

Boban, Ines; Hinz, Andreas; Jerg, Jo; Jörgensdóttir Rauterberg, Ruth; Platte, Andrea
Triggerpunkt Transformation in der inklusiven Bildung – wo ansetzen?
Anregungen aus einem Symposium

Schroeder, René [Hrsg.]; Bächler, Liane [Hrsg.]; Fränkel, Silvia [Hrsg.]; Goldan, Janka [Hrsg.]: *Inklusion - Bildung - Transformation. Inklusive Bildung als Transformation - Transformation durch inklusive Bildung.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 305-313



Quellenangabe/ Reference:

Boban, Ines; Hinz, Andreas; Jerg, Jo; Jörgensdóttir Rauterberg, Ruth; Platte, Andrea: Triggerpunkt Transformation in der inklusiven Bildung – wo ansetzen? Anregungen aus einem Symposium - In: Schroeder, René [Hrsg.]; Bächler, Liane [Hrsg.]; Fränkel, Silvia [Hrsg.]; Goldan, Janka [Hrsg.]: *Inklusion - Bildung - Transformation. Inklusive Bildung als Transformation - Transformation durch inklusive Bildung.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 305-313 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-359127 - DOI: 10.25656/01:35912; 10.35468/6240-29

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-359127>
<https://doi.org/10.25656/01:35912>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.
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-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 alter or transform this work or its contents at all.

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

Ines Boban, Andreas Hinz, Jo Jerg, Ruth Jörgensdóttir Rauterberg und Andrea Platte

Triggerpunkt Transformation in der inklusiven Bildung – wo ansetzen? Anregungen aus einem Symposium

Abstract

Dass inklusive Bildung einen Transformationsanspruch hat, ist Konsens. Kontrovers wird dagegen diskutiert, was das bedeutet: Das Spektrum reicht von Positionen, denen zufolge Transformation beginnt, wo bisher ‚nicht zugelassene‘ Kinder in allgemeine Bildungseinrichtungen aufgenommen werden, bis zu solchen, die tiefergreifende Veränderungen fordern, um gesellschaftliche Diskriminierung zu verringern. Und damit geht es um Macht und Machtungleichheiten – hier mit Mau et al. (2023) als „Triggerpunkte“ verstanden.

Der Text geht von der Fragestellung aus: Wie können die vorhandenen gesellschaftlichen Konflikte und Konsense den Inklusionsdiskurs intersektional anregen – in der frühkindlichen Bildung, der Schulentwicklung und der zivilgesellschaftlichen Diskussion? Dazu geht er auf drei Aspekte ein, die verstärkte Aufmerksamkeit erfordern: Adultismus und die Bedeutung von Resonanz, die Gewährleistung der Kinderrechte und die humorvolle Grundsatzkritik an bestehenden Verhältnissen. Er schließt mit einem kurzen Ausblick.

Schlagworte: Triggerpunkt Transformation, Machtkritik, Partizipation, inklusive Bildung

1 Transformation im Bildungsbereich – Reaktion auf gesellschaftliche Triggerpunkte?

Mau, Lux & Westhäuser (2023) untersuchen „Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft“ und arbeiten emotional aufgeladene Triggerpunkte innerhalb verschiedener Diskurse heraus. Sie differenzieren vier Arenen „um-

kämpfte[r] Ungleichheiten“ (ebd., 20), die jeweils ihre eigenen Kontroversen aufweisen, sich um Machtungleichheit, Diskriminierung drehen und das Tempo und die Kosten von Transformation thematisieren. Damit ist die Untersuchung von Mau et al. (2023) für Transformations- und Inklusionsfragen höchst relevant. Zwar gibt es zwischen den Arenen Interdependenzen, die im Kontext von Transformation wichtig sind, da sie die Basis für intersektionale Zusammenhänge bieten können. Es gibt aber keinen Automatismus, dass die gleiche Gruppe in allen vier Arenen die gleiche Position vertritt. Dies gilt für die (quantitativen) Ergebnisse von Items aus Befragungen und die (qualitativen) Ergebnisse argumentativer Repertoires aus Diskussionsgruppen. Interessanterweise taucht der Aspekt dis-ability in der gesamten Untersuchung nicht auf, er ist offenbar gesellschaftlich wenig relevant.

