

Demokratie- und Menschenrechtsorientierung in einer inklusiven Schule zwischen Anspruch und Entwicklung

Andrea Holzinger & Annedore Prengel

Einleitung

Inklusive Bildung ist ein weltweites Paradigma, in dessen Mittelpunkt Teilhabe und Partizipation sowie Kritik an Exklusion, Barrieren und Diskriminierungen stehen (Köpfer et al., 2021).

Dieses Paradigma gründet sich auf menschenrechtliche Übereinkommen und Erklärungen, internationale Konferenzen und soziale Bewegungen, denen die Forderung gemeinsam ist, allen Kindern den Zugang zur schulischen Bildung zu ermöglichen und niemanden auszuschließen. Es wird dabei über die Annahme der Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-BRK) hinaus von einer weiten Fassung des Inklusionsbegriffs (Biewer & Schütz, 2016) ausgegangen, der sich an ausnahmslos alle Menschen richtet und alle, die von Marginalisierung und Ausschluss bedroht sind, einbezieht. Im Mittelpunkt stehen die gleichen Rechte auf Teilhabe an den Ressourcen einer Gesellschaft (Tippelt & Heimlich, 2020) bei gleichzeitigem Recht auf Verschiedenheit im Sinne der „egalitären Differenz“ (Prengel, 2019a).

Zu Beginn dieses Beitrags wird der menschenrechtliche Auftrag für inklusive Bildung näher erläutert, um im Anschluss auf die Gemeinsamkeiten von inklusiver und demokratischer Bildung und deren wechselseitiger Angewiesenheit (Hinz, 2023) näher einzugehen. Mit Bezugnahme auf die Leitlinien der Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen und der Diskussion von Fallbeispielen aus dem Projekt-Netz ‚Soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern‘ wird aufgezeigt, wie sich die Demokratie- und Menschenrechtsbildung zwischen den Polen Anspruch und Wirklichkeit in Entwicklung befindet und welche Handlungs- und Reflexionsperspektiven sich daraus für die Autorinnen ergeben.

Menschenrechtlicher Auftrag für Inklusion

Menschenrechte sind eine normative Orientierung für Inklusion. Umgekehrt werden Menschenrechte durch Inklusion realisiert. Menschenrechte sind unteilbar, gelten ausnahmslos für alle Menschen und können weder von Staaten noch von Organisationen oder Personen aberkannt werden (Boban & Hinz, 2016).



Von internationalen Übereinkommen und Verträgen gehen zentrale Impulse für Inklusive Bildung aus. Somit wird Inklusive Bildung zum Thema der Weltgesellschaft und bezieht sich auf einen globalen Referenzrahmen (Köpfer et al., 2021).

Bereits in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (1948) wird im Artikel 2 darauf verwiesen, dass jedem Menschen der Anspruch auf gleiches Recht und gleiche Freiheit zusteht – unabhängig von körperlichen, religiösen, kulturellen, sozialen oder politischen Merkmalen. Weiters ist im Artikel 26 festgehalten, dass jeder Mensch das Recht auf Bildung besitzt und dass die Möglichkeit zur vollen Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit gewährleistet sein muss (Vereinte Nationen, 1948).

Der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte folgten in den darauffolgenden Jahrzehnten Konventionen, die sich auf besonders vulnerable Gruppen von Menschen beziehen. Zum Unterschied zu Erklärungen, die lediglich Empfehlungscharakter und somit keine Verbindlichkeit haben, sind Konventionen völkerrechtliche Verträge, die für die Nationalstaaten eine rechtlich bindende Form darstellen und mit Berichtslegungen über die Einhaltung und Umsetzung verbunden sind. Im Kontext von Inklusion im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses (Biewer & Schütz, 2016) sind hier die Konvention über die Rechtsstellung von Flüchtlingen (1951), die Konvention zur Beseitigung jeder Form von Diskriminierung der Frau (1979), die UN-Kinderrechtskonvention (1989) und die UN-Behindertenrechtskonvention (2006) zu nennen.

Zwei umfangreiche Studien von Despouy (1993) und Quinn und Degener (2002) zeigten auf, dass ungeachtet bisheriger Konventionen Menschen mit Behinderungen nach wie vor weltweit diskriminiert werden. Ausgehend von dieser Erkenntnis entstand in einem mehrere Jahre umfassenden Prozess unter Einbindung der Zivilbevölkerung und Selbstvertreter*innen die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK). In dieser erfolgt explizit die Abwendung von tradierten Haltungen, die teilweise Gefahr laufen, Menschen mit Behinderungen zu „Objekten“ von Spendenorganisationen, medizinischen Interventionen und sozialem Schutz zu machen (Biewer et al., 2019). Der Artikel 24 anerkennt das Recht von Menschen mit Behinderung auf Bildung und betont, dass dieses Recht ohne Diskriminierung und auf Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen sei, indem die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen mit dem Ziel gewährleisten, „Menschen mit Behinderungen zur wirklichen Teilhabe an einer freien Gesellschaft zu befähigen“ (BMSGPK, 2016, S. 20).

