

Kathrin Müller/Agnes Pfrang

INKLUSIVE GRUNDSCHULDIDAKTIK

Bildung durch Teilhabe

Kohlhammer

Kohlhammer

Die Autorinnen

Kathrin Müller ist Professorin für Pädagogik im Förderschwerpunkt Lernen einschließlich inklusiver Pädagogik an der Universität Regensburg. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Bildungsgerechtigkeit und Teilhabe an Bildung im Förderschwerpunkt Lernen. Sie verbindet ihre langjährige Schulpraxiserfahrung mit wissenschaftlicher Forschung, Lehrkräftebildung und Beratung von Bildungseinrichtungen.

Agnes Pfrang ist Professorin für Grundschulpädagogik an der Universität Erfurt. Ihre Arbeitsschwerpunkte fokussieren Fragen der Diversität, Teilhabe und Bildungsgerechtigkeit im Kontext inklusiver Unterrichtsforschung, pädagogischer Kindheitsforschung und der Forschung zur Lehrer:innenbildung.

Kathrin Müller/Agnes Pfrang

Inklusive Grundschuldidaktik

Bildung durch Teilhabe

Verlag W. Kohlhammer

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Warenbezeichnungen, Handelsnamen und sonstigen Kennzeichen in diesem Buch berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese von jedermann frei benutzt werden dürfen. Vielmehr kann es sich auch dann um eingetragene Warenzeichen oder sonstige geschützte Kennzeichen handeln, wenn sie nicht eigens als solche gekennzeichnet sind.

Es konnten nicht alle Rechtsinhaber von Abbildungen ermittelt werden. Sollte dem Verlag gegenüber der Nachweis der Rechtsinhaberschaft geführt werden, wird das branchenübliche Honorar nachträglich gezahlt.

1. Auflage 2026

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Heßbrühlstr. 69, 70565 Stuttgart
produksicherheit@kohlhammer.de

Print:

ISBN 978-3-17-042155-4

E-Book-Formate:

pdf: ISBN 978-3-17-042156-1

epub: ISBN 978-3-17-042157-8

Inhaltsverzeichnis

Aktuelle Herausforderungen der Grundschule	7
1 Teilhabe als Leitkonzept einer inklusiven Grundschuldidaktik im wissenschaftstheoretischen Diskurs	15
1.1 Historische Zugänge zu Teilhabe	16
1.2 Ethisch-normative Zugänge zu Teilhabe	19
1.3 Gerechtigkeitstheoretische Zugänge zu Teilhabe	23
1.4 Machttheoretische Zugänge zu Teilhabe	26
1.5 Kulturanthropologische Zugänge zu Teilhabe	30
1.6 Psychologische und neurobiologische Zugänge zu Teilhabe	34
1.7 Modell zur Erfassung der Komplexität von Teilhabe	39
2 Bildung durch Teilhabe als Kern einer inklusiven Grundschuldidaktik	44
2.1 Bildung durch Teilhabe: Herausforderungen und Perspektiven für eine inklusive Grundschuldidaktik	44
2.2 Teilhabe in ihrer (grundschul-)didaktischen Bedeutsamkeit	48
2.3 Teilhabe Lernen	54
2.4 Teilhabe Lehren: Von Teilhabe und vom Teilen in der Grundschuldidaktik	58
3 Bildung durch Teilhabe	69
3.1 Pädagogische Gestaltung von Teilhabe als didaktischer Prozess	70
3.2 Didaktische Reflexionen zu Bildung durch Teilhabe	72
3.3 Herausforderungen und Chancen ausgewählter didaktischer Orientierungen für eine inklusive Grundschuldidaktik	82
3.4 Didaktik der Vielfalt und Teilhabe	88
4 Werte, Anerkennung und Aushandlung als Leitprinzipien einer inklusiven Grundschuldidaktik	108
4.1 Die Anerkennung des Anderen	109
4.2 Wertebildung im Unterricht der Grundschule	113
4.3 Werteerleben im Erfahrungsraum Unterricht	115
4.4 Didaktische Prinzipien einer teilhabeorientierten Unterrichtskultur	116

5	Blitzlichter zu Teilhabe-Lernen und Teilhabe-Lehren in der Unterrichtspraxis	121
5.1	Didaktische Kindernetze – die Vernetzung von Unterrichtsplanung und Kinderfragen	122
5.2	Moralische Dilemmata-Geschichten	126
5.3	Lernaufgaben im inklusiven Unterricht	130
5.4	Service Learning – Lernen durch Engagement	136
5.5	Philosophieren mit Kindern	140
6	Fazit und Ausblick: Bildung durch Teilhabe als Paradigmenwechsel in der inklusiven Grundschuldidaktik ..	146
	Zentrale Zukunftsfragen	148
	Literatur	150