Bei *Oben-Unten-Ungleichheiten* (ebd., 115) geht es um Verteilungskonflikte in der Polarität von Armut und Reichtum – und damit um class, in kritischer Perspektive um Klassismus. Konsens ist, dass ungerechte Härten abgefedert, Kritik an Ungleichheit geübt und das Leistungsprinzip als Grundlage akzeptiert werden. Kontrovers erscheint, dass aus veränderungskritischer Sicht die Situation entdramatisiert wird und Ausgleich zu ungerechtfertigt hohen Lasten führen. Dagegen wird aus veränderungsfreundlicher Sicht zunehmende soziale Desintegration beklagt, Ausgleich werden als notwendige Kompensation sozialer Marginalisierung vulnerabler Gruppen gerechtfertigt.

Diese Arena ist in vielen Bildungseinrichtungen – zumal in sozial benachteiligten Quartieren – ein großes Thema, im Inklusionsdiskurs taucht sie dagegen bis auf einige historische (Grundschulversuch Hamburg) und aktuelle (Berg Fidel, Leipzig-Grünau) Ausnahmen wenig auf. Im Diskurs wird Kompensation sozialer Benachteiligung teils als ambivalent reflektiert, denn sie bietet Hilfen und markiert gleichzeitig Bedürftigkeiten als Abweichungen.

Innen-Außen-Ungleichheiten (ebd., 154) drehen sich um Zugehörigkeitskonflikte in der Polarität von Alteingesessenen und Migrant:innen – und damit um race, in kritischer Perspektive um Rassismus. Konsens besteht darüber, dass Zuwanderung ethisch geboten und ökonomisch nützlich sowie mit dem Ziel der Integration zu steuern ist. Kontrovers erscheint, dass aus veränderungskritischer Sicht Migration unkontrolliert und illegitim erfolgt und Migrant:innen als Fremde, Fordernde und für ihre Integration (durch Assimilation) Verantwortliche angesehen werden, während aus veränderungsfreundlicher Sicht Migration als Normalität offener Gesellschaften mit Migrant:innen als Opfer sozialer Verhältnisse gesehen werden, die – ethisch geboten – als Bereicherung und ökonomische Ressource aufscheinen.

Im Inklusionsdiskurs wurde diese Arena wenig diskutiert, in den letzten Jahren wird sie in intersektionalen Arbeiten berücksichtigt. Dabei erscheint die Integrationsforderung als ambivalent, einerseits als – zudem profitable – An-

passungsleistung, andererseits werden Migrant:innen als ‚Leidende‘ und ‚Opfer‘ markiert.

Wir-Sie-Ungleichheiten (ebd., 202) beziehen sich auf Anerkennungskonflikte in der Polarität von Etablierten und Außenseiter:innen – und damit v.a. auf gender und queer, aber auch weitere Aspekte wie age und implizit auch dis/ability, in kritischer Perspektive um Sexismus sowie u.a. Adultismus und Ableismus. Konsens besteht über die Legitimität von Unterschiedlichkeit und die Kritik an Diskriminierung. Dissense beziehen sich darauf, ob Diskriminierung – aus der Etabliertenperspektive – weitgehend überwunden oder – aus der Außenseiter:innenperspektive – immer noch allgegenwärtig ist. Daraus folgt jeweils die Einschätzung, dass ein Zustand stillschweigender Eingemeindung ohne Sonderrechte besteht – mit der Wahrnehmung, dass Sonderrechte eine Zumutung seien – oder öffentliche Umwertung mit Nachteilsausgleichen sowie kritische Selbstreflexion für die Gesellschaft als Ganzes notwendig ist.

Diese Arena bildet unter dem Aspekt von dis/ability die Heimat des Inklusionsdiskurses; gender wird intersektional teilweise mitverhandelt, andere Aspekte werden wenig thematisiert. Auffällig erscheint eine Gemengelage bei der veränderungsfreundlichen Position, in der Empowerment und Zelebrieren von Differenz und Vielfalt, aber auch Kompensation vorkommen.

Im Zentrum von *Heute-Morgen-Ungleichheiten* (ebd., 241) stehen ökologische und Zeitkonflikte in der Polarität von Verursacher:innen und Betroffenen – und damit ecology und in kritischer Perspektive eine Diskriminierung, für die Extraktivismus der entsprechende Begriff werden könnte. Konsens besteht in Bezug auf die Sorge um den Klimawandel, die Notwendigkeit für ein nachhaltigeres Leben und für sozialen Ausgleich. Dissens besteht darüber, dass Vertreter:innen veränderungsfreundlicher Positionen sich primär als Opfer des Klimawandels und seiner Folgen sehen, auf die zu langsam und zu wenig reagiert wird, während weite Spielräume und Möglichkeiten zu freiwilligem Verzicht bestünden. Vertreter:innen veränderungskritischer Positionen sehen sich dagegen primär als Opfer der ökologischen Transformation, meinen, dass zu schnell und massiv reagiert wird und sehen vor allem Bedrohungen ihrer persönlichen Wahlfreiheit.

