

Müller, Kathrin; Pfrang, Agnes

Zur didaktischen Inszenierung einer gleichberechtigten, gleichwürdigen und gleichwertigen Teilhabe in Lehr-Lernprozessen

Bosse, Ingo [Hrsg.]; Müller, Kathrin [Hrsg.]; Nussbaumer, Daniela [Hrsg.]: Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 283-289



Quellenangabe/ Reference:

Müller, Kathrin; Pfrang, Agnes: Zur didaktischen Inszenierung einer gleichberechtigten, gleichwürdigen und gleichwertigen Teilhabe in Lehr-Lernprozessen - In: Bosse, Ingo [Hrsg.]; Müller, Kathrin [Hrsg.]; Nussbaumer, Daniela [Hrsg.]: Internationale und demokratische Perspektiven auf Inklusion und Chancengerechtigkeit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 283-289 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-297667 - DOI: 10.25656/01:29766; 10.35468/6072-32

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-297667>

<https://doi.org/10.25656/01:29766>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Kathrin Müller und Agnes Pfrang

Zur didaktischen Inszenierung einer gleichberechtigten, gleichwürdigen und gleichwertigen Teilhabe in Lehr-Lernprozessen

1 Teilhabe Lehren und Lernen – eine Annäherung

Im inklusionspädagogischen Diskurs erscheinen ‚Teilhabe‘ ebenso wie ‚Partizipation‘ als nicht eindeutig definierte Phänomene, die sich bzgl. ihrer Operationalisierbarkeit unterscheiden (vgl. Schürer 2020, 295). ‚Teilhabe‘ wird über die Diskurse hinweg meist in Verbindung mit Leitzieleen gebraucht, ‚Partizipation‘ hingegen im Kontext der Beschreibung von Praxis (vgl. Witt 2017, 22). Diese überwiegend undifferenzierten Verwendungsweisen verschleiern die eigentliche Komplexität von Teilhabe in ihrer Bedeutsamkeit für eine inklusive Pädagogik (vgl. Müller & Pfrang 2022). Die Fokussierung von Teilhabe als inklusionspädagogische Aufgabe setzt voraus, Teilhabe grundlegend zu definieren, bevor ihre pädagogische Bedeutsamkeit herausgearbeitet werden kann. Mit Blick auf eine inklusive Schul- und Unterrichtspraxis wird in diesem Beitrag das Lernen und Lehren von Teilhabe skizziert, bevor an zwei ausgewählten didaktischen Inszenierungen – den moralischen Dilemmata (vgl. Lind 2019) und dem Philosophieren mit Kindern (vgl. Michalik 2021) – verdeutlicht wird, wie ein gleichberechtigtes, gleichwertiges und gleichwürdiges mit- und voneinander Lernen in inklusiven Unterrichtssettings didaktisch initiiert werden kann. Ziel des Beitrags ist, die Notwendigkeit einer gezielten pädagogischen und didaktischen Auseinandersetzung mit den Werten *Gleichberechtigung*, *Gleichwürdigkeit* und *Gleichwertigkeit* hervorzuheben. Im pädagogisch-didaktischen Diskurs zur Gleichberechtigung wird insbesondere die Frage erörtert, ob alle Schüler*innen gleichermaßen die Möglichkeit haben, am Unterricht teilzunehmen (z. B. Rübben 2022). Dies bezieht sich auf die systemischen Voraussetzungen, die gewährleisten sollen, dass alle Kinder und Jugendlichen am Unterricht teilhaben können. Unter Gleichwertigkeit verstehen wir die gleichwertige Förderung und Akzeptanz von Vielfalt in der Persönlichkeitsentwicklung. Dies ist z. B. auf die Entfaltung unterschiedlicher Persönlichkeitsmerkmale bezogen, einschließlich der zugehörigen Fähigkeiten und Fertigkeiten, solange diese dem Erhalt einer demokratischen Gemeinschaft

dienen. In Bezug auf *Gleichwürdigkeit* ist jeder Mensch. gemäß dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland (GG § 1), in seiner Würde zu achten. Daraus folgt der pädagogische Auftrag allen Kindern ein Bewusstsein über ihre eigene Würde wie auch die Würde des Gegenübers zu vermitteln. Mittel- und langfristig gilt es deshalb didaktische Grundlagen für einen inklusiven Unterricht so zu entwickeln, dass alle Schüler*innen am Unterricht gemäß dieser Wertorientierungen teilhaben können.