Aktuelle Herausforderungen der Grundschule

Die Grundschule hat eine besondere Bedeutung: Sie ist die erste öffentliche Institution innerhalb des Bildungssystems, in der alle Kinder in einer formal geregelten Umgebung und im Rahmen eines einheitlichen Lehrplans gemeinsam lernen – unabhängig von ihrem sozialen, kulturellen oder individuellen Hintergrund. Ihre Aufgabe beschränkt sich dabei nicht auf die Vermittlung grundlegender fachlicher Kompetenzen wie Lesen, Schreiben und Rechnen. Vielmehr erfüllt sie auch eine gesellschaftliche Funktion: Sie fördert soziale Teilhabe, unterstützt das Einüben gemeinschaftlicher Praktiken und vermittelt grundlegende Werte des demokratischen Zusammenlebens. Ziel ist es, Teilhabe durch Bildung so zu ermöglichen, dass Kinder nicht nur im Hier und Jetzt, sondern auch langfristig aktiv am gesellschaftlichen Leben mitwirken können. In diesem Zusammenhang versteht dieses Buch Teilhabe ausdrücklich nicht als quantitativ messbare Größe, sondern als pädagogisch-ethische Orientierung. Bildung und Teilhabe werden als Beziehungs- und Erfahrungsprozesse gefasst, die sich der Logik empirischer Evidenz nur begrenzt erschließen. Wie Müller & Pfrang (2021c) betonen, lässt sich pädagogische Qualität nicht allein über messbare Wirksamkeit bestimmen, sondern bezieht zudem kulturelle, normative und relationale Dimensionen ein.

Die Vorstellung, gesellschaftliche Teilhabe lasse sich allein durch schulische Bildung verwirklichen, ist jedoch ins Wanken geraten, denn institutionelle Bildungsprozesse verlaufen nicht für alle Kinder gleich. Teilhabe entsteht nicht von selbst. So erschweren bspw. strukturelle Ungleichheiten, systembedingte Barrieren sowie defizitorientierte Sichtweisen einen chancengerechten Zugang zu Bildung. Angesichts des raschen gesellschaftlichen Wandels und der zunehmenden Vielfalt in den Klassenzimmern steht die Grundschule damit vor besonderen Herausforderungen, wenn sie ihrem Anspruch gerecht werden will, gesellschaftliche Teilhabe für alle Kinder zu ermöglichen. Bildung und Erziehung sind darauf ausgerichtet, den Anforderungen an Teilhabe in einer modernen, vielfältigen Gesellschaft zu entsprechen. Die damit verbundenen Herausforderungen zeigen sich in wachsender Diversität, dynamischen gesellschaftlichen Veränderungen und der Notwendigkeit, eine gemeinsame Wertebasis auszuhandeln. Gerade diese Aushandlung verlangt nach einer Grundschuldidaktik, die nicht primär Evidenz erzeugt, sondern pädagogische Sinn- und Begründungszusammenhänge reflektiert. Das vorliegende Buch folgt daher einem verstehend-hermeneutischen Zugang.

Gesellschaftliche Vielfalt

Die gesellschaftliche Realität in Deutschland ist von zunehmender Vielfalt geprägt. In den Grundschulen zeigt sich dies in einer stetig wachsenden Heterogenität der

Schülerschaft: Kinder mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen, Sprachen, sozialen Herkunftsn und damit individuell geprägten Lernvoraussetzungen lernen gemeinsam. El-Mafaalani spricht deshalb auch von Superdiversität (El-Mafaalani, 2023). Diese Vielfalt stellt die Grundschuldidaktik vor die Herausforderung, Bildungsprozesse so zu gestalten, dass alle Kinder – unabhängig von ihren Lernausgangslagen – gleichberechtigt teilhaben und gefördert werden. Teilhabe bedeutet dabei mehr als das Erreichen nachweisbarer Lernziele: Sie meint auch das Erleben von Zugehörigkeit und Anerkennung im schulischen Alltag. Darin zeigt sich ein Verständnis von pädagogischer Qualität, das auf Verantwortung und Gerechtigkeit zielt, nicht auf empirische Nachweisbarkeit.