In vielen Bildungseinrichtungen ist diese Arena wichtiger Teil der Konzepte und Praktiken, im Inklusionsdiskurs taucht sie bis auf wenige Ausnahmen nicht auf.

Als Folgerung lässt sich aus der Untersuchung festhalten, dass die wesentlichen gesellschaftlichen Arenen bislang nur teilweise im Inklusionsdiskurs aufgenommen werden. Seine Verortung liegt eindeutig in den *Wir-Sie-Ungleichheiten*. Es ergibt sich eine größere Nähe zu gender-, queer- und weiteren Minderheiten-Aspekten und entsprechender Diskriminierung und weniger Berührung mit class und ecology. Es wäre sinnvoll, den Diskurs ‚zusammen-

denkend' so zu erweitern, dass er in höherem Maße den relevanten gesellschaftlichen Debatten entspricht, und so mit der vorhandenen Komplexität konstruktiv umzugehen. Dabei erscheint es wichtig zu differenzieren, dass Reformen im Bestehenden und oft Segregativen bleiben, Transformation dagegen in Richtung Inklusion darüber hinausgeht. In den folgenden Teilen werden drei Anregungen zur Diskurserweiterung skizziert: Adultismus in der frühkindlichen Bildung, die Gewährleistung von Kinderrechten in der Schulentwicklung und Grundsatzkritik in zivilgesellschaftlichen Auseinandersetzungen.

2 Transformation in der frühkindlichen Bildung - von Adultismus und defizitorientierter Kategorisierung zur Resonanz

Die Thematisierung von Adultismus v.a. im Anschluss an die Arena der Wir-Sie-Ungleichheiten kann ein wichtiger Baustein sein, um inklusive Bildungsprozesse mit transformativem Potenzial zu ermöglichen.

„Adultismus ist die erste fundamentale Unterdrückungserfahrung eines jeden Menschenlebens ... Als Kinder werden wir darauf konditioniert, dass es ‚normal‘ ist, dass es ein ‚Oben‘ und ein ‚Unten‘ gibt und dass es erstrebenswert ist, ‚oben‘ zu sein“ (Ritz, 2008, zit. in DRK, 2024, 10). Kinder verinnerlichen diesen Adultismus zwischen Erwachsenen und Kindern und ältere Kinder praktizieren ihn gegenüber jüngeren Kindern mit entsprechenden Verlusterfahrungen. Dabei ist Adultismus auf struktureller, kultureller und individueller Ebene immer in der Verschränkung mit den anderen Arenen zu betrachten und zu analysieren. Eine Fokussierung auf einzelne Merkmale ist in der Regel mit einer Verschärfung von Machtungleichheiten verbunden, z.B. prägen Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma und Ableismus den Alltag von Kindern mit Diskriminierungserfahrungen.

Ein Ansatz mit hohem adultismussensiblen, jedoch auch für Diskriminierungsprozesse in allen vier Arenen sensibilisierendem Potenzial ist das Resonanzkonzept von Rosa (2019). Im Kontext von inklusiven Entwicklungsprozessen und Exklusionsrisiken – also auch im Kontext von Adultismus – ist der Bezug zu einer resonanten Welt als Chance auf Transformation bedeutsam. Die Angewiesenheit auf Resonanz (ebd., 38) kennzeichnet ein Lebensbedürfnis, erfordert resonante Beziehungen und ist ein Merkmal inklusiver Prozessentwicklung. Rosa (ebd., 37-47) geht davon aus, dass Resonanz durch vier Bedingungen bestimmt werden kann: das Moment der Berührung (Affizierung), das Moment der Selbstwirksamkeit (Antwort), das Moment der Anverwandlung (Transformation) und das Moment der Unverfügbarkeit.