Zur Einordnung nachfolgender Ausführungen werden Fuchs (2016) sprachanalytische Überlegungen zu Teilhabe vorangestellt:

„Wer an einen Teil denkt, muss zugleich an das Ganze denken, zu dem dieser Teil gehört. Wer an diesem teilhaben will (Teilhabe), muss ihn sich zuerst nehmen (Teilnahme). Teilnahme ist also der Teilhabe vorgelagert. Denkt man diesen Ansatz weiter, so muss man berücksichtigen, dass der gewünschte Teil vermutlich bereits in den Händen anderer ist. Das bedeutet, dass das, was man haben will, man anderen nehmen muss, und diese bereit sein müssen, es auch wegzugeben. Neben dem Teilnehmen und dem Teilhaben geht es also auch um das Teilen, genauer gesagt um das Aufteilen, und noch genauer: um eine Veränderung der bisherigen Aufteilung. Dies macht deutlich, dass bei diesem Prozess mit Widerstand derer zu rechnen ist, die etwas weggeben müssen. Denn man hat die durchaus berechtigte Angst, dass man nach diesem Prozess weniger hat als vorher.“ (Fuchs 2016, o.SA)

Teilhabe steht demnach in einem engen Zusammenhang zu einem übergeordneten Ganzen, das von denen verhandelt wird, die etwas geben oder beisteuern (Teil-Gebende) und denen, die daran teilhaben wollen oder sollen (Teil-Nehmende) (vgl. Müller & Pfrang 2022). Aufgrund der Anatomie der Ungleichheit in menschlichen Gesellschaften (vgl. Molander 2017) ist anzunehmen, dass dieser Prozess nicht konflikt- oder reibungslos ist. Um ein Verhandlungsergebnis zu erzielen, ist es erforderlich, dass die Teil-Nehmenden und die Teil-Gebenden sich aufeinander abstimmen, miteinander interagieren. Teilhabe entsteht in und aus der Interaktion zwischen Teil-Nehmen und Teil-Geben. Dieser Interaktionsprozess beinhaltet auch den Austausch von Informationen, Meinungen und Erfahrungen sowie die gemeinsame Gestaltung von Aktivitäten und Entscheidungen. Teilhabe unterliegt damit vielfältigen, soziologisch beschreibbaren, systemischen Aspekten, die auch schulische Interaktionsprozesse betreffen. Um das Erlernen von Teilhabe zu erleichtern, ist es entscheidend, die Interaktion zwischen Teil-Nehmenden und Teil-Gebenden immer wieder in Bezug auf die vorliegende Wertorientierung in der konkreten pädagogischen Situation zu reflektieren (vgl. Müller & Pfrang 2022).

Das Lernen von Teilhabe basiert auf dem individuellen Austarieren von Spannungen im Teilhabeprozess (ebd.). Durch eine gezielte pädagogische Begleitung von Spannungen zwischen Teil-Nehmenden und Teil-Gebenden entstehen demzufolge individuelle Entwicklungsmöglichkeiten für das Erlernen von Teilhabe. Das Lernen

von Teilhabe wird deshalb erst aufgrund von Erfahrungen der Teil-Nahme und Teil-Gabe möglich, aber auch nötig. Im pädagogischen Feld braucht es für Lehrende und Lernende Gelegenheiten, sich aktiv mit Spannungen im Kontext von Normen, Werten, Gütern, Bedürfnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten oder Ordnungen auseinanderzusetzen und zu positionieren (vgl. Müller & Pfrang 2022).