Globalisierung und Migration führen dazu, dass Menschen mit unterschiedlichen Kulturen, Religionen und Lebensweisen enger zusammenleben. Grundschulkindern erleben diese kulturelle Vielfalt unmittelbar in ihrem Alltag. Um sie darauf vorzubereiten, in einer global vernetzten Gesellschaft zu leben und teilzuhaben, sind interkulturelle Kompetenzen zentral. Bildung vermittelt dabei das notwendige Wissen über kulturelle Unterschiede und globale Zusammenhänge. Erziehung unterstützt Kinder darin, Toleranz, Offenheit und die Bereitschaft zur Zusammenarbeit über kulturelle Grenzen hinweg zu entwickeln. Die enge Verbindung von Erziehung und Bildung ist daher entscheidend, um interkulturelle Teilhabe und ein respektvolles Miteinander zu fördern. Aus gesellschaftlicher Vielfalt ergeben sich jedoch auch veränderte Familienstrukturen und soziale Dynamiken, die Lehrpersonen vor neue erzieherische Anforderungen stellen. Viele der in der Vergangenheit in der Grundschule vorausgesetzten sozialen Kompetenzen, Konfliktlösungsstrategien oder gemeinsamen Normvorstellungen sind heute nicht mehr selbstverständlich gegeben.

Grundschullehrkräften kommt deshalb zunehmend die Aufgabe zu, Kindern soziale Orientierungswerte wie bspw. Respekt, Verantwortung und Empathie zu vermitteln. Dies unterstreicht die Bedeutung des Zusammenspiels von Bildung und Erziehung für die pädagogische Arbeit in der Grundschule – und damit auch für die Grundschuldidaktik. Ziel ist es, Grundschulkindern darin zu unterstützen, eine Kultur des Miteinanders, der Anerkennung und des gegenseitigen Respekts zu entwickeln, um so in Schule und Gesellschaft gleiche Teilhabechancen für alle zu ermöglichen. Der Anspruch, Bildung und Erziehung zu integrieren, macht deutlich, dass es in der Grundschule nicht um reine Wissensvermittlung gehen kann. Vielmehr sind auch erzieherische Elemente in den Blick zu nehmen, die Kindern ermöglichen, zu selbstständigen, verantwortungsvollen und kritischen Persönlichkeiten heranzuwachsen. Dies kann durch das Leben von und die Auseinandersetzung mit grundlegenden Werten unterstützt werden, um so den Erwerb sozialer Kompetenzen zu fördern. Im Zeitalter des Anthropozäns gewinnt eine Rückbesinnung auf gemeinsame Werte und kollektive Verantwortungsübernahme im Rahmen grundlegender Bildung in der Grundschule besonders an Bedeutung.

Gesellschaftlicher Wandel

In der Grundschule werden grundlegende Einstellungen zum Lernen und zur eigenen Bildungslaufbahn geprägt. Insbesondere den Selbstwirksamkeitsüberzeugungen kommt dabei eine hohe Bedeutung für das Lernen von Grundschulkindern

zu (Hoya, 2023). Als die wichtigste Determinante der Selbstwirksamkeit sieht Bandura (1997) die eigenen Erfahrungen an. Die normativen Anforderungen der Grundschule bilden einen Rahmen, in dem Kinder erfahren, ob sie sich als kompetent und selbstwirksam erleben. Der Anspruch an den Grundschulunterricht besteht folglich darin, alle Kinder dabei zu unterstützen, positive Lernerfahrungen zu machen. Es lässt sich davon ausgehen, dass die Verbindung von Bildung und Teilhabe dazu beitragen kann, Kindern den Wert von Bildung zu vermitteln und sie zu lebenslangem Lernen zu motivieren.

Technologischer Fortschritt, gesellschaftliche Dynamiken und wirtschaftlicher Wandel prägen die Lebenswirklichkeit von Kindern in hohem Maße. Mattes (2022) beschreibt diese Konstellation als VUCA-Welt – geprägt von Volatilität, Unsicherheit, Komplexität und Ambiguität. Digitalisierung, Klimawandel, Globalisierung und kulturelle Diversität sind Themen, mit denen Kinder spätestens im Grundschulalter konfrontiert werden. Diese Veränderungen erfordern auch von der Grundschuldidaktik eine kontinuierliche Weiterentwicklung, um Kinder auf ein Leben in einer komplexen, dynamischen Welt vorzubereiten. Ein vorwiegend traditioneller Fokus auf Wissensvermittlung greift hier zu kurz. Es geht nicht mehr nur darum, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, um an der Gesellschaft teilzuhaben, sondern auch Kompetenzen zu fördern, um Teil der Gesellschaft zu bleiben. Dies schließt die Fähigkeit ein, Ambiguitäten auszuhalten und Lernprozesse als offen, nicht standardisierbar und kontextabhängig zu verstehen – ein Verständnis, das sich von linearen Wirksamkeitslogiken evidenzbasierter Steuerung unterscheidet (Müller & Pfrang, 2021c).