Anhand eines Reflexionsausschnitts von Interaktionssituationen im Alltag einer Mitarbeiterin in einer inklusiven Freiburger Kita (ausführlich Jerg, 2017) kann der Aspekt der Transformation exemplarisch betrachtet werden. Der Transformationsgedanke beinhaltet, dass wir nicht dieselben bleiben und den Modus des Downloadens (Scharmer, 2009) überwinden. Die Frage nach der Veränderung eigener Perspektiven, eigenen Handelns und der Beziehung durch diese machtkritische, resonante Begegnung deutet die pädagogische Fachkraft in der folgenden Reflexion an; sie ist mit dem Hinterfragen und Durchbrechen von Regeln und Grenzen verbunden (Jerg, 2017, 37): „Vor allen Dingen unangepasstes, herausforderndes Verhalten von N. lässt mich weiterdenken: Was kann ich von meiner Seite tun, um die Situation zu entschärfen? Was braucht das Kind? Wo sind Grenzen absolut notwendig?“

In jeder Situation besteht eine resonante Chance, die genutzt, verspielt oder verhindert werden kann. Das Durchbuchstabieren von In- und Exklusionsprozessen – auch im Kontext von Adultismus – kann mit Hilfe des Resonanzkonzepts aufzeigen, wie verletzend und schädigend fehlende Resonanzverhältnisse sein und wie durch Reflexion transformative Momente sichtbar gemacht und bearbeitet werden können. Trotzdem wird Adultismus in der frühkindlichen Bildung wenig thematisiert; er ist kein zentrales Konfliktfeld im Rahmen der Trigger-Arena Wir-Sie-Ungleichheiten und in den anderen Arenen.

3 Transformation durch Partizipation von Kindern in Schule und Gemeinde – von der Gewährung zur Gewährleistung von Kinderrechten

Adultismus als bedeutsamer Aspekt in der Arena der Wir-Sie-Ungleichheiten hat bei der Partizipation von Kindern in Schule und Gemeinde ebenso eine hohe Relevanz. Damit Kinder Zugehörigkeit erfahren und sich aktiv einbringen können, ist ihre Beteiligung an Entscheidungen, die ihren Alltag betreffen, von zentraler Bedeutung. Ihre Perspektiven helfen Ausschlussmechanismen und Ungleichheiten zu erkennen und inklusive Praxis weiterzuentwickeln (Messiou, 2019). Die UN-Kinderrechtskonvention fordert dieses Recht auf Partizipation, in der Praxis bleibt es jedoch häufig bei der bloßen Gewährung, abhängig vom Wohlwollen und Ermessen der Erwachsenen – auf der Basis hierarchischer Machtverhältnisse, auch in der Schule. Die tatsächliche Gewährleistung von Partizipation bedeutet hingegen, Kindern zu garantieren, dass sie ihr Leben und ihre Umgebung aktiv mitgestalten können. Damit ist Schule nicht nur ein Ort des Lernens, sondern ein Ort gelebter Demokratie und Inklusion. Dennoch können Kinder sich nicht immer darauf verlassen und viele Kinder bleiben ausgeschlossen, da ihnen adultistisch die

Fähigkeiten dazu abgesprochen werden (Jörgensdóttir Rauterberg & Hinz, 2024, 152f.).

Allerdings ist nicht nur Adultismus als Aspekt der Wir-Sie-Ungleichheiten für die Gewährleistung der Partizipation von Kindern bedeutsam, sondern auch die weiteren Ungleichheitsarenen: *Oben-Unten-Ungleichheiten* zwischen Akteur:innen mit unterschiedlichem sozialen Status, *Heute-Morgen-Ungleichheiten*, die sich aus unterschiedlichen Perspektiven und Erfahrungswelten von Menschen verschiedener Altersgruppen ergeben, sowie *Innen-Außen-Ungleichheiten*, die durch Zugehörigkeiten und Kategorisierungen innerhalb der Schule entstehen.

Die Ergebnisse der Fallstudie an einer isländischen Gesamtschule (Klasse 1–10) zeigen, dass partizipative Aktionsforschung in Partnerschaft mit Kindern ein wirksamer Motor für schulische Veränderung sein kann (Jörgensdóttir Rauterberg & Hinz, 2024). In dem Projekt untersuchten und entwickelten Kinder und Erwachsene gemeinsam Wege zu Kinderpartizipation und gewährleisteter Mitbestimmung, Kinder berichteten, dass sie anfangs kaum Möglichkeiten sahen, ihre Anliegen wirksam einzubringen. Erst durch wachsende Offenheit und gemeinsame Erfahrungen mit Erwachsenen entstanden Vertrauen und reale Mitgestaltungsmöglichkeiten. Der gemeinsame Forschungsprozess wirkte als Katalysator: Er öffnete neue Formen der Mitbestimmung und führte zur Verankerung verbindlicher Strukturen. Im Verlauf wurden Ungleichheiten beleuchtet, konkrete Beteiligungsmöglichkeiten geschaffen, professionelle Haltungen reflektiert und langfristige strukturelle Veränderungen angestoßen.

