der Gedenkstättenpädagogik. Frankfurt am Main. S. 70–75.
- George, Uta (2014): Inklusive Bildung in Gedenkstätten. In: Fleßner, Alfred/dies./Harms, Ingo/Keller, Rolf (Hrsg.): Forschungen zur Medizin im Nationalsozialismus. Vorgeschichte – Verbrechen – Nachwirkungen (Schriftenreihe der Stiftung niedersächsische Gedenkstätten, Bd. 3). Göttingen. S. 155–168.
- Gryglewski, Elke (2015): Gedenkstättenarbeit in der heterogenen Gesellschaft. In: dies./Haug, Verena/Köbler, Gottfried/Lutz, Thomas/Schikorra, Christa (Hrsg.): Gedenkstättenpädagogik. Kontext, Theorie und Praxis der Bildungsarbeit zu NS-Verbrechen. Berlin. S. 166–178.
- Heyl, Matthias (2013): Mit Überwältigendem überwältigen? Emotionen in KZ-Gedenkstätten. In: Brauer, Juliane/Lücke, Martin (Hrsg.): Emotionen, Geschichte und historisches Lernen. Geschichtsdidaktische und geschichtskulturelle Perspektiven (Studien des Georg-Eckert-Instituts zur internationalen Bildungsmedienforschung, Bd. 133). Göttingen. S. 239–259.
- Knigge, Volkhard (2005): Statt eines Nachworts. Anmerkungen zum notwendigen Wandel der Gedenkkultur in Deutschland. In: Frei, Norbert/ders. (Hrsg.): Verbrechen erinnern. Die Auseinandersetzung mit Holocaust und Völkermord. München. S. 443–460.
- Ley, Astrid/Hinz-Wessels, Anette (Hrsg.) (2012): Die Euthanasie-Anstalt Brandenburg an der Havel. Morde an Kranken und Behinderten im Nationalsozialismus. Berlin.
- Manthey, Elvira (1994): Die Hempelsche: Das Schicksal eines deutschen Kindes, das 1940 vor der Gaskammer umkehren durfte. Lübeck.
- Ringendahl, Alexandra (2015): »Ich wollte nie Berufsbehinderter werden«. Interview mit Raul Krauthausen. Frankfurter Rundschau, 12.01.2015. Online verfügbar unter: <https://www.fr.de/panorama/ich-wollte-berufsbehinderter-werden-11142414.html> (Zugriff: 22.06.2020).
- Scheulen, Andreas (2017): Von der Verfolgung zur Entschädigung. NS-»Euthanasie« und Zwangssterilisation in der Bundesrepublik Deutschland. In: Hamm, Margret (Hrsg.): Ausgegrenzt! Warum? Zwangssterilisierte und Geschädigte der NS-»Euthanasie« in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin. S. 161–176.
- Schmuhl, Hans-Walter (1987): Rassenhygiene, Nationalsozialismus, Euthanasie: von der Verhütung zur Vernichtung »lebensunwerten Lebens«. Göttingen.

Kulturell. Sozial. Politisch.

Jugendkultur und inklusive Bildungsarbeit

Jugendkultur, Inklusion und Identifikation

Wer Jugendliche politisch bilden und ihre demokratischen Haltungen stärken möchte, ist gut beraten, ihnen (Beziehungs-)Angebote zu unterbreiten, die an ihrer Lebenswelt ansetzen. Jugendkulturelle Szenen, die sich etwa im Zusammenhang mit Hip-Hop oder YouTube bilden, sind Möglichkeitsräume, in denen sich junge Menschen selbst entfalten. Im Lebensabschnitt zwischen Kindheit und Erwachsenenalter entwickeln sie hier gemeinsame kulturelle Ausdrucksformen durch Musik, Outfit und eine spezifische Form der Kommunikation. Die Schlüsselerfahrung, selbst kulturell wirksam zu sein, befördert neben einem positiven Selbstbild auch ein politisches Bewusstsein.

Die Szene der bekanntesten deutschen YouTube-Influencer beispielsweise galt nicht als sonderlich politisch, bis sich im Mai 2019 über 90 YouTuberinnen und YouTuber in einem gemeinsamen Video vor den Europawahlen gegen die Große Koalition aus CDU und SPD sowie gegen die AfD positionierten, in dem sie die Klimapolitik der drei Parteien scharf kritisierten (vgl. Rezo u. a. 2019). Hier wird deutlich, dass sich auch vermeintlich unpolitische Jugendszenen politisch mobilisieren, wenn bei ihnen der Eindruck entsteht, dass gemeinsame (Generations-)Interessen berührt werden. Die politisierenden Potenziale von Jugendkulturen kommen ebenso zur Geltung, wenn sich eine lokale Szene öffentlichkeitswirksam für Infrastrukturen einsetzt, die jugendkulturelle Begegnungsorte sind, z. B. neue Skateanlagen (vgl. Richter 2018).

Solche Beispiele zeigen, dass ein geteiltes jugendkulturelles Lebensgefühl gemeinsame Interessenlagen auf verschiedenen Ebenen nach sich zieht, die unter gewissen Voraussetzungen eine Politisierung der Jugendlichen bewirken können. Diese erfolgt allerdings nicht immer in einem demokratischen Sinne. In Jugendkulturen spiegeln sich auch autoritäre Tendenzen, die innerhalb der Gesellschaft existieren, von rigiden Geschlechterbildern über eine offene Frauenverachtung, (nicht nur) in Teilen der Hip-Hop-

Szene, bis hin zu geschlossenen neofaschistischen Weltbildern und Terrorfantasien innerhalb des Rechtsrock-Spektrums. In direkter Reaktion hierauf engagieren sich andere Jugendkultur-Akteure explizit mit einer Orientierung an Menschenrechten, so z.B. Fußball-Ultras in der Kampagne »Fußballfans gegen Homophobie«, welche sich gegen Homophobie in der Fußball(fan)kultur richtet. Die in einer jugendkulturellen Kernszene aktiven Menschen sind in all diesen Fällen Rollenvorbilder für Altersgenossen im jeweiligen jugendkulturellen Umfeld.

Jugendkulturelle Szenen sind politisch sowohl Orte der Inklusion als auch der Exklusion. Daneben bewegen sie sich auch sozial-dynamisch in einem Spannungsfeld zwischen einer Abgrenzung nach außen – zur Welt der Erwachsenen, aber auch zu den Jugendlichen, die nicht zur eigenen Szene gehören – und einer Inklusion nach innen, wo gemeinsame kulturelle Welten durch Partizipation und gegenseitige Hilfe erschaffen werden. Über den Bezug auf ein »Wir«, bei gleichzeitiger Abgrenzung zu den »Anderen«, experimentieren sie mit Identitäten. Durch eine Identifikation, etwa mit der Ultraszene des lokalen Fußballvereins oder mit einer Parkour-Gruppe, die sich neue Wege im urbanen Raum sucht und z.B. mit möglichst effizienten Bewegungen Mauern überwindet, treten wahrgenommene Unterschiede in den Hintergrund. Beim Erstellen der Choreografie für das nächste Heimspiel spielt es nur eine untergeordnete Rolle, ob die Beteiligten eine Förder- oder eine Regelschule besuchen. Es ist nicht wichtig, wie gut jemand Deutsch spricht, wenn beim Parkour-Training die kreative Überwindung von selbst gewählten Hindernissen und das Austesten der eigenen körperlichen Fähigkeiten im Mittelpunkt stehen.

Jugendkulturelle Aktivitäten und Inhalte eignen sich als Türöffner für die politische Bildung, um mit Heranwachsenden aus verschiedenen Milieus ins Gespräch zu kommen. Politische Bildnerinnen und Bildner können über jugendkulturelle Zugänge an den Interessen und Fragestellungen der Jugendlichen anknüpfen und darüber Prozesse einer demokratischen und inklusiven Entwicklung von Jugendgruppen fördern und Vorgänge in ihrer politischen Dimension reflektieren. Die Jugendkultur-bildung vermittelt methodisch, wie die persönlichen Interessen der Heranwachsenden mit ihrem weiteren sozialen Umfeld verknüpft sind. Sie zeigt Verbindungen auf zwischen den Lebenswelten der Heranwachsenden und »der Politik«, die für viele Jugendliche zunächst weitgehend abstrakt ist.

Jugendkulturangebote können demokratische Werte wie Gerechtigkeit, Vielfalt, Solidarität, Teilhabe und Mitbestimmung erlebbar machen. Jugendkulturarbeit kann als eine Übersetzungstechnik wirken zwischen den Lebenswelten der Jugendlichen und der demokratischen Öffentlichkeit. So wird sie zu einem Werkzeug für die freie Entfaltung der Persön-

lichkeit und die Stärkung von Gemeinwesen und Zivilgesellschaft. Inklusion ist in diesem Zusammenhang das Ideal einer demokratischen Teilhabe aller Menschen im Gemeinwesen. Dieser Beitrag will am Beispiel der Arbeit von cultures interactive e. V. zeigen, wie eine Annäherung an dieses Ideal möglich wird.

Infrastrukturelle Voraussetzungen, Kooperationen und Akquise der Teilnehmenden

Der Verein cultures interactive bringt in seinen inklusiven Workshops der Jugendkulturbildung Kinder und Jugendliche im Alter zwischen 8 und 27 Jahren zusammen, die in verschiedenen gesellschaftlichen Milieus und sozialen Lagen leben und die im Alltag kaum Berührungspunkte miteinander haben. Hierfür werden strategische Kontakte zu verschiedenen Kooperationspartnern aufgebaut. Dies können etwa Jugendclubs sein, Regel- und Förderschulen, aber auch Selbsthilfeorganisationen, z. B. von Menschen mit Behinderung und/oder Migrationserfahrung. Die inklusiven Jugendkulturworkshops werden überwiegend in Jugendclubs angeboten. Vor Ort müssen infrastrukturelle Mindestbedingungen vorhanden sein, etwa bezüglich der Größe und Zugänglichkeit der Räumlichkeiten. Wichtig ist auch, dass die Zahl der pädagogischen Fachkräfte und die Zahl der Teilnehmenden in einem Verhältnis zueinander stehen, das eine inklusive pädagogische Arbeit ermöglicht, in der auf die individuellen Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen eingegangen werden kann. Vorhanden sein sollte außerdem die Bereitschaft aller Beteiligten, sich auf einen Prozess einzulassen, in dem sich die involvierten Organisationen der Inklusion weitergehend annähern. Ein gemeinsames Verständnis von Inklusion in der Zusammenarbeit wird im Zuge von Vorbereitungstreffen der Kooperationspartner diskutiert und schriftlich festgehalten, etwa in Form von Meilensteinen.

Im Zuge dessen analysieren die Kooperationspartner die vorhandenen materiellen und sozialen Barrieren des Lernorts, dies können z. B. fehlende Aufzüge oder verhältnismäßig wenige weibliche Besucherinnen sein. Die Kooperationspartner formulieren entsprechende gemeinsame Ziele, etwa den Einbau eines Lifts oder die Etablierung eines regelmäßigen Workshopangebots, in dem primär die Bedürfnisse von interessierten Mädchen Berücksichtigung finden. Die Ziele und Meilensteine werden in einem Kooperationsvertrag festgehalten, ebenso wie der Zeitraum der Zusammenarbeit und auch die konkreten Zeitpunkte, an denen die Workshops angeboten werden. Festgelegt wird ebenfalls die Aufgabenverteilung zwi-

schen dem Team des jeweiligen Kooperationspartners und den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von cultures interactive.

In der Regel übernehmen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von cultures interactive den Aufbau des Netzwerkes von Kooperationspartnern für die inklusiven Jugendkulturprojekte. Der Zweck dieses Bündnisses ist es einerseits, die Akquise der Teilnehmenden zu gewährleisten, und andererseits, einen kontinuierlichen Austausch von Erfahrungen und Know-how zum Themenfeld »Inklusion« im weitesten Sinne zu ermöglichen. Kontakte zu (Förder-)Schulen werden meist über die Schulsozialarbeit etabliert, die Kommunikationskanäle in die Schulen hinein eröffnen kann. Mit deren Unterstützung wird ein Projekt zunächst der Schulleitung vorgestellt, welche die Zusammenarbeit offiziell etabliert. In der Folge wird erörtert, wie interessierte Kinder und Jugendliche im Einzelfall am besten angesprochen werden können. Anschließend wird ein Treffen mit diesen Kindern und Jugendlichen organisiert oder Mitarbeitende von cultures interactive gehen in die Klassen und stellen den Schülerinnen und Schülern das Angebot vor. In diesem Zusammenhang hat es sich besonders bewährt, dass Teamerinnen und Teamer dabei sind, die jugendkulturelle Aktivitäten kennen und den Jugendlichen einen kurzen, sinnlich erfahrbaren Eindruck vermitteln, in dem sie beispielsweise einen Rap-Song oder einige Breakdance-Moves vorführen. Erfahrungsgemäß wirkt dies sehr motivierend auf die potenziellen Teilnehmenden.

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von cultures interactive treffen sich auch mit den Eltern der interessierten Kinder und Jugendlichen. Der Rahmen hierfür kann ein Elternabend in der Schule sein, ein Treffen im Jugendclub oder auch ein persönliches Treffen bei den potenziellen Teilnehmenden zuhause. Der Erstkontakt wird in der Regel durch Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter vermittelt, die für die jeweiligen Einrichtungen arbeiten. Das Ziel dieser Gespräche ist es, den Eltern das Projekt persönlich vorzustellen und Vertrauen aufzubauen. Im Zuge dessen gilt es, bei den Eltern gegebenenfalls vorhandene Barrieren zu identifizieren, die einer Teilnahme der Kinder und Jugendlichen möglicherweise entgegenstehen, und Strategien zu deren Überwindung zu entwickeln. Dabei handelt es sich in den meisten Fällen (auch) um organisatorische Fragen wie z. B. die An- und Abfahrt. Das Angebot einer Wegebegleitung durch Einzelfallhelferinnen oder die Mitarbeiter von cultures interactive ist eine Grundvoraussetzung für die inklusive Gruppenbildung in Jugendclubs. Dies gilt allgemein für Kinder, aber oftmals auch für Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen. Im Zuge dessen wird gegebenenfalls ein Wegetraining durch die Mitarbeitenden von cultures interactive realisiert, um Teilnehmende in die Lage zu versetzen, den Jugendclub selbstständig zu

besuchen. Die gemeinsamen Fahrtzeiten bieten einen persönlichen Rahmen für den Beziehungsaufbau zu den Teilnehmenden.

Durch die beschriebene Vorgehensweise gelingt es nach einer gewissen Anlaufzeit in der Regel gut, Kinder und Jugendliche aus marginalisierten Lebenslagen (z.B. mit körperlicher Behinderung, Lernschwierigkeiten, Flucht- und Armutserfahrung) für eine dauerhafte Teilnahme an den Angeboten zu gewinnen. Hingegen ist es mitunter sehr viel schwieriger, Teilnehmende zur (weiteren) Partizipation zu motivieren, die in eher privilegierten Milieus aufgewachsen sind. Für eine inklusive Gruppenkonstellation sind diese Kinder und Jugendlichen aber ebenso wichtig. Doch sie verfügen tendenziell über mehr Freizeitangebote und können sich deshalb den Irritationen, die in einer diversen Gruppe zwangsläufig eine Rolle spielen, leicht entziehen. Irritationen treten im Kontakt mit als »anders« wahrgenommenen Teilnehmenden auf, die anders sprechen, sich anders kleiden oder andere Verhaltensweisen zeigen, als es subjektiv für »normal« gehalten wird. Dabei zeigen Kinder oft einen selbstverständlichen Umgang mit Unterschieden als Jugendliche, die ein stärkeres Bedürfnis nach Abgrenzung haben. Dennoch bringen sich auch privilegiere Jugendliche dauerhaft in die inklusiven Gruppenprozesse ein, auch weil sie ein ausgeprägtes Interesse daran haben, etwas von den Jugendkultur-Akteuren aus dem Team von cultures interactive zu lernen, die sie als Rollenvorbilder wahrnehmen. Einen positiven Effekt zeigt an dieser Stelle die Teilnahme von Heranwachsenden, die es lange gewöhnt sind, mit Diversität umzugehen, weil sie z.B. eine inklusive Schule besuchen.

Pädagogische Rahmung von inklusiven Gruppenprozessen

Damit die Interessen und Fähigkeiten der Teilnehmenden bestmöglich angesprochen werden, können diese das Workshopangebot selbst auswählen. Folgende Angebote von cultures interactive sind prinzipiell für alle Heranwachsenden zugänglich: Rap, Graffiti, (Break-)Dance, DJing, Video, Podcasting, Parkour und Skateboarding. Sie werden mindestens sechs Monate durchgeführt, um eine inhaltliche und pädagogisch-personelle Kontinuität zu gewährleisten. Ein weiteres Merkmal der inklusiven Angebote von cultures interactive ist, dass sie mehrere Themen kombinieren, damit in der heterogenen Gruppe die gemeinsame Tätigkeit im Vordergrund steht, zu der jedes Kind und jeder Jugendliche, je nach Fähigkeiten und Interessen, einen Beitrag leisten kann. Es hat sich z. B. bewährt, Video-Angebote mit (Break-)Dance und Parkour zu kombinieren. So können ganz unterschiedliche Rollen entstehen, in denen die Teilnehmenden ihre Interessen

und Fähigkeiten zur Geltung bringen können: Tänzer, Tanzlehrerin, Parkourläufer, Fan, Moderatorin, Beleuchter und Kamerafrau, bei der die Kamera beispielsweise durch die Nutzung eines Rollstuhls zur »fahrenden Kamera« wird.

In allen jugendkulturellen Aktivitäten sind neben den oben beschriebenen verbindenden Elementen auch unterschiedliche Barrieren angelegt. So stellt z. B. Rap einen gewissen Anspruch an die Sprachfähigkeit, Breakdance, Parkour und Skateboarding stellen einen Anspruch an die Bewegungsfähigkeit. Hier gilt es, mit Empathie und Kreativität Teilhabe zu ermöglichen. Rap kann auch in einfacher Sprache interpretiert werden. Der Back-up MC rappt lediglich die Endreime. Bewegungsformen lassen sich stets kreativ interpretieren und dabei entstehen neue, sehr viel weitere Räume für einen kreativen Umgang mit Barrieren. Die Kunst (nicht nur) in der inklusiven Jugendkulturbildung ist es, einen niedrigschwiligen Anspruch zu formulieren, der alle Teilnehmenden herausfordert, aber nicht überfordert. Dabei wird am Individuum angesetzt und von diesem ausgehend die gesamte Gruppe in den Blick genommen. Dies ist nur dann möglich, wenn ein ausreichender Personalschlüssel zur Verfügung steht, damit sich das pädagogische Team wirklich jeder Teilnehmerin und jedem Teilnehmer widmen kann und gleichzeitig den gesamten Gruppenprozess im Blick behält.

Kommt es zu konflikthafter Aushandlungsprozessen, weil Befähigung, Aufgabe und Anspruch der Teilnehmenden in einer konkreten Situation nicht zusammenpassen, treten erfahrungsgemäß die eingespielten Differenzkategorien zwischen ihnen oftmals wieder in den Vordergrund. Insbesondere in solchen Situationen ist eine Moderation durch die Teamenden und eine Fürsprache für Kinder und Jugendliche mit Lernschwierigkeiten notwendig. Diese Situationen sind sehr sensibel, weil die Gefahr besteht, dass die pädagogischen Interventionen als Bevorteilung oder auch Bevormundung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen wahrgenommen werden. Dadurch kann ein Sonderstatus innerhalb der Gruppe verstärkt werden. Gelingt es hingegen, in diesen Aushandlungsprozessen wieder eine gemeinsame Ebene zu eröffnen, dann sind dies sehr empowernde Erfahrungen für alle Beteiligten.

Da die Unterschiedlichkeiten und die dadurch hervorgerufenen Irritationen die Teilnehmenden (zeitweise) überfordern und ermüden können, ist es sinnvoll, immer wieder Rückzugsorte zu schaffen, z. B. Ruhe- bzw. Chill-out-Räume. Verschiedene Angebote können auch so strukturiert werden, dass sie die spezifischen Interessen innerhalb der Gruppe ansprechen. So wird z. B. der Breakdance-Workshop erfahrungsgemäß eher von älteren Mädchen gewählt, die lernen möchten, sich durch das Tanzen selbst

auszudrücken, während sich für das Graffiti-Angebot eher jüngere Jungen entscheiden, die ein Bedürfnis haben, sich frei auszutoben. Wichtig ist, dass diese Trennung entlang unterschiedlicher Differenzkategorien (hier: Alter und Geschlecht) nur über einen begrenzten Zeitraum aufrechterhalten wird, damit der inklusive Prozess hierüber nicht aus dem Blick gerät.

Methoden der inklusiven Jugendkulturbildung I: Gruppenbildung und soziales Lernen

Im Rahmen seiner Workshops setzt cultures interactive e.V. inklusive Methoden der Gruppenbildung und des sozialen Lernens ein, die zu einem großen Teil durch den Verein selbst (weiter-)entwickelt und erprobt wurden. Mit ihrer Hilfe werden Warm-up-, Kennenlern-, Teambildungs- und *Peer-Learning*-Prozesse innerhalb der inklusiven Gruppen initiiert. Sie werden durch die Teamenden situationsbedingt und flexibel, entsprechend den Erfordernissen der jeweiligen Gruppensituation, zum Einsatz gebracht. Diese Methoden des sozialen Lernens haben zum Ziel, die Gruppenbildungsprozesse zwischen Kindern und Jugendlichen mit unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen nachhaltig zu fördern und langfristig zu festigen.

Die Methoden des sozialen Lernens können insbesondere im Rahmen der ersten Kennenlernphase positive Auswirkungen auf die Gruppendynamik entfalten. Diese Phase ist besonders anfällig für Irritationen und Fremdheitsgefühle sowie einen daraus resultierenden Rückzug von Teilnehmenden. Die Methoden des sozialen Lernens ermöglichen in dieser Situation eine spielerische Annäherung aneinander. Die Teamenden sollten dabei die Fähigkeiten besitzen, sowohl die individuellen Bedürfnisse von verschiedenen Kindern und Jugendlichen wahrzunehmen als auch die richtigen Schlüsse für eine inklusive Gruppendynamik zu ziehen.

Im Folgenden werden zur Veranschaulichung zwei dieser Best-Practice-Methoden der Gruppenbildung und des sozialen Lernens in der inklusiven Jugendkulturarbeit exemplarisch vorgestellt.

Die Methode »Aka – Also known as« wurde als Rap-Methode entwickelt. Zunächst erklären die Teamenden, dass im Rap ein »Aka« ein Spitzname ist, den sich die Künstlerinnen und Künstler neben ihrem eigentlichen (Künstler-)Namen geben. Er dient dazu, das Spiel mit den Worten und verschiedenen Facetten der Persönlichkeit zu erweitern. Der Name repräsentiert dabei eine selbst zugeschriebene Eigenschaft. Der Aka wird in einem Reim von den Teamenden präsentiert. Ein Beispiel: »Ich bin Sinaya aka ›die Freche.« Den Teilnehmenden wird erklärt, was ein Reim

ist. Die Teamenden veranschaulichen dies unmittelbar: »Ich bin Sinaya aka ›die Freche«. Schau mich an, wenn ich mit dir spreche.« Nun geben sich alle Teilnehmenden einen »Aka«, der wie im Beispiel mit einer Eigenschaft verknüpft ist, mit der sie sich identifizieren können. Sie erklären, was sie mit diesem Spitznamen verbinden. Optional kann der Reim anschließend noch reihum auf einen Beat gerappt werden. Die Teilnehmenden werden so miteinander warm, während sie gleichzeitig erste Schritte in die jugendkulturelle Praxis vollziehen. Teilnehmende mit sprachlichen Schwierigkeiten, z. B. aufgrund geringer Kenntnisse der deutschen Sprache, können sich aktiv im Rahmen ihrer individuellen Möglichkeiten beteiligen, indem sie in »ihrer« Sprache rappen oder sich mehr Zeit lassen (zu der Methode im Einzelnen siehe Jäger/Sanchis Calva/Wagener 2017: 14).

Die Methode »Graffiti outside the box« zielt darauf, die Aushandlung von gemeinsamen Zielen hinsichtlich der Gestaltung eines Graffiti-Bildes anzuregen und den Blickwinkel auf Graffiti als Kunstform zu erweitern, indem neben den Sprühdarben andere Elemente hinzugefügt werden, die in der Streetart verwendet werden. Dies können verschiedene Materialien sein, wie beispielsweise Wandfarbe, alte Tapeten, Tapetenleim, Stoff und Papier mit verschiedenen Strukturen, Eierkartons, Ketten u. v. m. All diese Materialien werden zusammen in der Gruppe verarbeitet und zu einem Bild gestaltet, das nicht nur visuell, sondern auch haptisch erfahrbar wird. Hiervon profitieren vor allem Teilnehmende mit einer Sehbehinderung (zu der Methode im Einzelnen siehe ebd.: 28).

Methoden der inklusiven Jugendkulturbildung II: politische Bildung

Inklusive Jugendkulturarbeit im Selbstverständnis von cultures interactive hat auch den Anspruch, politische Bildung zu sein. Den Kindern und Jugendlichen wird nicht nur sinnlich vermittelt, dass Diversität bereichernd für sie persönlich ist, sondern ihnen werden darüber hinaus auch die gesellschaftlichen Zusammenhänge der Barrieren aufgezeigt, denen sie im Alltag begegnen. Um nachhaltige Prozesse der Inklusion anzuregen, können spezielle Fähigkeiten und ein Selbstbewusstsein vermittelt werden, damit junge Menschen dauerhaft Verantwortung in ihrem Lebensumfeld übernehmen und ein aktiver Teil des Gemeinwesens sind.

Die Methoden der inklusiven politischen Jugendkulturbildung, die in den Workshops von cultures interactive zum Einsatz kommen, werden tendenziell in Gruppen angewandt, deren Mitglieder sich bereits kennen, die also bereits erste gemeinsame Erfahrungen mit der jugendkulturellen

Praxis machen konnten. Um das Abstraktionsniveau zwischen der wahrgenommenen Realität der Kinder und Jugendlichen und »der Politik« so niedrig wie sinnvoll möglich zu halten, werden die Methoden dabei stets mit einem Lebensweltbezug und möglichst situationsbezogen eingesetzt, insbesondere dann, wenn soziale oder materielle Barrieren in den Gruppenprozessen zutage treten. Dies kann beispielsweise der Fall sein, wenn Teilnehmenden ein Aufkleber mit rassistischen Inhalten aufgefallen ist, der gehäuft in ihrem sozialen Umfeld auftaucht, oder auch, wenn die schlechte Busverbindung angesprochen wird, die für die Teilnehmenden die Fahrt zum Workshop erschwert. Die angewandten inklusiven Methoden greifen diese Wahrnehmungen gesellschaftlicher Phänomene auf und betten sie in einen Gruppenprozess ein, in dem möglichst alle Teilnehmenden einen persönlichen Bezug zum Thema herstellen können. Unter Zuhilfenahme dieser Methoden werden die gesellschaftlichen Bedingungen geteilter Erfahrungen für die Kinder und Jugendlichen erfahrbar gemacht.

Damit das bis hierhin Dargelegte besser nachvollziehbar wird und leichter auf die eigene Praxis übertragen werden kann, folgt nun exemplarisch eine ausführliche Beschreibung von zwei Methoden der inklusiven politischen Jugendkulturbildung.

Methodenbeispiel 1: Streetart-Memory

Ziele

- Förderung der bewussten Wahrnehmung des Sozialraums, anknüpfend an die spezifischen Ortskenntnisse der Teilnehmenden
- Auseinandersetzung mit politischen Statements im sozialen Nahraum

Bedingungen

Dauer: 3–4 Stunden

Teilnehmende: 5–14

Material: Digital-/Handykameras in ausreichender Zahl, Geld für den Foto-Druck

Vorbereitung

Innerhalb der Gruppe wird besprochen, an welchen Orten im Sozialraum gehäuft Streetart und politische Botschaften in Form von Graffiti, Stickern oder Ähnlichem zu finden sind. Die Kinder und Jugendlichen schlüpfen in die Rolle von Expertinnen und Experten ihrer Lebenswelt. Es bilden sich ein bis zwei Gruppen mit jeweils maximal 7 Teilnehmenden. Die Teamenden erklären, dass jede Gruppe ein Memory-Spiel mit jeweils ca. 2 x 20 Fotos erstellt. Gemeinsam wird festgelegt, wie viele Fotos die

Teilnehmenden jeweils einbringen können, und sichergestellt, dass alle über eine (Handy-)Kamera verfügen. Teilnehmende, die möglicherweise einen Unterstützungsbedarf haben, z. B. weil sie Barrieren wie Bordsteine mit einem Rollstuhl überwinden müssen, sollten mindestens eine Person ihres Vertrauens in ihrer Nähe wissen. Die Beteiligten legen schließlich fest, welche Gruppe welche Orte besucht und wann sich die gesamte Gruppe wieder am vereinbarten Treffpunkt einfindet.

Ablauf

Die Gruppen begehen den Sozialraum und fotografieren Streetart und politische Botschaften, die sie schön oder interessant finden und/oder die sie persönlich berühren. Bereits während der Begehung kommt es zu einem Austausch über das Wahrgenommene. Nach 30–60 Minuten treffen sich alle Teilnehmenden wieder in einem Drogeriemarkt oder in einem anderen Geschäft, wo Fotos schnell ausgedruckt werden können. Jede(r) Teilnehmende darf die zuvor abgesprochene Anzahl von Fotos nach eigener Wahl zweimal ausdrucken. Der Druck erfolgt in einem quadratischen Format.

Anschließend geht die gesamte Gruppe zurück in den Jugendclub. Hier werden die entstandenen zwei Memory-Spiele verdeckt ausgelegt und mit jeweils maximal 7 Teilnehmenden gespielt und in einer zweiten Runde zwischen den Gruppen getauscht. Von den Teilnehmenden ausgehende Gespräche über die Fotomotive werden durch die Teamenden gefördert, etwa in Form von anregenden Nachfragen.

Zum Abschluss erfolgt eine Auswertungsrunde. Die Fotos werden offen auf dem Boden oder einem Tisch ausgelegt. Jede(r) Teilnehmende und Teamende sucht sich ein Foto aus. In der Gruppe werden Assoziationen zu den Bildern ausgetauscht. Je nach Gruppenzusammensetzung kann dies in einem Stuhlkreis geschehen, aber auch stehend oder sogar in Bewegung. Letzteres ist z. B. dann eine sinnvolle Option, wenn Kinder und Jugendliche teilnehmen, denen es schwerfällt, ruhig sitzen zu bleiben. Die Teamenden werfen gegebenenfalls noch einmal Fragen zu den Fotos auf, die die Teilnehmenden schon während des Spiels gestellt haben, die aber (noch) nicht befriedigend beantwortet werden konnten. Spätestens jetzt weisen die Teamenden auf politische Zusammenhänge hin, die in den Bildern aufscheinen, aber bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht als solche erkannt wurden.

Anmerkungen

Es ist wichtig, ausreichend Zeit für die Auswertungsrunde einzuplanen. Hier sollten alle Themen, die im Zusammenhang mit den Fotos auftauchen

und die für die Teilnehmenden von Interesse sind, angesprochen werden (können). Währenddessen tragen die Teamenden über die Moderation dafür Sorge, dass jede(r) Teilnehmende den Raum erhält, um ihre/seine Perspektive in die Gruppe einzubringen. Teilnehmende, die sich weniger gut artikulieren können, werden gegebenenfalls durch aktive Fürsprache unterstützt. Je nach Zusammensetzung kann es auch sein, dass innerhalb der Gruppe keine ausreichende Konzentrationsfähigkeit für eine anschließende Auswertungsrunde vorhanden ist. In diesem Fall können die Teamenden die Gespräche während des Spiels noch stärker fördern und die Auswertung so unmittelbar in das Spiel einbetten.