Aber nicht nur universelle völkerrechtliche Verträge forcierten die Inklusionsbemühungen, auch aus internationalen Konferenzen entstanden Bewegungen, die sich weitreichend auf internationale und nationale Entwicklungen auswirkten. Die UNESCO Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang von Qualität“ in Salamanca sowie die von der „Education for All“-Bewegung (EFA) ausgehenden Weltbildungsforen der UNESCO in Jomtien 1990, in Genf 2008 und in Incheon 2015 seien stellvertretend für andere genannt. Die Erklärung von Salamanca fordert im Punkt 3 alle Regierungen

auf, dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen (UNESCO, 1994, S. 4). Weiters wird festgehalten, dass die Pädagogik für besondere Bedürfnisse „die bewährten Prinzipien einer guten Pädagogik, aus der alle Kinder Nutzen ziehen können“ verkörpert und davon auszugehen ist, „dass menschliche Unterschiede normal sind, dass das Lernen daher an die Bedürfnisse des Kindes angepasst werden muss und sich nicht umgekehrt das Kind nach vorbestimmten Annahmen über das Tempo und die Art des Lernprozesses richten soll“ (UNESCO, 1994, S. 4–5). Die „Education for All“-Bewegung trägt dazu bei, Bildung als wichtiges Instrument zur Armutsbekämpfung und für nachhaltige Entwicklung anzuerkennen, und ist ein zentraler Bezugsrahmen für die internationale Bildungszusammenarbeit. Bereits bei der Konferenz in Jomtien (1990) wurde eine breit angelegte Strategie erarbeitet mit dem Ziel, die grundlegenden Lernbedürfnisse aller Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen innerhalb einer Generation zu erfüllen und aufrechtzuerhalten. In Dakar (2000) erfolgte eine Bekräftigung der Vision der Erklärung von Jomtien und der Versuch einer Bestandsaufnahme zum State of the Art der Grundbildung in 183 Ländern inklusive Empfehlungen für künftige Maßnahmen. Infolge des im Jahr 2015 in Incheon stattgefundenen Weltbildungsforums wurde eine neue Vision für die Bildung für den Zeitraum bis 2030 formuliert und findet in der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung in mehreren Zielen Berücksichtigung. Drei der 17 Ziele nehmen explizit Bezug auf inklusive Anliegen, nämlich die Ziele Inklusive Bildung (Z4), Geschlechtergleichstellung (Z5) und Inklusive Gesellschaften (Z16) (BMZ, 2023). Die Zwischenbilanz zur Halbzeit der Agenda zeigt jedoch auf, dass ohne zusätzliche Maßnahmen auch noch im Jahr 2030 rund 300 Millionen Lernende nicht über grundlegende Rechen-, Lese- und Schreibfähigkeiten verfügen werden, die für den Erfolg im Leben notwendig sind (United Nations, 2023). Somit bleibt das Leitprinzip „Niemanden zurücklassen“ auch in Zukunft ein weltweites Entwicklungsfeld.

Demokratiebildung und Inklusion

Bildung ist eine zentrale Voraussetzung für die individuelle Entfaltung und Anerkennung und für die soziale und ökonomische Teilhabe (Powell, 2018). Sowohl inklusive als auch demokratische Bildung verfolgen das Ziel, Teilhabe für alle zu ermöglichen.

Aber was ist unter Teilhabe zu verstehen? Der Teilhabebegriff hat abhängig von den sozialpolitischen Handlungsfeldern verschiedene Bedeutungsfacetten (Bartelheimer et al., 2022). So ist der Teilhabebegriff z. B. in der UN-BRK universell und umfassend angelegt und fordert einen veränderten gesellschaftlichen Umgang mit Menschen mit Behinderung. Im Mittelpunkt stehen die Förderung, der Schutz und die Gewährung der Grundfreiheiten von Menschen mit Behinderung und laut Artikel 3 die „volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Inklusion in die Gesellschaft“ (BMSGPK, 2016, S. 8). Die International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) der Weltge-

sundheitsorganisation bettet den Teilhabebegriff in ein bio-psycho-soziales Modell von funktionaler Gesundheit ein und versteht darunter das Einbezogensein in verschiedene Lebensbereiche. Eine Person gilt als funktional gesund, „wenn sie ihr Dasein in allen Lebensbereichen, die ihr wichtig sind, in der Weise und dem Umfang entfalten kann, wie es von einem Menschen ohne gesundheitsbedingte Beeinträchtigung der Körperfunktionen oder -strukturen oder der Aktivitäten erwartet wird“ (WHO, 2005, S. 4). Im Handlungsfeld der Migrationspolitik werden unter Teilhabe Teilhabenormen und -ziele verstanden, entweder als Ergebnis einer gelungenen Integration oder als Grundvoraussetzung für gelingende Integration (Bartelheimer et al., 2022).

Unabhängig von den exemplarisch angeführten Bedeutungsfacetten können nach Bartelheimer et al. (2022, S. 26–27) aus den unterschiedlichen Handlungsfeldern aber auch Kernelemente des Teilhabebegriffs abgeleitet werden. So beschreibt Teilhabe einerseits immer die positive Norm gesellschaftlicher Zugehörigkeit, andererseits den Möglichkeitsraum, der sich in der Wechselwirkung zwischen persönlichen und gesellschaftlichen Faktoren eröffnet. Weiters impliziert Teilhabe Wahlmöglichkeiten für Aktivitäten der Lebensführung, für die sich der jeweilige Mensch entscheiden kann. Die Teilhabe bezieht sich auf alle gesellschaftlichen Lebensbereiche auf Mikro-, Meso- und Makroebene. Schließlich versteht sich Teilhabe als Leitidee sozialer Gerechtigkeit und anerkennt die Verschiedenheit von Menschen, deren persönliche Charakteristika und Lebensentwürfe als gleichwertig anzusehen sind.

