

# Eine inklusive Schule ist eine demokratische Schule

Miriam Sonntag

Wie gestaltet sich eine Schule, die sich den Bedürfnissen aller Schülerinnen und Schüler annimmt? Welche organisatorischen Rahmenbedingungen, unterrichtspraktischen und schul-kulturellen Elemente bedarf es dafür? Um der Vielfalt von Lerngruppen gerecht zu werden, sind Lernformen notwendig, die individuelles und gemeinsames Lernen ermöglichen. Zudem kann eine demokratische Schul- und Unterrichts-kultur eine wertschätzende Anerkennung des Anderen unterstützen. In diesem Artikel werden Bausteine einer inklusiven Schule in Zusammenhang mit einem demokratiepädagogischen Anspruch entwickelt.

## Einleitung

Schulrealität beschreibt Vielfalt: Lerngruppen können, wie vielfach belegt, nicht vollständig mit den dichotomen Kriterien ‚mit und ‚ohne Behinderung‘ erfasst werden, sondern sind durch unterschiedlichste komplexe Heterogenitätsdimensionen (Herkunft, Sprache, Geschlecht, Behinderung etc.) geprägt (vgl. Hinz 2007). Um den daraus resultierenden vielfältigen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden, muss sich Schule und Unterricht *aller* annehmen und sich zugleich vom selektiven und damit stigmatisierenden System verabschieden, um individuelles Lernen, Entwicklung und eine gegenseitige Wertschätzung zu ermöglichen. Inhalt des Artikels ist die Frage, wie eine ‚inklusive Schule‘ zu gestalten ist und welche Rolle demokratiepädagogische Ansätze dabei einnehmen können.<sup>1</sup>

Zu Beginn wird aufgezeigt, wieso gerade Elemente der Demokratiepädagogik sinnvoll mit Lernarrangements in heterogenen Lerngruppen vereinbar sind. Im Anschluss

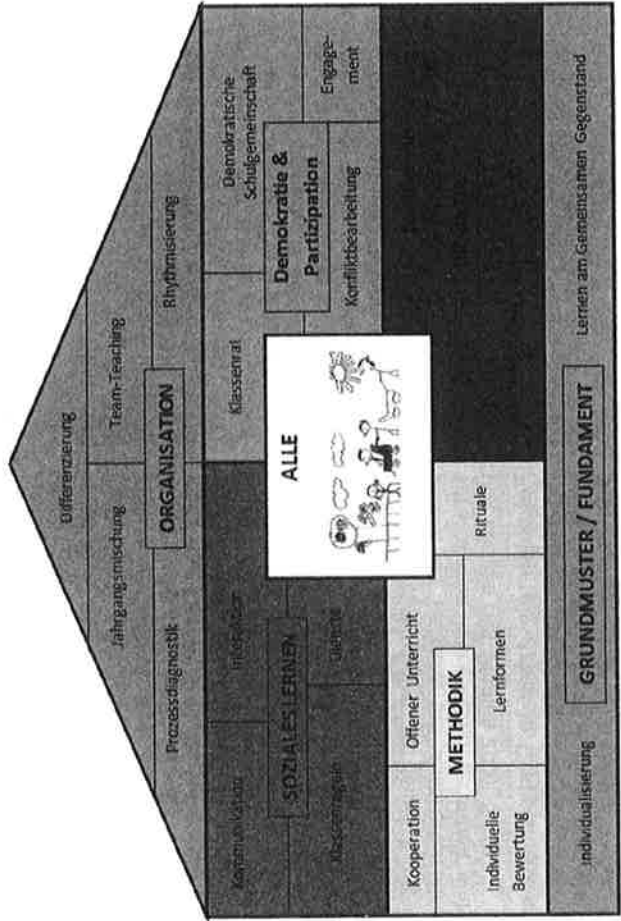
allen Kindern Lernen und Entwicklung nach ihren persönlichen, speziellen Lern- und Lebensbedürfnissen zu ermöglichen. Dieser Anspruch kann nicht ohne eine Veränderung von Unterricht, Didaktik, Methodik, Schul- und Unterrichtsorganisation eingelöst werden. Zur Bewältigung dieser Anforderungen bedarf es einer der Vielfalt entsprechenden Organisation und einer differenziert methodisch-didaktischen Ausrichtung. Inklusives Lernen geht von den Interessen, Bedürfnissen und Stärken der Schülerinnen und Schüler aus, berücksichtigt gesellschaftliche Erfordernisse und ermöglicht bedeutungsvolles Lernen – d.h. inhaltlich-fachliches Lernen (Wissen, Verstehen, Erkennen, Urteilen), methodisch-strategisches Lernen, sozial-kommunikatives-kooperatives Lernen (Solidarität üben, Hilfestellung geben und akzeptieren, annehmen, zuhören, begründen, argumentieren, fragen, diskutieren, kooperieren, freies Reden, aktives Zuhören) und affektiv-psychomotorisches Lernen (Selbstvertrauen und Selbstkompetenz, Aufbau von Werthaltungen) – beachtet das Prinzip des multisensorischen und multimedialen Angebots, gesteht jedem Kind individuelle Lernwege und Lernstile zu und wird von den Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern gemeinsam geplant (vgl. Leitner 2008). Partizipative Elemente bilden dabei stets die Grundlage und lassen sich in den einzelnen Bausteinen wiederfinden. Dies verdeutlicht das interdependente Verhältnis der einzelnen und die Bedeutung demokratischer Elemente. In Abbildung 1 sind die Grundpfeiler einer inklusiven und demokratischen Schule dargestellt.