Der politische Charakter von Streetart wird (nicht nur von Kindern und Jugendlichen) oftmals nicht auf den ersten Blick erkannt, es sei denn, die jeweiligen Perspektiven werden in den Motiven explizit zum Ausdruck gebracht. Analysiert man die jeweiligen Motive jedoch genauer, dann wird oft deutlich, dass sich darin politische Konfliktlinien verbergen. Die Streetart ist seit ihren Anfängen ein Medium, mit dem insbesondere Jugendliche aus marginalisierten gesellschaftlichen Gruppen Sichtbarkeit und Selbstwirksamkeit im öffentlichen Raum erlangen. Die Frage der Verfügbarkeit des öffentlichen Raums für verschiedene gesellschaftliche Gruppen liegt der Streetart zugrunde und wird durch sie stets aufgeworfen.

Den teilnehmenden Kindern und Jugendlichen macht es in der Regel sehr viel Spaß, den vertrauten Sozialraum aus dieser Perspektive neu zu erkunden. Erfahrungsgemäß kann mit der Methode sehr gut eine bewusste Wahrnehmung des eigenen Lebensumfeldes und eine Auseinandersetzung mit den dort aufscheinenden politischen Themen angeregt werden.

Situationsbeschreibung aus der pädagogischen Praxis

Nachdem sie ihre Fotos ausgedruckt haben, gehen die Teilnehmenden zurück in den Jugendclub. Dort verteilen sie die Fotos verdeckt auf einem Tisch. Sie beginnen mit dem Memory-Spiel. Alex ist der Erste, der ein Foto-Paar aufdeckt. Es ist das Foto eines Graffitis, eine Fahne, die in zwei horizontale Streifen geteilt ist, oben blau und unten weiß. Links oben in der Ecke sieht man ein H. »Das ist die Fahne von Hertha BSC!«, ruft Alex. Dem stimmen alle anderen Teilnehmenden zu. Jamie wirft ein: »Scheiß Hertha, Union ist viel cooler!« Es folgt ein kurzer Schlagabtausch, der von einem zunächst ernsthaften Umgangston in einen scherzhaften übergeht. Dann geht das Spiel weiter. Lisa deckt das nächste Foto-Paar auf. Es ist das Motiv eines Stickers. Auf schwarzem Grund und zwischen zwei roten Balken ist darauf »FCK AFD« zu lesen. Jussuf hat sich bislang nicht am Spiel beteiligt. Er möchte lieber Skizzen für ein neues Graffiti entwerfen. Jetzt

wird er jedoch aufmerksam. »Das ist doch diese Nazi-Partei!«, wirft er ein. Nico, einer der Teamer, fragt daraufhin: »Kannst du uns mehr darüber erzählen?« Zur Überraschung aller Anwesenden kennt sich der 12-jährige Jussuf ziemlich gut aus mit der Zeit des Nationalsozialismus. Es entsteht ein Gespräch über das Thema. Diskutiert werden auch Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen der NSDAP und der AfD. Im Anschluss teilt Nico Jussuf im persönlichen Gespräch mit, dass es ihn beeindruckt hat, wie viel er weiß und wie er sein Wissen vermittelt. Jussuf meint während dieses Gesprächs: »Versteh mich nicht falsch, aber ich hätte voll Lust, mal so eine Gaskammer zu besuchen.« Auf Nachfrage melden sich zwei weitere Kinder, die ebenfalls ein Interesse an dem Besuch einer Gedenkstätte haben. Gemeinsam mit den Teamenden organisieren die drei Kinder einen Tagesausflug zu einem Gedenkort, wo das Thema altersgemäß vermittelt wird.

Entwicklung

Nicola-Canio Di Marco, Sebastian Kreplin und Florian Wagener, cultures interactive e. V., Juli 2019

Methodenbeispiel 2: One step backwards (Breakdance)

Ziele

- Empowerment von Kindern und Jugendlichen
- Auseinandersetzung mit der Lebensrealität von anderen Kindern und Jugendlichen
- Sensibilisierung hinsichtlich diverser Formen von Diskriminierung

Bedingungen

Dauer: 90 Minuten

Teilnehmende: 5–7

Material: vorbereitete Rollenkarten, ca. 13 x 18 cm

PC und Beamer (zum Videoabspielen)

ausreichend großer Raum

Vorbereitung

Die Teamenden bereiten Rollenkarten vor, die unterschiedliche Menschen darstellen. Sie fertigen Zeichnungen oder Grafiken an, auf denen Personen oder Symbole zu sehen sind. Die dargestellten Personen können verfremdet, sollten aber nicht karikiert dargestellt werden. Sie haben z. B. verschiedene Hautfarben, nutzen einen Rollstuhl, tragen ein Kopftuch, oder es ist nicht ersichtlich, welchem Geschlecht sie zuzuordnen sind. Daneben werden Eigenschaften über Symbole verdeutlicht. So kann Armut z. B. mit-

tels eines durchgestrichenen Geldbeutels symbolisiert werden, Homosexualität durch einen Regenbogen und Staatsangehörigkeit über die Farben der jeweiligen Nationalflaggen. Ergänzend können Eigenschaften auch schriftlich auf den Rollenkarten festgehalten werden.

Die Rollenkarten werden gemischt. Jede(r) Teilnehmende zieht eine Karte. Die Teamenden bitten sie, sich die gezogene Karte und die abgebildete Person bzw. die dargestellte Eigenschaft genau anzuschauen. Dann bitten sie die Teilnehmenden, sich in die Lage der abgebildeten Person zu versetzen, und fragen, ob alle ihre Rolle verstanden haben. Wenn dies der Fall ist, stellen die Teamenden Fragen mit dem Wortlaut »Du möchtest xy machen. Kannst du das ohne Probleme?«

Mögliche Themen für »xy« sind:

- Besuch eines Jugendclubs;
- Ferienreise nach ...;
- Besuch einer Diskothek;
- in der Schule eine Frage stellen;
- Rapper(in) sein.

Ablauf

Zu Beginn stehen alle Teilnehmenden in einer Reihe in der Mitte des Raums. Sie »beantworten« die Fragen, indem sie sich im Raum in eine jeweils festgelegte Richtung bewegen, d. h. bei einer positiven Antwort rückwärts, bei einer Negation vorwärts. Die Teilnehmenden werden von den Teamenden aufgefordert, sich »tänzerisch« zu bewegen. Die Art der Bewegungen wählen sie frei und spontan, entsprechend der jeweiligen Rolle, ihrer Stimmung, ihren individuellen Bedürfnissen und motorischen Fähigkeiten. Es ist wichtig, dass die Teilnehmenden bei der Wahl ihrer Bewegungen möglichst wenig eingeschränkt werden. Im Rahmen dieser Methode gibt es keine guten und schlechten, falschen und richtigen Bewegungen!

Nachdem die Teamenden einige Fragen gestellt haben und die Teilnehmenden verteilt im Raum stehen, werden alle angehalten, sich die Aufteilung im Raum anzuschauen und die eigene Position zu reflektieren.

Die Teilnehmenden, welche die meisten Fragen verneinen mussten, stehen weiter vorne im Raum als andere, die die Fragen überwiegend bejaht haben. Die Teamenden fragen möglichst alle Teilnehmenden: »Warum stehst du da, wo du stehst? Wie geht es dir dabei?« In der anschließenden gemeinsamen Auswertungsrunde spricht die Gruppe über Barrieren und Diskriminierungen. Um das Gespräch anzuregen, können Videos gezeigt werden, in denen Jugendkultur-Aktivist*innen mit und ohne Behinderung eine aktive Rolle einnehmen.

Anmerkungen

Es muss ausreichend Zeit für die Erklärung der verschiedenen Rollenkarten und der darauf abgebildeten Personen bzw. Eigenschaften eingeplant werden. Das Spiel kann erst beginnen, wenn alle Teilnehmenden ihre Rolle verstanden haben.

Gleichzeitig muss darauf geachtet werden, ob Teilnehmende sich eventuell selbst mit einer dieser Rollen identifizieren und selbst von Diskriminierung betroffen sind. Hier ist eine empathische Kommunikation und eine klare Haltung bei den Teamenden sehr wichtig. Es sollte immer davon ausgegangen werden, dass Jugendliche mit Diskriminierungserfahrungen anwesend sind, ohne dass sie davon berichtet haben oder dies für die Teamenden erkennbar ist, z. B. wenn Jugendliche sich (noch) nicht als homosexuell geoutet haben. Wenn angenommen werden muss, dass die Gruppe keinen konstruktiven Umgang mit einem bestimmten Thema finden kann, dann können einzelne Karten aus dem Spiel genommen werden. Sind innerhalb der Gruppe überwiegend verfestigte diskriminierende Haltungen anzutreffen, dann sollte auf die Anwendung dieser Methode verzichtet werden.

Mit dieser Methode können erfahrungsgemäß tiefergehende Erfahrungsprozesse bei den Teilnehmenden angestoßen werden. Es ist deshalb sehr wichtig, ausreichend Zeit auch für die Auswertungsrunde einzuplanen. Hier sollten alle Themen, die auftauchen und die für die Teilnehmenden von Interesse sind, in Ruhe besprochen werden (können). Währenddessen tragen die Teamenden dafür Sorge, dass alle Teilnehmenden Raum erhalten, um ihre Perspektive in die Gruppe einzubringen.

Situationsbeschreibung aus der pädagogischen Praxis

Alle Fragen wurden gestellt. Die Teilnehmenden stehen verteilt im Raum. Die Teamerin Sinaya fragt die Teilnehmenden nach ihren Eindrücken. Nach einer Minute des Schweigens meint Maja: »Na ja, wir stehen alle hier, weil wir Probleme haben.« Dabei deutet sie auf Samira und Helena, die in ihrer Nähe, ganz vorne im Raum, stehen. Maja hat die Rolle eines schwarzen Tänzers übernommen, der nach ihrer Einschätzung nicht ohne Probleme an den Türstehern jeder Diskothek vorbeikommt. Darauf nimmt sie nun wieder Bezug: »Wenn ich nicht reinkomme, dann mache ich eben meine eigene Tanzgruppe auf!« Die Teamerin Sinaya wirft die Frage auf, ob dort dann wirklich alle mitmachen können. Maja, die eine vergleichsweise erfahrene Tänzerin ohne körperliche Beeinträchtigung ist, überlegt. Schließlich fällt ihr selbst wieder eine Situation aus dem letzten Tanz-Workshop ein, wo sie sich demonstrativ gelangweilt zeigte, als Selin, eine Jugendliche mit Lernschwierigkeiten, tänzerisch nicht mit ihr mithalten

konnte. Sie weist die Gruppe selbstkritisch darauf hin. Gemeinsam lassen die Teilnehmenden diese Situation noch einmal Revue passieren. Samira erinnert an eine andere Situation, als Selin während der Choreografie anfang, abweichende Bewegungen auszuführen. »Aber das sah doch eigentlich ganz gut aus!«, wirft Helena ein. Dem können alle zustimmen. Selin ist sichtlich erfreut über die Reaktion der Gruppe. Es werden Ideen gesammelt, wie wirklich alle mit ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten in die Tanzchoreografie eingebunden werden können. Alle Beteiligten stellen fest, es geht nicht darum, wer am meisten kann, sondern darum, gemeinsam eine Choreografie zu entwickeln, in die sich alle auf ihre Art einbringen können.

Entwicklung

Sinaya Sanchis Calva und Florian Wagener, cultures interactive e. V., September 2019

Literatur

- Dönges, Christoph/Hilpert, Wolfram/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.) (2015): Didaktik der inklusiven politischen Bildung (Schriftenreihe/Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 1617). Bonn.
- Henning, Ina/Sauter, Sven/Witte, Katharina (Hrsg.) (2019): Kreativität grenzenlos!? Inner- und außerschulische Expertisen zu Inklusiver Kultureller Bildung. Bielefeld.
- Jäger, Marie/Sanchis Calva, Sinaya/Wagener, Florian (2017): Best-Practice-Methoden für die inklusive Jugendkulturarbeit. Online verfügbar unter: cultures-interactive.de/de/projekt-incultures.html?file=tl_files/projekte/IN_Cultures/IN_C_FINAL_PDF.pdf (Zugriff: 29.06.2020).
- Rezo u. a. (2019): Ein Statement von 90+ Youtubern. Online verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=Xpg84NjCr9c> (Zugriff: 29.06.2020).
- Richter, Julia (2018): Abruptes Ende für Skateareal – Der »Trini« an der Gerokstraße ist plötzlich Geschichte. Alternativen sind gefragt, aber rar. [saechsische.de](https://www.saechsische.de), 28.11.2018. Online verfügbar unter: <https://www.saechsische.de/skater-dresden-5004609.html> (Zugriff: 29.06.2020).
- Wansing, Gudrun/Westphal, Manuela (Hrsg.) (2014): Behinderung und Migration – Inklusion, Diversität, Intersektionalität. Wiesbaden.

Bunte Bildung am Ball

Wie inklusives politisches Bilden im Lernort Stadion gelingt

Einleitung

»Wie und wo können wir junge Menschen für politisches Lernen erreichen, die sich bislang von vielen Angeboten der außerschulischen politischen Bildung nicht angesprochen fühlen?« Diese noch immer aktuelle Fragestellung gab vor mehr als zehn Jahren den Anstoß zu dem Projekt »Lernort Stadion«. Kern des Projekts ist eine politische Jugendbildung mit Fußballbezug, die das Stadion als Lernort nutzt und sich an Jugendliche aus verschiedenen gesellschaftlichen Benachteiligungskontexten richtet, die für politisches Lernen schwer zu erreichen sind. Um diese heterogene Gruppe anzusprechen und inklusive Bildungsangebote zu gestalten, müssen Zugänge, Methoden und Materialien kontinuierlich überprüft werden. So nutzt »Lernort Stadion« die Strahlkraft und die gesellschaftliche Bedeutung des Fußballsports sowie die besondere Faszination, die er auf viele junge Menschen ausübt, um Fußballarenen zu außergewöhnlichen Lernorten für diese heterogene Gruppe zu machen.

Im Folgenden wird inklusive politische Bildung aus der praxisorientierten Sicht des Projektes »Lernort Stadion« thematisiert und anhand konkreter Ansätze, Methoden und Beispiele veranschaulicht. Hierzu werden zunächst das Projekt und der Bildungszugang über den Fußball sowie das Stadion als Lernumgebung vorgestellt. Im Weiteren wird der vermeintliche Widerspruch von Zielgruppenorientierung und Inklusion diskutiert; darüber hinaus werden Vielfalt und Inklusion als Gegenstand politischen Lernens erörtert. Abschließend werden einige »Gelingensbedingungen« skizziert, die bei der Gestaltung inklusiver Angebote der politischen Jugendbildung hilfreich sein können.

Ziele und Entwicklung des Projekts »Lernort Stadion«

Die Inspiration für »Lernort Stadion« in Deutschland stammt aus Großbritannien, dem Mutterland des Fußballs. Dort wurde die Idee, über den Fußballsport und Stadien als Lernorte neue Bildungszugänge zu schaffen, bereits in den 1990er-Jahren gemeinsam vom englischen Fußballverband, dem Department for Education and Employment, Fußballclubs der ersten bis dritten Liga und kommunalen Schulämtern entwickelt. Daraus ging das Modellprojekt »Playing for Success« (PFS) hervor. Hier werden in sogenannten »Study Support Centres« bildungsbenachteiligte, leistungsschwache oder schulabstinente Kinder und Jugendliche durch gezielte Bildungsangebote unterstützt, die Fußball als »medium and environment« einbeziehen (vgl. Sharp u. a. 2007). PFS entwickelte sich schnell zu einem Erfolgsmodell mit zeitweise 150 Standorten in Großbritannien sowie internationalen Ablegern in Belgien und den Niederlanden. Trotz positiver Langzeitevaluationen wurde die staatliche Finanzierung nach dem Regierungswechsel in Großbritannien im Jahr 2007 stark zurückgefahren, sodass heute nur noch ein Bruchteil der 150 Study Support Centres existiert. Dennoch hat PFS gezeigt, dass die Öffnung von Fußballclubs für den Sozialraum, die besondere Lernumgebung des Stadions und die Kooperation des Profifußballs mit Schulen und anderen Bildungsakteuren neue Bildungschancen bieten und didaktische Anregungen geben können (vgl. DfEE u. a. 2000). Während das Projekt PFS jedoch insbesondere darauf zielte, die schulischen Leistungen der Teilnehmenden innerhalb eines breiten Fächer- und Kompetenzkanons, von Rechtschreibung über Mathematik bis Ethik, zu verbessern, hat sich »Lernort Stadion« in Deutschland von Beginn an auf die außerschulische politische Bildung konzentriert.

Das Projekt »Lernort Stadion – Politische Bildung an Lernzentren in Fußballstadien« wurde 2009 auf Initiative der Robert Bosch Stiftung ins Leben gerufen und seit 2010 gemeinsam mit der DFL Stiftung (vormals: Bundesliga-Stiftung) in zunächst 12 bundesweiten Lernzentren in Kooperation mit den lokalen und sozialpädagogisch ausgerichteten Fanprojekten, Bundesligacclubs und verschiedenen anderen Partnern aufgebaut.¹

Die ersten Lernzentren, wie das BVB-Lernzentrum (Dortmund), das Lernzentrum OstKurvenSaal (Bremen), »Soccer meets learning« (Bochum)

¹ Nach dem Ausscheiden der Robert Bosch Stiftung sind derzeit die DFL Stiftung und das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, neben vielen regionalen Partnern, Hauptförderer des Projekts. Darüber hinaus wurde es zwischen 2015 und 2018 auch von der »Aktion Mensch« unterstützt, die heute Kompetenzpartner für Inklusion ist.

oder das Fanprojekt Lernzentrum@Hertha BSC (Berlin) betreten damit pädagogisches Neuland, denn vergleichbare Projekte der politischen Bildung mit Fußballbezug existierten bis dato nicht (vgl. Glaser 2008: 129). Seitdem ist das heterogene Netzwerk stetig gewachsen. Die mittlerweile 20 Standorte arbeiten inhaltlich und strukturell unabhängig, sind aber im 2014 gegründeten Dachverband Lernort Stadion e. V. organisiert. Während die Angebote für Jugendliche von den Projektträgern und politischen Bildnerinnen und Bildnern vor Ort umgesetzt werden, organisiert die Geschäftsstelle des Dachverbandes in Berlin bundesweite Qualifizierungs- und Vernetzungsveranstaltungen, kümmert sich um Finanzierung und Öffentlichkeitsarbeit.

Inklusion ist ein zentrales Anliegen des Lernort-Stadion-Netzwerks und wurde explizit in den Qualitätsmerkmalen verankert (vgl. Lernort Stadion e. V. 2015). Inklusion wird dabei als ein »gesamtgesellschaftlicher interaktiver Transformationsprozess [verstanden], der darauf abzielt, diskriminierende soziale Konstruktionen aufzulösen und für alle Menschen Teilhabe zu ermöglichen« (vgl. Besand/Hölzel/Jugel 2018: 20). Das Projekt soll benachteiligte Jugendliche motivieren und stärken und richtet sich insbesondere an Jugendliche zwischen 14 und 18 Jahren, die für politische Bildung oftmals schwer zu begeistern sind. Die Jugendlichen kommen, vermittelt durch Schulen, Vereinsmannschaften, Fanclubs, Jugend- und Freizeiteinrichtungen oder auch durch Ferienangebote, in die Lernorte. Bewerbung und Anmeldung laufen über die lokalen Träger. Die Angebote umfassen eine breite Themen- und Methodenvielfalt mit Bezügen zum Fußball und reichen von Workshops und Projektwochen, z. B. zu Rassismus, Diskriminierung, Gewalt- und Konfliktprävention, bis zu Projekttagen, z. B. zu Nachhaltigkeit, Erinnerungskultur und Inklusion. Die einzelnen Lernzentren haben zwar unterschiedliche Themenschwerpunkte, gemeinsames Ziel ist jedoch, Jugendliche darin zu bestärken, aktiv an der Gesellschaft teilzuhaben und ein Bewusstsein für Politik und demokratische Werte zu entwickeln. Seit 2009 haben mehr als 60 000 Jugendliche bundesweit die Workshops besucht. Inzwischen sind es mehr als 11 000 Teilnehmende pro Jahr – Tendenz weiter steigend (vgl. www.lernort-stadion.de).

Politische Bildung im Fußball- und Stadionkontext

Zugegebenermaßen mag eine Verknüpfung von Fußball(-stadien), politischer Bildung und Inklusion auf den ersten Blick wenig naheliegend erscheinen. Fußball und Fußball(fan)kultur werden von vielen mit Gewalt, Rassismus, Sexismus und anderen potenziell jugend- und demokratiege-

fährdenden Tendenzen in Verbindung gebracht. Der Sport wird zudem nicht selten mit Ausschluss, Ausgrenzung oder Gegnerschaft assoziiert – personifiziert durch ein überwiegend männliches, weißes, heteronormativ geprägtes und manchmal auch gewaltaffines Publikum. Die starke kommerzielle Ausrichtung des Profifußballs fügt eine weitere kritische Dimension für pädagogisches Handeln hinzu.

Auch wenn diese Zuschreibungen nicht die ganze Wirklichkeit abbilden, werden diese Tendenzen jedoch zunehmend von Fußballvereinen und Verbänden, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern, Wissenschaft, zivilgesellschaftlichen Akteurinnen und Akteuren, aber auch von Fangruppen selbst thematisiert und als Handlungsgrundlage kritisch aufgegriffen – wenn auch mit unterschiedlichen Absichten und Interessen. So haben sozialpädagogische Fanprojekte bundesweit bereits in den 1980er-Jahren lokale Gewaltpräventionskonzepte entwickelt, die mittlerweile ein breites Themenspektrum umfassen und verstärkt inklusive und nachhaltige Bildungsansätze miteinbeziehen (vgl. KOS 2020). Viele Fans und Fanszenen engagieren sich heute gegen Diskriminierung und Ausgrenzung. Der Slogan »Politik gehört nicht ins Stadion«, der in der Vergangenheit oft zur Verteidigung des Status quo und zur Selbstregulierung der Fanszenen diente, gilt so vielerorts nicht mehr (vgl. Behn/Schwenzer 2008). Daneben versuchen Fußballclubs im Rahmen ihres gesellschaftlichen Engagements (zumeist unter »Corporate Social Responsibility« gefasst), Vorurteilen entgegenzutreten und durch Projekte und Öffentlichkeitsarbeit neue Zielgruppen anzusprechen und ihr Image und Profil zu verbessern (vgl. Bundesliga-Stiftung 2017). Fußballverbände und fußballnahe Stiftungen betonen zudem immer stärker die gesellschaftliche Verantwortung des Fußballs und suchen die Kooperation mit relevanten gesellschaftlichen Akteuren und Stakeholdern aus verschiedenen Bereichen (vgl. Blaschke 2016; DFB 2019).

Darüber hinaus dürfen die positiven Facetten des Fußballs und ihre Potenziale für Partizipation und Bildung nicht aus dem Blick geraten. Fußballvereine, Stadien und ihre Umgebung stellen schon seit mehr als 100 Jahren wichtige Erlebnis- und Sozialisationsräume für Heranwachsende dar. Die dort vorhandenen Möglichkeiten für Engagement, Selbstwirksamkeitserfahrungen und Persönlichkeitsentwicklung sind eng mit informellen Bildungs- und Sozialisationsprozessen verbunden, beispielsweise bei der Selbstorganisation subkultureller Fanszenen, der kreativen Erstellung von Choreografien, Fanartikeln oder Magazinen oder dem engagierten Einsatz für Fanbelange gegenüber den Clubs, der Polizei oder dem DFB. Das Projekt »Lernort Stadion«, das Fußball als kooperativen Gegenstand politischer Bildungsangebote versteht, greift daher diese und weitere Aspekte

der Fußballkultur als günstige Ausgangsvoraussetzungen für pädagogische und inklusive Ansätze auf. Anführen möchte ich hier im Folgenden die Breitenwirkung und die gesellschaftliche Relevanz des Sports, die lebensweltlichen Bezüge zu den Jugendlichen als Fans sowie das Stadion als attraktive Lernumgebung für exemplarisches Lernen.

In keinem anderen gesellschaftlichen Bereich in Deutschland sind mehr Menschen aktiv und engagiert als im Fußball (vgl. Braun 2012). Auch über den aktiven Sport und die Fankurven in den großen Stadien hinaus bewegt der Fußball mehr Menschen als jede andere Sportart: In Bezug auf das freiwillige Engagement hat er eine größere Reichweite als Parteien, politische Bewegungen oder Bildungseinrichtungen (vgl. ebd.). Die Faszination vieler Jugendlicher für den Fußball kann daher auch ein Türöffner für politische Bildung sein, wenn die Angebote persönliche Interessen, gesellschaftspolitische Themen und Fußballkultur verknüpfen. So werden im außerschulischen Lernort Stadion Jugendliche erreicht, die zwar mit den Schlagworten »Politik« oder »Inklusion« zunächst wenig anzufangen wissen, für die der Fußball aber eine große Anziehungskraft hat. Fußballbegeisterte Jugendliche können in der außerschulischen Umgebung ihr eigenes Wissen und ihre Erfahrungen einbringen und sich als Expertinnen und Experten für Fußball einbringen. Mit diesen, über den Fußball vermittelten lebensweltlichen Bezügen lassen sich in einem weiteren Schritt auch komplexe Themen aufschließen. Durch »persönlich bedeutungsvolle Themen aus der emotionalen Erfahrungswelt der Teilnehmenden« wird so das methodische Gelingen unterstützt (vgl. Besand/Hölzel/Jugel 2018: 128). Anstatt Emotionen regulieren zu wollen, wie im »klassischen« Verständnis der politischen Bildung, werden Emotionen hier zum Antrieb für politisches Lernen (vgl. Besand 2019: 82).

In der Bildungsarbeit im Lernort Stadion dient der Facettenreichtum des Fußballs als roter Faden und schließt an unterschiedliche gesellschaftspolitische Themen an, so etwa Vielfalt, Medien, Grundrechte, Teilhabe oder Diskriminierung (vgl. Robert Bosch Stiftung GmbH 2013a). Beispielsweise lassen sich anhand der Biografien von Fußballerinnen und Fußballern mit Migrationsgeschichte aktuelle Identitätsfragen der Migrationsgesellschaft diskutieren, Beispiele diskriminierender Fanbanner können Ausgangspunkt für Überlegungen zum Umgang mit Sexismus oder Rassismus sein, Nachforschungen in den Vereinsarchiven zum Schicksal jüdischer Mitglieder in der Zeit des Nationalsozialismus können das Nachdenken über den heutigen Antisemitismus anregen, die Entwicklung von E-Sport-Abteilungen oder die Selbstdarstellung von Vereinen und Fußballprofis in den sozialen Medien kann zum Bestandteil eines Medienkompetenztrainings werden.

Fußball hat sich zu einem wichtigen Bestandteil populärer Kultur entwickelt und dadurch seine sozialen, gesellschaftlichen und politischen Implikationen noch verstärkt. Mit Recht lässt er sich als »Brennglas der Gesellschaft« (vgl. Pilz 2008) bezeichnen: Reale gesellschaftliche Entwicklungen, Konflikte und Trends verdichten sich hier und zeigen sich im Kleinen. Stadien sind ambivalente gesellschaftliche Anschauungsorte für Exklusions- und Inklusionsmechanismen zwischen Alltagskultur, Politik und Kommerz. Wir verstehen sie als Lernumgebungen, die vielfältige Möglichkeiten für exemplarisches Lernen bieten. Die im Stadion oder auf dem Vereinsgelände vorhandenen Räume werden in das Programm einbezogen und genutzt. So finden Kooperations- und Aufwärmübungen z. B. auf der Dortmunder Südtribüne statt oder Teilnehmende finden sich im VIP-Bereich der Arena auf Schalke zusammen oder diskutieren ihre Perspektiven im Pressekonferenzraum des VfB Stuttgart.

In der beliebten Methode »Pressekonferenz« nehmen die Mitwirkenden unterschiedliche Rollen (Spieler oder Spielerin, Pressesprecher, Funktionärin, Journalist etc.) ein, diskutieren Themen aus dem Fußball (z. B. einen rassistischen oder sexistischen Vorfall, Spielergehälter und Ticketpreise, gewalttätige Fans etc.) und verknüpfen sie mit alltäglichen und gesellschaftspolitischen Fragen. Da es sich bei den Lernorten im Stadion um authentische Orte handelt (d. h. keine eigens für den Zweck errichteten Seminarräume), können hier auch reale Herausforderungen oder Barrieren identifiziert oder Lösungen diskutiert werden. Beispielsweise kann die Barrierefreiheit bei einer Entdeckungstour durch das Stadion im Rollstuhl oder mit Blindenmaske überprüft werden. Mitarbeitende des Fußballvereins und am Stadion Beschäftigte kommen als kompetente Diskussionspartnerinnen und -partner infrage, um mit den Jugendlichen Strategien gegen Diskriminierung, Möglichkeiten für mehr Barrierefreiheit oder Nachhaltigkeit im Fußball zu erörtern. Ihre Ergebnisse, beispielsweise in Form von Fanbannern, Social-Media-Posts oder Kurzfilmen, können die Jugendlichen über die Kanäle der Vereine und/oder die Projektträger in die lokale Öffentlichkeit zurückspiegeln.

Ein anderes Beispiel: In der Übung »Im Abseits oder einen Schritt nach vorn?« setzen sich die Jugendlichen mit den Themen »soziale Ungleichheit« und »Diskriminierung« auseinander. Sie schlüpfen dabei in die Rollen unterschiedlicher Protagonistinnen und Protagonisten mit einem Bezug zum Fußball (ein Fußballmanager, eine fußballbegeisterte Geflüchtete, eine Profifußballerin, ein Blindenfußballer etc.) und werden mit unterschiedlichen Fragen konfrontiert (z. B. »Verdienst du genug für deinen Lebensunterhalt?«, »Hast du schon einmal Diskriminierung erlebt?«). Die Jugendlichen müssen dann entscheiden, ob der verkörperte Charakter auf

der gesellschaftlichen Leiter weiterkommt oder ins Abseits läuft. In der Auswertung werden Ungleichheiten, Privilegien und Diskriminierungen, reale Lebenslagen und Vorurteile gemeinsam kritisch reflektiert und mit persönlichen Erfahrungen der Teilnehmenden verglichen.

Auch für Jugendliche, die dem Fußball distanziert oder ablehnend gegenüberstehen, ist das Stadion als Lernort durchaus anschlussfähig. Einerseits bedeutet der privilegierte Zugang zum Stadion mit der Nähe zum jeweiligen Verein »für die Jugendlichen – unabhängig davon, ob sie Fußballfans sind oder nicht – auch eine enorme materialisierte Wertschätzung« (Feldmann-Wojtachnia 2013: 4). Andererseits werden im Stadion ebenso Themen aus der Lebenswelt der Jugendlichen verhandelt, die über den Fußball hinausweisen, wie beispielsweise Respekt, Gewalt oder Diskriminierung. Authentische Lernorte jenseits der Schule, die lebensweltliche Themen repräsentieren, sind ein wichtiges Kriterium für die Lernmotivation und den Erfolg von politischer Bildung, weil sich hier exemplarisch veranschaulichen lässt, wie Politik in viele unterschiedliche Bereiche des alltäglichen Lebens hineinwirkt.