Bezogen auf eine inklusive Schule bedeutet dies, dass sie nicht nur die Teilhabe für alle Kinder und Jugendlichen ermöglichen, sondern gleichzeitig auch auf die weiteren Lebensbereiche und das Leben in einer demokratischen Gesellschaft vorbereiten soll. Demnach sind Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte gefordert, sowohl das Schulleben und das Unterrichtsgeschehen demokratisch zu gestalten, als auch demokratische Ideen nach außen zu vermitteln. Diese Aufgabe ist umso anspruchsvoller, als Lehrpersonen „in inklusiven schulischen Kontexten auf die breite Vielfalt an Menschen treffen, die unsere Gesellschaft ausmacht“ (Falkenstörfer, 2022, S. 315). Gemäß dem Entwurf der „egalitären Differenz“ bedeutet dies, eine Schulumgebung zu schaffen, in der alle gleichberechtigt auf vielfältige Weise leben und lernen können und die durch eine Offenheit für vielfältige Lebens- und Lernweisen gekennzeichnet ist.

Handlungsebene pädagogische Beziehungen – empirische Befunde

Die Verwirklichung Inklusiver Pädagogik geht mit Entwicklungen auf verschiedenen Handlungsebenen einher. Dazu gehören zusammenhängende Prozesse u. a. auf den institutionellen, professionellen, relationalen, didaktischen und bildungspolitischen Ebenen. Auf der Beziehungsebene finden unablässig Ereignisse statt, denen existenzielle Bedeutung zukommt, denn sie sind als elementare pädagogische Lebensformen (Himmelfmann,

2016) für eine demokratische und menschenrechtliche Sozialisation ebenso grundlegend wie für gute persönliche Entwicklungen und die Unterstützung von Lernleistungen. Inklusive Settings verzichten auf institutionelle Wechsel, wie z. B. Klassenwiederholungen oder Umschulungen in Sonderschulen. Damit einhergehende Beziehungsabbrüche werden somit vermieden. Sie bieten die Voraussetzung dafür, dass dauerhafte pädagogische Beziehungen eingegangen werden können, auf die alle Lernenden angewiesen sind – vor allem aber Kinder und Jugendliche, die von riskanten Lebenslagen und emotional-sozialen Beeinträchtigungen betroffen sind (Hehn-Oldiges, 2021; Becker, 2023).

Die Qualität pädagogischer Beziehungen ist für die alltäglichen Erfahrungen der Lernenden und Lehrenden in allen pädagogischen Arbeitsfeldern hoch bedeutsam (Pianta, 2014), denn Anerkennung unterstützt Lernen und Verletzung blockiert Lernen. In diesem Zusammenhang kommt den Untersuchungen des Salzburger Erziehungswissenschaftlers Volker Krumm (1934–2020) besondere Bedeutung zu. In von ihm initiierten Befragungsstudien berichten Studierende über negative Handlungsweisen von Lehrpersonen aus ihrer Schulzeit: „1) Zuschreibung unerwünschter Eigenschaften (blöd, faul), 2) Bloßstellen, Vorwürfe vor der Klasse, 3) Ausgrenzung (vor die Tür stellen), 4) Einschüchterung, Demotivieren, 5) Körperverletzungen, 6) Schreien, Beschimpfen, Beleidigen (Arschloch, Trottel), 7) Lächerlich machen, Beschämen (über Fehler lustig machen), 8) Ignorieren, Missachten, 9) ungerechtes Verhalten (Ungleichbehandlungen, Bevorzugung von Lieblingen), 10) Verletzung von Rechten (Eingriff ins Privatleben), 11) Weitergabe von Informationen (im Lehrerkollegium) und 12) Unterstellung von Fehlhandlungen oder Straftaten (Beschuldigungen)“ (Krumm & Eckstein, 2003, zitiert nach Schubarth & Winter, 2012, S. 4). International wurden wichtige empirische und theoretische Studien zum Beispiel von Shumba (2002), Künkler (2011), Hafenegger (2013), Fasching (2019), Scherzinger und Wettstein (2022) vorgelegt.¹

Im INTAKT-Netzwerk (Soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern) werden seit zwei Jahrzehnten Beobachtungsstudien zur Qualität pädagogischer Beziehungen in Schulen und Kindertageseinrichtungen durchgeführt. Die zentrale gemeinsame Fragestellung verschiedener INTAKT-Teilstudien lautet: „Wie und wie oft werden Kinder in pädagogischen Interaktionen anerkannt und verletzt?“ (Prengel, 2019b, S. 96). Als Erhebungsmethode wurde die ethnografisch orientierte auf anerkennendes und verletzendes pädagogisches Handeln fokussierende ‚Teilnehmende Beobachtung‘ gewählt. Untersuchungsgegenstand sind Feldvignetten, die in verbalen Protokollen notiert und anhand einer computergestützten qualitativ-quantitativen Inhaltsanalyse ausgewertet werden. Inzwischen umfasst der gesamte Datensatz, der im von Friederike Heinzel gegründeten

1 Wir danken Alexander Wettstein für die Kooperation im Kontext des Projekts „Pädagogische Interaktionsqualität – INTAKT Eine multimethodal-multiperspektivische Längsschnittstudie über das Verhalten und Erleben von Lehrpersonen und Schüler:innen im Unterricht“ (https://www.phbern.ch/sites/default/files/20231012_Abstract_Wettstein_32.pdf).