Das *Fundament* eines inklusiven Unterrichts ist, dass didaktische Entscheidungen auf der Vielfalt der Lerngruppe aufbauen. Dies impliziert einen anerkennenden Blick auf Heterogenität, der die vielfältigen Lernwege, -inhalte und -welten entdeckt und als Bereicherung wertschätzt. Bei den komplementären Grundmustern geht es einerseits um das gemeinsame (kooperativ-)e Lernen, d.h., dass Schülerinnen und Schüler „in Kooperation miteinander auf

ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau – nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenz – in Orientierung auf die nächste Zone der Entwicklung an und mit einem gemeinsamen Gegenstand spielen, lernen und arbeiten.“ (Feuser 2008, S. 2). Andererseits geht es um Individualisierung, d.h. die Möglichkeit, unter Berücksichtigung der individuellen Lernausgangslage an einer spezifischen Aufgabe individuell zu lernen. Das Ziel ist dabei eine ausgewogene Balance zwischen Gemeinsamkeit und Verschiedenheit, ein angemessener Raum für vorhandene Heterogenität, ohne dabei das soziale Miteinander zu vernachlässigen.

Die *Organization* symbolisiert im Schaubild das Dach der Schule. Grundsätzlich lassen sich Formen der inneren und äußeren Differenzierung unterscheiden. Hier wird vor allem von einer inneren Differenzierung ausgegangen, um das Prinzip der Individualisierung zu erreichen. Dabei können die Anforderungen einer Aufgabe, der Weg, wie das Ziel erreicht wird, oder das Ergebnis der Aufgabe verändert werden. Mit Rhythmisierung ist ein ritualisierter und strukturierter Schulablauf gemeint. Dieses Element, welches in reformpädagogischen Konzepten und auch im Kontext von Schülerinnen und Schülern mit schwierigen Verhaltensweisen von besonderer Bedeutung ist, soll einen festen Raum einnehmen, um Orientierung in dem auf Individualisierung und Gemeinsamkeit aufbauenden Unterricht zu geben (vgl. Erich 2007). Inklusive Prozessdiagnostik bildet die Grundlage zur Bereitstellung einer Lernumgebung, die inklusives Lernen ermöglicht. Daraus folgt der regelmäßige Blick auf jeden Einzelnen der Lerngruppe, um individuelle Lernbedingungen und -hemmnisse zu ergründen. In Anlehnung an eine ökosystemische Sichtweise soll die Komplexität der Lebens- und Lernsituation der Schülerinnen und Schüler mit einbezogen, gemeinsam Perspektiven erarbeitet sowie Stärken und Begabungen, die Chancen und Entwicklungsmöglichkeiten enthalten, aufgezeigt werden (vgl. dazu Horvath 2009, Sander 2002). Team-Tea-

Abbildung 1: Bausteine einer inklusiven und demokratischen Schule



dert soziales Bewusstsein und verantwortliches Handeln. Stigmatisierendes Sittenbleiben entfällt, die Schülerinnen und Schüler übernehmen frühzeitig verschiedene Rollen und üben damit Empathie und Perspektivübernahme ein (vgl. De Boer/Burk/Heinzel 2007, Christiani 2005).