Zielgruppenspezifische Zugänge und Methoden

Das Projekt »Lernort Stadion« möchte insbesondere benachteiligte Jugendliche erreichen. Eine wichtige Frage dabei ist, ob deshalb eine spezifische Zielgruppenorientierung oder eine besondere Didaktik der inklusiven politischen Bildung notwendig ist. Zielgruppenorientierte Angebote, mit spezifischen Formaten und Ansätzen, sollten ursprünglich der Diskrepanz zwischen Anspruch und Realität entgegenwirken. Sie markierten neue Adressatinnen- und Adressatengruppen und sensibilisierten die Akteurinnen und Akteure politischer Bildung für deren besonderen Bedarfe. Allerdings können zielgruppenspezifische Angebote mittelfristig Ausschluss reproduzieren oder sogar verstärken, insbesondere durch separierende Formate und ihre Reduktion auf fremdzugeschriebene Defizite (vgl. Zurstrassen 2015: 110). Der gemeinsame Unterricht am geteilten Lernort, wie er von vielen als Königsweg für Inklusion in der Schule formuliert wird, muss jedoch so aufgebaut sein, dass die individuellen Bedürfnisse und Kompetenzen der Lernenden Berücksichtigung finden. Im Lernort Stadion gibt es gute Erfahrungen hinsichtlich einer adaptiven Gestaltung von Zugängen, Methoden und Lernsituationen hinsichtlich unterschiedlicher Zielgruppenspezifika. Es wird deshalb keine neue (»Sonder«-)Didaktik benötigt, wohl aber eine situativ-adaptive Flexibilisierung von Formaten und Methoden, die der Heterogenität der Ansprüche und Bedarfe der Mit-

wirkenden wirklich gerecht werden. Mit Dönges und Köhler ist festzustellen, dass dafür ein »zielgruppenspezifisches Denken« erforderlich ist, »das sich nicht in einer diskriminierenden Defizitanalyse erschöpft, sondern die Stärken und Möglichkeiten der Zielgruppe wahrnimmt, ihre Selbstbestimmung achtet und fördert, Assistenzmöglichkeiten entwickelt und erforderliche Ressourcen einfordert – kurz eine Zielgruppenorientierung, die im Sinne des Empowermentansatzes gewandelt ist« (Dönges/Köhler 2015: 89) (vgl. dazu auch die Beiträge in Teil 1 und 2 des vorliegenden Bandes).

Dies ist eine didaktische wie organisatorische Herausforderung, aber keine Unmöglichkeit, zumal viele neue Ansätze, wie z.B. die Gestaltung von Workshops in einfacher Sprache, oftmals auch jenen zugutekommen, für die sie nicht vorrangig konzipiert wurden. So schlussfolgern Besand, Hölzel und Jugel in ihrer Evaluation von »Lernort Stadion«, dass »der adaptive Umgang mit vorhandenen Methoden in der Situation selbst ein zentrales Moment inklusiver politischer Bildung [darstellt]: Dafür sollte das eigene Methodenrepertoire auf seine Potenziale hin geprüft und einzelne Methoden in vielfältigen Umsetzungsmöglichkeiten gedacht werden« (Besand/Hölzel/Jugel 2018: 128). Wichtig sind dabei diagnostische Instrumente, durch die sich in der Vorbereitung und während der Durchführung erforderliche Anpassungen steuern lassen (vgl. ebd.). So können in Vorbereitungstreffen Interessen und Kompetenzen der Teilnehmenden eruiert und durch direkte Feedbacks zu einzelnen Elementen im Verlauf des Workshops Wirkung und Angemessenheit der Übungen überprüft werden. Erfolgsversprechend ist demnach ein Mix aus strukturierter Herangehensweise in Vorbereitung, Durchführung und Auswertung und – um es in der Fußballsprache zu sagen – einem »offenen Spielverlauf«, »der sich immer wieder verändert und je nach Team angepasst werden muss« (ebd.: 10).

Die aktuelle Debatte um Inklusion zeichnet sich durch einen Perspektivenwechsel aus: anstatt die Teilnehmenden in die bestehenden Angebote zu »integrieren«, sollten Angebote von vornherein so gestaltet sein, dass sie für alle Beteiligten einladend und passend sind. »Alle anwesenden Teilnehmenden sind immer die richtigen«, könnte eine handlungsleitende Maxime für die Praxis lauten. Dies stellt jedoch hohe Ansprüche an die Qualifikation der durchführenden politischen Bildnerinnen und Bildner, die sich nicht mehr an althergebrachten Curricula, Lernsituationen oder Zeit- und Ablaufplänen nach Standardschemata festhalten können. Um inklusive Bildungsangebote zu gestalten, brauchen die Beteiligten mehr Gestaltungsmöglichkeiten und genügend Zeiten zur Reflexion und Weiterentwicklung. Angesichts knapper Ressourcen und nicht selten prekärer Beschäftigungsverhältnisse müssen auf dem Weg zu einer inklusiven poli-

tischen Bildung auch die finanzielle Ausstattung von Bildungseinrichtungen und die Förderregularien diskutiert werden.

Bei der Entwicklung inklusiver Angebote der außerschulischen politischen Bildung sollten die Ansprache und Akquise von Teilnehmenden, die Kooperation mit anderen (Bildungs-)Einrichtungen, die Ressourcenausstattung und der Zuschnitt der Formate kritisch hinterfragt werden: Wie setzen sich Gruppen zusammen? Wie finden die Jugendlichen den Weg in die Angebote? Sind die Formen der Ansprache passend? Arbeiten Organisationen und Fachpersonal mit, die Zielvorstellungen teilen und relevante Teilnehmendengruppen repräsentieren? In welchen Zeitkorridoren werden Angebote gestaltet? Die Liste von Fragen ließe sich fortsetzen und zu einem »Index für Inklusion« in der außerschulischen politischen Bildung zusammenfassen.

Hier sollen exemplarisch nur einige der Herausforderungen für die Praxis aufgegriffen werden, beispielsweise die Auswahl der Teilnehmenden. So werden viele Lernorte der außerschulischen politischen Bildung von Gruppen besucht, die schon vorher existieren, z. B. Schulklassen, Gruppen aus sozialen Einrichtungen oder Vereinsmannschaften, und mit denen zumeist eine Festlegung für eine bestimmte Zielgruppe einhergeht. Eine nachträgliche Veränderung von Gruppenzusammensetzungen, beispielsweise von Teilnehmenden mit und ohne Behinderung oder von Jugendlichen unterschiedlicher Leistungsniveaus, ist dann oft nicht mehr möglich. Dies bedeutet, dass Bildnerinnen und Bildner mit bereits bestehenden Gruppenkonstellationen umgehen müssen, die immer auch von In- und Exklusionsmechanismen geprägt sind und die in der relativen Kürze der Angebote nur schwer zu verändern sind. Ein weiterer Faktor sind die begleitenden Lehrenden, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter oder Betreuerinnen und Betreuer, die ebenfalls schon Teil der Gruppendynamik sind und sich nicht selten als unsichere Variable innerhalb des Lernsettings herausstellen. Für eine gelingende Seminararbeit müssen politische Bildnerinnen und Bildner daher in der Vorbereitung das Gespräch mit ihnen suchen, ihren Einfluss eruieren und gegebenenfalls beschränken.

Zudem hat die Festlegung, mit welchen Gruppen oder Institutionen zusammengearbeitet wird, einen großen Einfluss auf die Inklusivität der Angebote. In der Praxis sind es oft die privilegierteren und gut vernetzten Einrichtungen, die sich proaktiv um Angebote der politischen Bildung bemühen, während sich beispielsweise viele Schulen aus sozialen Brennpunkten erst gar nicht bewerben. Dadurch wird die ohnehin schon existierende Benachteiligung vieler Jugendlicher durch das Schulsystem auch im außerschulischen Bereich fortgeführt. Diese Dynamik lässt sich von außen – aus der Perspektive der Organisatorinnen und Organisatoren poli-

tischer Bildungsangebote – nur schwer verändern. Allerdings können Verantwortliche in der Akquise von Teilnehmenden gezielt Kooperationen mit Schulen oder Einrichtungen eingehen, die bislang wenig an Angeboten politischer Bildung partizipieren. Wirkungsvoll kann es dabei sein, Jugendliche als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zu gewinnen. Im Rahmen der »Lernort Stadion Auswärtsfahrt« werden beispielsweise *Peer Coaches* ausgebildet, um Jugendliche in die Angebotsgestaltung miteinzubinden und Projekte zwischen jüngeren und älteren Jugendlichen zu ermöglichen. Auch können Angebote konzipiert werden, die Jugendliche verschiedener Altersstufen oder Kompetenzlevels, aus verschiedenen Schulformen oder Bildungseinrichtungen zusammenbringen und Begegnungen zwischen Jugendlichen initiieren, die bislang wenig miteinander zu tun hatten, beispielsweise Willkommensklassen mit Regelklassen oder Schülerinnen und Schüler mit und ohne Lernschwierigkeiten.

Inklusion und Vielfalt als Gegenstand politischer Bildung

Inklusive politische Bildung ist nicht nur eine Frage der Herangehensweise oder Organisation. Inklusion kann auch zum Gegenstand von Bildungsangeboten gemacht werden, indem Haltungen, Voraussetzungen und Erfahrungen der Teilnehmenden explizit thematisiert werden. Dadurch können ein Perspektivwechsel und ein Verständigungsprozess darüber angeregt werden, was Inklusion, Vielfalt, Teilhabe und Diskriminierung bedeuten und in welchen alltäglichen Formen Jugendliche in ihrer Lebenswelt mit diesen Themen konfrontiert sind.

Um Exklusion und Inklusion mit Jugendlichen zu diskutieren, bietet sich eine Vielzahl von Methoden an, beispielsweise das »Socken-Inklusionspiel« (vgl. TU Dortmund 2017: 32) oder die Methode »Ein Punkt auf der Stirn«. Bei letzterer müssen sich die Mitwirkenden nonverbal in Gruppen zusammenfinden. Vorab wurden ihnen farbige Punkte auf die Stirn geklebt, die mit zusätzlichen Symbolen, z.B. Kreuzen oder Kreisen versehen sind. Zumeist finden sich Gruppen mit gleichen oder ähnlichen Farbpunkten oder Symbolen zusammen, obwohl dies in der Aufgabenstellung nicht explizit gefordert wird. Da nicht alle Farben und Symbole gleichmäßig verteilt sind, finden einzelne Mitwirkende oft keine Gruppe, die sie aufnimmt. In der Auswertung des Spiels lassen sich in- oder exklusive Gruppendynamiken analysieren und das intersektionale Zusammenwirken verschiedener Vielfaltdimensionen thematisieren.

Weitere Themenfelder des Projekts »Lernort Stadion« sind inklusive Sport- und Bewegungsangebote. Auch in der Sportdidaktik ist in der

letzten Zeit viel über Exklusionsmechanismen und Möglichkeiten, diese zu durchbrechen, diskutiert worden. Gerade der Schulsport sollte daher nicht mehr nur Leistungsmaßstäben folgen, sondern vielmehr auch den Spaß an der gemeinsamen Bewegung in den Vordergrund stellen. Fußball im Schulsport wird daher von vielen Lehrkräften mittlerweile kritisch betrachtet, da sich hier besonders große Leistungsunterschiede zeigen. Im Kontext von »Lernort Stadion« werden deshalb verschiedene Varianten von Fußball gespielt, die geeignet sind, alle Mitwirkenden einzubinden und die Jugendlichen zugleich für die Perspektive von Menschen mit Beeinträchtigungen zu sensibilisieren. Dazu können Spielregeln neu aufgestellt, überprüft und diskutiert werden oder Abwandlungen des Sports ausprobiert werden. Ein gutes, aber anspruchsvolles Beispiel ist der Blindenfußball, ein inklusiver Sport, bei dem sowohl sehende wie auch sehbeeinträchtigte Mitspielerinnen und Mitspieler zum Einsatz kommen. Weitere Varianten sind informeller Fußball, Handicap-Fußball, Fair-Play-Fußball, Gehörlosenfußball oder auch Walking Football.

Einen zentralen Anlass, um Inklusion über das jeweilige Seminarsetting hinaus zu thematisieren, bietet die jährlich stattfindende »Paralympische Woche« von »Lernort Stadion«. In einer bundesweiten Themenwoche werden hier paralympische Sportarten, wie Parabadminton, Sitzvolleyball, Rollstuhlbasketball oder Goalball ausprobiert. Hierbei treffen Teilnehmende mit und ohne Behinderung zusammen. Ihre unterschiedlichen Eindrücke und Erfahrungen teilen die Jugendlichen auf einer öffentlichkeitswirksamen Abschlussveranstaltung mit Sportlerinnen und Sportlern der verschiedenen Disziplinen.

Gelingsbedingungen für inklusive politische Bildung im Projekt »Lernort Stadion«

Erstens sollten Angebote inklusiver politischer Bildung von Grund auf so gestaltet werden, dass sie zugunsten der teilnehmenden jungen Menschen möglichst niederschwellig und barrierefrei sind. So möchten wir durch den Abbau von bestehenden Hürden Zugänge und Teilhabemöglichkeiten für alle Menschen schaffen. Dabei möchten wir aufgrund der ungleichen Verteilung von Bildungschancen insbesondere jene erreichen, die bislang nicht oder nur wenig an Angeboten politischer Bildung teilgenommen haben. Das Projekt »Lernort Stadion« soll insbesondere benachteiligte Jugendliche motivieren und stärken.

Zweitens liegt unserer Bildungsarbeit ein weit gefasster Politikbegriff zugrunde, der die Auseinandersetzung mit politischen Systemen, Akteuren

und Entscheidungsprozessen meint, der Demokratie als Form des Zusammenlebens betont und der die Beteiligungsmöglichkeiten jedes Einzelnen in seinem Lebensumfeld in den Blick nimmt (vgl. Robert Bosch Stiftung 2013a: 26). Dadurch sollen Jugendliche lernen, dass auch in ihrem Alltag eine politische Dimension steckt, und sich Wissen und Kompetenzen aneignen, die für die Teilhabe an demokratischen Prozessen notwendig sind. Der Umstand, dass viele junge Menschen nicht an politischer Bildung teilhaben, hat unserer Meinung nach oftmals weniger mit einem mangelnden Interesse seitens der Jugendlichen zu tun als mit einem zu eng gefassten Politikbegriff. So zeigen Kohl und Seibring in ihrer Studie zum »unsichtbaren Politikprogramm« vermeintlich bildungs- und politikferner Jugendlicher, dass deren Lebenswelt durchaus Potenziale für die politische Bildung bereithält, wenn alltäglich relevante Themen stärker in den Fokus gerückt werden (vgl. Kohl/Seibring 2012).

Drittens benötigen wir Vermittlungsansätze und Formate, die sich nicht bei den vermeintlichen Defiziten aufhalten, sondern an den Ressourcen der Jugendlichen und ihrer Lebenswelt ansetzen, vorrangig Beispiele aus ihrem Alltagserleben thematisieren und die Demokratie als Form des Zusammenlebens und der gesellschaftlichen Interaktion betonen. Jugendliche sollten daher auch dort abgeholt werden, wo sie bereits Fähigkeiten, Vorkenntnisse und Interessen besitzen, sei es im E-Sport oder bei der Selbstdarstellung mittels Sportmarken. So erschließt sich Jugendlichen die Bedeutsamkeit politischer Themen »fast ausschließlich über unmittelbar konkret-materielle bzw. sozialräumliche Erfahrungen« (Calmbach/Borgstedt 2012: 78). Bei unserem Ansatz halten wir daher »Demokratie-Lernen« für zielführender als eine Elementarisierung klassischer politischer Bildungsthemen (vgl. Vosgerau 2014: 249f.). Lohnenswert für die politische Bildungsarbeit und wirksam für die Jugendlichen sind daher vor allem handlungsorientierte Konzepte und Methoden mit einem Bezug zu lebensweltlichen Themen wie z.B. Gewalt, Gerechtigkeit, Diskriminierung, Zugehörigkeit, Schule und Ausbildung, Familie oder Drogenkonsum (vgl. Calmbach/Borgstedt 2012: 69).

Viertens setzen wir vielfältige Methoden in unterschiedlichen Lernsettings adaptiv ein, denn inklusive politische Bildung sollte beweglich sein und situativ agieren können. Die eingesetzten Methoden aktivieren die Teilnehmenden auf vielfältige Weise, insbesondere über politik-, sport-, erlebnis- oder medienpädagogische Ansätze, aber auch durch Handlungsstrategien aus der sozialen Arbeit. Ein Plus an Partizipation, das die Teilnehmenden zu Mitwirkenden macht und sie aktiv einbezieht, erhöht die Wirksamkeit und Akzeptanz von Angeboten. Methoden des non-formalen Lernens, einfache Sprache und multimediale Vermittlungsformen bieten politischen Bildnerinnen und Bildnern zusätzliche Optionen. Einen

Eindruck davon können die bereits veröffentlichten Methodensammlungen von »Lernort Stadion« vermitteln (vgl. Robert Bosch Stiftung 2013a; 2013b; TU Dortmund 2017).

Fünftens betrachten wir Inklusion als einen gesamtgesellschaftlichen Transformationsprozess. Um das Verständnis, die Sensibilität und die Akzeptanz von und für Inklusion zu stärken, sollten Inklusion, Vielfalt, Teilhabe und Engagement in Workshops und Angeboten explizit zum Thema und kooperativen Gegenstand gemacht und gemeinsam diskutiert, hinterfragt und erfahrbar werden. Die oft sehr unterschiedlichen Perspektiven von Pädagoginnen und Pädagogen sowie Teilnehmenden, Menschen mit und ohne Behinderung oder Menschen unterschiedlichster Herkunft, sollten dabei als wertvolle Ressourcen geschätzt werden.

Sechstens dient Fußball in seinem Facettenreichtum als roter Faden in unserer Bildungsarbeit und fungiert dabei als Türöffner zu politischen Themen. So können Jugendliche erreicht werden, die zwar mit den Schlagworten »Politik« oder »Demokratie« nur wenig anzufangen wissen, für die aber der Fußball eine große Bedeutung hat. Durch die Auseinandersetzung mit den Werten und Ambivalenzen im Fußball entwickeln die Jugendlichen im Idealfall ein demokratisches Bewusstsein. Das Stadion als authentischer Lernort bietet Möglichkeiten für exemplarisches Lernen.

Siebtens benötigen politische Bildnerinnen und Bildner für die kontinuierliche Fortentwicklung und Umsetzung einer professionellen Haltung, inklusiver Zugänge, Lernsituationen oder Methoden immer wieder Zeit für Reflexion, professionelle Begleitung und Ressourcen. Das bestehende Inklusion-Verständnis von »Lernort Stadion« wurde von den Mitarbeitenden der Lernorte zwischen 2015 und 2018 in einem gemeinsamen Prozess entwickelt.

Diese didaktischen und konzeptionellen Ansätze von »Lernort Stadion« lassen auch Schlüsse aus lerntheoretischer Perspektive zu. So beschreiben Besand, Hölzel und Jugel (2018) in ihrer umfangreichen Evaluation des Projekts drei aufeinander bezogene Elemente einer gelingenden inklusiven politischen Bildung: vorhandene oder aufzubauende Anerkennungskulturen und Bindungsstrukturen, das kooperative Arbeiten an einem gemeinsamen Gegenstand sowie die Sinnhaftigkeit und Bedeutsamkeit der Lernprozesse (vgl. dazu auch den Beitrag von Meyer zur Arbeit in inklusiven Gruppen in diesem Band): »Es kann zusammengefasst werden, dass inklusives Lernen vor allem dann gelingt, wenn Anerkennungskulturen und Bindungsstrukturen vorhanden sind oder aufgebaut werden können, am gemeinsamen Gegenstand arbeitsteilig kooperiert wird, individuelle Bedürfnisse hinsichtlich Aneignung und Interessen berücksichtigt und dabei auch die Vorerfahrungen mit Anerkennung und sozialer Lage in

der Gruppe (Bindungsstruktur) einbezogen werden, Themen und Inhalte nicht bindungsgefährdend sind und gegenseitig aufeinander bezogener Austausch (Interaktion) zentrales Element der Lernsituation ist« (Besand/Hölzel/Jugel 2018: 110).

Inklusion – verstanden als kontinuierlicher Transformationsprozess – bleibt eine alltägliche Herausforderung für die Praxis politischer Bildnerinnen und Bildner. Inklusiv politische Bildung wird im Rahmen von »Lernort Stadion« jedoch als wirksame und lohnenswerte Aufgabe wahrgenommen: für die Anbieterinnen und Anbieter politischer Bildung ebenso wie für die jugendlichen Teilnehmenden.

Literatur

- Behn, Sabine/Schwenzer, Victoria (2008): »Politik gehört nicht ins Stadion?« Fandiskurse, Selbstregulierungsmechanismen der Fanszene und antirassistische Strategien der sozialen Arbeit im Fußballkontext. In: Glaser, Michaela/Elverich, Gabi (Hrsg.): Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus im Fußball. Erfahrungen und Perspektiven der Prävention. Halle. S. 24–34.
- Besand, Anja (2019): Politische Bildung und emotionale Pathologien. Oder: Warum alle über Emotionen reden und keiner sie versteht. In: Frech, Siegfried/Richter, Dagmar (Hrsg.) (2019): Emotionen im Politikunterricht. Frankfurt am Main. S. 81–97.
- Besand, Anja/Hölzel, Tina/Jugel, David (2018): Inklusives politisches Lernen im Stadion. Politische Bildung mit unbekanntem Team und offenem Spielverlauf. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts Lernort Stadion. Hrsg. v.: Weiterdenken – Heinrich-Böll-Stiftung Sachsen. Dresden. Online abrufbar unter: https://www.dfl-stiftung.de/files/zipb_publication_lernort-stadion.pdf (Zugriff: 30.06.2020).
- Besand, Anja/Jugel, David (2015): Inklusion und politische Bildung – gemeinsam denken! In: Dönges, Christoph/Hilpert, Wolfram/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.) (2015): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn. S. 45–59.
- Blaschke, Ronny (2016): Gesellschaftsspielchen. Fußball zwischen Hilfsbereitschaft und Heuchelei. Göttingen.
- Braun, Sebastian (2012): Ehrenamtliches und freiwilliges Engagement im Sport. Sportbezogene Sonderauswertung der Freiwilligensurveys 1999, 2004, 2009. Köln.
- Bundesliga-Stiftung (Hrsg.) (2017): Zweite Studie zum freiwilligen gesellschaftlichen Engagement des Profifußballs. Saison 2015/2016. Frankfurt am Main. Online verfügbar unter: https://www.dfl-stiftung.de/wp-content/uploads/2017/07/zweite_studie_zum_freiwilligen_gesellschaftlichen_engagement_des_profifussballs_-_saison_201516.pdf (Zugriff: 30.06.2020).
- Calmbach, Marc/Borgstedt, Silke (2012): »Unsichtbares« Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von »bildungsfernen« Jugendlichen. In: Kohl, Wiebke/Seibring, Anne (Hrsg.): »Unsichtbares Politikprogramm«? Themenwelten und politisches Interesse von »bildungsfernen« Jugendlichen. Bonn. S. 43–80.

- Department for Education and Employment (DfEE) u. a. (Hrsg.) (2000): *Playing for Success*. Learning F.C. London.
- Detjen, Joachim (2007): Politische Bildung für bildungsferne Milieus. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, Jg. 57, Nr. 32–33. S. 3–8.
- DFB – Deutscher Fußball-Bund (2019): *DFB-Nachhaltigkeitsbericht 2019*. Frankfurt am Main. Online verfügbar unter: https://www.dfb.de/fileadmin/_dfbdam/210330-Nachhaltigkeitsbericht.pdf (Zugriff: 30.06.2020).
- Dönges, Christoph/Hilpert, Wolfram/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.) (2015): *Didaktik der inklusiven politischen Bildung* (Schriftenreihe/Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 1617). Bonn.
- Dönges, Christoph/Köhler, Jan Markus (2015): Zielgruppenorientierung oder Inklusion in der politischen Bildung – Dilemma oder Scheingegensatz. In: Dönges, Christoph/Hilpert, Wolfram/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.) (2015): *Didaktik der inklusiven politischen Bildung*. Bonn. S. 87–98.
- Feldmann-Wojtachnia, Eva (2013): Politische Bildung am Lernort Stadion wirkt – aber wie? In: Robert Bosch Stiftung GmbH (Hrsg.): *Begleitheft zur Methodensammlung Lernort Stadion. Politische Bildung an Lernzentren in Fußballstadien*. Stuttgart. S. 4–8. Online verfügbar unter: https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf_import/Begleitheft_Methodensammlung.pdf (Zugriff: 30.06.2020).
- Gebken, Ulf/Vosgerau, Söhnke (Hrsg.) (2014): *Fußball ohne Abseits. Ergebnisse und Perspektiven des Projektes ›Soziale Integration von Mädchen durch Fußball‹*. Wiesbaden.
- Glaser, Michaela (2008): Zum Stand der pädagogischen Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus im Fußballsport. Ergebnisse einer qualitativen Untersuchung zu Ansätzen, Praxiserfahrungen und Herausforderungen. In: dies./Elverich, Gabi (Hrsg.): *Rechtsextremismus, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus im Fußball. Erfahrungen und Perspektiven der Prävention*. Halle. S. 124–154.
- Klein, Gabriele/Meuser, Michael (2008): Fußball, Politik, Vergemeinschaftung. Zur Einführung. In: dies. (Hrsg.): *Ernste Spiele. Zur politischen Soziologie des Fußballs*. Bielefeld. S. 7–16.
- Kohl, Wiebke/Seibring, Anne (Hrsg.) (2012): »Unsichtbares« Politikprogramm? Themenwelten und politisches Interesse von »bildungsfernen« Jugendlichen (Schriftenreihe/Bundeszentrale für politische Bildung, Bd. 1138). Bonn.
- KOS – Koordinationsstelle Fanprojekte bei der Deutschen Sportjugend (Hrsg.) (2020): *Fanprojekte 2020. Die soziale Arbeit mit Fußballfans in Deutschland. Sachstandsbericht Fanprojektarbeit (1993–2020)*. Frankfurt am Main. Online verfügbar unter: https://www.kos-fanprojekte.de/fileadmin/user_upload/material/kos/sachberichte/KOS-sachbericht-20191212-screen.pdf (Zugriff: 30.06.2020).
- Lernort Stadion e. V. (2015): *Qualitätsmerkmale Lernort Stadion e. V.* Bonn/München. Online verfügbar unter: https://www.lernort-stadion.de/wp-content/uploads/2020/03/Qualit%C3%A4tsmerkmale-Lernort-Stadion_neu.pdf (Zugriff: 30.06.2020).
- Pilz, Gunter A. (2008): *Rechtsextremismus, Rassismus und Diskriminierung im Fußballumfeld – Herausforderungen für die Prävention*. o. O. Online verfügbar unter:

- https://www.kos-fanprojekte.de/fileadmin/user_upload/material/antidiskriminierung/fachbeitraege/201001-pilz.pdf (Zugriff: 30.06.2020).
- Robert Bosch Stiftung GmbH (2013a): Begleitheft zur Methodensammlung Lernort Stadion. Politische Bildung an Lernzentren in Fußballstadien. Stuttgart. Online verfügbar unter: https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf_import/Begleitheft_Methodensammlung.pdf (Zugriff 30.06.2020).
- Robert Bosch Stiftung GmbH (2013b): Methodensammlung Lernort Stadion. Politische Bildung an Lernzentren in Fußballstadien. Stuttgart. Online verfügbar unter: https://www.bosch-stiftung.de/sites/default/files/publications/pdf_import/Methodensammlung_mit_Lernkarten.pdf (Zugriff: 30.06.2020).
- Sharp, Caroline/Chamberlain, Tamsin/Morrison, Jo/Filmer-Sankey, Caroline (2007): Playing for Success. An Evaluation of its Long Term Impact. National Foundation for Educational Research. Department for Education and Skills (Research Report No. 844). Nottingham. Online verfügbar unter: <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130323003025/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR844.pdf> (Zugriff: 30.06.2020).
- TU Dortmund/Fakultät Rehabilitationswissenschaften (2017): Inklusiv am Ball bleiben. Eine Handlungsempfehlung zur Gestaltung und Vermittlung von Inklusion in außerschulischen Bildungsangeboten am Beispiel des Konzepts »Lernort Stadion«. Dortmund. Online verfügbar unter: https://www.dfl-stiftung.de/wp-content/uploads/2017/07/lernort_stadion_inklusiv_am_ball_bleiben_empfehlungen_tu_dortmund.pdf (Zugriff: 30.06.2020).
- Vosgerau, Söhnke (2014): Lernort Stadion – Was Fußball zur politischen Bildung beitragen kann. In: unsere jugend, Jg. 66, H. 6. S. 247–256.
- Zurstrassen, Bettina (2015): Zielgruppenorientierung. In: Dönges, Christoph/Hilpert, Wolfram/dies. (Hrsg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn. S. 110–114.

Teil 5

Beispiele aus der inklusiven Praxis
der politischen Bildung an Schulen

Perspektiven auf den alltäglichen Politikunterricht in inklusiven Lerngruppen

Die Notwendigkeit eines Wandels zur inklusiven Schule lässt sich rechtlich, politisch, pädagogisch und didaktisch mit je unterschiedlicher Akzentuierung begründen (vgl. beispielsweise Zimpel 2012: 94 ff.; Deutsche UNESCO-Kommission 2014: 11 ff.). Auch aus Sicht der Politikdidaktik spricht viel für einen inklusiven Fachunterricht im Lernbereich der politischen Bildung (vgl. ausführlich hierzu Thorweger 2018; Thorweger 2019: 174 f.). Soll nämlich durch Politikunterricht die Mündigkeit junger Menschen im Hinblick auf ein selbstbestimmtes und verantwortungsvolles Agieren in einer faktisch stark durch Diversität geprägten Gesellschaft gefördert werden, erscheint es sinnvoll, entsprechende Lernprozesse gerade in solchen Kontexten anzusiedeln, die ebenfalls eine gewisse Diversität widerspiegeln. Diese Überlegung ist im Übrigen nicht neu, sie findet sich beispielsweise bereits in der Pädagogik John Deweys (vgl. Jörke 2007: 93 f.). Es geht um fachdidaktischer Sicht also darum, Konzepte für einen heterogenitätssensiblen Politikunterricht zu entwickeln, die alle Lernenden dabei unterstützen, gemeinsam in und für Diversität lernen zu können.

Der inklusive Anspruch hat dabei nicht nur Personen mit einer Behinderung im Blick, sondern »[...] grundsätzlich *alle* Menschen mit Zugangs-, Teilhabe-, und Selbstbestimmungserschwernissen [...]« (Besand/Jugel 2015: 47 f.; Hervorhebung im Original), die beispielsweise auch im Zusammenhang mit der sozialen Herkunft, einer Migrationserfahrung, dem Sprachstand etc. stehen können. Dementsprechend zielen inklusive Unterrichtskonzepte darauf ab, allen Menschen, unabhängig von ihren jeweils unterschiedlichen Ausgangslagen, eine chancengerechte Entwicklung zu ermöglichen (vgl. Reich 2012: 39).

Auch wenn die fachdidaktische Diskussion über inklusiven Politikunterricht und hieraus folgende Aus- und Fortbildungsbemühungen in allen Phasen der Lehrkräftebildung sicherlich noch einer weiteren Intensivierung bedürfen, gehört die Entwicklung inklusiver Unterrichtsangebote für viele Lehrkräfte bereits heute zum Berufsalltag – insbesondere in den Bundesländern, die einen hohen Inklusionsanteil aufweisen (vgl. Klemm 2018).

Der vorliegende Beitrag richtet den Blick auf diese alltägliche inklusive Unterrichtspraxis im Lernbereich der politischen Bildung. Anhand der Analyse von drei Unterrichtsbeispielen, die verschiedene Lehrkräfte für inklusiven Fachunterricht geplant und umgesetzt haben, sollen wesentliche Vorstellungen herausgearbeitet werden, auf die Lehrkräfte im Rahmen der Planung und Gestaltung von inklusivem Politikunterricht zurückgreifen. Die Analyse hat dabei explorativen Charakter und erhebt keinen Anspruch auf Repräsentativität. Zudem geht es ausdrücklich nicht darum, »Leuchtturmbeispiele« vor Augen zu führen, die etwa im Rahmen von Projekten mit besonderer materieller und/oder personeller Ausstattung umgesetzt wurden. Dementsprechend weisen die analysierten Unterrichtsbeispiele ein unterschiedliches Maß an fachdidaktischer Fundiertheit und Tragfähigkeit auf. Die vorliegende Analyse fragt jedoch explizit nicht nach möglichen Defiziten der Beispiele, sondern richtet den Blick auf die jeweils erkennbaren Ansätze für einen gelingenden inklusiven Politikunterricht. Diese ressourcenorientierte Herangehensweise basiert auf den drei grundlegenden Thesen, dass *erstens* viele Lehrkräfte den spezifischen Herausforderungen des inklusiven Politikunterrichts in ihrer alltäglichen Praxis bereits gezielt begegnen, dass dabei *zweitens* in vielen Fällen auch qualitätvolle Bildungsangebote für stark heterogene Lerngruppen entstehen und dass *drittens* Ausbau und Vertiefung der professionellen Kompetenzen für die Planung und Gestaltung von inklusivem Politikunterricht insbesondere über die Reflexion und Weiterentwicklung genau dieser vorhandenen Ressourcen erreicht werden können.