Technologische Innovationen, bspw. cyberphysische Technologie (soziale Medien, künstliche Intelligenz, 3D-Druck, Robotik und viele weitere), eröffnen neue Möglichkeiten, werfen aber zugleich ethische und moralische Fragen auf. Kompetenzen wie kritisches Denken, Problemlösung, Anpassungsfähigkeit und sozial-emotionale Intelligenz – häufig unter dem Begriff »21st Century Skills« (OECD, 2020) zusammengefasst – gewinnen an Bedeutung. Bildung vermittelt das Wissen und die methodischen Fähigkeiten, um komplexe Zusammenhänge zu verstehen und kritisch zu hinterfragen. Erziehung ergänzt dies durch die Förderung von Werten wie Respekt, Empathie und Verantwortungsbewusstsein – Voraussetzungen für ein friedliches Miteinander in einer global vernetzten Gesellschaft.

Auch die Steuerung und Bewertung des Bildungssystems verändern sich angesichts des gesellschaftlichen Wandels. Im Zentrum steht nicht mehr allein die Einhaltung von Standards oder Rechenschaftspflicht, sondern ein lernendes System, das sich durch Feedback auf allen Ebenen weiterentwickelt. So wird auch im OECD-Lernkompass 2030 (2020) festgehalten, dass sich die Rolle der Schülerinnen und Schüler im Bildungssystem verändert:

»Sie werden von Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die nach den Vorgaben von Lehrkräften im Unterricht lernen, mit zunehmender Selbstständigkeit zu aktiv Partizipierenden und tragen zur Gestaltung des Unterrichts bei. Das heißt, Schülerinnen und Schüler übernehmen mit eigenständiger Handlungs- und Gestaltungskompetenz (Student Agency) und Unterstützung durch ihre Umgebung (Co-Agency) – insbesondere durch ihre Lehrkräfte (Teacher Agency) – zunehmend Verantwortung für ihr Lernen« (ebd., S. 17).

Dieser rasante Wandel geht jedoch auch mit Gefühlen von Unsicherheit einher. Vor diesem Hintergrund wird zunehmend auch von einer BANI-Welt gesprochen – brittle (brüchig), anxious (ängstlich), non-linear (nicht-linear), incomprehensible (unverständlich). Pommer (2022) betont hier die Bedeutung der sogenannten »Wo-bist-du-Frage«: »Erst wenn wir die ›Wo-bist-du-Frage‹ auf unsere Lebensbedürfnisse erfüllt wissen, ist das Kind in uns satt« (Pommer, 2022, S. 121). Themen wie Klimawandel, Umweltschutz und nachhaltige Entwicklung können nicht nur bei Kindern Ängste auslösen, da Ursachen und Wirkungen häufig in keinem direkt linearen Zusammenhang stehen und viele Entwicklungen und Veränderungen nur schwer zu überblicken sind.

Die rasante Veränderung der Gesellschaft verstärkt so auch bestehende Ungleichheiten und schafft neue Herausforderungen in Bezug auf soziale Gerechtigkeit. Fähigkeiten wie Ambiguitätstoleranz, flexible Denkweisen und die Bereitschaft, mit Unsicherheiten umzugehen, werden zu zentralen Zukunftskompetenzen. Die Grundschuldidaktik ist daher aufgefordert, Lernumgebungen so zu gestalten, dass allen Kindern Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglicht werden. Veränderungen und Fehler werden so als Teil eines jeden Lernprozesses anerkannt. Erziehung spielt hier eine entscheidende Rolle, indem sie Kinder ermutigt, offen für Neues zu sein, aus Fehlern zu lernen und Konflikte konstruktiv zu bewältigen. Dies stärkt das Vertrauen der Kinder in ihre eigenen Fähigkeiten und den Schutz der Gemeinschaft. So wird ihre Resilienz gefördert – eine zentrale Voraussetzung für ein Leben in einer sich stetig wandelnden Welt. Werte des sozialen Miteinanders tragen dazu bei, das einzelne Kind zu stärken und Gemeinschaft erfahrbar zu machen.

Gemeinsame Werte

Die Grundschule hat die Aufgabe, Kindern – unabhängig von ihrem sozialen, kulturellen oder wirtschaftlichen Hintergrund – gleiche Chancen auf Teilhabe und damit auf Bildung zu ermöglichen. Dies erfordert eine Grundschuldidaktik, die sowohl erzieherisch fundiert als auch bildungsorientiert konzipiert ist. Erziehung legt den Grundstein für Werte wie Verantwortung, Solidarität, Fairness und Empathie, während Bildung die Kompetenzen vermittelt, die notwendig sind, um diese Werte im gesellschaftlichen Leben umzusetzen. Ziel ist es, bei Kindern ein Verständnis für moralisches Handeln zu fördern und sie zu befähigen, diese Werte als orientierendes Handlungswissen in ihrem Alltag zu nutzen und im sozialen Miteinander anzuwenden. Die Verbindung von Bildung und Erziehung ist daher für die Grundschulpädagogik und -didaktik zentral, um Teilhabe und Chancengerechtigkeit gleichermaßen zu fördern. Eine Didaktik, die »Bildung durch Teilhabe« in den Mittelpunkt stellt, begreift Wertebildung nicht als überprüfbares Output-Kriterium, sondern als Teil einer reflexiven pädagogischen Praxis, die auf Verständigung, Dialog und gemeinsame Verantwortung zielt.