2 Teilhabe Lehren und Lernen im Kontext von Inklusion

Als Richtschnur für die Interaktion zwischen Teil-Nehmenden und Teil-Gebenden können die demokratischen Werte der gleichberechtigten, gleichwertigen und gleichwürdigen freien Persönlichkeitsentfaltung angesehen werden. Inklusion verfolgt hier das Anliegen, Ausgrenzungen zu überwinden und so die individuellen Teilhabemöglichkeiten von marginalisierten und von Marginalisierung bedrohten Menschen an der Gesellschaft zu erweitern. Die Werte Gleichberechtigung, Gleichwertigkeit und Gleichwürdigkeit können hier als grundlegende Leitprinzipien und Handlungsaufträge betrachtet werden. Geeignete didaktische Modelle berücksichtigen deshalb bspw. nicht nur die Förderung kognitiver Kompetenzen, sondern vielfältige Begabungen. Sie regen zu vielseitigem Lernen an, um eine freie Persönlichkeitsentfaltung gleichwertig, gleichberechtigt und gleichwürdig zu ermöglichen. Von einem didaktischen Standpunkt aus betrachtet, stellt sich beim Wert Gleichwürdigkeit die Frage, wie im Unterricht gelehrt und gelernt werden kann, sich selbst und andere würdevoll und respektvoll zu behandeln. Um Werte wie Gleichberechtigung, Gleichwertigkeit und Gleichwürdigkeit nicht nur zu kennen, sondern auch umsetzen zu lernen, ist es wichtig, dass Menschen sich aktiv diesen Werten verpflichten und in ihrem Verhalten berücksichtigen. Hierbei sind Rahmenbedingungen hilfreich, die die Sinnhaftigkeit von Normen und Aufforderungen erfahrbar werden lassen sowie Identifizierungsvorgänge und Selbsterfahrung mit diesen ermöglichen (vgl. Müller & Pfrang 2022, 528). Eine wichtige (inklusions-) pädagogische Aufgabe ist es demzufolge, Situationen zu schaffen, in denen das Handeln der Lernenden für sie selbst, aber auch für andere von Bedeutung ist. Die persönliche Erfahrung ist der Ausgangspunkt des Lernens von Teilhabe (vgl. Müller & Pfrang 2022). Das innere, individuelle Eingebundensein in die Situation macht Teil-Nahme und Teil-Gabe in ihrem Spannungsfeld erleb- und erfahrbar.

3 Didaktische Inszenierungen für ein gleichwürdiges, -wertiges und -berechtigtes mit- und voneinander Lernen

Um mögliche didaktische Inszenierungen zur Schaffung des oben geforderten Erlebnis- und Erfahrungsraums aufzuzeigen, untersuchen wir im Folgenden zwei

pädagogische Ansätze: das moralische Dilemma und das Philosophieren mit Kindern. Wir werden darüber reflektieren, wie diese Ansätze dazu beitragen können, das Lernen einer inklusionsorientierten Teilhabe zu fördern.

3.1 Moralische Dilemmata

Durch die Verwendung moralischer Dilemmata im Grundschulunterricht werden bewusst gestaltete Reflexionssituationen geschaffen, die darauf abzielen, Schüler*innen zum kritischen Denken und Handeln zu ermutigen sowie ihre moralische Urteilsfähigkeit zu fördern (vgl. Kahlert & Multru 2012). Dies unterstützt die Entwicklung von Werten wie Gleichberechtigung, Gleichwertigkeit und Gleichwürdigkeit, indem Kinder sich mit moralischen Dilemmata im Kontext von Teilhabe auseinandersetzen. Sie werden ermutigt, eigene Argumentationswege zu entwickeln, verschiedene Gegenargumente zu hören und darüber zu reflektieren. In diesem Prozess werden sie mit konkurrierenden Wertvorstellungen in Bezug auf Teilhabe konfrontiert und sollen einen eigenen Standpunkt entwickeln (vgl. Pfeifer 2003, 23; Pfrang & Müller 2021). Dabei liegt der Schwerpunkt, gemäß Kesselring (2014 42), weniger auf der Meinung selbst, sondern vielmehr auf der *Begründung der eigenen Meinung*. Die Arbeit an moralischen Dilemmata zur Thematik der Teilhabe im Grundschulunterricht bietet die Möglichkeit, Themen wie Kinder- oder Menschenrechte auf eine Weise zu vermitteln, die als „Frage einer konkreten, erlebbaren, buchstäblich am eigenen Leib erfahrbaren Handlungskompetenz“ (vgl. Lind 2006, 2) verstanden werden kann. Die didaktischen Settings, die auf diese Weise gestaltet werden, sollen Grundschulkindern die Gelegenheit bieten, moralisches Urteilen, Verhalten und demokratisches Handeln im Kontext der Teilhabe zu erleben und sozio-moralische Kompetenzen zu erwerben. Ziel ist es, dass sie sich der Bedeutung der Werte Gleichberechtigung, Gleichwürdigkeit und Gleichwertigkeit für ein erfolgreiches und teilhabeorientiertes Miteinanderleben und -lernen bewusstwerden.