Drei Beispiele für alltäglichen Politikunterricht in inklusiven Lerngruppen

Die drei hier betrachteten Unterrichtsbeispiele für drei achte Klassen, die jeweils unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen aufweisen, werden zunächst im Überblick vorgestellt. Hieran schließt sich dann die Präsentation der Analyseergebnisse in tabellarischer Form an.

Unterrichtsbeispiel 1

Zu Beginn der Unterrichtsstunde werden die Lernenden mit einer Aussage konfrontiert: »Nur wer wählt, zählt!« Anknüpfend an erste Einschätzungen der Lernenden zu ebendieser Aussage, stellt die Lehrkraft deutlich fest, dass die anwesenden Lernenden also »nicht zählen« würden. Dies sorgt für starken Widerspruch aus der Lerngruppe, die sich im bisherigen Verlauf der

Unterrichtsbeispiel 1: Klassenstufe 8

Thema der Unterrichtseinheit: Auf dem Weg zur Demokratie: von der Alleinherrschaft zur Herrschaft des Volkes

Thema der Unterrichtsstunde: Das Wahlrecht auf dem Prüfstand – aktives Wahlrecht für Kinder/Jugendliche

Stundenfrage: Sollten Kinder/Jugendliche wählen dürfen?

Fachbezogene Unterrichtsziele:

Regelniveau:

Die Lernenden können ...

... Argumente für und gegen ein aktives Wahlrecht für Kinder/Jugendliche wiedergeben, gliedern und hierzu grundlegend Stellung nehmen (ggf. mit Hilfen).

Erweitertes Anforderungsniveau:

Die Lernenden können ...

... ausgewählte Argumente für und gegen ein aktives Wahlrecht für Kinder/Jugendliche vertiefen und überprüfen sowie differenziert Stellung nehmen.

Unterrichtssequenz (und in Anbindung an den zur gleichen Zeit stattfindenden Bürgerschaftswahlkampf) bereits grundsätzlich mit den Themen »Demokratie« und »Wahlen« fasst hat und entsprechend sensibilisiert ist: So wird seitens der Lernenden die Forderung formuliert, dass doch eigentlich alle Menschen mitbestimmen sollten. Hieran anschließend präsentiert die Lehrkraft (mit entsprechender Visualisierung) die Aussage eines Mädchens im Alter der Lernenden, das davon träumt, bei den anstehenden Wahlen auch ihre Stimme abgeben zu können. Aus der Lerngruppe heraus wird daraufhin die Stundenfrage formuliert: »Sollten Kinder und Jugendliche wählen dürfen?«

Zur Auseinandersetzung mit dieser Frage beginnen die Lernenden zunächst mit einer Materialerschließung in Einzelarbeit. Zur Verfügung steht hierbei ein obligatorisch zu bearbeitendes Basismaterial (strukturiert aufgebaute Arbeitsblätter), das von jungen Menschen geäußerte, befürwortende und skeptische Aussagen zu der Stundenfrage (visualisiert in Form von Sprechblasen) enthält. Der Arbeitsauftrag zu diesem Basismaterial ist kleinschrittig angelegt, zudem werden optionale Satzanfänge (z. B. »Für/gegen ein Wahlrecht für Kinder/Jugendliche spricht, dass ...«) für die Ergebnisformulierung zur Verfügung gestellt. Hierdurch wird für Lernende mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf ein niedrigschwelliger und strukturierter Zugang erschlossen, der dennoch zu relevanten Ergebnissen

führt. Für die Sprachanfängerinnen bzw. -anfänger (Lernende, die nach Deutschland zugewandert sind und dementsprechend Deutsch als Zweitsprache erlernen) wird ergänzend hierzu ein zusätzlich reduziertes, sprachsensibel aufbereitetes Material (gezielte Einbindung von Visualisierungen und Anknüpfung an eine von den Lernenden individuell bearbeitete Vokabelliste) bereitgestellt, das sich aber ebenfalls in den inhaltlichen Gesamtkontext einfügt. Die Lernenden auf Regelniveau sowie insbesondere auf erweitertem Anforderungsniveau nutzen die Arbeit mit dem Basismaterial als inhaltlichen Auftakt und können hieran anschließend im Rahmen einer »Lerntheke« frei aus einem erweiterten Materialangebot auswählen. Zur Verfügung stehen hierbei Textquellen und Karikaturen, die an einzelne Argumente aus dem Basismaterial vertiefend anknüpfen und wiederum in strukturiert aufgebaute Arbeitsblätter eingebunden sind.

Die Arbeitsphase mündet in eine Arbeit in von der Lehrkraft gezielt heterogen zusammengesetzten Kleingruppen (jeweils drei bis vier Schülerinnen und Schüler), wozu – wie es ein in dieser Lerngruppe etabliertes Verfahren ist – die Zusammensetzung der Tischgruppen auf einer vorbereiteten Folie für alle Lernenden visualisiert und die Zuordnung dann in kurzer Zeit eigenständig durch die Lernenden vollzogen wird. Unter Nutzung der Placemat-Methode erarbeiten die einzelnen Gruppen Argumente zu der Stundenfrage. Die Placemat-Methode wird dabei in drei Phasen organisiert und mithilfe eines für jede Gruppe bereitgestellten großen Papierbogens umgesetzt: In der ersten Phase notieren die Lernenden die aus ihrer Sicht wichtigsten Ergebnisse ihrer bisherigen Arbeit auf einem dafür abgegrenzten Feld auf dem Papierbogen. In der zweiten Phase stellen die Schülerinnen und Schüler die eigenen Ergebnisse den anderen Gruppenmitgliedern vor. In der dritten Phase tauschen sich schließlich alle Gruppenmitglieder zur ursprünglichen Problem- bzw. Fragestellung aus, und sie versuchen, ein gemeinsames Ergebnis (hier: zwei als besonders wichtig eingeschätzte Argumente) zu finden, welches dann in der Mitte des Papierbogens als Gruppenergebnis notiert wird.

Ausgehend hiervon werden die erarbeiteten Argumente mit der gesamten Lerngruppe im Unterrichtsgespräch thematisiert, an notwendigen Stellen durch Lernende (ggf. mit Unterstützung der Lehrkraft) vertiefend erklärt und schließlich in einer gemeinsamen Pro-/Contra-Tabelle festgehalten, die von der Lehrkraft an einem Laptop bearbeitet und über einen Beamer projiziert wird.

Unter Rückgriff auf diese Argumente (und unter optionaler Nutzung von Vorschlägen für Formulierungen wie z. B. »Ich denke ...«, »Ich bin der Meinung, dass ...«) erhalten die Lernenden kurz Zeit, um individuelle Antworten auf die Stundenfrage zu formulieren, die dann als Ausgangs-

punkt für die abschließende Diskussion im Plenum dienen. Schlusspunkt der Stunde ist ein ritualisiertes Reflexionsgespräch zum Stundenverlauf und -ertrag.

Unterrichtsbeispiel 2

Zu Beginn der Unterrichtsstunde werden die Lernenden zu einer individuellen Einschätzung aufgefordert: Über eine Punktabfrage an der Tafel soll entschieden werden, ob es sich bei vier vorgegebenen Berufen (Arbeit in einem Kindergarten/Arbeit in einer Autowerkstatt/Arbeit in einem Krankenhaus/Arbeit auf einer Baustelle) aus Sicht der Lernenden eher um einen »weiblichen« oder einen »männlichen« Beruf handelt. Erwartungsgemäß zeigt sich das Bild einer eindeutigen Zuordnung, woraufhin die Lehrkraft nach möglichen Erklärungen fragt. Die Lernenden formulieren verschiedene Ideen, die im weiteren Unterrichtsverlauf überprüft werden sollen.

Unterrichtsbeispiel 2: Klassenstufe 8

Thema der Unterrichtseinheit: Jugend und Gesellschaft

Thema der Unterrichtsstunde: Geschlechterrollen in der Berufswelt

Stundenfrage: Warum gibt es typische Frauen- und Männerberufe?

Fachbezogene Unterrichtsziele:

Regelniveau:

Die Lernenden können ...

... Hypothesen in Bezug auf ausgewählte Ursachen für die Ausprägung von typischen Frauen- bzw. Männerberufen überprüfen, ausgewählte Ursachen benennen und erläutern (ggf. mit Hilfen).

Erweitertes Anforderungsniveau:

Die Lernenden können ...

... die unterschiedlichen Ursachen für die Ausprägung von typischen Frauen- bzw. Männerberufen zusammenfassend erläutern.

In der Erarbeitungsphase setzen sich die Lernenden arbeitsteilig mit Arbeitsmaterialien zu den Oberthemen »gesellschaftlicher Druck« und »traditionelles Familienbild« auseinander, die jeweils sowohl einen textlichen als auch einen grafischen Zugang bereithalten. Die Materialien zu diesen Themenschwerpunkten sind dabei bei identischer Strukturierung auf zwei unterschiedlichen Anforderungsniveaus angelegt, die Zuordnung

der Lernenden zum jeweiligen Arbeitsschwerpunkt geschieht durch die Lehrkraft. Im Arbeitsprozess erfolgt zunächst eine individuelle Erschließung des Arbeitsmaterials mit textlichem oder grafischem Schwerpunkt, wobei optional eine »Tipp-Karte« mit inhaltlich leitenden Frageimpulsen (z. B. »In welchen Berufen arbeiten Frauen/Männer? Und warum?«) hinzugezogen werden kann. Diejenigen Lernenden, denen dieser erste Erschließungsschritt sehr schnell gelingt, erhalten von der Lehrkraft eine Zusatzaufgabe, die auf die Reflexion weiterer möglicher Einflussfaktoren abzielt.

Die individuelle Erarbeitung mündet in einen Austausch in Kleingruppen. Innerhalb dieser Austauschphase muss jede Schülerin/jeder Schüler mindestens eine eigene Moderationskarte mit einem herausgearbeiteten Aspekt zu den Themenschwerpunkten beschriften. Auch zu diesem Arbeitsschritt kann eine optionale »Tipp-Karte« herangezogen werden, die knapp-orientierende Hinweise zur praktischen Umsetzung enthält.

Die Moderationskarten werden schließlich im Unterrichtsgespräch in Kooperation zwischen Lehrkraft und Lernenden dazu genutzt, jeweils eine schwerpunktbezogene Mindmap an der Tafel zu entwickeln. Auf der Grundlage der erarbeiteten Ergebnisse prüfen die Lernenden ihre Ausgangshypothesen und diskutieren – ausgehend von Impulsen durch die Lehrkraft –, inwieweit eine geschlechtsspezifische Berufswahl problematisch ist und wie hier ggf. gegengesteuert werden könnte.

Unterrichtsbeispiel 3

Die Lernenden werden zu Beginn der Unterrichtsstunde mit einer Fallbeschreibung konfrontiert: Ein König/eine Königin wurde von den Untertanen gestürzt, die Bürgerinnen und Bürger bestimmen nun einen neuen Staatspräsidenten oder eine Staatspräsidentin in einer demokratischen Wahl. Die gewählte Person kündigt direkt nach der Wahl an, dass alle, die nicht ihrer Meinung sind, künftig bestraft werden. Das Beispiel bzw. der in diesem Beispiel angelegte Konflikt ist für sich gesehen niedrighschwellig erschließbar. Für Lernende auf erweitertem Anforderungsniveau ist das Beispiel jedoch zugleich hoch anschlussfähig an den in der vorgelagerten Unterrichtseinheit bearbeiteten historischen Fokus »wegweisende Revolutionen des 18. und 19. Jahrhunderts«.

In der Erarbeitung setzen sich die Lernenden auf Regelniveau und erweitertem Anforderungsniveau in Partnerarbeit mit einem Text zum Zusammenhang von Demokratie und Menschenrechten auseinander. Das Material liegt dabei in einer Basisversion sowie in einer differenzierten Version vor. Im Rahmen des differenzierten Materials ist der Text didaktisch redu-

Unterrichtsbeispiel 3: Klassenstufe 8

Thema der Unterrichtseinheit: Menschenrechte und Rechtsstaat

Thema der Unterrichtsstunde: Menschenrechte als Grundlage der Demokratie

Stundenfrage: Braucht Demokratie Menschenrechte?

Fachbezogene Unterrichtsziele:

Regelniveau:

Die Lernenden können ...

... Menschenrechte nennen und deren Bedeutung im Kontext der Demokratie erläutern (ggf. mit Hilfen).

Förderniveau:

Lernende mit Förderbedarf im Bereich »Wahrnehmung und Entwicklung/geistige Behinderung« können ...

... gesellschaftliche Gruppen erkennen und beschreiben, denen im Kontext der Demokratie eine besondere Schutzbedürftigkeit zukommt.

Erweitertes Anforderungsniveau:

Die Lernenden können ...

... die Gefahr einer »Tyrannei der Mehrheit« im Kontext der Demokratie beurteilen.

ziert, mit zusätzlichen Erläuterungen versehen und in der äußeren Form stärker strukturiert, bleibt aber inhaltlich mit der Basisversion vergleichbar. Die Lernenden erhalten den Auftrag, vom Material ausgehend das fachliche Konzept einer »Tyrannei der Mehrheit« zu erläutern und anschließend den Ausgangsfall zu analysieren. Der für die Lernenden neue Begriff der »Tyrannei« wird dabei im Text gesondert aufgegriffen und anhand von Beispielen eingeführt. Für die Lernenden auf erweitertem Anforderungsniveau steht optional eine Zusatzaufgabe zur Verfügung: Sie richtet den Blick auf gesellschaftliche Gruppen, die im Rahmen einer »Tyrannei der Mehrheit« im Kontext der Demokratie (wenn das Mehrheitsvotum Minderheiten übergeht) gefährdet sein könnten. Dieser Zusatzauftrag ist wiederum anschlussfähig an den Erarbeitungszusammenhang für die Lernenden mit Förderbedarf im Bereich »Wahrnehmung und Entwicklung/geistige Behinderung«: Diese erhalten den Auftrag, schutzbedürftige Gruppen in einer demokratischen Gesellschaft zu benennen, sie anschließend mithilfe von Playmobil-Figuren darzustellen und das Ergebnis für die Gesamtgruppe fotografisch zu dokumentieren. Hierzu wird ein Arbeitsblatt bereitgestellt, das in Leichter Sprache formuliert ist und das zudem die ikonische Ebene stark betont.

Die gesamte Lerngruppe teilt sich in der Arbeitsphase auf zwei miteinander verbundene Unterrichtsräume auf, Lehr- und Assistenzkräfte beobachten und unterstützen den Arbeitsprozess situationsangemessen.

Die Zusammenführung der Arbeitsergebnisse ist so angelegt, dass die auf den unterschiedlichen Anforderungsniveaus erzielten Ergebnisse jeweils gewürdigt und zusammenfassend im Hinblick auf das übergeordnete Thema der Stunde miteinander in Bezug gesetzt werden. Hierzu stellen immer zwei Lernende, die gemeinsam an einem Material/Auftrag gearbeitet haben, ihr Ergebnis vor. Im anschließenden Unterrichtsgespräch setzt insbesondere die Lehrkraft dann Impulse, die die Schülerinnen und Schüler auffordern, die unterschiedlichen Ergebnisse sinnvoll aufeinander zu beziehen.

Auswertung der Unterrichtsbeispiele – Wie planen und gestalten Lehrkräfte alltäglichen Politikunterricht in inklusiven Lerngruppen?

Die drei ausgewählten Unterrichtsbeispiele wurden einer explorativ ausgerichteten Analyse unterzogen, um die leitenden Vorstellungen bzw. Konzepte herauszuarbeiten, anhand derer die jeweiligen Lehrkräfte ihr konkretes Unterrichtsangebot in inklusiven Lerngruppen ausrichten und umsetzen. Die Auswertung der jeweiligen schriftlichen Unterrichtsplanungen und -materialien sowie der Beobachtungen durch den Autor dieses Textes im Rahmen der Unterrichtsdurchführung erfolgte mittels einer inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kuckartz 2012: 77 ff.). Diese zielt darauf ab, im jeweiligen Zusammenhang relevante Dokumente vor dem Hintergrund eines spezifischen Untersuchungsinteresses zusammenfassend und strukturierend zu kategorisieren.

Eine Kategorie dient dabei als übergeordneter Sammelbegriff, dem (weitgehend) identische, im Material vorfindbare Aspekte zugeordnet werden können. Die Kategorisierung im Rahmen der Analyse erlaubt es somit, einen fokussierten Überblick darüber zu erhalten, auf welche leitenden Vorstellungen und (sich hieraus ergebenden) Konzepte die Lehrkräfte im Rahmen der herangezogenen Unterrichtsbeispiele insbesondere zurückgreifen. Zur Strukturierung der Analyse wurden zunächst drei übergeordnete Hauptkategorien abgeleitet, die sich an den didaktischen W-Fragen nach Jank und Meyer (vgl. 2005: 17 ff.) orientieren:

- Legitimierung – **Warum** soll gelernt werden?
- Umsetzung – **Wie** soll gelernt werden?
- Material und Medien – **Womit** soll gelernt werden?

Weitere Fragen (insbesondere: **Wer** soll lernen? und **Was** soll gelernt werden?) ließen sich ebenfalls berücksichtigen, werden aber an dieser Stelle nicht explizit ausgearbeitet. Grundsätzlich ist jedoch festzuhalten, dass inklusiver Politikunterricht explizit *alle* Lernenden adressiert (Wer?) und im Hinblick auf differenziert ausgewiesene Lernziele strukturiert ist (Was?).

Die Analyse ist als ein Beitrag zur Praxisforschung im Feld der Lehrkräfteausbildung konzipiert und zielt dementsprechend darauf ab, aus der näheren Untersuchung ausgewählter Beispiele aus der Praxis Rückschlüsse für deren Weiterentwicklung (hier im Hinblick auf die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften für den inklusiven Politikunterricht) abzuleiten (vgl. Prengel/Heinzel/Carle 2008: 188 f.). Für die Ergebnisse der Untersuchung wird hier dementsprechend kein Repräsentativitäts- und/oder Generalisierungsanspruch erhoben. Ebenso wird deshalb an dieser Stelle auf eine ausführliche methodologische sowie methodische Herleitung des Analyseverfahrens verzichtet.

Insgesamt konnten aus dem Material 23 Subkategorien herausgearbeitet werden, die sich unterschiedlich auf die drei oben genannten Hauptkategorien verteilen. Die Kategorien werden im Folgenden in ihrem Bezug zum inklusiven Politikunterricht und unter knapper beispielhafter Anbindung an jeweils eines der Unterrichtsbeispiele näher dargestellt. Dabei wird deutlich, dass die einzelnen Subkategorien teilweise Bezüge zueinander aufweisen. Diese werden jeweils benannt und durch ein Symbol (→) kenntlich gemacht.

Hervorgehoben sei an dieser Stelle nochmals, dass es sich bei den betrachteten Unterrichtsbeispielen um Beispiele des alltäglichen Unterrichts in inklusiven Lerngruppen handelt, nicht um Musterbeispiele, die über jede kritische Betrachtung erhaben sind. Das bedeutet: Die Zuordnung einer Subkategorie zu einem Unterrichtsbeispiel in der folgenden Auswertung besagt, dass diese im Begründungszusammenhang bzw. in der Umsetzung erkennbar ist – nicht jedoch, dass dies jeweils in perfekter Weise umgesetzt ist. Entscheidend ist aber zunächst das grundsätzliche Vorhandensein bestimmter Vorstellungen und Ansätze – hier nämlich können Angebote der Aus- und Weiterbildung potenziell besonders wirksam ansetzen.

Auswertung der Unterrichtsbeispiele

Legitimierung – Warum soll gelernt werden? Subkategorie(n)	<p>Beschreibung und Beispiel</p> <ul style="list-style-type: none"> Die Lernenden werden sich über eigene Interessen bewusst und ergründen Möglichkeiten der eigenen politisch-gesellschaftlichen Einflussnahme. Das Maß an Abstraktheit wird für alle Lernenden verringert, zugleich können Potenziale im Hinblick auf Aktivierung und Motivation der Lernenden sowie eine mögliche praktische Anwendung der entwickelten Kompetenzen erschlossen werden. <p>⇒ <i>Unterrichtsangebot zur Frage der konkreten demokratischen Mitbestimmungsmöglichkeiten von Kindern/Jugendlichen</i> Unterrichtsbeispiel 1</p>
Umsetzung – Wie soll gelernt werden? Subkategorie(n)	<p>Beschreibung und Beispiel</p> <ul style="list-style-type: none"> Alle Lernenden und deren Interessen sind deutlich erkennbarer Bezugspunkt des Unterrichtsangebots (→ Befähigung zur Teilhabe, ausgehend von den Interessen der Lernenden). Potenziale im Hinblick auf die Aktivierung und Motivation der Lernenden können erschlossen werden. Die angestrebte Kompetenzentwicklung ist kein Selbstzweck, sondern weist eine Rückbindung an die Lebenswelt der Lernenden auf. <p>⇒ <i>Anbahnung der Entwicklung einer eigenen Position zur Frage eines Wahlrechts für Kinder/Jugendliche</i> Unterrichtsbeispiel 1</p>
Problemorientierung	<ul style="list-style-type: none"> Klar-erkennbare Problemstellung, die sich für die Lernenden auch hinreichend als problemhaft darstellt. Förderung der Bereitschaft zur weiteren inhaltlichen Auseinandersetzung, die im Kern darin besteht, das Problem in fachlicher Hinsicht (in der Regel unter didaktisch begründeter → Begrenzung von Komplexität bei gleichzeitiger Wahrung von Kontroversität) weiter zu klären, mögliche Lösungsansätze zu identifizieren und diese zu beurteilen. <p>⇒ <i>Die Lernenden befassen sich im Rahmen einer Unterrichtsstunde zum Themenfeld »Demokratie« mit dem in einem Fallbeispiel angelegten Problem eines Missbrauchs demokratisch legitimer Macht.</i> Unterrichtsbeispiel 3</p>
Aktivierung von Vorwissen	<ul style="list-style-type: none"> Lernende erhalten Raum dafür, bestehende gegenstandsbezogene Vorstellungen zu äußern und produktiv in den Arbeitsprozess einzubringen. Anbahnung und Unterstützung individueller Erkenntnisprozesse (→ Differenzierung und Lernen am gemeinsamen Gegenstand) <p>⇒ <i>Hypothesenbildung als Ausgangspunkt für die weitere fachliche Annäherung</i> Unterrichtsbeispiel 2</p>

<p>Kleinschrittiges und strukturiertes Vorgehen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Einzelne Schritte des Unterrichtsprozesses stehen in einem erkennbaren Zusammenhang zum übergeordneten Ansatz der Unterrichtsstunde. • Lernende erhalten durch klare Struktur Orientierung und Unterstützung im Arbeitsprozess. <p>⇒ Kleinschrittige Erarbeitung des Basismaterials zur grundsätzlichen inhaltlichen Annäherung</p> <p>Unterrichtsbeispiel 1</p>
<p>Differenzierung und Lernen am gemeinsamen Gegenstand</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Deutlich erkennbare Differenzierung im Hinblick auf Ziele, Aufgaben oder Materialien bei gleichzeitig gegebenem übergeordnetem thematischem Zusammenhang • Alle Lernenden haben die Möglichkeit, relevante Erkenntnisse zu einem gemeinsamen Ausgangsproblem zu gewinnen und bestenfalls produktiv einzubringen. <p>⇒ Lernende arbeiten zum Teil an einer Textanalyse und der Erfassung abstrakter Konzepte, zum Teil an einem sehr praktisch ausgerichteten Arbeitsauftrag. Die Ergebnisse werden anschließend mit Blick auf die gemeinsame Problemstellung zueinander in Bezug gesetzt.</p> <p>Unterrichtsbeispiel 3</p>
<p>Begrenzung von Komplexität bei gleichzeitiger Wahrung von Kontroversität</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Erschließung niederschwelliger Zugänge für alle Lernenden, Komplexitätsreduktion in unterschiedlichem Ausmaß (→ Differenzierung und Lernen am gemeinsamen Gegenstand) • Wahrung der jeweiligen Kontroversität im Sinne der Befähigung zur eigenständigen Analyse und Beurteilung <p>⇒ Fokussierung ausgewählter (relevanter) Einflussfaktoren auf den Prozess der Berufswahl anstelle einer völlig offenen Annäherung</p> <p>Unterrichtsbeispiel 2</p>
<p>Wechsel der Sozialformen</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gezielte Kombination von Phasen der Einzel-, Partner- und/oder Gruppenarbeit • Gewinnung von Potenzialen für die Förderung der Verarbeitungstiefe, aber auch für die Aktivierung, (gegenseitige) Unterstützung und Entlastung der Lernenden <p>⇒ Auf eine inhaltliche Erschließung in Einzelarbeit folgt zunächst eine kooperative Anwendung der gewonnenen Erkenntnisse in der Gruppenarbeit, um anschließend auf dieser Grundlage innerhalb der gesamten Lerngruppe die Ausgangsfrage zu diskutieren.</p> <p>Unterrichtsbeispiel 1</p>
<p>Gezielte Gruppeneinteilung</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gruppeneinteilung durch die Lehrkraft auf der Grundlage eigener diagnostischer Einschätzungen • Im Fall leistungsheterogener Gruppensammensetzung: <ul style="list-style-type: none"> • Potenzial gegenseitiger Unterstützung der Lernenden untereinander, Anreize zur vertieften Mitarbeit mit dem Ziel gemeinsamer Arbeitsergebnisse, zugleich Vermeidung einer übermäßigen Häufung von schwierigen Lernaufgabenlagen in einzelnen Arbeitskonstellationen • Im Fall leistungshomogener Gruppensammensetzung: <ul style="list-style-type: none"> • Umsetzung zielführender Differenzierung (→ Differenzierung und Lernen am gemeinsamen Gegenstand), gezielte Bereitstellung von Unterstützung im Lernprozess (→ Optionale weitergehende Unterstützungsstrukturen: → Optionale Zusatzaufgaben), Vermeidung von Unter- bzw. Überforderung <p>⇒ Austausch und vertiefende Weiterarbeit in bewusst heterogen zusammengesetzten Lerngruppen</p> <p>Unterrichtsbeispiel 1</p>

Räumliche Differenzierung	<ul style="list-style-type: none"> • Schaffung eines ruhigeren Arbeitsumfelds und Möglichkeit zur zielgerichteten Bereitstellung spezifischer Hilfen (→ Optionale weitergehende Unterstützungsstrukturen) • In einem inklusiven Fachunterricht als gemeinsamem Unterricht erfolgt die räumliche Aufteilung jedoch immer nur für zeitlich begrenzte Phasen. <p>⇒ Die Lerngruppe nutzt einen fest zur Verfügung stehenden Differenzierungsraum, um Arbeitsaufträge mit unterschiedlichem Kommunikationsaufwand und Materialbedarf umzusetzen.</p> <p>Unterrichtsbeispiel 3</p>
Strukturierungshilfen	<ul style="list-style-type: none"> • Bereitstellung von Unterstützung, die unterrichtliche Anforderungen für alle Lernenden verständlich, handhab- und bearbeitbar macht • Strukturierungshilfen können für die heterogene Lerngruppe unterschiedlich ausgeprägt sein (→ Differenzierung und Lernen am gemeinsamen Gegenstand). <p>⇒ Arbeit mit der Placemat-Methode für die Zusammenführung und Verarbeitung von Teilergebnissen im Rahmen einer Gruppenarbeit</p> <p>Unterrichtsbeispiel 1</p>
Optionale weitergehende Unterstützungsstrukturen	<ul style="list-style-type: none"> • Zusätzliche Unterstützung auf inhaltlicher und/oder methodischer Ebene im Kontext der jeweiligen Arbeitsanforderung • Im Idealfall entscheiden Lernende eigenständig, ob und welche Unterstützungsstrukturen herangezogen werden (→ Selbstbestimmung im Arbeitsprozess). Nach Bedarf und gestützt auf Unterrichtsbeobachtungen kann auch die Lehrkraft zur Inanspruchnahme raten. <p>⇒ »Tipp-Karten« mit inhaltlich leitenden Frageimpulsen für die Texterschließung</p> <p>Unterrichtsbeispiel 2</p>
Optionale Zusatzaufgaben	<ul style="list-style-type: none"> • Lernende können bei Bedarf auf zusätzliche Aufgaben zurückgreifen, die in der Regel auf erweitertem Anforderungsniveau angesiedelt sind. Denkbar sind auch Zusatzaufgaben, die einen stärker wiederholenden, absichernden Charakter haben. <p>• Sicherstellung, dass alle Lernenden im Arbeitsprozess ausgelastet und herausgefordert bleiben</p> <p>⇒ Zusatzaufgabe, die an bisherige Erkenntnisse anknüpft und den Blick perspektivisch auf spätere Erarbeitungsschritte richtet</p> <p>Unterrichtsbeispiel 3</p>
Selbstbestimmung im Arbeitsprozess	<ul style="list-style-type: none"> • Freiräume für die Lernenden, die sie – in unterschiedlicher Bandbreite – für eigene Entscheidungen im Hinblick auf die Auswahl von Materialien und Aufgaben nutzen können • Möglichkeit zur Orientierung an eigenen Stärken und Interessen <p>⇒ Lernende können an einer »Lerntheke« eigenständig und frei aus einem erweiterten Materialangebot für die Weiterarbeit auswählen.</p> <p>Unterrichtsbeispiel 1</p>
Einforderung von Kommunikation	<ul style="list-style-type: none"> • Der Unterrichtsprozess erfordert an geeigneten Stellen von den Lernenden sachbezogene Kommunikation untereinander. <p>• Ermöglichung von Verständnissicherung, Vertiefung, Reflexion und Entlastung weiterer Arbeitsschritte</p> <p>⇒ Übergang von der Einzelarbeit in einen strukturierten Gruppenaustausch mit klarem Kommunikationsauftrag</p> <p>Unterrichtsbeispiel 1</p>