Die drei Herausforderungen – gesellschaftliche Vielfalt, gesellschaftlicher Wandel und gemeinsame Werte – verweisen auf den grundlegenden Auftrag der Grundschule und der Grundschuldidaktik: Teilhabe an Bildung und am gesellschaftlichen Leben jetzt und zukünftig für alle Kinder zu ermöglichen. Doch auch wenn es zu den oben genannten Schlüsselproblemen der Grundschule vielfältige

Bearbeitungsansätze zu demokratischer, inklusiver und sozialer Bildung in der Grundschuldidaktik gibt, fällt auf, dass diese Überlegungen bislang nicht grundlegend an Überlegungen für eine allgemeine Grundschuldidaktik rückgebunden und kaum in konkretes Handlungswissen überführt wurden.

Für uns stellt sich deshalb die Frage: Wenn sich die Grundschuldidaktik als eine Disziplin versteht, die sich der Grundbildung aller Kinder im Sinne der Kinder-(UN-KRK, 1989) und der Behindertenrechtskonvention (UN-BRK, 2008) verpflichtet fühlt, wäre es dann nicht ihre primäre Aufgabe, zu klären, wie Bildung so gestaltet werden kann, dass sie tatsächlich allen Kindern Teilhabe ermöglicht? Mit dieser Fragestellung verbindet sich auch ein grundsätzlicher Perspektivwechsel in grundschuldidaktischen Überlegungen: die bisherige Perspektive »Teilhabe durch Bildung« greift zu kurz, weil sie Teilhabe als Ergebnis gelingender Bildungsprozesse versteht – und damit implizit voraussetzt, dass Bildung zuerst vorhanden sein müsse, um Teilhabe zu ermöglichen. Angesichts gesellschaftlicher Vielfalt und ungleicher Ausgangsbedingungen wird jedoch deutlich, dass Bildung auch im Prozess der Teilhabe entsteht. Durch die Erweiterung um den Aspekt der »Bildung durch Teilhabe« wird deutlich: Bildung vollzieht sich nicht nur in der Aneignung von Wissen, sondern in der gemeinsamen Auseinandersetzung, im Mitgestalten und im Erfahren von Anerkennung. Teilhabe wird so nicht zum Ziel von Bildung, sondern zu ihrer Grundlage. Diese Erweiterung der Perspektive birgt ein erhebliches Innovationspotenzial. Bildung wird hier nicht als Vorbedingung, sondern auch als Ergebnis aktiver Mitgestaltung, Mitbestimmung und realer Einbindung in soziale Kontexte verstanden. Lernen wird als sozialer Prozess aufgefasst, der stärker soziokulturelle und partizipatorische Dimensionen betont. Diese Perspektive knüpft an konstruktivistische und inklusionspädagogische Ansätze an, die davon ausgehen, dass Lernprozesse in bedeutsamen sozialen Zusammenhängen entstehen. Zugleich eröffnet sie den Weg zu einer diversitätssensiblen Didaktik, in der unterschiedliche Erfahrungen und Lebenslagen nicht als Defizit, sondern als wertvolle Bildungsressourcen anerkannt werden. Damit positioniert sich das Buch in einem Diskurs, der pädagogische Praxis nicht nur auf Evidenz, sondern auf Sinn, Beziehung und Anerkennung gründet (vgl. Müller & Pfrang, 2021c). Bildung durch Teilhabe zielt auf Verständigung – nicht auf reine Messbarkeit.

Das Innovationspotenzial dieser Perspektive liegt auch darin, dass sie die Verantwortung für gelingende Bildungsprozesse nicht allein bei den Lernenden, sondern auch beim Bildungssystem selbst verortet: Erst durch Teilhabe kann Bildung entstehen. Daraus folgt die Notwendigkeit, inklusive Settings zu schaffen, in denen alle Kinder ihre Perspektiven einbringen und Anerkennung erfahren. Auf diese Weise wird zugleich einengenden Leistungslogiken entgegengewirkt, die bislang vielfach zur Reproduktion von Bildungsungleichheiten beigetragen haben. Wenn Kinder von Anfang an aktiv in soziale, kulturelle und kooperative Lernprozesse eingebunden sind, erfahren sie sich als wirksam und zugehörig. »Bildung durch Teilhabe« betont somit das gemeinsame Tun und das Erleben eines Miteinanders als Fundament für individuelles Lernen und gesellschaftliche Entwicklung. Bildung rekuriert auf gemeinsame Erfahrungen. Die Orchestrierung von Teilhabe kann so zu einem zentralen Konzept einer inklusiven Grundschuldidaktik werden

und schafft die Grundlage, um Erziehung und Bildung so zu vereinen, dass eine demokratische, inklusive und soziale Bildung möglich wird.