Fallarchiv an der Universität Kassel² archiviert ist, mehr als 30.000 Feldvignetten. Die Auswertung ermöglicht Einsichten in die vorherrschenden Tendenzen, dass Kinder und Jugendliche durchschnittlich in ungefähr drei Viertel aller Adressierungen durch Lehr- und Fachkräfte in irgendeiner Form anerkennend und neutral behandelt werden, während sie in ungefähr einem Viertel aller Adressierungen Verletzungen, in ca. 5 % sogar starke Verletzungen erfahren. Die INTAKT-Studien belegen, dass einzelne Lehr- und Fachkräfte – auch unter den gleichen Arbeitsbedingungen – zu sehr unterschiedlichen Handlungsweisen neigen. Einige verletzen häufig, andere sehr selten. Dabei zeichnet sich ab, dass in einem Teil der Kollegien und Teams individuell sehr unterschiedlich handelnde Erwachsene tätig sind. Zugleich sind auch gegensätzliche Schul- und Einrichtungskulturen zu finden, in denen sich Kollegien und Teams kollektiv weitgehend auf anerkennende oder verletzende Einstellungen und Handlungsmuster geeignet haben (Prengel, 2019b, S. 115–117).

In den folgenden Zitaten werden Ausschnitte aus Beobachtungsprotokollen wiedergegeben. Je zwei Feldvignetten wurden als verletzend und je zwei als anerkennend kategorisiert, sodass pädagogische Handlungsmuster kontrastiert werden können.

Feldvignette 1, Grundschule, Jahrgangsstufe 2 (verletzend)

Das Namensschild von Sam kann nicht aufgestellt werden, da es total zerknäult ist. Er geht damit zu Frau Kern und zeigt es ihr. Frau Kern erwidert genervt und verärgert: „Ich habe selten so etwas Unselbständiges wie Dich gesehen! Gib mal her jetzt!“ Sie repariert das Namensschild notdürftig und schickt Sam zu seinem Tisch zurück.

Feldvignette 2, Integrierte Gesamtschule, Jahrgangsstufe 6 (verletzend)

Frau Schneider spricht mit dem Schüler Bernd, der offensichtlich nicht am Arbeiten ist. Bernd beschwert sich und sagt zu Frau Schneider, dass Ron auch Quatsch machen würde. Daraufhin entgegnet Frau Schneider: „Ja, der Ron hat auch kein gutes Arbeitsverhalten. Er hat aber das Glück, dass er schlau ist.“

Feldvignette 3, inklusionsorientierte Schule, Jahrgangsstufe 5 (anerkennend)

Tom beschreibt, dass er Vokabeln lernt, indem er sich die Vokabeln aufs Handy einspricht und es sich immer wieder anhört. Frau Müller fragt, ob er eine Sprachnachricht abspielen könnte. Tom holt sein Handy heraus und spielt diese ab. Frau Müller sagt: „Du hast da eine ganz tolle Methode! Die ist besonders gut für englische Vokabeln, die ja oftmals anders klingen, als sie geschrieben werden. Eine wirklich tolle Idee!“

Feldvignette 4, inklusive Klasse, Jahrgangsstufe 2 (anerkennend)

Paul fängt leise an zu wimmern, steht von seinem Platz auf und setzt sich auf den Boden hinter seinen Stuhl. Frau Schmidt nimmt ihn wortlos, aber sehr freundlich und geduldig an die Hand und geht mit ihm in den Nebenraum.

2 <https://fallarchiv.uni-kassel.de/>

Das in den als verletzend kategorisierten Szenen protokollierte pädagogische Handeln weist Tendenzen der Entwertung von Lernenden aufgrund einer als schlecht wahrgenommenen Leistung auf. In beiden Szenen wenden sich Kinder an ihre Lehrerin mit der Bitte um Hilfe und um Gerechtigkeit. Darin kommt zum Ausdruck, dass sie sich von ihrer Lehrerin etwas erhoffen, dass sie ihr einen Vertrauensvorschuss entgegenbringen. Aber diese Hoffnung auf eine anerkennende Reaktion wird enttäuscht, stattdessen erfahren sie eine Form der Entwertung, die als ableistisch zu interpretieren ist. Solche Anerkennungs-mängel durch ableistische Diskriminierung können auf dreierlei Weise als schädlich analysiert werden: Sie erzeugen Anerkennungs-mängel, die die Jugendlichen aufgrund ihrer existenziellen Anerkennungsbedürfnisse geradezu dazu zwingen, in anderen Kontexten nach lebenswichtiger Anerkennung zu suchen. Sie demotivieren und blockieren so die Leistungsentwicklung. Sie behindern eine demokratische Sozialisation, da sie dazu verführen können, Pseudoanerkennung durch rechtsradikale Entwertung anderer Menschen zu suchen (Sitzer, 2009).