Positive Abhängigkeit der Lernenden untereinander	<ul style="list-style-type: none"> • Lernende gelangen im Hinblick auf die zu bearbeitende Problemstellung zunächst zu eigenen Ergebnissen, die allerdings noch nicht hinreichend für eine umfassende Problemlösung sind. Über den Austausch untereinander und die sich dabei bietenden Möglichkeiten der Vernetzung der verschiedenen Teilergebnisse können entsprechend umfassendere Arbeitsergebnisse erzielt werden. • Jeweilige Teilergebnisse können durchaus auf unterschiedlichen Anforderungsebenen erarbeitet worden sein (→ Differenzierung und Lernen am gemeinsamen Gegenstand). • Kooperation als Schlüssel für die Problemlösung, wobei die Lernenden jeweils sowohl sich selbst als auch die anderen Lernenden als relevante Akteurinnen und Akteure im Arbeitsprozess wahrnehmen können. <p>⇒ Explizite Anforderung im Rahmen einer Gruppenarbeit, dass alle Lernenden einen Baustein zum Gesamtergebnis beitragen</p> <p>Unterrichtsbeispiel 2</p>
Verbindlichkeit	<ul style="list-style-type: none"> • Den Lernenden ist bewusst, dass die Auseinandersetzung mit den jeweils gestellten Aufgaben für den Fortgang und den Ertrag des Unterrichts relevant ist und dass es dabei auch auf ihren jeweils eigenen Beitrag ankommt (→ Positive Abhängigkeit der Lernenden untereinander). • Die Aktivität und Motivation aller Lernenden wird deutlich und transparent gefordert bzw. gefördert (→ Optionale weitergehende Unterstützungsstrukturen). <p>⇒ Alle unterschiedlichen Erarbeitungsprozesse sind für die Lernenden klar erkennbar auf eine gemeinsame Präsentations- bzw. Austauschphase im weiteren Unterrichtsverlauf ausgerichtet.</p> <p>Unterrichtsbeispiel 3</p>
Raum für die individuelle Verarbeitung	<ul style="list-style-type: none"> • Ausdrückliche Gelegenheit zur Anwendung, Vertiefung und/oder Reflexion individuell gewonnener Erkenntnisse • Alle Lernenden können auf ihrem jeweiligen Leistungsniveau zu einem Ergebnis gelangen (→ Differenzierung und Lernen am gemeinsamen Gegenstand). <p>⇒ Die Lernenden sind aufgefordert, unter Rückgriff auf erarbeitete Argumente eine eigene individuelle Stellungnahme zu einer politischen Ausgangsfrage zu formulieren.</p> <p>Unterrichtsbeispiel 1</p>
Wertschätzung von Arbeitsergebnissen	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsergebnisse auf allen Anforderungsniveaus werden grundsätzlich als relevante Unterrichtsbeiträge erachtet und gewürdigt und in den Gesamtzusammenhang eingeordnet • (→ Differenzierung und Lernen am gemeinsamen Gegenstand). Lehrkräfte geben hierzu Feedback. • Steigerung der Motivation zur weiteren Mitarbeit im Fachunterricht <p>⇒ Der Präsentation der sehr unterschiedlichen Arbeitsergebnisse der Lernenden wird explizit Raum gegeben. Im Unterrichtsgespräch werden dann die konkreten Zusammenhänge geklärt und markiert, sodass die Relevanz aller Beiträge deutlich wird.</p> <p>Unterrichtsbeispiel 3</p>
Metareflexion zum Stundenverlauf und -ertrag	<ul style="list-style-type: none"> • Lernende und die Lehrperson erhalten zum Abschluss der Unterrichtsstunde Gelegenheit, zu reflektieren, wie die Stunde verlaufen ist und wie die erhaltenen Ergebnisse einzuschätzen sind. • Lernende trainieren hierüber die Einnahme einer reflexiven Perspektive, die Lehrkraft kann aus der Reflexion auch Rückschlüsse für die künftige Unterrichtsgestaltung ziehen. <p>⇒ Zum Ende einer Unterrichtsstunde findet eine ritualisierte Reflexion mittels festgelegter Leitfragen statt.</p> <p>Unterrichtsbeispiel 1</p>

Material und Medien – Womit soll gelernt werden?	
Subkategorie(n)	Beschreibung und Beispiel
Arbeitsmaterial für unterschiedliche Anforderungsniveaus	<ul style="list-style-type: none"> Differenzierung des Unterrichtsmaterials im Hinblick auf unterschiedliche Lernniveaus (Textumfang, sprachliche Gestaltung, Bereitstellung von Hilfen, Strukturierung etc.) Bezug des Unterrichtsmaterials zu differenziert ausgewiesenen Unterrichtszielen, aber zugleich Orientierung an einem verbindenden Lerngegenstand (→ Differenzierung und Lernen am gemeinsamen Gegenstand) <p>⇒ <i>Arbeitsmaterial liegt in einer Basisversion sowie in einer didaktisch reduzierten Version vor.</i></p> <p>Unterrichtsbeispiel 3</p>
Sprachsensibel aufbereitetes Unterrichtsmaterial	<ul style="list-style-type: none"> Unterrichtsmaterial, das nach Prinzipien des sprachsensiblen Unterrichts gestaltet ist (d. h. am Sprachstand der Lernenden ansetzend, mit dem Ziel, fachliches Lernen individuell zugänglich zu machen und zugleich sprachliche Kompetenzen weiterzuentwickeln), eröffnet Lernenden mit sprachlichem Unterstützungsbedarf Zugänge zum fachlichen Gegenstand. <p>⇒ <i>Lernende werden durch die Bereitstellung beispielhafter sprachlicher Wendungen für den spezifischen Schreib Anlass (»Scaffolding«) in der Abfassung eigener Texte unterstützt.</i></p> <p>Unterrichtsbeispiel 1</p>
Zusätzlicher Zugang über die ikonische Ebene	<ul style="list-style-type: none"> Unterrichtsmaterial wird gegenstandsbezogen durch Bilder, Visualisierungen, Grafiken etc. ergänzt. Lernende erhalten zusätzliche Möglichkeiten, inhaltliche Zusammenhänge auf alternativen Wegen zu erschließen. <p>⇒ <i>Bereitstellung von Arbeitsblättern, die inhaltliche Zusammenhänge sowohl sprachlich als auch grafisch fokussieren</i></p> <p>Unterrichtsbeispiel 2</p>

Zusammenfassung und Ausblick

Die hier betrachteten Unterrichtsbeispiele belegen, dass die Lehrkräfte bewusst im Sinne der Planung und Umsetzung eines inklusiven Politikunterrichts agieren. Sie richten ihr Unterrichtsangebot entsprechend der Heterogenität ihrer Lerngruppen aus, leiten differenzierte Zielsetzungen in begründeter Weise ab und greifen für die konkrete Unterrichtsgestaltung auf eine Vielzahl an Konzepten und Maßnahmen zurück, die im Zusammenhang mit dem Bestreben stehen, fachliches Lernen auf unterschiedlichen Anforderungsniveaus, aber in einem gemeinsamen Unterrichtszusammenhang zu ermöglichen. Deutlich wird dabei, dass auch etablierte fachdidaktische Herangehensweisen im Sinne eines inklusiven Politikunterrichts akzentuierbar sind.

Die Analyse der Beispiele für alltäglichen inklusiven Politikunterricht zeigt dementsprechend auf, dass die alltägliche schulische Praxis vielfältige Anknüpfungspunkte für die gezielte Schul- und Unterrichtsentwicklung sowie die damit verbundene Kompetenzentwicklung der Fachlehrkräfte bietet. Die weitere Diskussion über inklusiven Politikunterricht sollte demnach ausdrücklich auch diese Ebene als wichtige Ressource miteinbeziehen.

Literatur

- Besand, Anja/Jugel, David (2015): Inklusion und politische Bildung – gemeinsam denken! In: Dönges, Christoph/Hilpert, Wolfram/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn. S. 45–59.
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (Hrsg.) (2014): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. 3. erw. Aufl. Bonn. Online verfügbar unter: https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-05/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung_0.pdf (Zugriff 17.07.2020).
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert (2005): Didaktische Modelle. Berlin.
- Jörke, Dirk (2007): John Dewey über Erfahrung, Demokratie und Erziehung. In: Lange, Dirk/Himmelfmann, Gerhard (Hrsg.): Demokratiebewusstsein. Interdisziplinäre Annäherungen an ein zentrales Thema der Politischen Bildung. Wiesbaden. S. 87–98.
- Klemm, Klaus (2018): Unterwegs zur inklusiven Schule. Lagebericht 2018 aus bildungstatistischer Perspektive, Gütersloh.
- Kuckartz, Udo (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim/Basel.
- Prenzel, Annedore/Heinzel, Friederike/Carle, Ursula (2008): Methoden der Handlungs-, Praxis- und Evaluationsforschung. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden. S. 181–197.

- Reich, Kersten (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit – eine Einführung. In: ders. (Hrsg.): *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Weinheim/Basel. S. 12–47.
- Thorweger, Jan Eike (2018): Demokratiebildung als inklusive Aufgabe. Herausforderungen inklusiver politischer Bildung. In: Kenner, Steve/Lange, Dirk (Hrsg.): *Citizenship Education. Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung*. Frankfurt am Main. S. 115–130.
- Thorweger, Jan Eike (2019): Politikunterricht in der inklusiven Schule: Wissenschaftliche und alltagsdidaktische Vorstellungen über inklusiven Politikunterricht als Zugang zur Kompetenzentwicklung von Fachlehrkräften. In: Hölzel, Tina/Jahr, David (Hrsg.): *Konturen einer inklusiven politischen Bildung. Konzeptionelle und empirische Zugänge*. Wiesbaden. S. 171–187.
- Zimpel, André Frank (2012): *Einander helfen. Der Weg zur inklusiven Lernkultur*. Göttingen.

Das »Inselspiel« als Methode im inklusiven Politikunterricht

Exemplarische Engstellen und gemeinsam eingeschlagene Lösungswege

Die gemeinsame Suche

Die Suche nach inklusionssensiblen Lehr-/Lernarrangements für den Politikunterricht bildete im Herbst 2015 den Ausgangspunkt der Zusammenarbeit des Lehrstuhls für Lernbehindertenpädagogik und der Lehreinheit Politische Bildung und Didaktik der Sozialkunde an der Ludwig-Maximilians-Universität München im Rahmen des Projekts »Inklusionsdidaktische Lehrbausteine (!DL)« der Qualitätsoffensive Lehrerbildung. Inklusion wird dabei verstanden als »[...] ein in allen gesellschaftlichen Teilbereichen vernetzt verlaufender Wandlungsprozess, der darauf abzielt, jedem Menschen in allen gesellschaftlichen Lebensbereichen auf Grundlage seiner individuellen Bedarfe Zugang, Teilhabe und Selbstbestimmung zu ermöglichen« (Besand/Jugel 2015: 53).

Die Herausforderung bestand darin, gemeinsam neue didaktische Wege einzuschlagen, denn es mangelte durch die erst seit 2014 verstärkte stattfindende Diskussion um Inklusion als Thema der politischen Bildung (vgl. ebd.: 45) an umfassenden Vorbildern. Vor diesem Hintergrund konzipierte ein multiprofessionelles Team von Lehrenden ein praxisorientiertes Seminar für Lehramtsstudierende aller Schularten, in dem der Einsatz der Methode »Inselspiel« im inklusiven Politikunterricht zentral war. Diese Methode wurde bewusst ausgewählt, da hier das Teilhaben- bzw. Nicht-Teilhaben-Können an politischen Entscheidungen im Vordergrund steht. Im Mittelpunkt des Seminars standen dabei die Vorbereitung und Durchführung eines eigenen »Inselspiels« durch die Studierenden in einer heterogenen Klasse, begleitet von Klassen- sowie Hochschullehrerinnen und -lehrern. Wenn wir hier von heterogenen Gruppen sprechen, meinen wir Lerngruppen, die sich hinsichtlich bestimmter Merkmale (z. B. Geschlecht, Herkunft, Behinderung, Lern- und Leistungsfähigkeit) voneinander unterscheiden (vgl. Budde 2018).

Das Seminar wurde über drei Semester hinweg wiederholt durchgeführt und entsprechend der jeweiligen Evaluation überarbeitet. Abschließend wurde das Seminar für die Online-Lernplattform des Projekts »Inklusionsdidaktische Lehrbausteine (IDL)« multimedial aufbereitet (weiterführende Informationen siehe unter: https://www.lehrerbildung-at-lmu.mzl.uni-muenchen.de/projekte_baukasten11/inklusionsdidaktischelehr.pdf).

Die aus dem Seminar gewonnenen Erfahrungen bilden den Schwerpunkt dieses Beitrags, der der Frage nachgeht, wie die Methode »Inselspiel« in einer heterogenen Klasse gewinnbringend eingesetzt werden kann. In diesem Zusammenhang wird mithilfe des *Index für Inklusion* zudem diskutiert, inwiefern die Methode als inklusionssensibles Lern-/Lehrarrangement geeignet ist.

Das »Inselspiel« als Methode im Politikunterricht

Das »Inselspiel« zählt zu den simulativen Methoden: »Simulationen sind komplexe Rollenspiele mit Modellcharakter. Es handelt sich um ein didaktisches Lehr- und Lernverfahren, bei dem am Modell einer vereinfachten Situation den Lernenden Handlungsentscheidungen abverlangt werden, deren Auswirkungen und Folgen dann geprüft werden. Durch einen formalisierten, der Realität weitestgehend entsprechenden Ablauf wird die Funktionsweise eines Systems nachgebildet« (Muno/Meßner/Hahner 2013: 160). Im Folgenden wird die Idee des »Inselspiels« konkretisiert.

Grundidee: Die Lerngruppe unternimmt, angeleitet durch die Lehrkräfte, gemeinsam eine fiktive Reise. Die Reise wird jedoch durch ein unerwartetes Ereignis, zumeist ein Unwetter, beeinflusst. Durch das Ereignis muss sich die Gruppe auf eine einsame Insel retten, auf der sie bis auf unbestimmte Zeit bleiben muss. Eine Bergung ist nicht sofort möglich. Aus diesem Grund muss die Gruppe ihr gemeinsames Leben auf der Insel vorläufig selbst organisieren. Die entscheidende und zu klärende Frage lautet dabei: »Wie und durch wen werden auf der Insel Entscheidungen getroffen, die alle betreffen?« Die Fragestellung beschreibt damit den Kern von Politik, denn »Politik ist die Gesamtheit der Aktivitäten zur Vorbereitung und zur Herstellung gesamtgesellschaftlich verbindlicher und/oder am Gemeinwohl orientierter und der ganzen Gesellschaft zugute kommender [sic!] Entscheidungen« (Meyer 2010: 37; Gesamtzitat im Original kursiv).

Zur Beantwortung der Frage stehen der Lerngruppe unterschiedliche Verfahren der Entscheidungsfindung zur Auswahl, die sie erproben können (z. B. Entscheidung durch eine Einzelperson/durch ausgewählte Personen/durch alle Personen). Die Verfahren greifen auf unterschiedliche poli-

tische Ordnungen zurück (z.B. Entscheidung durch eine Einzelperson: z. B. Diktatur; Entscheidung durch ausgewählte Personen: z. B. repräsentative Demokratie; Entscheidung durch alle berechtigten Personen: z. B. direkte Demokratie). Die Frage nach der Beteiligung an politischen Entscheidungen wird demnach in jeder politischen Ordnung anders beantwortet. Die Lernenden nehmen, je nach ausgewähltem Verfahren, verschiedene Rollen ein, die mit unterschiedlichen Entscheidungsbefugnissen einhergehen (z. B. Entscheidung durch eine Einzelperson: Rolle der/die die Entscheidung fällenden Anführerin/Anführers, Rolle der von der Entscheidung betroffenen Personen). Steht das Entscheidungsverfahren auf der Insel fest, wird die Lerngruppe mit unterschiedlichen Entscheidungssituationen konfrontiert (z. B. Nahrungsverteilung, Versorgung von Hilfsbedürftigen, Umgang mit Neuankömmlingen auf der Insel). Die Situationen verlangen von den Lernenden Entscheidungen, die entsprechend dem festgelegten Verfahren zustande kommen (z. B. Entscheidung einer Einzelperson über die Nahrungsverteilung). Die getroffenen Entscheidungen haben direkte Folgen für jede Einzelperson (z. B. Erhalten bzw. Nichterhalten von Nahrung). Zum Abschluss wird die Gruppe von der Insel gerettet. Die fiktive Reise endet. Die Lerngruppe reflektiert, angeleitet durch die Lehrkräfte, die gesammelten Erfahrungen. Einen Schwerpunkt bilden dabei die erprobten Entscheidungsverfahren.

Es gibt unterschiedliche Varianten zur Umsetzung des »Inselspiels« im Unterricht. Nachfolgend wird exemplarisch der Ablauf eines »Inselspiels« skizziert. Lehramtsstudierende (nachfolgend als Lehrkräfte bezeichnet) des oben umrissenen Seminars führten dieses »Inselspiel« an einem Vormittag in der 7. Klasse einer bayerischen Mittelschule mit dem Schulprofil Inklusion durch.

Vorbereitung: Regel- und Förderschullehrkräfte konzipieren als multi-professionelles Team ein auf die individuellen Bedürfnisse der Klasse hin ausgerichtetes »Inselspiel«. Sie erarbeiten dabei gemeinsam individuelle Maßnahmen, um jeder Schülerin/jedem Schüler die Teilhabe daran zu ermöglichen (vgl. weiter unten den Abschnitt »Exemplarische Engstellen und gemeinsam eingeschlagene Lösungswege« in diesem Beitrag). Sie entwickeln darüber hinaus gemeinsam eine Rahmengeschichte, nehmen die Einteilung der Schülerinnen und Schüler in drei Gruppen entsprechend ihren individuellen Eigenschaften vor und bereiten die notwendigen Materialien vor. Die Gruppenzuweisung erfolgt während der Durchführung mithilfe von vorbereiteten verschiedenfarbigen Reisetickets. Ziel ist es, dass sich die Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Entscheidungsverfahren auseinandersetzen, diese vereinzelt erproben und kritisch miteinander vergleichen. Zur Durchführung benötigen die Lehrkräfte mehrere

Räume, die als Schiff, Inseldorf und Gruppenräume dienen. Die Räume werden entsprechend der Inselthematik mit Palmen, Lianen und Ähnlichem dekoriert. Die Klasse beteiligt sich im Vorfeld am Basteln der Dekoration. Vor der Durchführung stimmen die Lehrkräfte die Klasse auf das »Inselspiel« ein, indem sie die Methode »Simulation« erklären und auf organisatorische Fragen eingehen, wie etwa den geplanten Tagesablauf. Darüber hinaus werden die Regeln besprochen, die während der Simulation gelten.

Exemplarische Rahmengeschichte: Die Jugendlichen haben eine Reise auf einem großen Partyschiff gewonnen. Während der Reise geraten sie jedoch in einen Sturm, der sie dazu zwingt, vor einer Insel den Anker zu setzen. Sie verlassen das Schiff, um sich auf die nicht mehr bewohnte Insel zu begeben. Wegen des anhaltenden Sturms können die Jugendlichen nicht sofort von der Insel gerettet werden, deshalb müssen sie ihr gemeinsames Leben auf der Insel vorläufig selbst organisieren.

Material: Für das skizzierte »Inselspiel« sind folgende Materialien notwendig: Dekoration für die Räume; Kostüme für die Schiffsbesatzung; Reisetickets in drei Farben (entsprechend der Anzahl der Mitglieder in jeweils einer Kleingruppe); Nummernschilder für die Stühle und Blumenketten (entsprechend der Anzahl der Jugendlichen insgesamt); von den Lehrkräften verfasste Fantasiereisen, Musikinstrumente; Schnellhefter in drei Farben mit Informationstexten zu den unterschiedlichen Entscheidungsverfahren und Aufgaben samt Anregungen (entsprechend der Anzahl der Mitglieder in jeweils einer Kleingruppe); Bastelmaterialien (große Papierbögen, farbiger Karton, dicke Filzstifte etc.); Kameras, Laptop, Beamer; Stimmzettel aus Papier; Kisten; Süßigkeiten; Funksprüche auf Aufnahmegerät.

Durchführung: Die Lehrkräfte haben bei der Durchführung des »Inselspiels« die Funktion der Spielleitung inne. Dazu übernehmen sie die Rolle der Schiffsbesatzung. Bereits kostümiert begrüßen sie die Schülerinnen und Schüler und führen sie in die Rahmengeschichte ein: Die Jugendlichen haben eine Reise auf einem Partyschiff gewonnen. Sie erhalten jeweils ein farbiges, nummeriertes Reiseticket, mit dem sie zu ihrem Platz auf dem Schiff finden. Dieses ist bereits in einem anderen Raum mithilfe von nummerierten Stuhlreihen und Schiffsrequisiten aufgebaut. Die gesamte Reisegruppe geht, angeführt von der Schiffsbesatzung, gemeinsam an Bord des Schiffes (Raumwechsel).

Die Jugendlichen nehmen Platz auf dem Stuhl mit der Nummer ihres Reisetickets. Dort finden sie jeweils eine Blumenkette vor, die ihnen das Einlassen auf die Reise erleichtern soll. In Form einer *Fantasiereise*, vorgetragen von den Lehrkräften, beginnt der Partyurlaub. Dabei gerät das Schiff in einen Sturm, sodass es vor einer einsamen Insel den Anker set-

zen muss. Die Sturmgeräusche werden mithilfe von Musikinstrumenten erzeugt. Die Lehrkräfte (in ihrer Rolle als Schiffsbesatzung) evakuieren mithilfe der verschiedenfarbigen Tickets (blau, grün, rot) strukturiert das Schiff. Nach den Farben der Reisetickets sammeln sich drei Kleingruppen, die in Begleitung jeweils einer Lehrkraft das Schiff der Reihe nach verlassen (Raumwechsel), um auf die Insel zu gelangen.

Die Gruppen entdecken das vorbereitete unbewohnte Inseldorf. Es besteht aus einem Marktplatz (Halbkreis aus Stühlen in der Mitte) sowie einzelnen, verfallenen Hütten (Gruppentische, die mit blauen, roten oder grünen Tischdecken bedeckt sind und am Rand des Raums auf Abstand positioniert stehen). Alles ist tropisch dekoriert. Alle finden sich auf dem Marktplatz ein, der dem gemeinsamen Austausch dient. Die Spielleitung (Lehrkräfte) stellt den Jugendlichen die Lokalitäten im Dorf vor. Sie erklärt den Jugendlichen, dass sie wegen des anhaltenden Sturms nicht sofort gerettet werden können, sondern ihr Leben auf der Insel vorläufig selbst organisieren müssen. Die einzige Verbindung zur Außenwelt ist ein Funkgerät, über das sie in Form von Funksprüchen Anweisungen erhalten. Diese Funksprüche strukturieren zugleich die unterschiedlichen Phasen des Spiels. Die Spielleitung informiert die Jugendlichen zudem darüber, dass es für die Gestrandeten weitere Anweisungen gebe, die in einer Kiste zu finden seien. Die Kiste ist auf der Insel an einem beliebigen Ort versteckt, sodass die Jugendlichen zunächst nach ihr suchen müssen. Sie wird nach erfolgreicher Suche an die Lehrkräfte übergeben und dann durch diese für alle sichtbar geöffnet.

Die Kiste enthält drei Vorschläge, wie auf der Insel zukünftig Entscheidungen getroffen werden könnten. Die Vorschläge greifen dabei auf politische Ordnungen zurück. In der Literatur findet man unterschiedliche politische Ordnungen, die prinzipiell in das »Inselspiel« eingebunden werden können, z. B. Diktatur, Gottesstaat, Monarchie, Demokratie (vgl. z. B. bpb/Universität zu Köln o. J.: 14). Übertragen auf die konkrete Entscheidungsfindung auf der Insel bedeutet das beispielsweise vereinfacht:

- Absolute Monarchie, d. h., eine Führungsperson entscheidet auf der Insel, weil sie qua Geburt dazu ermächtigt ist.
- Repräsentative Demokratie, d. h., per Wahl werden Vertreterinnen und Vertreter bestimmt, die auf der Insel stellvertretend für alle Entscheidungen treffen.
- Direkte Demokratie, d. h., alle Personen entscheiden auf der Insel gemeinsam.
- Diktatur, d. h., eine Führungsperson entscheidet auf der Insel, weil sie sich dank ihrer Unterstützerinnen und Unterstützer unter Einsatz aller Mittel, auch illegitimer, durchgesetzt hat.

Das Öffnen der Kiste leitet die *Gruppenarbeit* ein, an deren Ende alle darüber abstimmen, welcher der drei in der Kiste befindlichen Vorschläge zur Entscheidungsfindung auf der Insel schlussendlich umgesetzt wird. Zu diesem Zweck erhält jede/r Jugendliche von der Spielleitung einen Schnellhefter entsprechend der Farbe ihrer/seiner Kleingruppe. Die Schnellhefter haben, den Reisetickets entsprechend, drei unterschiedliche Farben (blau, grün, rot) und können deshalb einer bestimmten Gruppe zugeordnet werden. Sie enthalten einen an die Sprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler angepassten Informationstext und Aufgaben. Der Text beschreibt, unterstützt von Schaubildern, jeweils einen der drei Vorschläge, *wie* und *durch wen* auf der Insel Entscheidungen getroffen werden könnten. Die Aufgaben sind für alle Gruppen gleich formuliert und werden zu Beginn der Gruppenarbeit im Klassenverbund schrittweise gelesen und besprochen. Zur Kontrolle, ob sie die Aufgaben verstanden haben, fassen die Lernenden die Aufgabenstellungen in eigenen Worten zusammen. Die Hauptaufgabe besteht für die Kleingruppen darin, bei der Abstimmung möglichst viele Stimmen für den eigenen Vorschlag zu gewinnen, sodass dieser am Ende auf der gesamten Insel umgesetzt wird.

Um die anderen von ihrem Vorschlag zu überzeugen, müssen die Kleingruppen je eine kreative Präsentation erstellen, die sie frei gestalten können. Die Schnellhefter enthalten dazu Anregungen für Präsentationsformate, an denen sich die Gruppen orientieren können (z.B. Werbespruch, Werbeplakate, Werbefilm). Jede Gruppe kann auch mit den anderen Gruppen verhandeln (z.B. Aushandeln eines gemeinsamen Abstimmungsverhaltens gegen eine andere Gruppe). Die Gruppen müssen sich bei der Aufgabenbearbeitung an drei zentrale Vorgaben halten: Zum einen müssen sie in ihrer Präsentation erklären, *wie* sie auf der Insel zukünftig Entscheidungen treffen möchten. Zum anderen müssen sie bestimmen, *wer* für die Entscheidungsfindung zukünftig zuständig sein wird. Dazu müssen sie beispielsweise aus ihrer Mitte eine Königin/einen König (absolute Monarchie), eine Anführerin/einen Anführer (Diktatur) oder Kandidatinnen/Kandidaten für eine Wahl (repräsentative Demokratie) bestimmen. Die anderen Gruppenmitglieder übernehmen ebenfalls Rollen, z.B. Kronprinz (absolute Monarchie), Vertraute (Diktatur), Bürgerinnen und Bürger (repräsentative/direkte Demokratie). Die dritte Vorgabe besteht darin, dass alle Mitglieder einer Gruppe bei der Aufgabenbearbeitung beteiligt sein müssen. Jeder Gruppe wird eine Lehrkraft zugewiesen, welche die Gruppenphase begleitet. Diese greift jedoch nur bei Bedarf ein, sodass die Jugendlichen möglichst selbstständig arbeiten.

Die Kleingruppen arbeiten an den Gruppentischen im Inseldorf oder in den Gruppenräumen. Die Gruppen werden, wie weiter oben (unter

Vorbereitung) beschrieben, bereits im Vorfeld durch die Lehrkräfte festgelegt. In den Gruppen liest jede/r zunächst für sich den Text, bevor sich die Gruppenmitglieder darüber austauschen. Die Aufgabenformulierungen helfen ihnen dabei, die wesentlichen Informationen aus dem Text zu entnehmen und die Rollen zu vergeben. Bei Bedarf erhalten sie weitere Hilfestellungen wie beispielsweise Worterklärungen. Im nächsten Schritt gestalten die Kleingruppen ihre Präsentationen, indem sie z. B. Plakate mit eigenen Slogans wie »Die Krone an die Macht, dann gibt es keine Schlacht!« oder »Alle für einen, einer für alle!« basteln oder eigene Werbefilme drehen. Darüber hinaus üben sie einen Vortrag ein, der ihre Präsentationen jeweils begleitet.

Sind die *Präsentationen* fertiggestellt, kommen alle Gruppen wieder auf dem Marktplatz zusammen und präsentieren reihum ihre Arbeitsergebnisse. Jede Präsentation wird durch Applaus gewürdigt. Die Lehrkräfte arbeiten im gemeinsamen Gespräch mit den Jugendlichen noch einmal die zentralen Unterschiede zwischen den einzelnen Vorschlägen heraus und halten diese schriftlich an der für alle gut sichtbaren Tafel fest. Der Vergleich ist notwendig, um sicherzustellen, dass alle die Unterschiede verstehen. Die Lehrkräfte verlassen dabei jedoch nicht ihre Rolle als Schiffsbesatzung. Durch den Umstand, dass diese Rolle bereits zuvor mit einer moderierenden Funktion verbunden ist, führt dieser Zwischenschritt nicht zu einer Irritation aufseiten der Jugendlichen.

Die Lehrkräfte erklären anschließend, ebenfalls in ihrer Rolle verbleibend, den *Abstimmungsprozess* mündlich. Sie stimmen gemeinsam mit den Jugendlichen darüber ab, welcher Vorschlag fortan auf der Insel gelten soll. Zu diesem Zweck füllen sie vorbereitete Stimmzettel aus, die ausgezählt werden. Jede Person hat eine Stimme. Sind die Stimmen ausgezählt, wird der Vorschlag, der sich durchgesetzt hat, öffentlich verkündet. Die neuen Regentinnen/Regenten der Insel werden von der Spielleitung eingesetzt, z. B. Königin/König, Anführerin/Anführer, Vertreterinnen/Vertreter, Bürgerinnen und Bürger.

Ein neuer Funkspruch erreicht die Insel. Dieser fordert die Regierung dazu auf, das Problem der Nahrungsverteilung auf der Insel zu regeln. Die Lebensmittel werden hier durch eine Kiste mit Süßigkeiten dargestellt. Je nachdem, welcher Vorschlag sich vorher auf der Insel durchgesetzt hat, wird die Entscheidung auf unterschiedliche Weise getroffen (z. B. absolute Monarchie/Diktatur: Entscheidung durch die Königin/den König bzw. die Anführerin/den Anführer; direkte Demokratie: gemeinsame Entscheidung durch alle Bürgerinnen und Bürger; repräsentative Demokratie: Entscheidung durch die gewählten Vertreterinnen und Vertreter). Bei der Entscheidungsfindung können unterschiedliche Fragen von Relevanz sein,

wie etwa: Erhalten alle gleich viele oder manche mehr/weniger Lebensmittel? Liegt die Entscheidungsgewalt bei nur einer Person, kann diese Rolle auch dadurch entlastet werden, dass der Funkspruch bereits eine Entscheidung beinhaltet. Steht die Entscheidung fest, wird diese mithilfe der Spielleitung umgesetzt, d. h., die Lebensmittel werden entsprechend verteilt. Im Anschluss reflektieren die Jugendlichen individuell mithilfe einer ebenfalls im Schnellhefter enthaltenen Aufgabe, ob sie mit der Entscheidung zufrieden sind und ob sie diese als gerecht empfinden. Dabei begründen sie jeweils schriftlich ihr Urteil.

Die Reisegruppe empfängt eine letzte Funknachricht: Der Sturm ist vorbei! Die Gruppe kehrt, angeführt von der Schiffsbesatzung (Spielleitung), zurück zum Schiff (Raumwechsel). Dort angekommen, feiern sie die Rettung von der Insel. Im Anschluss verlassen die Jugendlichen mittels einer erneut von den Lehrkräften verfassten und vorgetragenen *Fantasiereise* die Inselwelt und kehren gedanklich zurück zur Schule. Die Simulation endet.

Reflexion: Die Reflexion ist für den Lernerfolg entscheidend und braucht deshalb ausreichend Zeit. Das Verlassen der Rollen wird durch eine Handlung unterstützt: Ablegen aller Requisiten (z. B. Blumenketten) und Kostümierungen. Das Schiff wird gemeinsam zum Stuhlkreis umgebaut. Die Jugendlichen reflektieren anhand von Fragen mit unterschiedlichen Schwerpunkten die Simulation hinsichtlich

- der eigenen Rolle: z. B. Wie war es für dich, zu entscheiden? Wie war es für dich, nicht mitentscheiden zu dürfen?
- des Inhalts: z. B. Bist du mit der Entscheidung zufrieden? Empfindest du die Entscheidung als gerecht? Wie wäre die Entscheidung zustande gekommen, wenn ihr euch durchgesetzt hättet? Wie werden politische Entscheidungen in der Bundesrepublik Deutschland getroffen?
- der Methode: z. B. Was hat dir (nicht) gefallen?

Kompetenzförderung: Das skizzierte »Inselspiel« kann auf unterschiedliche Weise einen Beitrag zur Politikkompetenz der Schülerinnen und Schüler leisten: zu ihrer politischen Handlungsfähigkeit, indem sie beispielsweise den jeweiligen Vorschlag zur Entscheidungsfindung klar formulieren, öffentlich aussprechen und dabei Fachbegriffe sachgerecht verwenden (Artikulieren). Oder zu ihrer politischen Urteilsfähigkeit, indem sie etwa die unterschiedlichen Vorschläge in eigenen Worten beschreiben (Feststellungsurteil), miteinander vergleichen (Erweiterungsurteil) und sich für einen Vorschlag entscheiden (Entscheidungsurteil) (vgl. Detjen u. a. 2012). Welchen Beitrag das »Inselspiel« letztlich leisten soll, hängt von den Lernzielen ab, welche die Lehrkräfte im Vorfeld für die Schülerinnen und Schüler festlegen.