Mit diesem Band verfolgen wir das Ziel, auf der Grundlage theoretischer Zugänge zu Teilhabe eine inklusive Grundschuldidaktik, die auf Bildung durch Teilhabe ausgerichtet ist, zu reflektieren. Damit greifen wir die Forderung Dunckers (2007) nach einer systematischen Theoriebildung in der Grundschuldidaktik auf: Einerseits setzen wir uns auf der Metaebene mit grundlegenden Orientierungen für die Arbeit im Unterricht auseinander (Duncker, 2007, S. 140), andererseits regen wir konkrete methodische Ansätze für eine Bildung durch Teilhabe im Unterricht an. Unser Anliegen ist es, Teilhabe stärker ins Zentrum grundschulpädagogischer Überlegungen zu rücken und sie als zentrale pädagogisch-didaktische Aufgabe der Grundschule zu verstehen. Die Relevanz des Themas »Inklusive Grundschuldidaktik – Bildung durch Teilhabe« ergibt sich aus den aktuellen und absehbaren Herausforderungen an eine Bildung und Erziehung, die alle Kinder während der Grundschulzeit einschließt.

Gleichzeitig ist zu betonen, was dieser Band nicht leistet: Ziel ist keine Rekonstruktion oder vergleichende Reflexion bestehender Konzeptionen und Modelle der Grundschuldidaktik im Hinblick auf Inklusion. Der Band versteht sich auch nicht als Versuch, inklusive Didaktik, allgemeine Didaktik und Grundschuldidaktik systematisch voneinander abzugrenzen oder wechselseitig zu integrieren. Vielmehr geht es um eine konsequente Weiterentwicklung der Grundschuldidaktik im Sinne der Forderungen der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK, 2008) und der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK, 1989), also um die Frage, wie eine Didaktik gestaltet werden kann, die von vornherein alle Kinder einschließt und auf Barrierefreiheit im umfassenden Sinn zielt. In diesem Verständnis wird »inklusiv« nicht als eigenständige didaktische Strömung verstanden, sondern als grundlegendes Prinzip, das die Gestaltung von Unterricht, Schule und Bildungsprozessen in der Grundschule bestimmt. Der Titel des Bandes könnte insofern leicht missverständlich wirken, da »inklusive Grundschuldidaktik« hier nicht auf bestehende Modelle verweist, sondern auf die Notwendigkeit der theoriebasierten Weiterentwicklung einer Grundschuldidaktik, die sich am Menschenrecht auf Bildung orientiert. Bedeutsam ist der Fokus insbesondere deshalb, weil Bildung durch Teilhabe im Unterricht die Entwicklung von Kindern in besonderem Maße fördern kann – etwa, indem er sie dazu befähigt, Verantwortung in der Gemeinschaft zu übernehmen und selbstbewusst sowie kompetent an gesellschaftlichen Wandlungsprozessen teilzuhaben. Dies erfordert eine inklusive Grundschuldidaktik, die sowohl die individuellen Bedürfnisse der Kinder als auch gesellschaftliche Anforderungen nicht als Gegensätze, sondern als wechselseitig bedingte Dimensionen begreift – ein Anspruch, der die Grundschuldidaktik seit ihren Anfängen begleitet.

Teilhabe ist ein zentrales Konzept der Bildungswissenschaften und nimmt in der Grundschuldidaktik eine Schlüsselrolle ein. Die Frage, wie Teilhabe im schulischen Kontext verstanden, gefördert und reflektiert werden kann, ist dabei nicht nur eine didaktische, sondern auch eine grundlegende gesellschaftliche Herausforderung. Dieses Buch widmet sich daher der Frage, wie eine inklusive Grundschuldidaktik, die auf Bildung durch Teilhabe ausgerichtet ist, gestaltet werden kann, die allen

Kindern gerecht wird und Bildung als gemeinschaftlichen Prozess versteht. Um die Komplexität dieses Themas systematisch zu erschließen, verbindet der Aufbau des Bandes theoretische Grundlagen mit didaktischer Praxis.