Eine inklusive *Didaktik* muss Elemente einer konstruktivistischen und entwicklungsorientierten Didaktik beinhalten, wobei eine individuelle Balance jedem einzelnen Kind einen größtmöglichen Lernzuwachs ermöglicht.

Ein entwicklungsorientierter Unterricht richtet sich nach den Lern- und Leistungsentwicklungen der Schülerinnen und Schüler, die nicht immer kontinuierlich und vorhersagbar sind. Im Unterschied zu einer traditionellen, defektorientierten Fehlersuche wird vom Kompetenzmodell ausgegangen: „Ausgehend von den bereits erworbenen Fähigkeiten eines Kindes verortet man, Aufgabenstellungen und Impulse zu finden, um die individuelle Lernentwicklung weiter zu fördern.“ (Rehle

2009, S. 185) Dieser Ansatz baut auf Vygotskys Theorie der „Zone der nächsten Entwicklung“ auf. Dieser geht davon aus, dass sich die kindliche Entwicklung durch einen Bereich an Fähigkeiten und Kenntnissen auszeichnet, welcher noch nicht selbständig, aber mit Hilfe von Unterstützung oder in Zusammenarbeit erreicht wird. „Diese Differenz zwischen selbständigen und vermittelten Kompetenzen ist die Differenz zwischen der Zone der aktuellen und der Zone der nächsten Entwicklung“ (Siebert 2005, S. 314). Die konstruktivistische Didaktik versteht Lernen als einen Prozess der Selbstorganisation des Wissens, das sich auf der Basis der Wirklichkeits- und Sinnkonstruktion jedes einzelnen lernenden Individuums vollzieht. Jedes Kind kann sein Wissen selbst aufbauen, wenn es zum eigenständigen Arbeiten aktiviert und seine Fragehaltung gefördert wird.

Methoden des Offenen Unterrichts, wie sie bei Peschel ausführlich und für die Praxis konkret dargestellt werden, nehmen in ei-