Das »Inselspiel« und der *Index für Inklusion*

Der *Index für Inklusion* ist ein Instrument der Organisationsentwicklung, das vor allem im Erziehungs- und Bildungsbereich Verwendung findet. Er wurde von Tony Booth und Mel Ainscow für den Schulbereich entwickelt und von Ines Boban und Andreas Hinz ins Deutsche übersetzt und für deutschsprachige Verhältnisse bearbeitet (CSIE/Booth/Ainscow 2002; Boban/Hinz 2003). Inzwischen gibt es auch Adaptionen für Kindertageseinrichtungen (vgl. GEW 2017) und einen *Index für Kommunale Inklusion* (vgl. Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft 2011). Der *Index für Inklusion* dient Schulen als Orientierungshilfe auf dem Weg zu einer »Schule für alle«, da sie damit den eigenen Ist-Zustand reflektieren und notwendige Entwicklungen für eine weitreichende Inklusion planen können (vgl. Boban/Hinz 2003: 8). Zu diesem Zweck definiert der *Index* Kriterien in Form der drei Dimensionen »A Inklusive Kulturen schaffen«, »B Inklusive Strukturen etablieren« und »C Inklusive Praktiken entwickeln« (ebd.: 14ff.). Zu diesen Dimensionen gehören Bereiche, die durch Indikatoren und Fragen jeweils näher bestimmt werden (vgl. ebd.: 17).

Zur Reflexion des »Inselspiels« als inklusives Lernformat ist die Dimension »C Inklusive Praktiken entwickeln« mit dem Bereich »C 1 Lernarrangements organisieren« (ebd.) relevant. Anhand von vier ausgewählten Indikatoren (ebd.: 81, 82, 84, 85) und damit verbundenen Fragen wird nachfolgend dargelegt, warum das vorgestellte »Inselspiel« als inklusions-sensibles Lehr-/Lernarrangement einen Beitrag zur »Schule für alle« leisten kann.

»Indikator C. 1.1 | Der Unterricht wird auf die Vielfalt der SchülerInnen hin geplant.«

Rahmengeschichte und Materialien werden an die Hintergründe, Erfahrungen sowie Interessen der Klasse angepasst, z. B. Partyurlaub, Schiffsreise. Im Zentrum steht dabei eine gemeinsame Erfahrung: das Stranden und Zusammenleben auf einer einsamen Insel. Diese Erfahrung kann sich durch das Einnehmen unterschiedlicher Rollen in verschiedenen politischen Ordnungen vielseitig entfalten. Die Materialien, z. B. Informationstexte und Aufgaben, orientieren sich an den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler. Ein besonderes Augenmerk wird auf die Verständlichkeit gelegt: Die Sachtexte werden sprachlich differenziert angeboten (z. B. in einfacher oder Leichter Sprache), wesentliche Inhalte zusätzlich visualisiert. Weitere Hilfestellungen, wie Worterklärungen, stehen bei Bedarf zur Verfügung. Die Sitzordnung, z. B. im Halbkreis, und die Gesprächsregeln erleichtern das Verstehen der mündlichen Kommunikation. Das Team-

teaching ermöglicht das verstärkte Eingehen auf individuelle Bedürfnisse, z. B. das Planen der einzelnen Arbeitsschritte. Ziel ist es dabei, allen Schülerinnen und Schülern die Teilhabe zu ermöglichen. Das »Inselspiel« ermöglicht einen regelmäßigen Wechsel der Sozialformen (Einzel- und Gruppenarbeit, Klassenunterricht). Dabei gehen die Jugendlichen unterschiedlichen Aktivitäten nach: Zuhören, Schreiben, Zeichnen, Schauspielen, Filmen, Präsentieren, Problemlösen, Diskutieren usw.

»Indikator C. 1.2 | Der Unterricht stärkt die Teilhabe aller SchülerInnen.«

In der Phase der Reflexion haben die Schülerinnen und Schüler bei allen bisherigen Durchgängen betont, dass sie Spaß am Lernen gehabt hätten. Sie sind den jeweiligen Aufgabenstellungen motiviert nachgegangen. Als Gründe nannten sie unter anderem das eigene Probehandeln, das Auskosten von Rollen, das Erleben einer neuen Methode und das Inselzenario an sich.

Die Schülerinnen und Schüler werden durch das »Inselspiel« kognitiv und emotional angesprochen. Wie bei dem Indikator C. 1.1 erläutert, werden seitens der Lehrkräfte unterschiedliche Maßnahmen ergriffen, um das Verstehen von gesprochener und geschriebener Sprache sicherzustellen. Fachbegriffe werden zudem im Text hervorgehoben und verständlich erklärt. Die Jugendlichen erleben selbst deren Bedeutung durch das eigene Handeln in der Simulation. Die Ergebnisse der Gruppenarbeit präsentieren sie auf unterschiedliche Weise. Das Miteinander-ins-Gespräch-Kommen hat einen hohen Stellenwert während der gesamten Simulation. In der abschließenden Reflexion denken die Jugendlichen über den eigenen Lernprozess nach und tauschen sich darüber aus.

»Indikator C. 1.4 | Die SchülerInnen sind Subjekte ihres eigenen Lernens.«

Die Lehrkräfte geben den Lernenden bei der Gruppenarbeit nur einen groben Rahmen vor, den diese frei ausfüllen können. Sie vertrauen auf deren Bereitschaft und Fähigkeit, zu lernen. Die Jugendlichen sind selbst für die Gestaltung ihrer Präsentationen zuständig. Voraussetzung ist das Zusammenfassen und Reflektieren wesentlicher Informationen aus dem Text (Schnellhefter). Bei der Gestaltung der Präsentationen werden die Lernenden durch die Anregungen unterstützt. Die Ergebnisse ihrer Arbeit sind Grundlage für die daran anschließende Abstimmung sowie für mögliche Folgestunden und werden durch Applaus wertgeschätzt. In der abschließenden Reflexion können die Schülerinnen und Schüler die Simulation bewerten.

»Indikator C. 1.5 | Die SchülerInnen lernen miteinander.«

Das Miteinanderlernen spielt besonders während der Gruppenarbeit eine übergeordnete Rolle. Hier sind Gesprächsregeln zentral. Das Einhalten der vereinbarten Regeln kann durch einzelne Gruppenmitglieder oder die zugeordnete Lehrkraft eingefordert werden. Bei Bedarf können auch Ämter wie ein Regelwächter/eine Regelwächterin eingeführt werden. Die kreative Aufgabenstellung ermöglicht es den Gruppenmitgliedern, die anfallenden Aufgaben untereinander aufzuteilen und am Ende zu einem Ganzen zusammenzutragen.

Während der hier vorgestellten Durchführung haben die Jugendlichen die Präsentation von sich aus intuitiv arbeitsteilig, entsprechend den eigenen Stärken und Vorlieben, vorbereitet. Dieser Vorgang hat sich in allen Durchführungen des »Inspiels« wiederholt. Während z. B. beim Plakat die einen die grafische Gestaltung übernahmen, formulierten die anderen einen ansprechenden Wahlslogan. Als Vorbereitung für den Filmdreh bastelten die einen Requisiten, während andere den optimalen Drehort suchten oder sich Sprechtexte überlegten. Auch beim Filmdreh teilten die Schülerinnen und Schüler Haupt- und Nebenrollen auf. Entscheidender Gelingensfaktoren sind hierbei die bewusste Zusammensetzung der Einzelgruppen durch die Lehrkräfte, aber auch die Bereitschaft der Lernenden, einander bei der Aufgabenbewältigung zu helfen. Dabei hat sich gezeigt, dass insbesondere die Austauschphase nach dem selbstständigen Lesen der Informationstexte/Aufgabenstellung im Schnellhefter von den Lernenden dazu genutzt wird, sich gegenseitig beim Verstehen der Aufgaben und der Texte zu unterstützen. So werden beispielsweise schwierige Begriffe durch Mitschülerinnen und Mitschüler verständlich erklärt. Auch das Phänomen, einem anderen Gruppenmitglied Gehör zu verschaffen, tritt auf: »Hört zu! XY hat auch einen guten Vorschlag!«

Exemplarische Engstellen und gemeinsam eingeschlagene Lösungswege

Bei der Durchführung des »Inspiels« in einer heterogenen Gruppe kann es zu herausfordernden Situationen kommen, bei denen es für die Beteiligten »eng« wird, d. h., die Situation entwickelt sich aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler und/oder der Lehrkräfte in eine Richtung, die sie als problematisch für den weiteren Verlauf beurteilen.

Nachfolgend werden exemplarisch zwei solche erlebte Engstellen sowie der Umgang damit vorgestellt. Ziel ist es, für die Bedarfe der Lernenden in der Situation zu sensibilisieren und Möglichkeiten aufzuzeigen, um die-

sen nachzukommen. Die skizzierten Lösungswege sind nicht als Patentlösungen zu verstehen, sondern sollen zeigen, dass in heterogenen Klassen individuelle Lösungen gesucht und gefunden werden können. Dabei wird bewusst alltagssprachlich formuliert, um deutlich zu machen, dass es an dieser Stelle nicht zuallererst auf syndrombezogenes Fachwissen ankommt, sondern darauf, die subjektiv bedeutsamen Sichtweisen auf die Situation des »Inselspiels« zu eruieren, um solche Lösungen entwickeln zu können.

Der Koch: In der Klasse, in der das »Inselspiel« durchgeführt wurde, war ein Schüler mit einer *Autismus-Spektrum-Störung*. Er ist in höchster Aufregung, wenn ein außerplanmäßiger Unterrichtstag ansteht, der zudem – wie es beim »Inselspiel« der Fall ist – in ein spannendes Hintergrundscenario eingebettet und mit einer intensiven Gruppenarbeit verbunden ist. Der Schüler schwankt zwischen den Polen neugierig-interessierter Erwartung (»Oh, ein fantastischer Spielraum!«) und angespannt-angsterfüllten Fluchtreflexen (»Nichts wie raus hier!«). Schon in der spielerischen Einführung in das »Inselspiel« benötigte der Schüler Unterstützung in Form von beruhigenden, erklärenden Worten, die es ihm ermöglichte, seine vorhandenen Ängste unter Kontrolle zu halten. Die anschließende Einführung und Erläuterung der Gruppenarbeit ist für alle Schülerinnen und Schüler bedeutsam, für den betreffenden Schüler aber wirkt sie wie eine alles entscheidende Situation: Aufgaben und Ziele der gemeinsamen Arbeit in den kommenden Stunden müssen verstanden werden. Für ihn ist es subjektiv wichtig, die Aufgabe zu erfassen und rasch eine Rolle zu finden, die ihm einen sicheren Platz in der Gruppenarbeit schafft und so Mitarbeit ermöglicht. Gelingt das, hat er einen roten Faden, an dem er sich positiv gestimmt durch das »Inselspiel« bewegen und auch führen lassen kann. Gelingt es nicht, kann es leicht passieren, dass der Schüler nicht ins Spiel und nicht ins Mitarbeiten kommt. Die Situation wird dann für ihn und die ganze Gruppe zu einer großen Belastung, da sich die Überforderung des Schülers z. B. in sehr lautem, andauerndem Artikulieren von stereotypen Sätzen und aufgeregtem Herumlaufen und Gestikulieren äußert.

Um eine positive Mitarbeit des betreffenden Schülers zu gewährleisten, sind wir folgende Schritte gegangen:

- *Vorbereitung, Strukturierung:*

Der Schüler, die Schullbegleitung sowie die Eltern wurden auf das Spiel vorbereitet und über den Ablauf eingehender vorab informiert als die anderen Schülerinnen und Schüler. Der Schüler selbst beteiligte sich in den Tagen vor der Durchführung des »Inselspiels« schon an der vorbereitenden Umgestaltung des vertrauten Klassenzimmers zur Insel. Der Spielablauf wurde gemeinsam besprochen, und erste Ideen für eine mögliche Rolle des Schülers im Spiel konnten gesammelt werden. So konnte

der Schüler Fragen stellen und sich seinem Bedürfnis entsprechend auf den ungewöhnlichen Unterrichtstag einstimmen. Auch ein Ablaufplan wurde dem Schüler zur Verfügung gestellt, der ihm während der Durchführung zusätzliche Struktur gab. Das Einbinden eines gut sichtbaren Ablaufplans stellte zudem für die gesamte Klasse eine sinnvolle Strukturierungshilfe dar. Der Ablaufplan wurde vor Beginn des »Inselspiels« auch mit der Klasse besprochen und in jedem der Räume aufgehängt.

- *Schulbegleitung:*

Die Schulbegleitung war in dieser Situation eine zentrale Unterstützung für die Einbindung des Schülers, da sie zwischen ihm und der Gruppe vermitteln konnte. So unterstützte die Schulbegleitung den Schüler dabei, eigene Ideen zu entwickeln und die von ihm favorisierte Idee (»Ich möchte der Koch des Königs sein!«) auch laut genug vor der Gruppe zu äußern. Die anderen Gruppenmitglieder konnten auf diese Weise Feedback geben, sich einklinken und anregen lassen.

- *Bewusste Gruppenzusammensetzung:*

Die Lehrkräfte hatten der Gruppe, der der betreffende Schüler angehörte, bewusst einen Mitschüler zugeordnet, der offen ist für ungewöhnliche Ideen und dem es wichtig ist, dass sich alle in der Gruppe wohlfühlen, der gerne an der Spitze einer Gruppe steht, in der er aber alle mitnimmt. Er war tatsächlich sofort begeistert von der Idee der Koch-Rolle und sorgte deshalb dafür, dass sein Mitschüler die ihm Sicherheit gebende Koch-Rolle bis zum Ende behalten und ausgestalten konnte.

Durch diese Maßnahmen wurde für den betreffenden Schüler sowohl bei der Vorbereitung als auch bei der Durchführung des »Inselspiels« ein für ihn passendes »Sicherheitsnetz« gespannt. Dank dieses Netzes konnten der Schüler und alle anderen Beteiligten flexibel auf unvorhersehbare Entwicklungen im Spiel reagieren. Der Schüler konnte sich auf das Spiel einlassen und fand seinen eigenen Platz in der Gruppe.

Ich versteh eh nur Bahnhof! Zu Beginn der Gruppenarbeit erhielten die Schülerinnen und Schüler einen Informationstext und Aufgaben, die jede/r für sich allein lesen sollte, wie oben beschrieben. Das Verstehen von Text und Aufgaben war für die aktive Teilnahme am »Inselspiel« zwingend notwendig. In einer der Kleingruppen war eine Schülerin mit *gravierenden Lernschwierigkeiten*. In den meisten Fächern wurden für sie die Ziffernnoten ausgesetzt und sie wurde nach einem individuellen Förderplan unterrichtet. Sie hatte in ihrem Schulalltag häufig die Erfahrung gemacht, dass sie die meisten Arbeitsanweisungen und Texte nicht verstehen und neue Aufgaben deshalb nicht selbstständig angehen konnte. Sie hat die Strategie entwickelt, ruhig zuzuhören, ohne selbst etwas zu sagen oder zu fragen.

Sie wartet, bis die Mitschülerinnen und Mitschüler etwas produzieren, das sie dann übernehmen kann. Durch das Nicht-Verstehen von Texten bleibt der Schülerin zugleich auch ein wichtiger Zugang zum Politischen verwehrt: »Schriftlich fixierte Texte aller Art stellen nach wie vor die wichtigste Informationsquelle im Alltag des Politikunterrichts dar. Dies ist verständlich, denn Politik wird auch im Zeitalter der elektronischen Medien nach wie vor in hohem Maße schriftlich durch Zeitungen, Anzeigen, Briefe, Mitteilungen, Bücher u. ä. überliefert. Insofern erschließt sich das Politische überhaupt erst durch das Lesen [...]« (Weißeno 1993: 5).

Die Schülerin fühlt sich dazu gezwungen, nur so zu tun, als ob sie teilnehmen und alles verstehen würde. Hat sie sich auf dieses »So tun, als ob« festgelegt, wird es für sie und für andere schwierig, dass sie sich tatsächlich noch in den Arbeits- und Gruppenprozess einklinkt. Beim »Inselenspiel« wäre ihre übliche Strategie des Vortäuschens aufgrund der langen Zeitdauer nicht tragfähig und sie würde in ihrer Selbstwahrnehmung (»Ich versteh eh nur Bahnhof!«) nur bestätigt. Sie benötigt auf ihr Niveau zugeschnittene Texte und genügend Zeit für gemeinsame Klärungsprozesse, um sich in eine Rolle einzufinden.

Folgende Lösungswege haben wir entwickelt, um der Schülerin eine aktive Teilnahme am Spiel zu ermöglichen:

- *Bewusste Gruppenzusammensetzung, Zuspruch der (zusätzlichen) Lehrkraft:*
In den meisten Zufallsgruppen würde die Schülerin sich ein Nachfragen nicht trauen bzw. es nicht wollen. Sie hatte jedoch bei ausgewählten Mitschülerinnen und Mitschülern das Vertrauen und die Erfahrung gemacht, dass das mit dem gemeinsamen Klären funktioniert. Diese Partnerinnen und Partner waren deshalb Teil ihrer Gruppe und standen als Unterstützung an ihrer Seite. Auch die zusätzliche Lehrkraft konnte individuelle Unterstützung – beispielsweise in Form ermutigender Worte – leisten und für gemeinsame, auf den Text bezogene Klärungsprozesse zur Verfügung stehen.
- *Im Team erstellte Materialien:*
Um der Schülerin trotz personeller Unterstützung eine weitgehend selbstständige Erarbeitung des Informationstextes bzw. der Aufgabenstellungen zu ermöglichen und für sie die Notwendigkeit des Nachfragens auf ein erträgliches und leistbares Maß zu beschränken, müssen die wesentlichen Aussagen der Ausgangstexte für die Schülerin verständlich formuliert sein. Sie muss den Eindruck bekommen, dass sie mit kleinen, aber wichtigen Schritten einen eigenständigen Anschluss an eine aktive Teamarbeit finden kann. Die Herausforderung bei der Materialerstellung besteht daher darin, die wesentlichen Informationen verständlich und zugleich fachlich belastbar zu vermitteln. Anstatt aber

z. B. alle Fachbegriffe einfach zu streichen, geht es darum, die für den Lernprozess zentralen Fachbegriffe sowie Operatoren (Verben, die Auskunft darüber geben, welche Tätigkeit zur Bearbeitung einer Aufgabe nötig ist) im Rahmen der Aufgaben auszuwählen, im Text als solche kenntlich zu machen und sie für die Schülerin anschaulich zu erklären. Trotz Vereinfachung muss zudem eine kontroverse, nicht indoktrinierende Darstellung garantiert werden. Das Ausgleichen beider Ansprüche gelingt bei der Materialerstellung am besten durch ein Team aus Förder- schul- und Politiklehrkraft, da so unterschiedliche Expertisen miteinander kombiniert werden. Von verständlichen Fachtexten profitierte im »Inselspiel« nicht nur die Schülerin, sondern auch andere Lernende mit Problemen beim Textverständnis.

Da der Schülerin durch den angepassten Text ein funktionierendes Werkzeug an die Hand gegeben wurde, war es für sie leichter, gezielt nachzufragen. Die anderen Mitglieder ihrer Gruppe und die Lehrkräfte konnten sie auf dieser Basis zudem besser unterstützen. Anstatt sich, wie früher, vollkommen zurückzuziehen und ruhig zu verhalten, hat sich die Schülerin getraut, sich mit eigenen Beiträgen in die Diskussion der Gruppe über den Text einzubringen. Sie konnte im Kern beschreiben, worum es in dem Text ging. Durch das Verstehen der zentralen Aussagen des Textes war es ihr zudem möglich, sich auch bei der Gestaltung der Präsentation, z. B. in Form von Ideen für den Werbespot, mit ihrer Kreativität aktiv in die Gruppenarbeit beim »Inselspiel« einzubringen.

Einzuschätzen, durch welchen Weg eine Engstelle aufgelöst werden kann, ist nicht immer leicht. Gerade in solch schwierigen Situationen stellt das Arbeiten in einem multiprofessionellen Team eine wertvolle Stütze dar. Die Lehrkräfte sind mit ihren Überlegungen nicht allein. Stattdessen können sie sich gegenseitig austauschen und unterschiedliche Sichtweisen einbringen, um gemeinsame Lösungswege zu entwickeln und auszuprobieren. Auch die hier vorgestellten Lösungswege sind das Ergebnis eines solchen Teamworks.

Wer wagt, gewinnt!

Das Durchführen eines »Inselspiels« in einer heterogenen Klasse erfordert von den Lehrkräften eine umfangreiche Planung und Vorbereitung, das Offensein für einen maßgeblich von den Schülerinnen und Schülern gelenkten Lernprozess, das Setzen eines klaren Handlungsrahmens sowie das flexible Eingehen auf mögliche Engstellen. Man mag sich daher fragen: Warum es also dennoch wagen?

Wie zu Beginn bereits beschrieben, verstehen wir Inklusion in Anschluss an Besand und Jugel als einen *alle* Lebensbereiche umfassenden Prozess, der besonders auf die Teilhabe aller abzielt (vgl. Besand/Jugel 2015: 53). Im Rahmen des vorgestellten »Inselspiels« haben die Schülerinnen und Schüler die Gelegenheit, selbst zu *erleben*, was Teilhaben am Unterricht, aber auch am Politischen bedeuten kann. Sie haben zudem die Möglichkeit, für das Teilhaben notwendige Fähigkeiten und Kompetenzen zu *schulen*.

So erlebte beispielsweise die oben beschriebene Schülerin im Unterricht, dass sie sich selbst aktiv in die Gruppenarbeit einbringen konnte, weil sie den Informationstext durch passende Unterstützungsmaßnahmen verstand. Sie machte die Erfahrung, selbst etwas beitragen zu können, ihr Selbstvertrauen wurde gestärkt. Mithilfe der im Text enthaltenen Informationen wurde die Schülerin zugleich in die Lage versetzt, ein eigenes politisches Urteil in Bezug auf das beschriebene Entscheidungsverfahren und die damit verbundenen Teilhabemöglichkeiten zu fällen. Ihre politische Urteilskompetenz, eine zentrale Voraussetzung für das Teilhaben-Können als mündige Bürgerin, wurde gefördert. Auch der beteiligte Politiklehrer berichtete uns, dass er den Jugendlichen mittels des »Inselspiels« den Zugang zur Politik erleichtern und in der Folgezeit immer wieder an die dabei gesammelten Erfahrungen im Politikunterricht anknüpfen konnte. Die Jugendlichen selbst brachten, auch noch Jahre nach der Durchführung, ebenfalls den Mehrwert des »Inselspiels« zum Ausdruck und bedankten sich in einer Rede bei ihrer Schulabschlussfeier explizit bei ihren Lehrkräften für diese besondere Erfahrung.

Unser Fazit ist daher, dass sich das Einlassen auf das »Inselspiel« – und zwar für alle Mitwirkenden – auf jeden Fall gelohnt hat.

Literatur

- Besand, Anja/Jugel, David (2015): Inklusion und politische Bildung – gemeinsam denken! In: Dönges, Christoph/Hilpert, Wolfram/Zurstrassen, Bettina: Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn. S. 45–59.
- Boban, Ines/Hinz, Andreas (Hrsg.) (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Online verfügbar unter: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> (Zugriff: 17.08.2020).
- bpb – Bundeszentrale für politische Bildung/Universität zu Köln (o.J.): Die Beste Aller Welten. Drei Planspiele zur demokratischen Bildung für Jugendliche – Handbuch. Zum Download verfügbar unter: https://www.bpb.de/system/files/dokument_pdf/Handbuch%20DBAW.pdf (Zugriff: 17.08.2020).

- Budde, Jürgen (2018): Heterogenität in Schule und Unterricht. Bonn. Online verfügbar unter: <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/266110/heterogenitaet-in-schule-und-unterricht> (Zugriff: 17.08.2020).
- CSIE – Centre for Studies on Inclusive Education/Booth, Tony/Ainscow, Mel (2002): Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. o. O. Online verfügbar unter: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf> (Zugriff: 17.08.2020)
- Detjen, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Weißeno, Georg (2012): Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden.
- GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.) (2017): Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen: Gemeinsam leben, spielen und lernen. 5. Aufl. Frankfurt am Main.
- Meyer, Thomas (2010): Was ist Politik? 3., aktual. u. erg. Aufl. Wiesbaden.
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.) (2011): Inklusion vor Ort. Der Kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch. Berlin.
- Muno, Wolfgang/Meßner, Maria Theresa/Hahner, Natalie (2013): Politikdidaktik und Simulationen: Die EU-Simulation *Model European Union Mainz*. In: Zeitschrift für Politikwissenschaft, Jg. 23, H. 1. S. 159–171.
- Weißeno, Georg (1993): Über den Umgang mit Texten im Politikunterricht. Didaktisch-methodische Grundlegung. Schwalbach/Ts.

Partizipation und Mitwirkung in Schulen im Kontext politischer Bildung

Einleitung

Der Beitrag beschreibt ausgehend von bildungstheoretischen Überlegungen die allgemeinen (auch schulrechtlichen) Grundlagen der Schülermitwirkung. Entsprechend dem disziplinären und beruflichen Hintergrund des Autors fokussiert der Aufsatz Lernende im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, zugleich soll er auch für andere (sozial) benachteiligte sowie sprachlich eingeschränkte Gruppen Mitwirkungsmöglichkeiten aufzeigen, die Partizipation ermöglichen.

Mit Blick auf Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung werden deren Mitwirkungsmöglichkeiten erörtert unter Einbezug pädagogischer sowie didaktisch-methodischer Besonderheiten, beispielsweise Unterstützte Kommunikation und Leichte Sprache, um weiterführend die konkreten Möglichkeiten der Schülermitwirkung auf Klassen- und Schulebene (mit einem kurzen Exkurs zum Klassenrat) sowie die Einflussfaktoren der Verbindungslehrerinnen und -lehrer und der Schulleitung darlegen zu können.

Die Ausführungen zur Konzeptbildung im Zuge pädagogischer Schulentwicklung an der Rosenberg-Schule in Bernkastel-Kues sollen beispielhaft beschreiben, wie gesamtschulische Überlegungen und Vereinbarungen Schülermitwirkung zur partizipativen Einbindung der Schülerschaft verbindlich im Schulalltag verankern können.

Überlegungen zu partizipativen Möglichkeiten und Perspektiven im Rahmen der Schülermitwirkung schließen an die Darstellungen mit Impulsen (auch offenen Fragen) zur didaktischen Weiterentwicklung an.

Bildungstheoretischer Zugang

Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und das Partizipieren an den kulturellen Errungenschaften bedürfen der Möglichkeit der Mitbestimmung,

der Befähigung zur Selbstbestimmung sowie der Solidaritätsfähigkeit. Zugleich sind diese Bedingungsfaktoren auch schulische Ziele, die die bildungstheoretische Didaktik als unterrichtlichen Auftrag im Sinne einer Befähigung zur Mündigkeit versteht und in ein Allgemeinbildungskonzept einbindet (vgl. Klafki 2007: 52 ff.).

Im Diskurs um demokratiepädagogische Unterrichtsinhalte und politische Bildung beschreiben aktuelle Arbeiten der schulischen Geistigbehindertenpädagogik vor dem Hintergrund der Komplexität kommunikativer Prozesse sowie der Erfordernis von Sach- und Fachwissen, dass Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung oder auch mit Lernbehinderungen zu der Bevölkerungsgruppe gehören, der nicht selten die Politikvermittlung und eine demokratiepädagogische Grundbildung verwehrt seien. Doch sollten nicht gerade diese Lernenden dazu befähigt werden, sich kritisch und konstruktiv mit den Herausforderungen von Mitbestimmung und Mitwirkung, mit den Konsequenzen demokratischen Handelns oder mit politischen Gestaltungsmöglichkeiten auseinanderzusetzen, im schulischen sowie außerschulischen Raum?

In ihren Überlegungen zur Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung haben Fischer/Schäfer (2019) mit Bezügen zur bildungstheoretischen Didaktik bereits erste dahingehende Antworten und Lösungsansätze skizziert. Im Zusammenhang mit Teilhabe und Partizipation legen sie dar, wie bedeutsam diese Handlungsfelder im Leben von Menschen mit Behinderung sind und welcher unterrichtlich-erzieherische Auftrag für Schulen damit zu beschreiben ist.

Teilhabe und Partizipation von Menschen mit Behinderungen sind zum einen im rechtlichen (auch schulgesetzlichen) Begründungszusammenhang gefordert, beispielsweise durch das *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (die sogenannte *UN-Behindertenrechtskonvention* – UN-BRK) (vgl. Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen 2018) oder das *Gesetz zur Stärkung der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen* (Bundesteilhabegesetz – BTHG) (vgl. BMAS 2016; Markowetz 2019). Zum anderen sind diese Handlungsfelder aus einer genuin pädagogischen Haltung heraus relevant, die es der individuellen Entwicklung des einzelnen Menschen zutraut, mitbestimmend und selbstbestimmend zu handeln und damit im solidarischen Verständnis Gemeinschaft mitzugestalten und an ihr teilhaben zu können. Aus einer verantwortungsvollen (advokatorischen) Perspektive der Geistigbehindertenpädagogik heraus gilt dies besonders für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung, denen nachteilsausgleichend Hilfestellungen (Gebärden, Leichte Sprache, Assistenz) zur Verfügung stehen sollten.

Ein erlebnisorientierter Unterricht und ein konkreter Handlungsbezug ermöglichen gerade für Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sowie auch im Förderschwerpunkt Lernen alternative Zugänge zu meist abstrakten Inhalten und klassischem Buchwissen (vgl. Schiefer/Schütte/Schlummer 2015; Himmelmann 2017). So können beispielsweise kommunikative, sozial-interaktive und gestalterische Kompetenzen vermittelt und von den Schülerinnen und Schüler erworben werden. Die tradierte Befürchtung, Lernende mit Behinderung im Zuge der Vermittlung demokratiepädagogischer Inhalte zu überfordern, sind in der Regel unbegründet und sollten im Sinne von Befähigung im curricularen Denken keinen Raum mehr haben. Dies können bereits bundeslandübergreifend zahlreiche Darstellungen aus der Praxis belegen (vgl. Ratz 2011; Musenberg 2019; Schäfer/Schütte 2020).

Eine (schulrechtlich verankerte) Möglichkeit, allen Kindern und Jugendlichen Teilhabemöglichkeiten aufzuzeigen, sie an diese heranzuführen und sie demokratische Prozesse erleben zu lassen, ist das Organ der Schülervvertretung (SV). Auch Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung können durch in der Schule geübte Praxis aktiver Vertretung von Schülerinnen und Schüler Teilhabe und politisches Handeln leben und dieses so lernen. Welche Gelingensbedingungen und Förderangebote dies ermöglichen können, wird in diesem Beitrag am Beispiel der schulischen Umsetzung in der Rosenberg-Schule, einer Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, vor Augen geführt. Die dort entwickelte Praxis kann zugleich auch Anregung für die Entwicklung eines Teilhabe unterstützenden Schullebens in anderen Schulformen sein.

Allgemeine Grundlagen der Schülervvertretung

Das schulische Mitwirkungsorgan der Schülervvertretung ist durch die föderale Struktur in Deutschland bundeslandspezifisch geregelt und wird in den Landesgesetzen für die Schulen (ggf. in weiteren Erlassen und Verordnungen) ausgewiesen. Mit den landeseigenen Regelungen divergieren zugleich die Begrifflichkeiten: Während die Bezeichnung *Schülervvertretung* (SV) beispielsweise in Rheinland-Pfalz, im Saarland, in Berlin, Sachsen-Anhalt, Thüringen, Hessen, Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen verwendet wird, so ist etwa in den entsprechenden Verordnungen in Baden-Württemberg und Bayern von *Schülermitverantwortung* (SMV) die Rede (außerdem SSV für *Schülerselbstverwaltung* und SMV für *Schülermitverwaltung*) (vgl. Schütte/Schlummer 2016 und 2019; Schäfer 2020).