Die beiden Feldvignetten 3 und 4 protokollierten anerkennendes pädagogisches Handeln. Die Lehrperson in Szene 3 lässt Freiheit für individuell eigensinniges Lernen, sie reagiert positiv darauf und unterstützt die Kommunikation der Lernenden untereinander. Die Lehrperson in Szene 4 widmet sich liebevoll einem leidenden Kind.

Die beobachteten Szenen illustrieren eindrucksvoll die oben genannten Befunde internationaler Bildungsforschung, indem sie zeigen, wie in Bildungssystemen sowohl anerkennendes als auch verletzendes pädagogisches Handeln vorkommt. Angesichts solcher alltäglicher professioneller Erfahrungen und internationaler wissenschaftlicher Studien gewinnt die These an Überzeugungskraft, dass seelische Gewalt durch Lehr- und Fachkräfte die verbreitetste Form der in pädagogischen Arbeitsfeldern vorkommenden, gegen Kinder und Jugendliche gerichteten Gewalt ist. Da anerkennende pädagogische Beziehungen ein bedeutendes Fundament inklusiver Entwicklungen sind, wird im Bildungswesen die Stärkung guter pädagogischer Beziehungen verbunden mit der Verminderung seelischer Gewalt gebraucht.

Pädagogikethik und Handlungsperspektiven

Mit der Einsicht in den Schaden, den verletzendes pädagogisches Handeln anrichtet, gewinnen die Entwicklung einer Pädagogikethik und entsprechende pädagogische Konzeptionen an Bedeutung. Erstaunlich ist, dass es trotz recht langer Traditionen des Nachdenkens, Forschens und Publizierens zur pädagogischen Ethik (Ofenbach, 2006; Kopp, 2002; Hügli, 1998) auch im deutschsprachigen Raum in der Disziplin der Angewandten Ethik mit ihren auf gesellschaftliche Felder bezogenen Bereichsethiken an einer Pädagogikethik mangelt. Die international anerkannten vier Prinzipien der Medizinethik – nicht schaden, wohl tun, Autonomie und Gerechtigkeit (Beauchamp, 1989) – sind geeig-

net, die Pädagogikethik unter Berücksichtigung fachspezifischer Aspekte zu inspirieren. Ein aktueller Vorschlag stellt – auf der Basis einer Auseinandersetzung mit den Prinzipien der Medizinethik – sieben Prinzipien der Pädagogikethik zur Diskussion, die den Bedingungen pädagogischer Einrichtungen aller Art entsprechend ausgestaltet werden: nicht schaden (Handeln im Interesse der Lernenden), Wohltun (Entwicklung, Lernen und demokratische Sozialisation ermöglichen), Gerechtigkeit (Chancengleichheit und Inklusion ermöglichen), Autonomie (Selbstbestimmung der Lernenden wertschätzen), advokatorische Verantwortung (stellvertretend die Interessen der Lernenden wahrnehmen in Bereichen, die sie selbst noch nicht verantworten können) und Fürsorgliche Gemeinschaft (Kindertageseinrichtungen und Schulen als Caring Communitys gestalten) (Prengel, 2020).

Auf den verschiedenen, miteinander verwobenen Handlungsebenen von Kindertagesstätten und Schulen bieten die Prinzipien der Pädagogikethik grundlegende Orientierung. Zugleich nehmen sie in vielfältigen pädagogischen Konzeptionen konkret Gestalt an. Dazu gehören zum Beispiel die Ansätze der Menschenrechtsbildung, des demokratischen sozialen Lernens, der Anti-Bias-Education, der Diversity-Education mit ihren gruppenbezogenen Facetten, der Antidiskriminierungsarbeit, der Gesundheitsförderung und der Umweltbildung, der Civic Education, der Restorative Practices, der berufsbezogenen Selbstreflexion sowie „Gewalt durch pädagogische Fachkräfte verhindern“ (Maywald, 2019). Diese Reihe kann selbstverständlich um viele weitere Ansätze ergänzt werden. Jeder Ansatz ist einzigartig und weist jeweils bestimmte Potenziale und Limitierungen auf, zugleich zeichnen sich alle durch die Gemeinsamkeit aus, dass sie den Rechten und dem Wohlbefinden der Kinder verpflichtet sind. Im Folgenden soll eine Konzeption exemplarisch ausgewählt und vorgestellt werden, die sich dezidiert in einer pädagogikethischen Handlungsperspektive verortet.

Das 2016 nach fünfjähriger Arbeit von insgesamt mehr als 150 Fachleuten aus Bildungspraxis, -forschung, -verwaltung und -politik entstandene Manifest namens „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“ bietet zehn Leitlinien an, die der Stärkung anerkennender pädagogischer Beziehungen dienen und zur Verminderung seelischer Verletzungen beitragen (Piezunka, 2023). Diese zehn Leitlinien lauten wörtlich:

Was ethisch begründet ist

1. Kinder und Jugendliche werden wertschätzend angesprochen und behandelt.
2. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte hören Kindern und Jugendlichen zu.
3. Bei Rückmeldungen zum Lernen wird das Erreichte benannt. Auf dieser Basis werden neue Lernschritte und förderliche Unterstützung besprochen.