Tabelle 1: Synergieelemente inklusiver Pädagogik und Demokratiepädagogik

Kategorien Reichweite	Inklusive Pädagogik...	Demokratiepädagogik...
Referenz	...wirkt u.a. in und durch Schule auf gesamtgesellschaftlichen Ebenen. ...impliziert demokratische Werte und baut auf ihnen auf	...geht über ein Fach hinaus und wirkt sich auf die Schulkultur allgemein aus. ...formuliert Inklusion als zentralen Leitbegriff.
Lernen	...vollzieht sich durch die aktive Handlung, Verantwortungsübernahme, Kooperation.	...ist ein komplexer Prozess von Handeln & Erfahren; mehr als Aneignung von Wissensinhalten.
Individualität	...egalitäre Differenz: alle Kinder in ihrem ganzen Wesen wertschätzen und willkommen heißen. ...gibt sozialen Aushandlungsprozessen und der Lebensgestaltung innerhalb der Schule einen Raum.	...beschreibt ein zentrales Qualitätsmerkmal, ist Voraussetzung für als sinnhaft erlebte Teilhabe. ...soll verantwortliche Teilhabe vor Ort darstellen und reguliert die Lebensform der Gruppe.
Klassenrat	...durch u.a. die Anerkennung der Vielfalt und kooperativen Lernformen soll eine Atmosphäre der gegenseitigen Wertschätzung entstehen, die sich wiederum positiv auf Lernen und Entwicklung auswirkt.	...trägt zu einer förderlichen Lern- und Schulkultur bei, da Anerkennung und gegenseitige Wertschätzung grundlegende Prinzipien darstellen.
Lernklima	...macht Schülerinnen und Schüler zu Experten in eigener Sache und bezieht sie in die Planung von Lerninhalten und -prozessen, an der Gestaltung des Klassen- und Schullebens und bei der Leistungsbewertung mit ein.	...ist auf eine größtmögliche Partizipation aller Beteiligten ausgerichtet, in der sich alle anerkannt, eingebunden, wertgeschätzt und selbstwirksam fühlen können.
Partizipation	...baut auf allen Heterogenitätsdimensionen auf und deutet diese Vielfalt positiv.	...versucht Differenz offen zu verhandeln, Konflikte sozial angemessen auszutragen.
Vielfalt	...baut u.a. auf Diskussionen, Zuhören, Problemlösen und audio-visuellen Materialien auf.	...beinhaltet v.a. Unterricht, der die Schülerinnen und Schüler durch Diskussionen und Problemlösen herausfordert.
Unterricht	...gibt allen Schülerinnen und Schülern die Chance, sich als kompetent zu erfahren – ungeachtet individueller Voraussetzungen.	...sieht im Erleben von Kompetenz die Bedingung für Lernen und politisches Engagement.
Selbstwirksamkeit	...ermutigt Schülerinnen und Schüler, Verantwortung zu übernehmen: in Kooperation miteinander, für das Klassen- und Schulleben.	...gibt Verantwortung in Form von Partizipationsmöglichkeiten und Entscheidungsgremien an Schülerinnen und Schüler ab.
Verantwortung	...erarbeitet zusammen mit Schülerinnen und Schülern Kommunikationsregeln (zuhören, nacheinander sprechen usw.). ...setzt auf Streitschlichtung.	...benötigt Kommunikationsregeln (in Anlehnung an Demokratie auf gesellschaftlicher Ebene). ...implementiert Mediationsverfahren zur Konfliktvermeidung.
Gesprächsregeln	...setzt auf alternative Leistungsbewertung.	...arbeitet mit feedbackorientierten Leistungsbeurteilungen und Entwicklungsgesprächen.
Mediation	...setzt strukturell Team-Teaching, professionelle Entwicklung, Supervision, kollegiales Feedback voraus.	...baut auf Team-Arbeit auf und sieht Supervision und regelmäßige kollegiale Beratungen vor.
Bewertung	...ist nie abgeschlossen, sondern stets eingebunden in einen Kreislauf von Vision, Etablierung, Reflexion und Evaluation.	...gestaltet Kommunikations- und Gestaltungsprozesse und ist Ziel und Weg zugleich.
Teamarbeit		
Prozesshaftigkeit		

Beteiligten (d.h. des multiprofessionellen Teams) für alle Schülerinnen und Schüler (vgl. Stähling 2006, Wilhelm et al. 2006, S. 67, 76). Lernen in altersgemischten Lerngruppen verstärkt kooperatives Lernen, för-

nem inklusiven Unterricht einen großen Raum ein. Zu den zentralen Methoden zählen u. a. Planarbeit (Wochen- und Tagesplan), Freiarbeit, projektorientierte Formen und Stationenlernen, welche es den Schülerinnen und Schülern gestatten, frei zu wählen, wo (räumlich), wann (zeitlich), in welcher Sozialform, an welchen Inhalten und methodischen Wegen diese Inhalte bearbeitet werden (vgl. Peschel 2005, Weigl 2009, S.196). Häufig wird Kooperatives Lernen als das Kernelement inklusiven Lernens bezeichnet (vgl. Boban/Hinz 2008 a, S. 64, Leitner 2008, S. 307 ff., Rehle 2009, S. 186 ff.). In der Kooperation können Schülerinnen und Schüler lernen, andere wahr- und anzunehmen sowie Kommunikationskompetenzen und Konsensbewusstheit, Zuversicht, Vertrauen und Offenheit erwerben (vgl. Federolf und Bartnitzky in diesem Heft).

Insbondere die Bausteine des *sozialen* und des *demokratischen Lernens* überschneiden sich häufig, sind aber dennoch als zwei eigenständige Säulen angedacht, um zu vermeiden, dass Prozesse des sozialen Miteinanders nicht automatisch mit politischen Lerninhalten gleichgestellt werden (vgl. von Reeken 2007, Massing 2007).