Im ersten Kapitel wird Teilhabe aus verschiedenen wissenschaftstheoretischen Perspektiven beleuchtet. Teilhabe wird als Leitkonzept einer inklusiven Grundschuldidaktik eingeführt (► Kap. 1), bevor historische (► Kap. 1.1), ethische (► Kap. 1.2) sowie gerechtigkeits-theoretische (► Kap. 1.3) Zugänge die vielschichtigen Dimensionen von Teilhabe verdeutlichen. Ergänzt wird diese Auseinandersetzung durch machtheoretische (► Kap. 1.4), kulturanthropologische (► Kap. 1.5) sowie psychologische und neurobiologische (► Kap. 1.6) Betrachtungen. Den Abschluss bildet ein Modell (► Kap. 1.7), das die Komplexität von Teilhabe strukturiert und analytisch erfassbar macht. Diese theoretische Grundlage ermöglicht eine fundierte Reflexion über die Rolle von Teilhabe in der Grundschuldidaktik.

Das zweite Kapitel überträgt diese Impulse auf die Frage, wie Bildung durch Teilhabe als Kern einer inklusiven Grundschuldidaktik verstanden werden kann. Es skizziert zentrale Herausforderungen und Perspektiven (► Kap. 2.1) und arbeitet die grundschuldidaktische Bedeutung von Teilhabe heraus (► Kap. 2.2). Die abschließenden Abschnitte befassen sich mit der Umsetzung von Teilhabe Lernen (► Kap. 2.3) und Teilhabe Lehren (► Kap. 2.4).

Im dritten Kapitel richtet sich der Fokus stärker auf die didaktische Gestaltung von Teilhabe. Zunächst wird Teilhabe als pädagogisch-didaktischer Prozess (► Kap. 3.1) analysiert, gefolgt von einer Reflexion über didaktische Herausforderungen und Chancen (► Kap. 3.2). Die Auseinandersetzung mit verschiedenen didaktischen Orientierungen (► Kap. 3.3) sowie die Betrachtung der Dialektik von Erfahrung und Perspektivität (► Kap. 3.4) verdeutlichen, dass Teilhabe kein statischer Zustand, sondern ein dynamischer, kontextbezogener Prozess ist.

Das vierte Kapitel führt diese Überlegungen weiter, indem es didaktische Reflexionen eines teilhabeorientierten Lehrens und Lernens thematisiert. Zentrale Themen sind die Anerkennung des Anderen (► Kap. 4.1), Wertebildung (► Kap. 4.2) und Werteerleben (► Kap. 4.3) im Grundschulunterricht. Darauf aufbauend werden didaktische Prinzipien einer wertorientierten Unterrichtskultur entwickelt (► Kap. 4.4), die das theoretische Fundament einer inklusiven Grundschuldidaktik, die auf Bildung durch Teilhabe ausgerichtet ist, bilden.

Im fünften Kapitel wird der Praxisbezug konkretisiert: Vorgestellt werden verschiedene methodische Zugänge, die Teilhabe im Unterricht fördern können: Didaktische Kindernetze als Antizipationsprozess (► Kap. 5.1), moralische Dilemmata-Geschichten als Aushandlungsprozess (► Kap. 5.2), teilhabeorientierte Lernaufgaben als Integrations- und Aushandlungsprozess (► Kap. 5.3), Service Learning als partizipatives Lernen (► Kap. 5.4) sowie Philosophieren mit Kindern als Reflexionsprozess (► Kap. 5.5). Diese Einblicke veranschaulichen die Umsetzung einer inklusiven Didaktik, die auf Bildung durch Teilhabe ausgerichtet ist, in der schulischen Praxis.

Das abschließende sechste Kapitel (► Kap. 6) zieht eine Bilanz der bisherigen Überlegungen und skizziert Perspektiven für eine weiterführende Auseinandersetzung mit Teilhabe in der Grundschuldidaktik. Dabei wird deutlich, dass Teilhabe nicht nur eine didaktische Herausforderung, sondern auch eine gesellschaft-

liche Verantwortung ist. Das Buch lädt dazu ein, Teilhabe als dynamischen, reflexiven und gemeinschaftlichen Prozess zu verstehen – und als solchen aktiv weiterzuentwickeln.