3.2 Philosophieren mit Kindern

Das philosophische Gespräch, auch als eine „counter-cultural-practice“ (vgl. O’Riordan 2016, 658) bezeichnet, unterscheidet sich deutlich von traditionellen, „gewissheitsbasierten“ Lehr-Lernsettings. Im Zentrum stehen offene Fragen und komplexe Inhalte, die unterschiedliche Weltdeutungen und Interpretationen zulassen. Im Mittelpunkt des gemeinsamen Reflektierens steht der Umgang mit der Ungewissheit – es gibt keine ‚richtigen‘ Antworten und ein Konsens am Ende des Gesprächs wird nicht angestrebt. Sowohl Schüler*innen als auch Lehrpersonen müssen daher lernen, mit Ungewissheit umzugehen (vgl. Michalik 2021, 144). Nach Lipman (2003) zielt das Philosophieren mit Kindern als Methode des Austausches und der Weiterentwicklung von Gedanken darauf ab, verantwor-

tungsvolles, kritisches, kreatives und kooperatives Denken zu fördern. Kinder lernen, Argumente zu entwickeln bzw. zu prüfen sowie deren Voraussetzungen und Auswirkungen zu hinterfragen, eigene Meinungen und Positionen zu begründen und Zusammenhänge bzw. Phänomene kritisch zu betrachten. Wichtige Ziele sind dabei einerseits die Entwicklung eines sozialen und ethisch verantwortlichen Denkens (vgl. Sharp 2018), das für die Urteilsbildung in komplexen Entscheidungsprozessen relevant ist (vgl. Lyle 2018) und andererseits den Stimmen der Kinder als ernstzunehmende und gleichwertige Beiträge im Prozess des gemeinsamen Verstehens und der gemeinsamen Sinnbildung Gehör zu verschaffen (vgl. Haynes 2016). Von Bedeutung ist, dass Lehrpersonen in philosophischen Gesprächen nicht die Rolle der Vermittler*innen von Wissen übernehmen, da auch für sie philosophische Fragen offen sind. Somit verändert sich auch das im traditionellen Unterricht bestehende Machtgefälle zwischen Lehrenden und Lernenden. Dies verdeutlicht, dass in philosophischen Gesprächen den Werten Gleichberechtigung, Gleichwertigkeit und Gleichwürdigkeit eine besondere Bedeutung beigemessen und deren Entwicklung unterstützt wird: Jeder Gedanke und jede Meinung sind gleichermaßen wertvoll, unabhängig bspw. vom Alter, Geschlecht oder sozialen Hintergrund der Kinder. Dem Wert der Gleichberechtigung wird in philosophischen Gesprächen Rechnung getragen, indem alle Kinder die gleiche Möglichkeit haben (sollen), ihre Ideen auszudrücken. Jede*r kann Fragen einbringen: Es herrscht eine Offenheit für die verschiedenen Sichtweisen. Dabei ist es wichtig, dass wir alle ein Verständnis dafür entwickeln, dass jede*r von uns unterschiedliche (Vor-) Erfahrungen mitbringt und dass Vielfalt Diskussionen bereichern kann, wenn wir bedenken, dass die freie Meinungsäußerung durch einen würdevollen Umgang begrenzt werden muss. Indem wir eine Umgebung des Respekts und der Anerkennung schaffen, fördern wir Gleichberechtigung im offenen Gedankenaustausch. Die Berücksichtigung des Wertes der Gleichwertigkeit drückt sich in philosophischen Gesprächen dadurch aus, dass jede Meinung, jedes Denken und jede Idee einen eigenen Wert hat. Es gibt im engeren Sinn keine ‚falschen‘ oder ‚richtigen‘ Antworten, sondern vielmehr verschiedene Perspektiven. In philosophischen Gesprächen zählt das kritisch-abwägende Denken. Es gilt Fragen zu stellen und alternative Standpunkte zu betrachten. Durch diesen Austausch kann mit- und voneinander gelernt und neue Erkenntnisse gewonnen werden. Die Berücksichtigung des Wertes der Gleichwürdigkeit zeigt sich in philosophischen Gesprächen darin, dass alle Kinder als einzigartige und wertvolle Individuen betrachtet werden. Ihre Gedanken und Gefühle stehen im Zentrum und alle Kinder bekommen das Recht gehört und ernst genommen zu werden. Voraussetzungen philosophischer Gespräche sind ein mitfühlender und an inklusiven Werten orientierter Umgang miteinander sowie ausreichend Raum und Zeit, um zu lernen, Spannungen auszuhalten oder Konflikte wertorientiert zu lösen.