Das Miteinander steht in inklusiven Schulen im Mittelpunkt und damit auch Kommunikation als Bedingung für soziales Lernen. Es gilt eine Vielzahl von Kommunikationsmöglichkeiten zu schaffen, Kommunikation zu initiieren, zu thematisieren, zu fördern und vorzuleben (Kommunikation im Team). Als ein Schlüsselement inklusiver Pädagogik eignet sich das Konzept der gewaltfreien Kommunikation, in dem das Sprachmodell der begründeten Ich-Botschaft im Mittelpunkt steht, besonders (vgl. Boban/Hinz 2008a). Dazu zählt, dass Schülerinnen und Schüler (Konflikt-)Situationen genau analysieren, die dabei hervorgerufenen Gefühle identifizieren und Lösungsvorschläge bzw. Bitten an das Gegenüber ausdrücken müssen. Das Gesprächsmodell fördert grundlegende Kompetenzen im Bereich der Kommunikation (Sprache, Diskussionskultur, Bewusstsein für das eigene sprachliche Handeln) und

demokratie zu verhelfen, ist das formulierte Ziel der Demokratiepädagogik und zugleich auch das Ziel einer Gesellschaft, die sich als inklusiv bezeichnet (vgl. Edelstein 2009, S.7). Edelstein formuliert das interdependente Verhältnis beider Ansätze wie folgt: „Ohne Menschenrechte ist Demokratie nicht denkbar, ohne soziale Inklusion hat Demokratie keinen Bestand (...)“ (Edelstein 2009, S. 8). Demokratie als Lebensform stellt einen Wert dar, der nur durch ihre Erfahrung ausgebildet werden kann. Insofern kann kein demokratischer Habitus entstehen, wird Demokratie nicht aktiv gelebt.

Zu einer demokratischen Schule gehört der Klassenrat, welcher ein basisdemokratisches Gremium der gesamten Klasse (inklusive Lehrkraft) darstellt. Schülerinnen und Schüler sprechen mit deutlich strukturierterem Ablauf und klarer Rollenverteilung über aktuelle Themen der Klasse und der Schulgemeinschaft und bestimmen zugleich altersgemäß über das gemeinsame Lernen und Zusammenleben (Burg/Student 2008, S. 26). Der Klassenrat ist demnach ein Basisstraining für demokratische Verhaltensweisen und Kompetenzen und wird als „gelebte Demokratie“ verstanden, in dem Schülerinnen und Schüler einen Raum dafür bekommen, nicht nur über Demokratie zu sprechen, sondern auch zu verwirklichen. Sie werden hier zu handelnden Subjekten und erfahren Anerkennung, Wertschätzung und Selbstwirksamkeit. Lehrerinnen und Lehrer nehmen dabei eine neue, den Schülerinnen und Schülern meist unbekanntere Rolle ein, denn sie handeln „gleichberechtigt“. Die Schülerinnen und Schüler werden demokratisch befähigt durch das Erlernen der eigenen Meinungsäußerung, Verantwortung zu übernehmen (Problemlösungen), mit dem Prinzip der Kontroversität konfrontiert zu werden (zu Fragen und Angelegenheiten können Personen unterschiedliche Einstellungen und Meinungen haben), aktiv zuzuhören, Toleranzbereitschaft zu zeigen und den Unterschied zwischen Mehrheits- und Konsensentscheidungen auf vielfältiger Weise zu begreifen. Darüber hinaus erlernen sie Diskussionen zu leiten, konstruktiv zu kommunizieren, sich an vereinbarte Ge-

sprächsregeln zu halten und durch Rollen- und Perspektivwechsel Empathiefähigkeit zu entwickeln.

An dieser Stelle ist ebenfalls der Bereich der Mediation bzw. Konfliktbearbeitung zu nennen, der in direktem Zusammenhang mit dem Klassenrat steht. Hier sollen die Schülerinnen und Schüler lernen, ange-messen anstehende Konflikte und Probleme zurechtfinden und für alle Beteiligten zufriedenstellend zu lösen.