4. Bei Rückmeldungen zum Verhalten werden bereits gelingende Verhaltensweisen benannt. Schritte zur guten Weiterentwicklung werden vereinbart. Die dauerhafte Zugehörigkeit aller zur Gemeinschaft wird gestärkt.
5. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte achten auf Interessen, Freuden, Bedürfnisse, Nöte, Schmerzen und Kummer von Kindern und Jugendlichen. Sie berücksichtigen ihre Belange und den subjektiven Sinn ihres Verhaltens.
6. Kinder und Jugendliche werden zu Selbstachtung und Anerkennung der Anderen angeleitet.

Was ethisch unzulässig ist

7. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Kinder und Jugendliche diskriminierend, respektlos, demütigend, übergriffig oder unhöflich behandeln.
8. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Produkte und Leistungen von Kindern und Jugendlichen entwertend und entmutigend kommentieren.
9. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen herabsetzend, überwältigend oder ausgrenzend reagieren.
10. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte verbale, tätliche oder mediale Verletzungen zwischen Kindern und Jugendlichen ignorieren“ (Reckahner Reflexionen, 2017, S. 4).

Die Reckahner Reflexionen³ wenden sich an alle pädagogischen und helfenden Berufe in allen pädagogischen Arbeitsfeldern. Sie zeichnen sich dadurch aus, dass ihre Aussagen hinsichtlich der Arbeit mit allen Kindern und Jugendlichen – unabhängig von den diversen ihnen zugeschriebenen Differenzlinien – maßgeblich sind. Sie werden durch den Arbeitskreis Menschenrechtbildung in weitgehend ehrenamtlicher Arbeit in den deutschsprachigen Ländern rezipiert und anhand von vielfältigen Aktivitäten verbreitet.⁴

3 Die Reckahner Reflexionen werden gemeinsam herausgegeben vom Deutschen Institut für Menschenrechte in Berlin und vom Deutschen Jugendinstitut in München. Neben diesen beiden bedeutenden, bundesweit einflussreichen Institutionen gehören zum Kreis der Herausgeber auch das Menschen-RechtsZentrum der Universität Potsdam und Rochow-Museum und Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung an der Universität Potsdam e.V.

4 Die Förderung der Robert-Bosch-Stiftung ermöglichte u. a. die grafische Gestaltung und den Druck von informativen Materialien wie zum Beispiel Broschüren, Flyern und Plakaten sowie die Entwicklung einer Wanderausstellung. Anschubfinanzierungen gewährten in den ersten Jahren die Universitätsgesellschaft Potsdam und die Helga-Breuninger-Stiftung.

In Vertiefungsprojekten entwickeln sie sich weiter. Dazu gehört das „Reckahner Regelbüchlein für große und kleine Kinder“, das zwölf Aussagen enthält und von der Grazer Grafikerin Lore Samhaber grafisch gestaltet wurde. Herausgegeben wird das Regelbüchlein von der Pädagogischen Hochschule Steiermark in Graz und von der Rochow Akademie in Reckahn. Eine pädagogische Handreichung für die Arbeit mit dem Regelbüchlein wird Online angeboten (Prengel & Maywald, 2020). Ein weiteres Vertiefungsvorhaben „REMI“ (Reckahner Modelle zur Inklusiven Unterrichtsplanung, REMI, 2023) dient der Unterstützung von Lehrkräften im Bereich von inklusiver Diagnostik und Didaktik, beruhend auf der inklusiven Maxime: „Jedes Kind ist auf seiner Stufe kompetent“. Unter Beteiligung von 14 Fachdidaktiken werden Stufenmodelle entwickelt, die sowohl alltagsnahe Beschreibungen von basalen, elementaren, primären und sekundären Kompetenzstufen in anerkennenden Formulierungen anbieten, als auch zu den einzelnen Kompetenzstufen passende Lernangebote hinzufügen.

Zusammenfassung und Ausblick

Die universellen Menschenrechte bieten wegweisende Orientierungen für die unvollendbare Aufgabe der Demokratisierung, zu der Inklusion gegenwärtig einen bedeutenden zukunftsweisenden Beitrag leistet (Prengel, 2011). Während historisch im Modell der Ständegesellschaft von Geburt an hierarchische Zugehörigkeiten vorgegeben waren, wurde im Prozess der Modernisierung das Modell der meritokratisch begründeten gesellschaftlichen Positionierung einflussreich. Diesen nach wie vor unvollendeten Schritt einer Demokratisierung empfinden wir als gerechter als geburtsständische Hierarchisierungen. Zugleich wurden die Schattenseiten der Meritokratie unübersehbar, denn es mangelt ihr an Quellen der Anerkennung für all jene, die im Wettbewerb nicht mithalten können und unterliegen. Angesichts dieser krisenhaften Problematik bietet das Modell der Inklusion Lösungen an, indem die Anerkennung und Teilhabe ausnahmslos aller Menschen ermöglicht werden (Prengel, 2022, S. 51f.). Inklusive Pädagogik in der Schule als Gesellschaft im Kleinen (Dewey, 1916) hat das Potenzial so zu gesellschaftlichem Fortschritt beizutragen und Regression (Jaeggi, 2023) entgegenzuwirken. „Wo Kinder erfahren können, dass sie und andere trotz Lernschwächen, Behinderungen, schlechten deutschen Sprachkenntnissen oder unsozialem Verhalten in jedem Fall respektiertes Mitglied der Schule bleiben und nicht abgeschoben werden, wird Toleranz, kooperative Lernfähigkeit und Selbstbewusstsein des Kindes gefördert.“ (Preuss-Lausitz, 2003, S. 31). Dafür bedarf es Lehrpersonen, die als authentische Modelle für Demokratiebewusstsein