Die intensive Zusammenarbeit im Projekt verdeutlichte: Um sicherzustellen, dass jede Kinderstimme zählt und Teilhabe tatsächlich gewährleistet ist, braucht es Transformation auf allen Ebenen: individuell, in der Klasse, in der Schule und in der Gemeinde. Es genügt nicht, wenn einzelne Kinder als Vertreter:innen in Foren mitwirken oder ein Schüler:innenrat gestärkt wird. Vielmehr müssen die Arenen der Ungleichheiten auf allen Ebenen sichtbar gemacht, reflektiert und aktiv bearbeitet werden. So können Kinderrechte wirksam umgesetzt und demokratische Prozesse inklusiv gestaltet werden.

4 ‚Unlearn schooling‘ – radikale Kritik an Traditionen im Bildungsbereich und ihr Transformationspotenzial

Der Begriff des ‚Unlearn‘ geht im postkolonialen Diskurs auf Spivak zurück (Haruna-Oelker, 2022, 298). Bisherige Traditionen und Selbstverständlichkeiten sowie davon geprägte Selbstverständnisse gilt es zu hinterfragen und zu ‚verlernen‘. Dies gilt hier für alle diskriminierenden Ungleichheiten in allen

vier Arenen. ‚Unlearn‘ ist langwierig und schwierig, weil auch verunsichernd. Solche Prozesse betreffen Aspekte von Schule wie z.B. die Jahrgangsklasse, dass Zensuren gegeben werden oder dass alle Schüler:innen einer Klasse zur gleichen Zeit die gleiche Prüfung absolvieren. Schon seit integrationspädagogischen Zeiten wird formuliert, dass alle beteiligten Berufsgruppen vieles Tradierte verlernen müssten.

Der Ansatz des ‚Unlearn schooling‘ treibt Transformationsforderungen mit sanfter Radikalität auf die Spitze. Es geht darum, grundlegend „to challenge the culture of schooling and institutions of thought control“ (Shikshantar, 2003). „Factory schooling“ unterdrückt dieser Sicht zufolge „many diverse forms of human learning, relationships, and expression“ (ebd.). Daran gilt es auf der Basis von garantierten (und nicht nur gewährten) Menschen- und insbes. Kinderrechten radikale Kritik zu üben.

In Zeiten massiver demokratie-, diversitäts- und inklusionsfeindlicher Tendenzen erscheint die These von Horx (2025, o. S.), Humor sei „existentiell im Kampf gegen die Macht“, um so sinnfälliger, wenn Ansprüche von Transformation in Richtung Inklusion aufrechterhalten werden sollen. Ein prominentes Beispiel dafür sind in Indien in der Tradition Gandhis die Kampagnen von Shikshantar (2021) wie „Exams kill“, „Hack schooling India“ mit dem Motto ‚cheat‘ statt ‚teach‘, „Schooled Minds“ oder „Diploma Degree Disease“, in denen mit Memes, der Kombination von Bildern und Texten, grundlegende und karikierende Kritik geübt wird. Hier geht es auf humorvolle Weise um die grundlegende Änderung der Spielregeln im Denken und Handeln, wie Manish Jain, Gründer von Shikshantar, betont: „Those who control the definitions, the dictionaries, the maps and the indicators control the game. The time has come for us to reclaim our right to re-define what notions of ‘power’, ‘wealth’, ‘progress’, ‘happiness’ and ‘knowledge’ mean to us“ (ebd., 81). Das bietet viele Ansatzmöglichkeiten, etwa

- für die Entwicklung eigener Memes, z.B.: „Nicht ich sage meinem Sohn, dass er in Mathe ‚nicht einmal die Mindeststandards erreicht‘ – das Schulsystem tut’s!“
- durch die akademische Freiheit, an Hochschulen Bildung vielfaltsorientiert reflexiv zu re-definieren, z.B. in soziokratischen Seminaren,
- durch die Gründung einer eigenen Universität (wie Jains Swaray University) oder
- durch Initiativen, die die weltweite neoliberale „McEducation for all“ (Jain, o. J.) relativieren.