Eine inklusive Schule braucht auch eine demokratische Schulgemeinschaft, die sich beispielsweise durch eine Schülervertretung, -versammlung oder ein Schülerparlament, Projektvorhaben, kooperatives Lernen oder dem Klassenrat auszeichnet. Über die Perspektive der Klasse hinaus werden dadurch Annäherungen an abstraktere und höher organisierte Formen gesamtgesellschaftlicher Institutionen ermöglicht (vgl. Edelstein 2009). Eine demokratische Schulkultur steht in engem Zusammenhang mit Partizipation. Partizipation meint die Teilhabe der Schülerinnen und Schüler an der Gestaltung des Klassen- und Schulalltags. Dies beginnt bei der Wahl von Lerninhalten und reicht bis hin zu Entscheidungen, die die gesamte Schule betreffen. Dabei soll es aber nicht um scheinbare, sondern um echte Teilhabechancen gehen, da dieser Ansatz sonst keine Wirksamkeit entfalten kann. Durch Partizipation erfahren die Schülerinnen und Schüler – jede/r für sich in seine/r Individualität – Akzeptanz und Wertschätzung und dass sie für die Gemeinschaft wichtig sind. Sie lernen ihre Ideen, Meinungen und Probleme zur Diskussion zu stellen. Die aktive Partizipation am Schul- und Unterrichtsaltag ermöglicht die Identifikation mit der Gemeinschaft, die wiederum für funktionierende Demokratien unabdingbar ist. Demokratie-Lernen heißt aber auch, reale Demokratie kennenzulernen und die gelebte Demokratie in der Schule mit Politik in der Öffentlichkeit zu kontrastieren. Massing bezeichnet das nicht mögliche Gleichsetzen von Demokratie in der Schule mit Demokratie im öffentlichen Raum als „Brückenproblem“ (Massing 2007, S. 29).

Um den Schülerinnen und Schülern die Unterschiede zu verdeutlichen, müssen die demokratischen Strukturen und partizipativen Elemente innerhalb der Schule mit denen außerhalb der Schule verglichen werden.

Die vorangegangenen Elemente des Demokratie-Lernens haben eine weitreichende Wirkung: Die Prozesse von Kommunikation und aktiver Gestaltung des Schullebens bilden die Grundlage für eine wertschätzende Verständigungskultur in der heterogenen Lerngruppe (vgl. Eikel 2008) und für kooperatives Lernen (das miteinander Lernen am gemeinsamen Gegenstand). Es werden Formen von aggressionsmindernder Kommunikation und ein konstruktiver Umgang mit Vielfalt, Perspektiven und Haltungen ermöglicht (vgl. Boban/Hinz 2008a, S. 53). Des Weiteren werden in Schulen, die demokratische Handlungskompetenzen fördern, soziale Kompetenzen mit Zukunftsrelevanz angebahnt und einer allgemeinen Politikverdrossenheit entgegengewirkt. Damit werden grundlegende Kompetenzen, die langfristig zu politischer Mündigkeit als Bedingung für erfolgreiche Partizipation am gesellschaftlichen Leben führen können, angebahnt. Es gilt kommunikative Strukturen zur Darstellung einer eigenen begründeten Meinung zu entwickeln. Angelehnt an Richter sollen die Schülerinnen und Schüler lernen, ihre eigene Interessenlage zu analysieren, um zu einem begründeten Urteil zu gelangen (vgl. Richter 2007, S. 11).

## Fazit

Das hier entwickelte inklusive Konzept mit besonderem Augenmerk auf demokratiepädagogischen Anteilen kann für die allgemeinpädagogisch geführte Diskussion um einen veränderten Umgang mit Heterogenität Impulse geben. Inklusion bzw. eine inklusive Didaktik und politische Bildung ergänzen sich sinnvoll: es wurde deutlich, dass gerade demokratisch-partizipative Elemente unabdingbar für die Vision einer inklusiven Schulkultur sind und zur Überwindung einer dichotomen Sichtweise beitragen können. Wie eingangs beschrieben,

sollte hier ein Konzept vorgestellt werden, das inklusive Strukturen voraussetzt. Dennoch können auch in den gegenwärtigen Strukturen inklusive Bildungsprozesse umgesetzt bzw. auf den Weg gebracht werden. Dies zeigen einzelne Schulen im Bundesgebiet sehr eindrucksvoll. Wie das hier dargestellte Konzept unter besonderer Beachtung des Klassenrats Eingang in die Unterrichtspraxis finden kann, ist bei Sonntag (2009, 2010) zu finden und kann vielleicht Ideen für die Unterrichts- und Schulpraxis geben.