4 Ausblick

Die vorliegenden Überlegungen betonen die Bedeutung einer inklusiven Bildung, die auf den Werten der Gleichberechtigung, Gleichwürdigkeit und Gleichwertigkeit gründet. Inklusive Bildung beleuchtet die Rollen der Teil-Nehmenden und Teil-Gebenden: Deshalb ist erstens ein Verständnis von Bildung im Sinne einer umfassenden Selbstoptimierung zu überdenken. Jede*r Einzelne ist unvollkommen. Wir sind als Menschen, im Bewusstsein unserer eigenen Schwächen und Defizite, auf die Unterstützung und Solidarität der Gemeinschaft angewiesen. Gleichzeitig haben wir individuelle Talente und Fähigkeiten, um die Solidargemeinschaft zu stärken. In dieser Perspektive kann die Menschheit als eine zusammenhängende Einheit betrachtet werden (Müller 2018, 101).

„Unsere Taten vollziehen sich also nicht in der Struktur des ‚Für‘ (der eine tut etwas für den anderen; der eine ist ständig Gebender, der andere immer nur der Empfangende; der eine ist Subjekt, der andere Objekt), sondern in der Struktur des ‚Mit‘ (wir tun etwas miteinander; jeder von uns ist Gebender und Nehmender zugleich; alle bringen sich positiv ein in die Gemeinschaft)“ (Bach, zit. nach Pirner 2012, 111).

Aspekte der Teil-Nahme und Teil-Gabe gewinnen für den Erhalt einer pluralistischen, freiheitlichen Demokratie in einer stark individualisierten und vielfältigen Gesellschaft zunehmend an Bedeutung. Sie werfen jedoch auch Fragen auf, die nicht immer klar und eindeutig zu beantworten sind. Diese Fragen können im Unterricht über das Philosophieren mit Kindern und moralische Dilemmata didaktisch inszeniert werden. Die bewusste Auseinandersetzung mit diesen Fragen und die Beleuchtung dessen, was Teil-Nahme und Teil-Gabe in diesem Kontext kennzeichnet, schafft einen erweiterten Erfahrungsraum für das Lernen einer gleichberechtigten, gleichwertigen und gleichwürdigen Teilhabe.

Literatur

- Fuchs, M. (2016): Partizipation als Reflexionsanlass. Vortrag anlässlich der Fachtagung der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) „Illusion Partizipation – Zukunft Partizipation“. Online unter: Über Teilhabe, Teilnahme und Teilgabe – und das Recht, nicht mitmachen zu müssen (Abrufdatum: 09.07.2023).
- Haynes, J. (2016) : Philosophy with Children: An Imaginative Democratic Practice. In: H. E. Lees & N. Noddings (Eds.): The Palgrave International Handbook of Alternative Education. London: Palgrave Macmillan, 273–287.
- Kahlert, J. & Multrus, U. (Hrsg.) (2012): Ethik. Didaktik für die Grundschule. Berlin: Cornelsen.
- Kesselring, Th. (2014): Ethik und Erziehung. Darmstadt: WBG.
- Lind, G. (2006): Perspektive ‘Moralisches und demokratisches Lernen’. In: A. Fritz, R. Klupsch-Sahlmann & G. Ricken (Hrsg.): Handbuch Kindheit und Schule. Neue Kindheit, neues Lernen, neuer Unterricht. Weinheim: Beltz. Online unter: Perspektive „Moralisches und demokratisches Lernen“ (Abrufdatum: 08.12.2021).