Der Name der Reckahner Reflexionen geht auf einen bildungshistorisch bedeutsamen Ort zurück: Das Dorf Reckahn, in der Nähe der Stadt Brandenburg/Havel, war vor über 200 Jahren ein geselliger Treffpunkt aufgeklärt denkender Frauen und Männer. Sie waren Gäste von Christiane Louise und Friedrich Eberhard von Rochow. Im Jahr 1773 gründeten sie die erste philanthropische Musterschule. Schule und Herrenhaus sind heute Museen.

und Menschenrechtsbildung fungieren, eine inklusive Haltung zu Diversität zeigen und die Qualität pädagogischer Beziehungen in ihrer Arbeit laufend reflektieren. Daraus ergibt sich auch eine große Verantwortung für alle Institutionen, die Lehrpersonen aus- und weiterbilden (Holzinger & Gigerl, 2017).

Literatur

- Bartelheimer, B., Behrisch, B., Daßler, H., Dobslaw, G., Henke, J., & Schäfers, M. (2022). Teilhabe – Versuch einer Begriffsbestimmung. In G. Wansing, M. Schäfers & S. Köbsell (Hrsg.), *Teilhabeforschung – Konturen eines neuen Forschungsfeldes, Beiträge zur Teilhabeforschung* (S. 13–34). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-38305-3_2
- Beauchamp, T. L. J. F. (1989). *Childress: Principles of biomedical ethics*. Oxford.
- Becker, U. (2023). *Auffälliges Verhalten in der Schule. Pädagogisches Verstehen und Handeln*. Budrich.
- Biewer, G., & Schütz, S. (2016). Inklusion. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 123–126). Klinkhardt.
- Biewer, G., Proyer, M., & Kreamsner, G. (2019). *Inklusive Schule und Vielfalt*. Kohlhammer.
- BMSGPK – Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (2016). *UN-Behindertenrechtskonvention. Deutsche Übersetzung der Konvention und des Fakultativprotokolls*. <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=19>
- BMZ – Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2023). *Agenda 2023. Die globalen Ziele für nachhaltige Entwicklung*. <https://www.bmz.de/de/agenda-2030/sdg-16>
- Boban, I., & Hinz, A. (2016). Das Ringen um Inklusion und Entwicklungen mit dem Index. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Arbeit mit dem Index für Inklusion. Entwicklung in weiterführenden Schulen und in der Lehrerbildung* (S. 15–49). Klinkhardt.
- Despouy, L. (1993). *Human Rights and Disabled Persons*. United Nations <https://digitallibrary.un.org/record/175474>
- Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik [DeGEDe] (o.A.). *Demokratiepädagogik & Inklusion*. <https://degede.de/wp-content/uploads/2020/07/degede-demopaxd-inklusion-21x21-8s-rz.pdf>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. The Macmillan Company.
- Falkenstörfer, S. (2022). Inklusion braucht Demokratie. Zum Umgang mit Vielfalt in schulischen Kontexten. In B. Kon & A. Schröter (Hrsg.), *DisAbility in der Migrationsgesellschaft. Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten* (S. 314–325). Klinkhardt.
- Fasching, H. (2019). *Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihre Transitionen über die Lebensalter*. Klinkhardt.
- Hafeneger, B. (2013). *Beschimpfen, bloßstellen, erniedrigen. Beschämung in der Pädagogik*. Brandes & Apsel.
- Hehn-Oldiges, M. (2021). *Wege aus Verhaltensfallen. Pädagogisches Handeln in schwierigen Situationen*. Weinheim: Beltz.
- Himmelman, G. (2016). *Demokratie Lernen. als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Wochenschau-Verlag.
- Hinz, A. (2023). Inklusive und demokratische Bildung: Überlegungen zur intersektionalen Revitalisierung der Inklusionsdebatte. *Zeitschrift für Inklusion*, (3). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/703>
- Holzinger, A., & Gigerl, M. (2017). Bildung für die Weltgesellschaft. In E. Pichler & H. J. Pongratz (Hrsg.), *Refugees connected2learn* (S. 197–212). Leykam.
- Hügli, A. (1998). Pädagogische Ethik. In A. Pieper & U. Thurnherr (Hrsg.), *Angewandte Ethik. Eine Einführung* (S. 312–337). C. H. Beck.
- Jaeggi, R. (2023). *Fortschritt und Regression*. Suhrkamp