Solche Kampagnen und Memes stellen eine Strategie dar, den gesellschaftlichen Triggerpunkten eigene entgegenzusetzen. Dabei ist die ganze Bandbreite gesellschaftlicher Arenen präsent – auch class und ecology. Das hat

hohes Potenzial für transformationsorientierte Reflexion, könnte aber auch in populistische Richtung geraten und Menschen in Abwehrstrategien einer PISA-orientierten ‚McEducation‘ treiben.

5 Ein konzentrierter Ausblick

Bedarf nun inklusive Bildung der Transformation oder ist es die inklusiv gestaltete Bildung, die mit Hinterfragungen, Perspektivwechseln und Umkehrungen derart triggert, dass Transformation sich realisieren kann? Deutlich wird, dass der Inklusionsanspruch eingebunden ist in gesellschaftliche Kontexte und deren Deutungsambitionen, hier in vier Arenen veranschaulicht in der Fokussierung auf Kinder: Nicht nur als verletzte Gruppe, sondern auch als die, in der alle kategorisierten Benachteiligungen angedeutet und intersektional miteinander verbunden sind – allerdings nicht binär, sondern stets fluide, und somit inklusiv zu verstehen. Sie sind ebenso Adressat:innen (inklusive-)pädagogischer Praktiken wie auch diejenigen, die Transformiertes übernehmen und ihrerseits weiterentwickeln werden. Das lässt erwarten, dass sich das Abhängigkeitsverhältnis umdreht, Triggerpunkte überwunden oder durch andere ersetzt werden.

Literatur

- DRK (Deutsches Rotes Kreuz e.V.) (2024): *Was MACHT was!? Modul MACHTvoller Einstieg*. URL: https://drk-wohlfahrt.de/fileadmin/DRK-Wohlfahrt.de/02-Themen/Kinder-Jugend-Familie/Kinder/Demokratie-Leben/Curriculum__Was_macht_was/1_Was-MACHT-was-MACHTvoller-Einstieg.pdf.
- Haruna-Oelker, H. (2022): *Die Schönheit der Differenz. Miteinander anders denken*. btb.
- Horx, M. (2025): *Kolumne 140 – Die kommenden Aufstände. Wann wird der Wind of Change sich wieder drehen?* URL: www.horx.com/140-die-kommenden-aufstaende/?utm_source=mailpoet&utm_medium=email&utm_source_platform=mailpoet&utm_campaign=future-mind-kolumne-140.
- Jain, M. (o. J.): *McEducation for All: Whose Agenda Does Global Education Really Serve?* Udaipur: Shikshantar. URL: shikshantar.org/articles/mceducation-all-whose-agenda-does-global-education-really-serve.
- Jerg, J. (2017): *Modellprojekt inklusive Kita am Seepark – Stadt Freiburg. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung*. Diakonie.
- Jörgensdóttir Rauterberg, R. & Hinz, A. (2024). Inklusion und Demokratie – zwei Seiten einer Medaille? Erfahrungen aus der partizipativen Aktionsforschung mit Kindern in Island. In: Hinz, A., Jörgensdóttir Rauterberg, R., Kruschel, R. & Leonhardt, N. (Hrsg.), *Inklusive Bildung in Island. Grundlagen, Erfahrungen, Reflexionen* (S. 151-167). Beltz Juventa.
- Mau, S., Lux, T. & Westheuser, L. (2023): *Triggerpunkte. Konsens und Konflikt in der Gegenwartsgesellschaft*. Suhrkamp
- Messiou, K. (2019). The missing voices: students as a catalyst for promoting inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 768-781.
- Rosa, H. (2019): *Unverfügbarkeit* (3. Aufl.). Residenz.

Scharmer, O. (2009): *Theorie U – Von der Zukunft her führen*. Carl Auer.

Shikshantar (2003): *Paths of Unlearning*. Shikshantar.

Shikshantar (2021): *The Emperor Has No Clothes: Hacking the Education System Series*. Shikshantar.

URL: shikshantar.org/sites/default/files/PDF/Book%20of%20MemesFINAL.pdf.

Autor:innen

Boban, Ines

ehem. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

ines.boban@posteo.de

Hinz, Andreas, Prof. Dr. i.R.

ehem. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

andreas.hinz@paedagogik.uni-halle.de

Jerg, Jo, Prof. i.R.

ehem. Ev. Hochschule Ludwigsburg/Reutlingen

j.jerg@eh-ludwigsburg.de

Jörgensdóttir Rauterberg, Ruth

University of Iceland

ruth@hi.is

Platte, Andrea, Prof. Dr.

Technische Hochschule Köln

Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Didaktik

andrea.platte@th-koeln.de