Zugleich lassen sich bundeslandübergreifend strukturelle Gemeinsamkeiten erkennen, die auf demokratische Prinzipien (u. a. innerhalb der schulgesetzlichen Regelungen) zurückzuführen sind. Die Mitwirkung der Schülerinnen und Schüler kann auf der Ebene der Schulklasse, der Schule und der Gremienarbeit erfolgen (vgl. Palentien/Hurrelmann 2003: 9 ff.) und in vielen Facetten ermöglicht werden. Strukturelle Gemeinsamkeiten sind bundeslandübergreifend unter anderem:

- der Zusammenschluss der Klassen- und Schülersprecherinnen und -sprecher (sowie deren Vertreterinnen und Vertreter) als *Schülerrat* oder *Schülervertretung* (oft abgekürzt als SV);
- die Möglichkeit der Berufung von *Ausschüssen* (je nach Alter der Schülerinnen und Schüler und nach Größe der Schule);
- die (meist zeitlich definierte) Freistellung der Schülervertretungen in der Schule zur Wahrnehmung ihrer Tätigkeit;
- die Unterstützung durch die gewählten Verbindungslehrerinnen und -lehrer;
- der Austausch mit der Schulleitung;
- die Beteiligung der Schülersprecherinnen und -sprecher in der Schulkonferenz (auch Schulausschuss genannt);
- die Entsendung von Delegierten zu regionalen Tagungen und zur Landeschülervertretung (sowie des Weiteren zur Bundeschülerkonferenz).

In der Regel sehen die landesgesetzlichen Vorgaben die Umsetzung der genannten Beteiligungsstrukturen für Schülerinnen und Schüler ab der Sekundarstufe I (d. h. ab dem 5. Schuljahr) als verbindliches (schulgesetzlich geregeltes) partizipatives Element der Schule vor, während sie für die Primarstufe noch meist optional gesehen werden (aktuell denken jedoch einige Bundesländer über schulgesetzliche Veränderungen und damit verbindliche Regelungen bereits in der Grundschule nach).

Seit den 1990er-Jahren lassen sich zugleich für die Primarstufe in den Regel- und Förderschulen konkrete Hinweise finden, die auf eine breite Entwicklung der Schülermitwirkung insbesondere durch den methodischen Einbezug des Klassenrats hindeuten (vgl. ebd.; GIDF 2014 und 2015).

Der Beutelsbacher Konsens

Bedeutsam ist im Kontext von Schülermitwirkung der sogenannte *Beutelsbacher Konsens* (ausgehend von einer Tagung der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg 1977 in Beutelsbach; siehe hierzu ausführlich den Beitrag von Gloe/Oeffering in diesem Band), der das normative Grundverständnis politischer Bildung in drei Punkten formuliert:

1. *Überwältigungsverbot* (Schülerinnen und Schüler dürfen nicht an der Gewinnung eines selbstständigen Urteils gehindert werden; Indoktrination ist unvereinbar mit der Rolle der Lehrerin/des Lehrers innerhalb demokratischer Strukturen).
2. *Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen* (Verschiedenheit und Meinungsvielfalt müssen zugelassen werden).
3. *Die Schülerinnen und Schüler müssen in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und ihre eigene Interessenlage zu analysieren* (vgl. Wehling 1977: 179f.).

Mitwirkung von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Selbstredend gelten die oben genannten schulrechtlichen Vorgaben auch für den Unterricht für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen (unabhängig davon, ob es sich um Unterricht und Erziehung in der Förderschule oder in einem inklusiven Setting handelt). Zugleich sind durch die besonderen Bedarfe und Beeinträchtigungen der Lernenden im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in den Bereichen der Sprache, der Kommunikation, der Kognition sowie der Motorik und des sozial-emotionalen Erlebens unter anderem die Reduktion von Komplexität, der Einbezug unterstützender Kommunikationsformen (UK), die Aufbereitung in einem erlebnisorientierten Unterricht mit einem konkreten Handlungsbezug von wesentlicher Bedeutung. Grundsätzlich können so für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen wie auch für Lernende mit Migrationshintergrund und sprachlichen Schwierigkeiten alternative Zugänge zu den meist abstrakten Inhalten und komplexen Zusammenhängen ermöglicht werden (vgl. Schiefer/Schütte/Schlummer 2015: 214f.).

Persönliche Begleitung – Zeit(-Räume)

In heterogenen Lerngruppen müssen sowohl die Klassensprecher- als auch die Schülersprecherwahlen wesentlich intensiver (zeitlich, personell) vorbereitet und begleitet werden, als dies im Regelschulsystem gewöhnlich geschieht (vgl. ebd.: 217ff.). Gerade auch in migrationspezifischen Zusammenhängen, etwa bei Lernenden mit Fluchterfahrungen, die nicht selten Gewalt erlebt haben und traumatische Erfahrungen machen mussten, gilt es, über kultursensible Zugänge Einblicke und Vertrauen in die Möglichkeiten der Mitsprache und Mitbestimmung zu geben bzw. erwachsen zu lassen (vgl. Falkenstörfer 2019).

Beginnend in der Primarstufe, wird den Schülerinnen und Schülern der Rosenberg-Schule das *Auswählen* ermöglicht, d. h. das Treffen einer festen, zunächst für eine kurze Dauer festgelegten *Entscheidung*; hilfreich ist es in diesem Zusammenhang, so die Erfahrungen an der Rosenberg-Schule, dies als Prinzip im Unterricht bzw. auch im gesamtschulischen Rahmen von Beginn an zu etablieren:

- das *Auswählenkönnen* bzw. auch *Auswählenmüssen*, z. B. zwischen verschiedenen Komponenten beim Mittagessen;
- das *Treffen von Entscheidungen* im Zuge der Arbeitsorganisation innerhalb der Freiarbeit, aber z. B. auch beim Stationenlernen oder Wochenplan in Bezug auf mathematische oder sachunterrichtliche Inhalte;
- die *Entscheidungsfindung* im Zuge berufsorientierender Maßnahmen (Praktikumsplatz, Berufswahl) bzw. auch möglicher Wohnformen (Wohngruppe, WG) im späteren privaten Leben.

Entscheidungsprozesse wie die oben genannten können die Hinführung zu mit- bzw. selbstbestimmendem Handeln im täglichen partizipativ ausgerichteten Unterricht nachhaltig unterstützen. Diese Phasen sind gerade in der Primarstufe einfühlbar zu begleiten. Entsprechend sind auch hinreichend große Zeitfenster vorzusehen, in denen die Schülerinnen und Schüler in Ruhe überlegen, verstehen und abwägen können.

Klassenrat

Auf Klassenebene bietet der Klassenrat einen methodischen Gesprächs- und Diskussionsrahmen, der den Schülerinnen und Schülern Zugang zur Mitsprache und Mitbestimmung ermöglicht. Er ist eine verlässliche, im Wochenverlauf wiederkehrende Institution der Klasse. Im Gegensatz zur SV-Arbeit ist der Klassenrat keine schulgesetzliche Vorgabe und spiegelt in seiner Umsetzung in gewisser Weise die partizipative Grundhaltung der Klassenlehrerin oder des Klassenlehrers wider (vgl. Kiper 2003: 192 ff.). Auch sind die Organisationformen unterschiedlich ausgebildet (Wann, wie oft und wie lange tagt der Klassenrat?), und die Lehrkraft ist unterschiedlich stark eingebunden – der Klassenrat wächst im Zuge der Umsetzung und muss sich an die Bedingungen vor Ort anpassen, also auch Behinderungen und Unterstützungsbedarfe der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen (vgl. Schuhmacher 2015: 62 ff.).

Analog zu den bisherigen Erfahrungen der allgemeinen Grundschule (vgl. Friedrichs 2014: 83 ff.) sowie mit Bezug auf die Erfahrungen in der Rosenberg-Schule kann der Klassenrat auch schon in der Primarstufe im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung eingeführt werden. Selbstverständlich mit vielen Hilfen und mit viel Unterstützung durch die jewei-

ligen Lehrerinnen und Lehrer. Die üblichen Rollen und Aufgaben des Klassenrats – *Vorsitzende(r)*, *Regelwächter(in)*, *Protokollant(in)*, *Zeitwächter(in)*, *Ratsmitglieder* – müssen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in jedem Falle zu Beginn, oft auch fortführend, wesentlich stärker von der Lehrkraft begleitet werden, z. B. beim Lesen/Schreiben oder bei der Klärung der Reihenfolge der Tagesordnungspunkte. Je nach Möglichkeit zieht sich die Lehrkraft aber auch zurück.

Es bietet sich an, den Klassenrat ritualisiert im Wochenverlauf einzuplanen, um den Schülerinnen und Schülern schon auf der Klassenebene Gesprächszeiten und Möglichkeiten der Mitbestimmung und Meinungsäußerung bieten zu können (vgl. Serviceagentur »Ganztagig lernen« Rheinland-Pfalz 2012). Friedrichs (2014) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass der Klassenrat grundsätzlich sowohl zur *Vorbereitung* (Vorstellung der Tagesordnung, Position bzw. Entscheidung der Klasse, Themenvorschläge der Klasse) als auch zur *Nachbereitung* (Bericht zur Sitzung, Beteiligung an beschlossenen Themen) der SV-Sitzungen auf Schulebene dienen kann (vgl. ebd.: 106 ff.).

Unterstützte Kommunikation und Leichte Sprache

Durch die persönliche Begleitung und das Einbeziehen der Strukturen des Klassenrats können die Wahlen auf Klassenebene zu Beginn des Schuljahres durchgeführt werden. Selbstverständlich nehmen in der Rosenberg-Schule an den Wahlen zur Klassensprecherin oder zum Klassensprecher alle Schülerinnen und Schüler teil, auch diejenigen mit schwerster Behinderung. Die im Rahmen von Schulentwicklung vereinbarte pädagogische Haltung gegenüber den Schülerinnen und Schülern sowie ein auch damit verbundenes demokratiepädagogisches Verständnis schließen eine exklusive Perspektive kategorisch aus.

Ein inklusives Verständnis, das losgelöst von kognitiven, motorischen sowie sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen alle Schülerinnen und Schüler in den (Mit-)Entscheidungsprozess einzubeziehen weiß, bedingt zugleich die individuelle, schülerorientierte Begleitung mit individualisierten Lösungsansätzen. Schülerinnen und Schülern mit schwerster Behinderung können wir etwa mit Bildmaterial zu den zur Wahl stehenden Personen und zusätzlichen Ja-/Nein-Karten für Rückfragen eine angemessene Hilfestellung anbieten. Auch die Kommunikation mithilfe der Augensteuerung zur Ansteuerung einer Kommunikations-App, z. B. auf einem Tablet mit Sprachausgabe, ist denkbar, wenn dies zur Entscheidungsäußerung im Wahlprozess beitragen kann.

In diesem Zusammenhang sei auch auf das Angebot der Leichten Sprache verwiesen, die wir nutzen, und zwar z. B. im Zuge der SV-Wahlen wie

auch im Rahmen der alltäglichen Arbeit, etwa Texte und Materialien für möglichst alle Schülerinnen und Schüler (lesbar) erfassbar zu gestalten (vgl. Maaß/Schäfer 2019). Gute Beispiele hierzu finden wir bereits im Bereich der politischen Bildung zu den Themen Landes- und Bundestagswahlen (vgl. z. B. Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg 2017).

Assistenz und Rollendiskurs

In den Schulgesetzen finden sich in der Regel keine konkreten Umsetzungsbestimmungen für die Wahlen in Schulen. Doch auch für diese gelten die im Grundgesetz für die Bundestagswahlen genannten Wahlgrundsätze: »Allgemein« bedeutet, dass alle Schülerinnen und Schüler wählen dürfen. »Unmittelbar« heißt, dass die Schülerinnen und Schüler z. B. die/den Klassensprecher(in) direkt wählen. »Frei« bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler frei sein müssen in ihrer Wahlentscheidung, niemand darf auf sie Druck ausüben (weder Lehrkräfte noch Schülerinnen und Schüler). »Gleich« heißt, dass alle Stimmen gleich wichtig sind und keine Stimme mehr oder weniger zählt. »Geheim« bedeutet, dass man niemand zuschauen darf, wen man wählt, oder überprüfen darf, wen man gewählt hat. Deshalb gibt es auch Wahlkabinen und Wahlurnen (siehe unter: <https://www.bpb.de/einfach-fuer-alle/236819/#Wahl>).

Mit zunehmender Unterstützung der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrkräfte können wir dem Prinzip der geheimen Wahl und einem damit verbundenen gänzlich eigenständigen Gestaltungsrahmen selbstverständlich nicht mehr gerecht werden. Wir bewegen uns in der Regel dauerhaft auf einem (*Sonder-*)*Pädagogischen Kontinuum* zwischen dem Erfordernis der Unterstützung (*Assistierende Ebene*) und dem Anspruch der Selbst- und Mitbestimmung (*Partizipative Ebene*).

Grundsätzlich kann meines Erachtens hinsichtlich der praktischen Umsetzung der gesamtschulischen Implementierung der Schülermitwirkung über die Jahre hinweg festgestellt werden, dass auch Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen die Strukturen der Mitbestimmung und die Angebote der Partizipation erkennen, nutzen und schätzen lernen. Eine solche voraussetzungslose Pädagogik bedarf der zutrauenden Haltung der Lehrenden gegenüber den Lernenden (vgl. Fischer/Schäfer 2019).

In unmittelbarem Zusammenhang damit rückt so die Rolle ebenso wie die Haltung der Lehrkräfte in den Fokus, wie sie hinsichtlich einer demokratiepädagogischen Grundhaltung in den Ausführungen oben zum *Beutelsbacher Konsens* kurz skizziert wurde (vgl. Wehling 1977). Damit gilt es, einerseits immer wieder von Neuem abzuwägen, in welchem Maß den Lernenden im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung Unterstützung

und Hilfen angeboten werden, und andererseits, die eigene Lehrerinnen- und Lehrerrolle stets kritisch zu reflektieren.

Gerade im Kontext Behinderung und Partizipation bewähren sich kooperative Strukturen, beispielsweise der kollegiale Austausch, die die Reflexion des eigenen Handelns zwingend erforderlich machen und so das Einschleifen einseitiger und ungünstiger Routinen strukturell vermeiden können. In unseren gesamtschulischen Vereinbarungen zur Schülervertretung haben wir uns in diesem Zusammenhang auf zwei Verbindungslehrerinnen verständigt. So können gegebenenfalls kritische Gespräche, z. B. im Kontext des Schutzkonzeptes der Rosenberg-Schule, auch zu zweit geführt werden (4-Augen- bzw. 4-Ohren-Prinzip), und komplexe Planungen und Aufgaben können durch gemeinsame Überlegungen erleichtert werden. Im inklusiven Setting kann außerdem die interdisziplinäre Kooperation von Regel- und Förderschullehrerinnen und -lehrern denkbar sein, und auch innerhalb des Systems Förderschule, wo nicht selten verschiedene Berufsgruppen tätig sind, können diese sich gegenseitig synergetisch ergänzen. Auch kann der regelmäßige Austausch im Rahmen von Gesamtkonferenzen zur Gewährleistung von Transparenz und Offenheit hilfreich sein.

Handreichung für die Vertretung der Schülerinnen und Schüler

Zur Verdeutlichung der gesamtschulischen Strukturen der SV-Arbeit für alle Beteiligten (Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern, Kooperationspartnerinnen und -partner) sowie einer verlässlichen Implementation partizipativer Organe (Klassensprecherinnen und -sprecher, Schülerrat) ist die Entwicklung einer *Handreichung* für die SV-Arbeit empfehlenswert, die letztendlich auch durch den bindenden Konferenzbeschluss einer möglicherweise (von den jeweiligen Lehrkräften abhängenden) beliebigen oder unzureichenden Umsetzung partizipativer Strukturen entgegenwirkt.

Eine gesamtschulische SV-Handreichung kann u. a. folgende Aspekte beinhalten (stets bezugnehmend auf die jeweilige schulische Situation vor Ort):

- *Rechtliche Grundlagen* (mit Bezügen zu Schulgesetz, Schulwahlordnung, Lehrplan);
- *Entwicklungslinien und Beteiligungsstrukturen* (Was wurde wann von wem für welchen Zeitraum entwickelt?);
- *Wahlen* (Zeitraum, Wahlprinzipien, Wahlhelferinnen und -helfer, Unterstützte Kommunikation);
- *Schülervertretung* (Sitzung, Organisation, Gremienarbeit);
- *Verbindungslehrerinnen und -lehrer* (Wahlen, Aufgaben, Austausch Schulleitung, Konferenz);
- *Sonstiges/Fortschreibung*.

Schülervertretung – partizipative Möglichkeiten und Perspektiven

Die oben genannten Aspekte sowie die konkreten Beispiele aus der Praxis (vgl. z. B. Schäfer/Schütte 2020) zeigen die vielfältigen partizipativen Möglichkeiten und Beteiligungsstrukturen im Rahmen einer inklusiv ausgerichteten SV-Arbeit auf:

Schülerinnen und Schüler

- lernen in offenen Unterrichtssequenzen Arbeitsaufträge auszuwählen,
- beteiligen sich in der SV mit Unterstützung der Verbindungslehrer(innen), z. B. an der Gestaltung der Verpflegung (Mittagessen) in der Ganztagschule,
- wirken auch als Mitglieder des Gremiums Schulkonferenz (auch Schulausschuss) mit, z. B. in Fragen der Gestaltung des Schulgebäudes, der Pausen oder der Festlegung der beweglichen unterrichtsfreien Tage,
- tauschen sich mit ihren (ebenfalls gewählten) Mitschülerinnen und Mitschülern im Schülerrat über Gestaltungsfragen des Schullebens aus (z. B. zu Themen des Unterrichts, Möglichkeiten der Pausen- und Gebäudegestaltung oder auch zu Fragen der Hygiene im Kontext Corona),
- setzen sich (auch im Sinne von Fortbildung) mit demokratischen Strukturen auseinander, z. B. durch einen Besuch des Landtags, den Austausch mit Kommunalpolitikerinnen und -politikern oder auch im Zuge einer Berichterstattung über politische Themen wie etwa »100 Jahre Frauenwahlrecht«,
- nehmen sich durch die oben genannten vielfältigen Aufgaben als Repräsentantinnen und Repräsentanten der Schule wahr, z. B. im Rahmen von Schulfesten und offiziellen Anlässen wie Einschulungsfeiern, Jubiläen, Weihnachtsmesse etc.

Es obliegt somit der disziplinären Verantwortung der Pädagogik, Lernende – unabhängig von ihren kognitiven, sprachlichen sowie sozial-emotionalen Voraussetzungen – im Rahmen der individuellen und schulischen Möglichkeiten möglichst früh und umfassend an die oben genannten Formen und Möglichkeiten der Partizipation heranzuführen, um so partizipatives Wissen und Mitwirkungskompetenzen als Grundstein von Bildung und damit von Teilhabe zugrunde zu legen, und zwar

- für das eigene *politische Handeln* (Wie möchte ich mich mit wem und wo einbringen und ehrenamtlich engagieren?),
- das eigene *berufliche Leben* (Wie möchte ich wo und unter welchen Bedingungen arbeiten und mich weiterbilden?) und
- das spätere *private Leben* (Wie möchte ich mit wem und wo leben und wohnen?).

Literatur

- Beauftragter der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (2018): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Die amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Liechtenstein. Bonn. Online verfügbar unter: https://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Broschuere_UNKonvention_KK.html (Zugriff: 27.07.2020).
- BMAS – Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2016): Gesetz zur Stärkung der Teilhabe und Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen (Bundesteilhabegesetz – BTHG) vom 23. Dezember 2016. Berlin. Online verfügbar unter: https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Gesetze/bthg.pdf;jsessionid=82870648F311096B685B23A527AC64A2?__blob=publicationFile&v=3 (Zugriff: 27.07.2020).
- Falkenstörfer, Sophia (2019): Migration und Flucht. In: Schäfer, Holger (Hrsg.): Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen – Spezifika – Fachorientierung – Lernfelder. Weinheim. S. 187–194.
- Fischer, Erhard/Schäfer, Holger (2019): Bildung. In: Schäfer, Holger (Hrsg.): Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen – Spezifika – Fachorientierung – Lernfelder. Weinheim. S. 74–84.
- Friedrichs, Birte (2014): Praxisbuch Klassenrat. Gemeinschaft fördern, Konflikte lösen. Weinheim.
- GIDF – Göttinger Institut für Demokratieforschung (Hrsg.) (2014): Arbeitsblätter zur Demokratieerziehung in der Grundschule. Klassensprecher(innen)wahlen. Ausgabe 01/2014. Göttingen. Online verfügbar unter: <http://www.demokratie-goettingen.de/content/uploads/2014/01/KS-Wahl.pdf> (Zugriff: 27.07.2020).
- GIDF – Göttinger Institut für Demokratieforschung (Hrsg.) (2015): Arbeitsblätter zur Demokratieerziehung in der Grundschule. Meinungspluralismus. Ausgabe 01/2013. Göttingen. Online verfügbar unter: <http://www.demokratie-goettingen.de/content/uploads/2013/01/Arbeitsbl%C3%A4tter-zur-Demokratieerziehung-in-der-Grundschule.pdf> (Zugriff: 27.07.2020).
- Himmelmann, Gerhard (2017): Demokratie-Lernen in der Schule. Schwalbach/Ts.
- Kiper, Hanna (2003): Mitbestimmen lernen im und durch den Klassenrat. In: Palentien, Christian/Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule. Neuwied. S. 192–210.
- Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim.
- Landeszentrale für politische Bildung lpb Baden-Württemberg (Hrsg.) (2017): Einfach wählen gehen! Bundestagswahl 2017 in Leichter Sprache. Was man wissen muss zur Bundestagswahl. Stuttgart. Online verfügbar unter: https://www.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Downloads_Ministerium/Einfach-waehlen-gehen-2017_Leichte-Sprache.pdf (Zugriff: 27.07.2020).
- Maaß, Christiane/Schäfer, Holger (2019): Kommunikation III: Leichte Sprache. In: Schäfer, Holger (Hrsg.): Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen – Spezifika – Fachorientierung – Lernfelder. Weinheim. S. 441–453.

- Markowetz, Reinhard (2019): Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Inklusive Bildung als inklusiver und exklusiver Unterricht. In: Schäfer, Holger (Hrsg.): Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen – Spezifika – Fachorientierung – Lernfelder. Weinheim. S. 214–239.
- Musenberg, Oliver (2019): Fachdidaktik und Fachorientierung aus der Perspektive des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung. In: Schäfer, Holger (Hrsg.): Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen – Spezifika – Fachorientierung – Lernfelder. Weinheim. S. 450–460.
- Palentien, Christian/Hurrelmann, Klaus (2003): Schüler-Demokratie – ein Plädoyer für den Beginn längst fälliger Reformen. In: dies. (Hrsg.): Schülerdemokratie. Mitbestimmung in der Schule. Neuwied. S. 3–20.
- Ratz, Christoph (2011): Zur Bedeutung der Fachorientierung. In: ders. (Hrsg.): Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen. Oberhausen. S. 9–41.
- Schäfer, Holger (2020): Schülervertretung – allgemeiner Rechtsrahmen und gesamtschulische Entwicklungsschritte im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: Lernen konkret, Jg. 39, H. 1. S. 4–9.
- Schäfer, Holger/Schütte, Ute (Hrsg.) (2020): Grundlagen der Schülervertretung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: Lernen konkret, Jg. 39, H. 1. S. 10–13.
- Schiefer, Frank/Schütte, Ute/Schlummer, Werner (2015): Förderung der Politik- und Demokratiekompetenz bei Schülerinnen und Schülern mit kognitiven Beeinträchtigungen. In: Dönges, Christoph/Hilpert, Wolfram/Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn. S. 211–222.
- Schumacher, Ingrid (2015): Klassensprecher, Klassenrat und Schülerparlament. Praxisanleitungen zur Demokratieerziehung in der Grundschule. Mülheim a. d. R.
- Schütte, Ute/Schlummer, Werner (2016): Schülermitverantwortung. Förderschulen und inklusive Schulen erfolgreich gestalten. Stuttgart.
- Schütte, Ute/Schlummer, Werner (2019): SMV und demokratiepädagogische Grundbildung. In: Schäfer, Holger (Hrsg.): Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen – Spezifika – Fachorientierung – Lernfelder. Weinheim. S. 657–666.
- Serviceagentur »Ganztagig lernen« Rheinland-Pfalz (2012): Mehr Demokratie ... durch den Klassenrat. Beteiligung und Verantwortung von Schülerinnen und Schülern. Reihe »Arbeitshilfen zur Partizipation an Ganztagschulen«. H. 1. Speyer. Online verfügbar unter: https://degede.de/wp-content/uploads/legacy/Informationen/Themen/klassenrat/arbeitshilfe_klassenrat_digital.pdf (Zugriff 04.08.2020).
- Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart. S. 173–184.

Teilhabe­möglich­keiten durch politische Bildung außerhalb der Schule

Außerschulische Lernorte – Entwicklungen und Grundlagen

Historische Entwicklungen

Der Einbezug außerschulischer Lernorte gehört schon seit der Mitte des 17. Jahrhunderts zum Repertoire der Allgemeinen Pädagogik und ist nicht erst mit dahingehenden Forderungen der Reformpädagogik entstanden. Mit Comenius, Rousseau und Finger sind drei Vertreter der Pädagogik zu nennen, die reale Sachbegegnungen und Anschauung vor Ort und außerhalb des Schulhauses in ihre Überlegungen einbezogen haben (vgl. weiterführend Dühlmeier 2014; Baar/Schönknecht 2018).

Die Gründe für diesen methodischen Ansatz divergierten je nach politischer, religiöser oder weltanschaulicher Position: Zu nennen sind hier unter anderem »Nützlichkeits­erwägungen (Kennenlernen von Arbeitsstätten), Abhärtung und Gesunderhaltung (Aufenthalt in freier Natur) sowie Liebe zur Natur selbst« (Feige 2006: 375). Mit Blick auf die administrativen Vorgaben und die Schulpraxis galt zu dieser Zeit das Aufsuchen außerschulischer Lernorte insgesamt jedoch noch als unangemessen und politisch nicht gewollt, »das passt nicht in eine Gesellschaft, in der Ruhe die erste Bürgerpflicht ist« (Reinhoffer 2008: 57).

In der Reformpädagogik der späten 1890er-Jahre bis in die 1930er-Jahre entsprach der Einbezug außerschulischer Lernorte darüber hinaus dem Wunsch »der Lebensnähe schulischen Unterrichts, des ganzheitlichen Lernens und der Erlebnisweckung sowie des handelnden Umgangs mit den Sachen« (Dühlmeier 2014: 10). Als Vertreter sind hier unter anderem zu nennen: Hermann Lietz (Landerziehungsheime), Berthold Otto (freier Gesamtunterricht), Hugo Gaudig und Celestin Freinet (selbstbestimmter Schülerunterricht) sowie Peter Petersen (Jenaplan), deren intentionale Schwerpunkte für das Lernen außerhalb der Schule sich ebenfalls in verschiedene Richtungen bewegten (vgl. Kohler 2007: 167 ff.).

Im Zeitraum des NS-Regimes bis 1945 wurden diese pädagogischen Ansätze für die Propaganda ideologisch missbraucht, »es entstand eine regelrechte Lagerpädagogik, die bis zu einem Instrument der Lehrerindoktrination ausgebaut wurde« (Feige 2006: 375).

Mit dem Wiederaufbau nach 1945 waren Schulen insgesamt bemüht, die Ideale der Reformpädagogik aufzugreifen, jedoch führten die didaktischen und wissenschaftspropädeutisch ausgerichteten Entwicklungen im Sachunterricht (*Heimatkunde – Wissenschaftsorientierung – Sachunterricht*) zur Abnahme von Lerngängen und Exkursionen (vgl. Kohler 2007: 168 ff.).

Heute gehören außerschulische Lernorte zum pädagogischen Allgemeingut, wenngleich die Bedeutsamkeit, die ihnen insbesondere in den 1920er- und 1930er-Jahren zukam, nicht wieder erreicht wurde, wie Dühlmeier (2014) dies für den Regelschulbereich betont (vgl. hierzu auch Weyers 2019).

Allgemeine Grundlagen

Lindmeier (2011) verweist auf die Schwierigkeit einer genauen Festlegung, was genau unter einem außerschulischen Lernort zu verstehen ist: »Jeder Ort, der außerhalb der Schule liegt, kann ein außerschulischer Lernort sein« (ebd.: 211).

Mit Bezug auf Jürgens (1993) können folgende außerschulische Lernorte genannt werden:

- »Die Natur bzw. gestaltete Lebens- und Erfahrungsräume, die Naturerleben ermöglichen [...];
- die Arbeits- und Produktionswelt [...];
- die kulturelle Welt [...] und
- die menschliche Beziehungswelt [...]«

(vgl. hierzu auch Lindmeier 2011: 211).

Manche Autoren unterscheiden zwischen *primären Lernorten* (z.B. die Schule), *sekundären Lernorten* (z.B. Museum, Theater) und sogenannten *Lernstandorten* (vgl. Dönges/Weiter 2010: 11). Salzmann (1989b) stellt fest: »Zum Lernstandort wird ein Lernort dann, wenn dieser durch gezielte pädagogisch-didaktische Bemühungen adressatengerecht aufbereitet und für aktive Erkundungs- und Lernprozesse [...] erschlossen wird und auf Dauer zur Verfügung steht« (ebd.: 48; vgl. außerdem Salzmann 1989a). Allen Darstellungen gemeinsam sind die Hinweise auf die Eignung der Lernorte für den projektorientierten Unterricht und fächerübergreifendes Lernen, womit auch die Trennschärfe in der oben angeführten Systematisierung nach Jürgens (1993) nur analytischer Art sein kann, denn in der Praxis sind die Grenzen fließend.

Außerschulische Lernorte und Behinderung

Didaktische Begründungen

Außerschulische Lernorte können gerade durch ihren ganzheitlichen und unmittelbaren Charakter dazu beitragen, isolierte Zugänge zu einem Themenfeld aufzubrechen und tragen so im Sinne eines kategorialen Erschließens erheblich zur Vermeidung sogenannten Insellernens bei (vgl. Klafki 2007; Terfloth/Bauersfeld 2012; Schäfer 2014c).

Lindmeier (2011) verweist auf Ergebnisse der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung und beschreibt die Vorteile mit dem Herstellen von didaktischen Zusammenhängen (vgl. ebd.: 212 ff.). Gerade für Lernende mit Beeinträchtigungen im Bereich der Kognition, der Sprache und Wahrnehmung sind solche unmittelbaren, Zusammenhänge explizierenden Erfahrungsräume entscheidend (vgl. Mühl 1979; aktuell Fischer/Schäfer 2019).

Klafki (2007) verdeutlicht im Rahmen seiner Studien zur Didaktik und Unterrichtsplanung die exemplarische (also beispielhafte) Bedeutung eines Lerngegenstandes (vgl. ebd.: 270). Schäfer (2017) zeigt in diesem Zusammenhang konkret adaptive Möglichkeiten auch hinsichtlich der inhaltlichen Reduktion für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung auf. Eine dadurch ermöglichte intensivere Beschäftigung mit dem Lerngegenstand ist grundsätzlich für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen und auch aus sozial benachteiligten Schichten oder mit Migrationshintergrund von zentraler Bedeutung. Außerschulische Lernorte bieten hierfür vielfältige methodische Umsetzungsmöglichkeiten.

Die Interdependenz, das Zusammenwirken von Didaktik und Methodik (vgl. Klafki 1979), wird hier besonders evident, schließlich möchte der Unterricht einerseits neue (Lern-)Orte einbeziehen (z. B. Theater, Museum), andererseits diese außerschulischen Lernorte im Sinne einer didaktischen Akzentuierung methodisch nutzen. Hier sind mit Sauerborn/Brühne (2012) zu unterscheiden:

- der Einbezug außerschulischer Lernorte zu *Beginn einer Unterrichtsreihe*,
- außerschulische Lernorte *innerhalb einer Unterrichtsreihe*,
- der *Abschluss eines Vorhabens* als eine spezifische Form des Projektunterrichts an einem außerschulischen Lernort.