- Köpfer, A., Powell, J. J. W., & Zahnd, R. (2021). Entwicklungslinien internationaler und komparativer Inklusionsforschung. In A. Köpfer, J. J. W. Powell & R. Zahnd (Hrsg.), *Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung* (S. 11–44). Budrich.
- Kopp, B. (2002). *Pädagogisches Ethos im Wandel. Zum erzieherischen Selbstverständnis in der Bundesrepublik Deutschland nach 1945*. Lang.
- Krumm, V., & Eckstein, K. (2003). Geht es Ihnen gut oder haben Sie noch Kinder in der Schule? *Die deutsche Schule*, 95(4), 439–451.
- Künkler, T. (2011). *Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen*. Transcript.
- Maywald, J. (2019). *Gewalt durch pädagogische Fachkräfte verhindern*. Herder.
- Ofenbach, B. (2006). *Geschichte des pädagogischen Berufsethos. Realbedingungen für Lehrerhandeln von der Antike bis zum 21. Jahrhundert*. Königshausen & Neumann.
- Pianta, R. C. (2014). Children cannot be successful in the classroom unless they are successful in relationships – Analysen und Interventionen zur Verbesserung von Lehrer-Schüler-Beziehungen. In A. Prengel & U. Winklhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in Pädagogischen Beziehungen* (S. 127–141) Bd. 2: Forschungszugänge. Budrich.
- Piezunka, A. (2023). Seelische Verletzungen in der Gestaltung pädagogischer Beziehungen. In N. Leonhardt, A. Goldbach, L. Staib & S. Schuppener (Hrsg.), *Macht in der Schule. Wissen – Sichtweisen – Erfahrungen* (S. 218–230). Klinkhardt.
- Powell, J. J. W. (2018). Inclusive Education: Entwicklungen im internationalen Vergleich. In T. Sturm & M. Wagner-Willi (Hrsg.), *Handbuch schulische Inklusion* (S. 127–142). Budrich.
- Prengel, A. (2011). Zwischen Heterogenität und Hierarchie in der Bildung – Studien zur Unvollendbarkeit der Demokratie. In L. Ludwig, H. Luckas, F. Hamburger & S. Aufenanger (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie II. Tendenzen – Diskurse – Praktiken* (S. 83–94) (Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft). Budrich.
- Prengel, A. (2019a[1993]). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. 4. Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Prengel, A. (2019b). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Budrich.
- Prengel, A. (2020). *Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen*. Beltz.
- Prengel, A. (2022). *Schulen inklusiv gestalten. Eine Einführung in Gründe und Handlungsmöglichkeiten*. Budrich.
- Prengel, A., & Maywald, J. (2020). *Handreichung für Teams zur pädagogischen Arbeit mit dem „Reckahner Regelbüchlein für große und kleine Kinder“ – Leben und Lernen mit den Kinderrechten*. Reckahn Rochow-Akademie. https://paedagogische-beziehungen.eu/wp-content/uploads/2021/01/Handreichung_ReReKids-Erwachsenen-Leitfaden_zu-ueberarbeiten_012021.pdf
- Preuss-Lausitz, U. (2003). Möglichkeiten zivilgesellschaftlicher Sozialisation. Wie man von Anfang an Demokratie lernen kann. In K. Burk, A. Speck-Hamdan & H. Wedekind (Hrsg.), *Kinder beteiligen – Demokratie lernen?* (S. 25–38) (Beiträge zur Reform der Grundschule, 116). Grundschulverband Hemsbach.
- Quinn, G., & Degener, T. (2002). *Human Rights and Disability. The current use and future potential of United Nation human rights instruments in the context of disability*. United Nations. <https://digitallibrary.un.org/record/477534>
- Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen (2017). Rochow-Akademie: Reckahn. <http://paedagogische-beziehungen.eu>
- REMI (2023). *Reckahner Modelle zur inklusiven Unterrichtsplanung*. <https://paedagogische-beziehungen.eu/inklusive-didaktik/>
- Scherzinger, M., & Wettstein, A. (2022). *Beziehungen in der Schule gestalten. Für ein gelingendes Miteinander*. Kohlhammer.

- Schubarth, W., & Winter, F. (2012). „Problematisches“ Lehrerverhalten als „Lehrergewalt“? Annäherung an ein Tabuthema. In A. Prengel & H. Schmitt (Hrsg.), *Netzpublikationen des Arbeitskreises Menschenrechtsbildung in der Rochow-Akademie für historische und zeitdiagnostische Forschung an der Universität Potsdam*. <https://reckahner-museen.byseum.de/de/reckahner-reflexionen>
- Shumba, A. (2002). The nature, extent and effect of emotional abuse on primary school pupils in Zimbabwe. *Child Abuse & Neglect*, 26, 783–791.
- Sitzer, P. (2009). *Jugendliche Gewalttäter. Eine empirische Studie zum Zusammenhang von Anerkennung, Missachtung und Gewalt*. Juventa.
- Tippelt, R., & Heimlich, U. (2020). *Inklusive Bildung. Zwischen Teilhabe, Teilgabe und Teilsein*. Kohlhammer.
- UNESCO (1994). *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“*. https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf
- UNICEF (1989). *Konvention über die Rechte des Kindes*. <https://www.un.org/depts/german/de/menschenrechte.html##7>
- United Nations (2015). *Sustainable Development Goals*. <https://www.undp.org/sustainable-development-goals>
- United Nations (2023). *The Sustainable Development Goals Report. Special edition*. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2023/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2023.pdf>
- Vereinte Nationen (1948). *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*. <https://www.un.org/depts/german/de/menschenrechte.html##7>
- Vereinte Nationen (2006). *Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung*. <https://www.un.org/depts/german/de/menschenrechte.html##7>
- WHO (2005). Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. (ICF). https://www.bfarm.de/SharedDocs/Downloads/DE/Kodiersysteme/klassifikationen/icf/icfbp2005_zip.html?nn=841246&cms_dlConfirm=true&cms_calledFromDoc=841246