Die grundlegenden Veränderungen müssen aber vor allem in den Köpfen der Beteiligten stattfinden, d.h. mit einer inklusiven und wertschätzenden Haltung beginnen, da der veränderte Umgang mit Heterogenität vor allem mit einem inklusiven Habitus einhergeht.

## Anmerkung

1 Der gegenwärtige sehr uneinheitliche Gebrauch des Begriffes „Inklusion“ kann hier – wenn auch wünschenswert – nicht weiter diskutiert werden. Eine „inklusive Schule“ meint im Folgenden eine Schule für alle Schülerinnen und Schüler, ohne Exklusionsmöglichkeiten und Selektionsmechanismen. In Anlehnung an Boban/Hinz wird von einem weiten Verständnis von Inklusion ausgegangen, „demzufolge Inklusion als neuer bzw. geschärfter Fokus in Relation zu Integration sich Vielfalt als Potential zuwendet, alle Dimensionen von Heterogenität (...) umfasst (...) und die Vision einer inklusiven Gesellschaft vertritt“ (Boban/Hinz 2009, S. 220). Demnach haben alle Schülerinnen und Schüler ‚besondere‘ Bedürfnisse und eine inklusive Schule ist ein Ort, wo eine Gemeinschaft von unterschiedlichen Individuen mehr erreichen kann, als jeder Einzelne für sich allein.

## Literatur

Boban, Ines; Hinz, Andreas: Inklusive Pädagogik zwischen allgemeinpädagogischer Verortung und sonderpädagogischer Vereinnahmung – Anmerkungen zur internationalen und zur deutschen Debatte. In: Börner, Simone; Glink, Andrea; Jäpelt, Birgit; Sanders, Dietke; Sasse, Ada (Hrsg.): *Integrativ im vierten Jahrzehnt. Bilanz und Perspektiven*. Bad Heilbrunn 2009, S. 220-228.  
 Boban, Ines; Hinz, Andreas: *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle-Wittenberg 2003.  
 Boban, Ines; Hinz, Andreas: Schlüsselemente in-

klusiver Pädagogik. In: Knauder, Hannelore; Feiner, Franz; Schupp, Hubert: *Jede/r ist willkommen. Die inklusive Schule – Theoretische Perspektiven und praktische Beispiele*. Graz 2008, S. 53-65.

Boban, Ines; Hinz, Andreas: *Gewaltfreie Kommunikation und Kooperatives Lernen in Gruppen – Schlüsselemente inklusiver Pädagogik*. In: *Mittendrin e.V. (Hrsg.): Eine Schule für alle. Warum macht Integration schlaue? Köln 2008a, S. 53-75*.  
 Burg, Siglinde; Student, Sonja: *Mitbestimmen und Mitverantworten von Anfang an. In: Lernende Schule*. 43 (2008), S. 26-31.  
 Christiani, Reinhold (Hrsg.): *Jahrgangübergreifend unterrichten*. Berlin 2005.

De Boer, Heike; Burk, Karlheinz; Heinzel, Friederike: *Lehren und Lernen in Jahrgangsgemischten Klassen*. Frankfurt am Main 2007.

Eikel, Angelika: *Schule demokratisch entwickeln*. In: *Lernende Schule*. 43 (2008), S. 10-17.

Edelstein, Wolfgang: *Schule als demokratische Lebensform*. In: *Lernende Schule* 43 (2008), S. 4-6.

Edelstein, Wolfgang: *Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert*. In: Edelstein, Wolfgang; Frank, Susanne; Sliwka, Anne (Hrsg.): *Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag*. Bonn 2009, S. 7-19.

Erich, Regina: *Unterricht unter dem Aspekt der emotionalen und sozialen Entwicklung*. In: *Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: Kinder stützen – Lehrer stärken. Bausteine für eine positiv wirksame Erziehung*. 2. Auflage. München 2007, 108-142.

Feuser, Georg: *Integration und Inklusion, Zürich (Handout zur Tagung: Integration, Diversity, Inklusion – Wie wächst zusammen, was zusammen gehört? 28./29.11.2008 Fulda)*.