- Lind, G. (2019): *Moral ist lehrbar*. Berlin: Logos Verlag.
- Lipman, M. (2003): *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Michalik, K. (2021): Philosophieren mit Kindern als Pädagogik für eine offene und ungewisse Zukunft. In: *Religionspädagogische Beiträge. Journal for Religion in Education* 44 (2), 141–153.
- Molander, P. (2017): *Die Anatomie der Ungleichheit. Woher sie kommt und wie wir sie beherrschen können*. Frankfurt/Main: Westend Verlag.
- Müller, K. (2018): Leistungsgerechtigkeit im Kontext von Inklusion. In: T. Sansour, J. Riegert & O. Musenberg (Hrsg.): *Bildung und Leistung. Differenz zwischen Selektion und Anerkennung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 94–103.
- Müller, K. & Pfrang, A. (2022): Teilhabe-Lernen für Inklusion. In: *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Pädagogik* 98 (4), 518–532.
- Lyle, S. (2018): Education for Sustainable Development and Global Citizenship through Philosophical Enquiry: Principles and Practices. In: *Analytic Teaching and Philosophical Practice*, 39 (1), 1–12.
- O’Riordan, N.J. (2016): Swimming against the tide: philosophy for children as a counter-cultural practice. In: *Education* 3–13, 44 (6), 648–660.
- Pfeifer, V. (2003): *Didaktik des Ethikunterrichts. Wie lässt sich Moral lehren und lernen?* Stuttgart: Kohlhammer.
- Pfrang, A. & Müller, K. (2021): Inklusion als Herausforderung an den Grundschulunterricht: Zur Bedeutung teilhabeorientierter Lernsettings. In: N. Böhme, B. Dreer, H. Hahn, S. Heinecke, G. Mannhaupt, & S. Tänzer (Hrsg.): *Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung: Eine Wissenschaftliche Bestandsaufnahme Nach 100 Jahren Grundschule*. Wiesbaden: Springer, 205–211.
- Pirner, M.L. (2012): Inklusion und christliches Menschenbild. Christlich-pädagogische Perspektiven Inklusion und christliches Menschenbild. In: M. Schreiner (Hrsg.): *Aufwachsen in Würde. Die Hildesheimer Babara-Schadeberger-Vorlesungen*. Münster: Waxmann, 101–113.
- Sharp, A.M. (2018): The other dimension of caring thinking. In: R. G. Maugh & M.J. Lavery (Eds.): *In Community of Inquiry with Ann Margaret Sharp. Childhood, Philosophy and Education*. London: Routledge, 209–214.
- Schürer, S. (2020): Soziale Partizipation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lernen und emotional-soziale Entwicklung in der allgemeinen Grundschule. Ein Literaturreview. In: *Empirische Sonderpädagogik* 12 (4), 295–319.
- Witt, K. (2017): Teilhabe und Partizipation – Auftrag und Bildungsziel. Einführung. In: K. Hübner, V. Kelb, F. Schönfeld & S. Ullrich (Hrsg.): *Teilhabe. Versprechen?! Diskurse über Chancen- und Bildungsgerechtigkeit, Kulturelle Bildung und Bildungsbedürfnisse*. München: kopaed, 21–34.

Autorinnen

Kathrin Müller, Prof. Dr.
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Didaktik, Inklusive Pädagogik,
Kooperatives Lernen, Lernen unter erschwerten Bedingungen
kathrin.mueller@hfh.ch

Agnes Pfrang, Prof. Dr.
Universität Erfurt/Erziehungswissenschaftliche Fakultät
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusiver Unterricht, Lernatmosphären,
Lehrer*innenprofessionalisierung
agnes.pfrang@uni-erfurt.de