Unterrichtliche Prinzipien und methodische Erfordernisse

Die von Lindmeier (2011) genannten Prinzipien lassen sich auch auf Lernorte im Kontext politischer Bildung übertragen:

- »Erschließung von Erfahrungsräumen,
- Lebensweltbezug und Situationsbezug des Lernens,
- fächerübergreifendes und projektorientiertes Lernen und
- entdeckendes Lernen: Die Forderung nach entdeckendem Lernen knüpft an die Auffassung der neueren Kindheitsforschung an, das Kind als aktiv und forschend zu verstehen« (Lindmeier 2011: 212f.).

Nun bergen außerschulische Lernorte gerade durch ihre Realitätsnähe aber auch Hürden und Hindernisse, die es besonders für Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen hinsichtlich Kognition, Sprache (hier ggf. auch fremdsprachlichen Herausforderungen im Kontext Migration), Motorik und Wahrnehmung sowie mit pflegerischen Bedarfen besonders in den Blick zu nehmen gilt, wie beispielsweise:

- gesprochene und geschriebene Sprache und Schrift (z. B. nicht adressatengerecht gestaltete Texte),
- bauliche Barrieren, anspruchsvolle Wegführungen und komplexe räumliche Strukturen (z. B. Ausstellungen in Museen),
- visuelle/auditive Belastungsfaktoren (z. B. Lichtverhältnisse, Lautstärke),
- die Anforderung der Situation an sich (z. B. viele Besucherinnen und Besucher).

Manches davon betrifft auch andere vulnerable Gruppen aus dem Kontext Schule, wenngleich meist in geringerem Ausmaß. Nicht zuletzt deshalb sind Ortskenntnis und eine genaue Planung und Organisation im Vorfeld unabdingbar und machen die Durchführung von Lerngängen und Exkursionen zu einer arbeitsintensiven Unterrichtstätigkeit für die Lehrkräfte (Reservierung, Voraberkundung, Absprachen, Führungen usw.) (vgl. Klein 2010; Schäfer 2014b; Baar/Schönknecht 2018).

Zugleich bieten außerschulische Lernorte einen unmittelbaren Zugang und wertvolle Erfahrungen für die Schülerinnen und Schüler, wie dies die nachstehenden Beispiele zur Partizipation im Kontext politischer Bildung verdeutlichen können.

Außerschulische Lernorte und Lernmöglichkeiten im Kontext politischer Bildung

Wenn das Anliegen von Bildung die Erziehung zur Mündigkeit ist, versteht es sich von selbst, dass der Unterricht auch auf *politisches Sachwissen* (z. B. über Parteien, politische Akteurinnen und Akteure, politische Strukturen) und *politische Teilhabe* (z. B. Wählen, Mitwirkung in Gremien) hinwirken muss. Dies kann innerhalb der Schule durch die Beschäftigung mit den entsprechenden Themenfeldern der Fächer Politik/Sozialkunde und

Geschichte geschehen. Außerschulisch bieten sich hierzu ebenfalls zahlreiche (und auch regional spezifische) Lernorte und -anlässe, aber auch Einrichtungen und Kooperationspartner an.

Beispiele außerschulischen Lernens auf kommunaler Ebene – Themen der Realpolitik als Lerngegenstand

Im Nahfeld der Schule, etwa in der Verbandsgemeinde, der Stadt oder dem Landkreis, ist es relativ einfach, beispielsweise Kontakte zu lokalen politischen Akteurinnen und Akteuren herzustellen oder auch an aktuelle Anlässe, etwa Gedenktage zu historisch-politischen Ereignissen, anzuknüpfen.

So führten beispielsweise jeweils ganztägige Exkursionen der Schülerzeitungsredaktion der Rosenberg-Schule (Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung) in den Jahren 2018 und 2019 zu Kommunalpolitikern der Region, bei denen folgende politische Bildungsinhalte Gegenstand waren:

- ein Gespräch der Schülerinnen und Schüler mit dem Stadtbürgermeister zu den Sanierungsarbeiten der Burg Landshut in Bernkastel-Kues (einschließlich Rundgang und Erläuterungen zu den baulich-historischen Besonderheiten der Anlage sowie den aktuellen Funden aus der Römerzeit);
- eine Führung mit dem Verbandsbürgermeister durch das historische Gebäude der Verbandsgemeinde Bernkastel-Kues (einschließlich Erläuterungen zur Verwaltungsbehörde und zur politischen Zusammensetzung des Rates der Verbandsgemeinde);
- ein Besuch beim Landrat im Kreishaus (Schulträger) mit einem Gespräch über Leichte Sprache, Umweltpolitik, die Schulverpflegung und Inklusion sowie über den Aufbau der Behörde (einschließlich Führung).

Ein demokratiepädagogisches Projekt beschäftigte sich auf der Ebene der Verbandsgemeinde mit dem Jubiläum der Einführung des Wahlrechts für Frauen in Deutschland. Ausgehend von der Broschüre *100 Jahre Frauenwahlrecht 1919 – 2019* führten die Schülerzeitungsredaktion und Mitglieder der Schülerversammlung der Rosenberg-Schule in Kooperation mit der Gleichstellungs- und Behindertenbeauftragten der Verbandsgemeinde im Rathaus ein mehrstündiges Gespräch mit Politikerinnen und Politikern des rheinland-pfälzischen Landtags und einer früheren Abgeordneten des Europäischen Parlaments zum Themenfeld »Frauenrechte«. Für die gesamte Schulgemeinschaft wurde dies in der Schülerzeitung dokumentiert und im Rahmen der Wanderausstellung schließlich auch in der Schule vorgestellt.

Außerschulisches Lernen auf Landesebene/Bundesebene

In den Bundesländern haben alle Schulen (zunehmend auch mit spezifischen Angeboten beispielsweise für die Grundschulen) im Rahmen der sogenannten Schulklassen- bzw. Besucherprogramme die Möglichkeit, den Landtag zu besuchen und hier aus verschiedenen Angebotsformaten auszuwählen.

Bereits mehrfach führten ganztägige Exkursionen Schülerinnen und Schüler der Rosenberg-Schule in den Mainzer Landtag. Zu den Themenpunkten gehörten dabei:

- eine Führung im Plenarsaal des Mainzer Landtages mit Erläuterungen vor Ort zu den Fraktionen (z. B. Sitzordnung der Abgeordneten);
- ein anschließender Austausch in einem Sitzungssaal mit Politikerinnen und Politikern der Region. Beim letzten Besuch (2019) hatten die Klassensprecherinnen und Klassensprecher die Gelegenheit, mit den Fraktionssprechern über Umweltpolitik und die Freitagsdemonstrationen zu reden, aber auch private Dinge, wie etwa Hobbys oder Lieblingsessen, kamen zur Sprache.

Besondere Erfahrungen sind Landtags- oder Bundestagswahlen. Durch langfristige und damit zugleich flexible Planungen im Vorfeld und gewachsene Kontakte der Rosenberg-Schule bekamen Mitglieder der Schülerzeitungsredaktion und der Schülervvertretung im Kontext der Bundestagswahlen 2017 die Möglichkeit, im Rahmen der Wahlveranstaltungen in Trier und Ludwigshafen Interviews zu führen, so etwa mit der damaligen Bundesfamilienministerin Katarina Barley zu den Themen Föderalismus und Digitalpakt. Die zentralen Aspekte des Interviews sowie Hintergründe zu den jeweils ganztägigen Exkursionen wurden in der Schülerzeitung in Wort und Bild veröffentlicht

Für die teilnehmenden Schülerinnen und Schüler sind all diese Begegnungen an den außerschulischen Lernorten (be-)greifbare Lernerfahrungen. Solche Lerngänge bzw. Exkursionen bedeuten aber auch eine entsprechende Vorbereitung der Termine außerhalb der Schule, sowohl seitens der Schülerinnen und Schüler als auch der Lehrkräfte. Dazu gehört z. B. die Beschäftigung mit Fragen wie: *Was müssen wir über die Personen wissen?* (Biografie, Partei, Zuständigkeit/Ämter, ggf. Alter), *Welche Fragen wollen wir stellen? Welche Fragen haben wir noch in Reserve? Was wollen/dürfen wir wie fotografieren/dokumentieren?* Der Besuch im Mainzer Landtag wird durch die beiden Verbindungslehrerinnen der Rosenberg-Schule in Zusammenarbeit mit der Schulleitung vorbereitet, sodass die Referentin vor Ort sich auch auf die Lernenden des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung entsprechend einstellen kann. In der Regel sind unsere Gruppen kleiner, und

wir haben ein etwas größeres Zeitfenster. Komplexe Zusammenhänge werden durch zahlreiche Beispiele (auch mit Bildmaterial) und Darstellungen vor Ort näher erläutert (z. B. die Sitzverteilung im Landtag und die Mehrheitsverhältnisse in Regierung und Opposition).

Seitens der Gesprächspartnerinnen und -partner aus der Politik können wir bei diesen Terminen ein hohes Maß an Geduld und Einfühlungsvermögen gegenüber den Lernenden mit geistiger Behinderung wahrnehmen: Man nimmt sich Zeit, ist vorbereitet, spricht langsam und bemüht sich um einfache Worte. Zudem finden diese Gespräche immer in einer angenehmen Atmosphäre statt, sodass die Schülerinnen und Schüler schnell ihre Nervosität ablegen.

Außerschulische Lernorte und Möglichkeiten historischen Lernens

Die oben geschilderten Beispiele, außerschulische Lernorte in einen demokratiepädagogisch ausgerichteten Unterricht einzubeziehen, fokussieren auf die reale Politik und tragen nach unseren Erfahrungen zu einem positiven Politikverständnis und zu dem Wunsch des Mitmachens, des Einmischens und des Gestaltens bei (z. B. das Interesse für die ganz unmittelbare Politik im eigenen Dorf).

Zu einem solchen Unterrichtsverständnis gehören überdies auch historisches Lernen als Umgang mit Geschichte und, eng damit verbunden, die Entwicklung eines Geschichtsbewusstseins in den Dimensionen Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit (vgl. hierzu weiterführend Schäfer 2019b). So können auch für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen konkrete Zugänge zu einem Politikverständnis in geschichtlichen Zusammenhängen ermöglicht werden (beispielsweise zu Mauerfall und Wiedervereinigung 1989/90 in der Dauerausstellung im Haus der Geschichte in Bonn).

Nachstehend sind einige Beispiele außerschulischer Lernorte aufgeführt, die auch für jüngere Schülerinnen und Schüler (auch mit Lernschwierigkeiten und/oder mit kulturellen oder sozialen Benachteiligungen) sowie für Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen auch in inklusiven Settings geeignet sind. Natürlich bedarf es hier ebenfalls einer entsprechenden Vorbereitung der Lerngänge, sowohl organisatorisch (vgl. Schäfer 2014b) als auch didaktisch-methodisch (ggf. mit eigenen Materialien, Gebärdenkarten, Symbolen usw.):

- Archäologische Museen, z. B. Römisch-Germanisches Museum, Köln (www.roemisch-germanisches-museum.de/Startseite), und Ausgrabungsstätten zu unterschiedlichen Epochen (Römer, Kelten, Mittelalter usw.) oder auch Museen mit zeitgeschichtlichen Themen wie beispielsweise das Haus der Geschichte in Bonn (<https://www.hdg.de/haus-der-geschichte>);

- Gedenkstätten zu den beiden Weltkriegen (vgl. zur Didaktik sowie zum Thema Leichte Sprache Burmann/Katheder/Reutter 2014: 10 ff.), aber auch historische Stadtführungen und Erkundungen früherer Siedlungen oder Museumsdörfer aus dem 16. und 17. Jahrhundert (www.museumsdorf.com);
- aus historischer Perspektive gibt es viele Gegenstandsbereiche aus dem Sachunterricht, die außerschulische Lernorte anschaulich vor Augen führen, wie z. B. alte Werkstätten zu aussterbenden Berufen (z. B. Schmied, Küfer usw.), das Waschen früher und heute, Veränderungen innerhalb der Familienstrukturen (Zeitzeugen);
- Museen mit bestimmten Themenbereichen (Technik, Industrie, Maschinen) wie beispielsweise: Deutsches Museum München (www.deutsches-museum.de); Industrie-Museum Chemnitz (www.saechsisches-industriemuseum.de); Deutsches Technikmuseum Berlin (www.sdtb.de); Maschinen-Museum Kiel (www.maschinenmuseum-kiel-wik.de); Tuchmacher-Museum Bramsche (www.tuchmachermuseum.de); Liebig-Museum Gießen (www.liebig-museum.de); Gutenberg-Museum Mainz (www.gutenberg-museum.de); TECHNOSEUM Mannheim (www.technoseum.de) (vgl. Blaseio/Rütz 2014: 32 f.). Viele Museen bieten mittlerweile spezielle Führungen für Kinder sowie entsprechende Hilfestellungen mit Materialien in Leichter Sprache und Audioguides an.

Schülerzeitung und außerschulische Redaktionsarbeit

Neben den oben angeführten Beispielen von unmittelbar in politische/historische Kontexte einzuordnenden außerschulischen Lernorten sei hier nur kurz darauf verwiesen, dass sich auch sonstige regionale Besonderheiten oder Institutionen als außerschulische Lernorte anbieten, die positive Partizipationserfahrungen der Kinder und Jugendlichen ermöglichen.

- So fand beispielsweise ein Ortstermin statt am neuen Hoch-Moselübergang, der in der Region seit nun bald zehn Jahren für Gespräche und Berichte in den Medien sorgt.
- Der Besuch der Druckhäuser der beiden großen regionalen Zeitungen in Trier und Koblenz, beispielsweise im Zuge der Preisverleihung beim Schülerzeitungswettbewerb des Bildungsministeriums in der Kategorie Förderschulen, ermöglichte Einblicke in die tägliche Pressearbeit und den Journalismus.
- Besichtigungen bei den regionalen Unternehmen vor Ort sowie die Kontakte zu den Werbepartnern der Schülerzeitung gehören ebenfalls zum Programm, um Teilhabe auch aus beruflicher Perspektive ermöglichen zu können.

Zutrauen/Vertrauen/Sichtrauen – zur Frage der pädagogischen Haltung und bildungs- theoretischen Didaktik

Einführend wurde auf die historische Entwicklung und die Etablierung außerschulischer Lernorte hingewiesen. Im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung gehören die oben skizzierten Möglichkeiten im Kontext politischer Bildung und historischen Lernens noch lange nicht zu den selbstverständlichen Gegenstandsbereichen von Unterricht und Schulentwicklung. Die dort besonders deutlich wahrzunehmenden Hürden lassen sich auch in sonderpädagogischen Kontexten im Allgemeinen und mitunter auch im Umgang mit anderen benachteiligten Gruppen erkennen:

- Noch zu häufig sind inhaltliche und methodische Bedenken sowie eine überbehütende (jedoch nicht zutrauende) Haltung gegenüber den Lernenden mit Beeinträchtigung wahrnehmbar,
- noch zu sehr fragt die Sonderpädagogik im Allgemeinen nach der (didaktischen) Bedeutsamkeit und möglichen (methodischen) Formaten der Umsetzung solcher außerschulischen Angebote und
- noch zu stark scheint die Disziplin der schulischen Geistigbehindertenpädagogik den formalen (funktionsbezogenen) Inhalten verhaftet.

Warum richten wir als Lehrende nicht den Blick zugleich auf die materialen Inhalte und schließen gerade in diesen Kontexten an die Fachwissenschaften an (z.B. Schäfer 2019a)? Warum trauen wir den Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen nicht die Auseinandersetzung mit dem politischen Diskurs, mit demokratiepädagogischen Inhalten und mit historischem Lernen zu? Und warum vertrauen wir nicht in ihre Stärken und Fähigkeiten, wenn wir außerschulische Lernorte aufsuchen und damit die unmittelbare Auseinandersetzung mit der Welt dort draußen geradezu herausfordern?

Dahingehende Einschätzungen der Disziplin (vgl. zusammengefasst in Schäfer 2019a) sowie auch zahlreiche Berichte aus der Praxis (einschließlich der in diesem Beitrag vorgestellten Beispiele) zeigen auf, dass und wie Lernende mit Behinderungen im Lernen, in der Sprache oder in der Wahrnehmung sich mit diesen Gegenstandsbereichen auseinandersetzen können und wollen und somit befähigt werden, sowohl an gesellschaftlichen Prozessen als auch im beruflichen wie privaten Feld teilhaben zu können.

Es ist eine Frage der pädagogischen Haltung gegenüber benachteiligten und durch strukturelle Gegebenheiten unterschiedlich intensiv behindert werdenden Lernenden, ihnen partizipatives Wirken zuzutrauen und

ihren Fähigkeiten, Fertigkeiten, ihrem Handeln und ihren Ideen zu vertrauen. In einem, nicht selten langfristig ausgerichteten, Entwicklungsprozess können sich so Kinder und Jugendliche trotz Beeinträchtigung und Benachteiligung in ihrer Selbstwirksamkeit wahrnehmen – sie erleben sich als kompetent, sie trauen sich etwas zu – sie partizipieren.

Literatur

- Baar, Robert/Schönknecht, Gudrun (2018): Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen. Weinheim.
- Blaseio, Beate/Rütz, Barbara (2014): Technik- und Maschinenmuseen. In: Lernen konkret, Jg. 33, H. 3. S.32–33.
- Burmann, Christine/Katheder, Doris/Reutter, Ullrich (2014): »Endlich – ich weiß jetzt Bescheid!« Lernen zum Thema »Nationalsozialismus« in Leichter Sprache am historischen Ort. In: Lernen konkret, Jg. 33, H. 3. S.10–13.
- Dönges, Christoph/Weiter, Siegfried (2010): Außerschulische Lernorte – Fundamente einer Umweltbildung im Förderschwerpunkt ganzheitliche Entwicklung. In: Lernen Konkret, Jg. 29, H. 4. S.11–14.
- Dühlmeier, Bernd (2014): Grundlagen außerschulischen Lernens. In: ders. (Hrsg.): Mehr außerschulische Lernorte in der Grundschule. Neun Beispiele für den fachübergreifenden Sachunterricht. Baltmannsweiler. S.6–50.
- Feige, Bernd (2006): Lernorte außerhalb der Schule. In: Arnold, Karl-Heinz/Sandfuchs, Uwe/Wiechmann, Jürgen (Hrsg): Handbuch Unterricht. Bad Heilbrunn. S.375–381.
- Fischer, Erhard/Schäfer, Holger (2019): Bildung. In: Schäfer, Holger (Hrsg.): Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen – Spezifika – Fachorientierung – Lernfelder. Weinheim. S.74–84.
- Jürgens, Eiko (1993): Außerschulische Lernorte. Erfahrungs- und handlungsorientiertes Lernen außerhalb der Schule. In: Grundschulmagazin, H. 7/8. S.4–6.
- Klafki, Wolfgang (1979): Zum Verhältnis von Didaktik und Methodik. In: ders./Otto, Gunter/Schulz, Wolfgang (Hrsg.): Didaktik und Praxis. Weinheim. S.13–40.
- Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim.
- Klein, Michael (2010): Exkursionsdidaktik. Eine Arbeitshilfe für Lehrer, Studenten und Dozenten. Baltmannsweiler.
- Kohler, Britta (2007): Lerngänge. In: Reeken, Dietmar von (Hrsg.): Handbuch Methoden im Sachunterricht. Baltmannsweiler. S.167–175.
- Lindmeier, Bettina (2011): Außerschulische Lernorte. In: Kaiser, Astrid/Schmetz, Dietmar/Wachtel, Peter/Werner, Birgit (Hrsg.): Didaktik und Unterricht. Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 4. Stuttgart. S.211–215.
- Mühl, Heinz (1979): Handlungsbezogener Unterricht mit Geistigbehinderten. Bonn-Bad Godesberg.
- Reinhoffer, Bernd (2008): Lehrpläne und außerschulische Lernorte – ein historischer Abriss. In: Burk, Karlheinz/Rautenberg, Marcus/Schönknecht, Gudrun (Hrsg.):

- Schule außerhalb der Schule. Lehren und Lernen an außerschulischen Orten. Frankfurt am Main. S. 55–65.
- Salzmann, Christian (1989a): Regionales Lernen an Lernstandorten. Neue Chancen für schulisches und außerschulisches Lernen. In: Grundschule, Jg. 21, H. 3. S. 36–38.
- Salzmann, Christian (1989b): Regionales Lernen an Lernstandorten. Altstadt Osnabrück und Noller Schlucht. In: Grundschule, Jg. 21, H. 5. S. 48–51.
- Sauerborn, Petra/Brühne, Thomas (2012): Didaktik des außerschulischen Lernens. Baltmannsweiler.
- Schäfer, Holger (2014a): Außerschulische Lernorte im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen. Möglichkeiten und Chancen bedarfsorientierter Bildung. In: Lernen konkret, Jg. 33, H. 3. S. 4–7.
- Schäfer, Holger (2014b): Unterrichtsgänge planen. Rechtliche Aspekte, Aufsichten und Organisation. In: Lernen konkret, Jg. 33, H. 3. S. 8–9.
- Schäfer, Holger (2014c): Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In: Behindertenpädagogik, Jg. 53, H. 1. S. 74–103.
- Schäfer, Holger (2017): Unterrichtsplanung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Das MehrPerspektivenSchema als didaktischer Orientierungsrahmen. Weinheim.
- Schäfer, Holger (2019a): Fachorientierung. Einführung. In: ders. (Hrsg.): Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen – Spezifika – Fachorientierung – Lernfelder. Weinheim. S. 446–449.
- Schäfer, Holger (2019b): Historisches Lernen – Geschichte unterrichten. In: ders. (Hrsg.): Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen – Spezifika – Fachorientierung – Lernfelder. Weinheim. S. 515–530.
- Terfloth, Karin/Bauersfeld, Sören (2012): Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten. Didaktik für Förder- und Regelschule. München.
- Weyers, Anna (2019): Methoden III: Außerschulische Lernorte. In: Schäfer, Holger (Hrsg.): Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen – Spezifika – Fachorientierung – Lernfelder. Weinheim. S. 137–142.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Lena Bertelmann, M. A., Bildung und Soziale Arbeit, ist als Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich »Teilhabe und Inklusion« des Zentrums für Planung und Evaluation Sozialer Dienste (ZPE) der Universität Siegen v. a. mit Fragen der kommunalen Teilhabeplanung für Menschen mit Behinderung befasst.
Kontakt: lena.bertelmann@uni-siegen.de

Prof. Dr. Anja Besand ist Inhaberin der Professur für die Didaktik der politischen Bildung des Institutes für Politikwissenschaft an der Technischen Universität Dresden.
Kontakt: anja.besand@tu-dresden.de

Monika Blaszyński ist Vorsitzende der Bewohnervertretung in der Lebenshilfe Northeim e. V., Sprecherin der Regionaltreffen Süd-Ost Niedersachsen und im Vorstand sowie im Ausschuss der Selbstvertreterinnen und Selbstvertreter des Landesverbands der Lebenshilfe Niedersachsen.
Kontakt: monika.blaszyński@h-w-w.de

Rieke Böcker studiert Sonderpädagogik an der Leibniz Universität Hannover und arbeitet als studentische Hilfskraft u. a. im inklusionsorientierten Seminar »Gemeinsam Lernen«.
Kontakt: boeckerrieke@online.de

Nicola-Canio Di Marco, Dipl.-Soz.päd./Dipl.-Soz. Arb., ist Projektkoordinator für cultures interactive e. V. in Berlin mit den Schwerpunkten Jugendkulturbildung, Inklusion und Jungenarbeit.
Kontakt: nico@cultures-interactive.de

Miriam Düber, M. A., Dipl.-Soz.päd., ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Zentrum für Planung und Evaluation Sozialer Dienste (ZPE) der Universität Siegen. Sie promoviert zur Elternschaft von Menschen mit Lernschwierigkeiten.
Kontakt: miriam.dueber@web.de

Julia Eiperle, M. Ed., ist als Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Lehrinheit Politische Bildung und Didaktik der Sozialkunde am Geschwister-Scholl-Institut für Politikwissenschaft an der Ludwig-Maximilians-Universität München tätig. Sie ist dort unter anderem Koordinatorin des Projekts »Inklusionsdidaktische Lehrbausteine (!DL)«.
Kontakt: Julia.Eiperle@gsi.uni-muenchen.de

Andreas Finken ist Experte für Leichte Sprache und hält auf Anfrage Vorträge und Workshops zum Thema. Er arbeitete bis Ende Januar 2019 im Büro für Leichte Sprache der Hannoverschen Werkstätten gGmbH.
Kontakt: domenicalton@edu123.de

Prof. Dr. Markus Gloe leitet die Lehrereinheit »Politische Bildung und Didaktik der Sozialkunde« am Geschwister-Scholl-Institut für Politikwissenschaft der Ludwig-Maximilians-Universität München.
Kontakt: Markus.Gloe@gsi.uni-muenchen.de

Ann-Christin Gräser studiert Sonderpädagogik an der Leibniz Universität Hannover und hat eines ihrer Praktika im Büro für Leichte Sprache der Hannoverschen Werkstätten gGmbH absolviert.
Kontakt: kikigraeser@googlemail.com

Wolfram Hilpert, 2. Staatsexamen Lehramt Sekundarstufe I/II, ist Referent im Fachbereich »Zielgruppenspezifische Angebote« der Bundeszentrale für politische Bildung/bpb.
Kontakt: wolfram.hilpert@bpb.de

Tina Hölzel, M. Ed., ist Projektmitarbeiterin der Professur für die Didaktik der politischen Bildung am Institut für Politikwissenschaft der Technischen Universität Dresden und leitet das Zentrum für inklusive politische Bildung in Dresden.
Kontakt: tina.hoelzel@zipb.de

David Jugel, M. Ed., ist Projektmitarbeiter der Professur für die Didaktik der politischen Bildung am Institut für Politikwissenschaft der Technischen Universität Dresden und leitet das Zentrum für inklusive politische Bildung in Dresden.
Kontakt: david.jugel@tu-dresden.de

Dr. Alice Junge, M. Ed., Sonderpädagogik, ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Abteilung »Sachunterricht und inklusive Didaktik« am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover.
Kontakt: alice.junge@ifs.uni-hannover.de

Simone Kielhorn ist Schulleiterin der Fachschule Heilerziehungspflege Hannover und Fachberaterin in der Fort- und Weiterbildung.
Kontakt: kielhorn@lebenshilfe-nds.de

Prof. Dr. Bettina Lindmeier ist Leiterin der Abteilung »Allgemeine Behindertenpädagogik und -soziologie« am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover.

Kontakt: bettina.lindmeier@ifs.uni-hannover.de

Univ.-Prof. Dr. Christian Lindmeier ist Leiter des Arbeitsbereichs »Pädagogik bei kognitiver Beeinträchtigung und Pädagogik im Autismus-Spektrum« am Institut für Rehabilitationspädagogik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Kontakt: christian.lindmeier@paedagogik.uni-halle.de

Clara Mansfeld, M. A., ist pädagogische Mitarbeiterin an der Gedenkstätte für die Opfer der Euthanasie-Morde in Brandenburg an der Havel und Doktorandin am Europäischen Kolleg Jena.

Kontakt: clara.mansfeld@uni-jena.de

Dr. Dorothee Meyer, Förderschullehrerin, ist Lehrkraft für besondere Aufgaben in der Abteilung »Allgemeine Behindertenpädagogik und -soziologie« am Institut für Sonderpädagogik der Leibniz Universität Hannover.

Kontakt: dorothee.meyer@ifs.uni-hannover.de

Prof. Dr. Tonio Oeftering ist Inhaber der Professur für Politische Bildung/ Politikdidaktik an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Kontakt: tonio.oeftering@uol.de

Prof. Dr. Christoph Ratz ist Inhaber des Lehrstuhls für Pädagogik bei Geistiger Behinderung am Institut für Sonderpädagogik der Julius-Maximilians-Universität Würzburg.

Kontakt: christoph.ratz@uni-wuerzburg.de

Mario Riesch ist Studienrat im Förderschuldienst und und zugleich als abgeordnete Lehrkraft Koordinator des Projekts »Inklusionsdidaktische Lehrbausteine (!DL)« an der Ludwig-Maximilians-Universität München.

Kontakt: Mario.Riesch@lmu.de

Prof. Dr. Albrecht Rohrmann ist Professor für Sozialpädagogik mit dem Schwerpunkt soziale Rehabilitation und Inklusion und Sprecher des Zentrums für Planung und Evaluation Sozialer Dienste (ZPE) der Universität Siegen.

Kontakt: rohrmann@zpe.uni-siegen.de

Dr. Holger Schäfer ist Förderschulrektor und Schulleiter der Rosenberg-Schule in Bernkastel-Kues (SFgE) und betreut Publikationen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.

Kontakt: Holger.Schaefer@Rosenberg-Schule.de

Florentine Schröter arbeitet im Büro für Leichte Sprache der Hannoverschen Werkstätten gGmbH.

Kontakt: Florentine.Schroeter@hw-hannover.de

Kristina Schulz ist im Vorstand von Werkstattträte Deutschland e. V. und arbeitet als Werkstattträtin in den Göttinger Werkstätten gGmbH.

Kontakt: schulz@wr-deutschland.de

Jan Markus Stegkemper, M.Ed., Sonderpädagogik, ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Pädagogik bei Geistiger Behinderung der Julius-Maximilians-Universität Würzburg.

Kontakt: jan.stegkemper@uni-wuerzburg.de

Melanie Struß arbeitet im Büro für Leichte Sprache der Hannoverschen Werkstätten gGmbH.

Kontakt: Melanie.Struss@hw-hannover.de

Jan Eike Thorweger, M.Ed., ist Fachleiter Politik am Landesinstitut für Schule in Bremen und Mitarbeiter des Instituts für Didaktik der Demokratie an der Leibniz Universität Hannover.

Kontakt: jan.thorweger@idd.uni-hannover.de

Manuel Ullrich ist Studienrat im Förderschuldienst und zur Lehre an die Julius-Maximilians-Universität Würzburg abgeordnet.

Kontakt: manuel.ullrich1@uni-wuerzburg.de

Söhnke Vosgerau, M.A., ist pädagogischer Mitarbeiter im Fanprojekt der Sportjugend Berlin, Projektkoordinator und Vorstandsmitglied von Lernort Stadion e. V.

Kontakt: soehnke.vosgerau@lernort-stadion.de

Florian Wagener, M.A., Soziologie, ist Projektkoordinator für cultures interactive e. V. in Berlin mit den Schwerpunkten Jugendkulturbildung, Inklusion und Demokratiepädagogik.

Kontakt: fwagener@cultures-interactive.de

Grundlagen und Praxis inklusive politischer Bildung

Diese Publikation ist konzipiert als ein Lehr- und Lernbuch für alle, die sich in Ausbildung oder Studium mit den Grundlagen politischer Bildung und inklusiver Bildungsarbeit beschäftigen und sich mit der Frage auseinandersetzen: Was kann getan werden, damit politische Bildung auch Menschen erreicht, die von politischen Bildungsangeboten, so wie sie in der Mehrzahl der Fälle gestaltet sind, nicht angesprochen werden? Das Buch ist zugleich als Handreichung für Lehrende gedacht, die politische Bildungsprojekte für Menschen mit unterschiedlichen Voraussetzungen anbieten. Der Band vermittelt den Leserinnen und Lesern Grundwissen über politische Bildung und über Inklusion. Er soll dazu beitragen, inklusive Bildungsprozesse in und außerhalb der Schule zu verstehen und Interaktionen in inklusiven Gruppen zu reflektieren. Die vorgestellten Perspektiven von Selbstvertreterinnen und -vertretern dokumentieren, dass politische Teilhabe ein Weg zu einem selbstbestimmten Leben ist. Es wird der Frage nachgegangen, wie Menschen, die von Ausschluss bedroht oder marginalisiert sind, in politischen Bildungsprozessen gestärkt werden können. Überdies geben Beispiele aus der inklusiven Praxis in Schule, Jugend- und Erwachsenenbildung Anregungen und zeigen Gelingensbedingungen für inklusive politische Bildungsarbeit auf.