Frank, Susanne; Seifert, Anne; Sliwka, Anne; Zentner, Sandra: *Service Learning – Lernen durch Engagement*. In: Edelstein, Wolfgang; Frank, Susanne; Sliwka, Anne (Hrsg.): *Praxisbuch Demokratiepädagogik. Sechs Bausteine für die Unterrichtsgestaltung und den Schulalltag*. Bonn 2009, S. 15-192.

Hinz, Andreas: *Inklusion – Vision und Realität*. In: *Katzenbach, Dieter (Hrsg.): Vielfalt braucht Struktur – Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung*. Frankfurt am Main 2007, S. 79-96.

Horvath, Johann: *Inklusion – Ende der Sonderpädagogik? In: Thoma, Pius; Rehle, Cornelia (Hrsg.): Inklusive Schule. Leben und Lernen mittendrin*. Bad Heilbrunn 2009, S. 237-256.

Leitner, Gertrude: *Inklusion in der Praxis*. In: *Knauder, Susanne; Feiner, Hannelore; Schupp, Hubert: Jeder/r ist willkommen. Die inklusive Schule – Theoretische Perspektiven und praktische Beispiele*. Graz 2008, S. 307-320.

Massing, Peter: *Politische Bildung in der Grund-*

schule – Überblick, Kritik, Perspektiven. In: *Richter, Dagmar (Hrsg.): Politische Bildung von Anfang an, Bundeszentrale für politische Bildung*. Berlin 2007, S. 18-35.

Peschel Falco (2005): *Offener Unterricht: Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion*. Baltmannsweiler 3, Auflage, Teil 1 und 2.

Petillon, Hanns: *Vorschlag für eine Systematisierung der Inhaltsbereiche grundschulpädagogischer Forschung*. In: *Ebd. (Hrsg.): Individuelles und soziales Lernen in der Grundschule – Kinderspezifische und pädagogische Konzepte*. Jahrbuch Grundschulforschung, Opladen 2007, S. 13-23.

Reeken, Dietmar von: *Politisches Lernen im Sachunterricht. Didaktische Grundlegungen und Unterrichtspraktische Hinweise*. 2. Auflage, Baltmannsweiler 2007.

Rehle, Cornelia: *Grundlinien einer inklusiven, entwicklungsorientierten Didaktik*. In: *Thoma, Pius; Rehle, Cornelia (Hrsg.): Inklusive Schule, Leben und Lernen mittendrin*. Bad Heilbrunn 2009, S. 183-193.

Richter, Dagmar (Hrsg.): *Politische Bildung von Anfang an. Bundeszentrale für politische Bildung*. Berlin 2007.

Sander, Alfred: *Behinderungsbegriffe und ihre Konsequenzen für die Integration*. In: *Eberwein, Hans (Hrsg.): Integrationspädagogik: Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam*. Weinheim und Basel 2002, S. 99-107.

Siebert, Birger: *Integrativer und entwickelnder Unterricht*. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 8 (2005), S. 313-317.

Sonntag, Miriam: *Inklusive Didaktik in der politischen Bildung des Sachunterrichts. Möglichkeiten und Grenzen einer inklusiven Didaktik im Gemeinsamen Unterricht einer 2. Grundschulklasse am Beispiel des Klassenrats. Schriftliche Arbeit zur Zweiten Staatsprüfung für das Lehramt an Förderschulen im Land Hessen*. Frankfurt am Main, 2009.

Sonntag, Miriam: *Inklusiver Unterricht?! Wie durch Partizipation inklusives Lernen ermöglicht wird*. In: *Behindertenpädagogik – Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik und Integration Behindeter in Praxis, Forschung und Lehre* 2 (2010), S. 195-204.

Stähling, Reinhard: *„Du gehörst zu uns“*. Inklusive Grundschule. Ein Praxisbuch für den Umbau der Schule. Baltmannsweiler 2006.

Weigl, Karsten: *Inklusiver Unterricht – natürliche vorhandene Heterogenität nutzen*. In:

Thoma, Pius; Rehle, Cornelia (Hrsg.): *Inklusive Schule. Leben und Lernen mittendrin*. Bad Heilbrunn 2009, S. 195-202.

Wilhelm, Marianne; Eggertsdottir, Rosa; Marinsson, Gretar (Hrsg.): *Inklusive Schulentwicklung*. Weinheim und Basel 2006.