1 Teilhabe als Leitkonzept einer inklusiven Grundschuldidaktik im wissenschaftstheoretischen Diskurs

In den letzten Jahrzehnten hat sich das Konzept der Teilhabe in der öffentlich politischen Debatte zu einem zentralen Leitmotiv entwickelt. Dabei wird Teilhabe in verschiedene Dimensionen unterteilt, etwa kulturelle, soziale, ökonomische und politische Teilhabe (Maedler, 2008). Diese differenzierte Betrachtung vermittelt den Eindruck, dass die umfassende Anerkennung von Teilhabe als grundlegendes gesellschaftliches und politisches Ziel ein vergleichsweise neues Phänomen ist (Fuchs, 2016). Sowohl in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte als auch in zahlreichen völkerrechtlich verbindlichen Konventionen wird Teilhabe als zentrales Prinzip benannt. Dabei wird diskutiert, unter welchen Bedingungen Teilhabe umfassend und diskriminierungsfrei für alle Menschen realisiert werden kann. Diese Diskurslinien haben auch Implikationen für die inklusive Grundschuldidaktik und deren Forschung.

Über disziplinäre Grenzen hinweg zeigt sich jedoch, dass dem Begriff Teilhabe bzw. dem häufig synonym verwendeten Begriff »Partizipation« keine einheitliche Definition zugrunde liegt. Die Verwendung bleibt oftmals kontextabhängig und vage. Daher sollen im Folgenden zentrale Diskurslinien aufgezeigt werden, um das Konzept der Teilhabe systematisch für die grundschuldidaktische Auseinandersetzung anschlussfähig zu machen. Ziel ist es, ein vertieftes Begriffsverständnis zu entwickeln, das die unterschiedlichen Dimensionen erfasst und spezifische Herausforderungen sowie Potenziale für die Grundschulpädagogik identifizierbar macht. Teilhabe stellt ein zentrales Leitkonzept der inklusiven Grundschuldidaktik dar. Sie beschreibt den Anspruch, allen Kindern – unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen, sozialen Hintergründen oder kulturellen Erfahrungen – den gleichberechtigten Zugang zu Bildung zu ermöglichen. Teilhabe umfasst dabei mehr als bloße Partizipation: Sie bedeutet, dass Kinder in allen Dimensionen des schulischen Lebens aktiv einbezogen, anerkannt und als Teil der Gemeinschaft erfahren werden. Während Partizipation häufig auf Mitbestimmung in Entscheidungsprozessen verweist, schließt Teilhabe die Erfahrung der Zugehörigkeit und der gemeinsamen Verantwortung ein.

Im Kontext der Grundschule erhält dieser Begriff besondere Relevanz, weil hier die Grundlagen für Bildungsbiografien und soziale Integration gelegt werden. Die inklusive Grundschuldidaktik steht damit in der Verantwortung, Lernprozesse so zu gestalten, dass sie Kindern ermöglichen, ihre Fähigkeiten zu entfalten und sich als selbstwirksam und bedeutsam zu erleben. Teilhabe ist somit nicht nur Ziel, sondern Bedingung und Medium von Bildung: Kinder lernen durch Teilhabe, indem sie in gemeinschaftlichen, anerkennenden und dialogischen Situationen Erfahrungen von Bedeutung und Wirksamkeit sammeln. Teilhabe wird im Fol-

genden nicht als empirische Variable, sondern als pädagogisch-normatives Orientierungskonzept verstanden. Sie gründet in einem Verständnis von Bildung, das auf Beziehung, Anerkennung und gemeinsame Verantwortung zielt. Damit unterscheidet sich der hier vertretene Ansatz von evidenzorientierten Lesarten, die pädagogisches Handeln auf nachweisbare Effekte verengen (vgl. Müller & Pfrang, 2021c).

1.1 Historische Zugänge zu Teilhabe

Bereits in der antiken Philosophie lassen sich erste Vorstellungen politischer Teilhabe finden. In der griechischen Polis wurde darüber debattiert, wer als »polites« – als Bürger – anerkannt war und damit an politischen Entscheidungsprozessen teilnehmen durfte. Aristoteles (1989) etwa reflektierte in seinen Staatsformen über politische Teilhabe und das Gemeinwohl als zentralen Bezugspunkt menschlichen Zusammenlebens. Während der Aufklärung entwickelten Philosophen wie John Locke, Jean-Jacques Rousseau und Thomas Hobbes kontrastierende Gesellschaftsvertragstheorien, die grundlegende Prinzipien moderner politischer Teilhabe vorwegnahmen. Locke betonte individuelle Rechte und Freiheiten, Hobbes hingegen die ordnungsstiftende Funktion des Staates als Schutz vor dem Naturzustand. Rousseau stellte die Idee einer auf allgemeinem Willen beruhenden Volkssouveränität in den Mittelpunkt (König, 2017). Diese Denktraditionen wirken bis heute fort.

Im weiteren historischen Verlauf prägten demokratische Bewegungen – etwa im Kontext der Amerikanischen und Französischen Revolutionen – das Verständnis von Teilhabe. Im 19. und 20. Jahrhundert erweiterten soziale Strömungen wie die Frauen-, Bürgerrechts- und Behindertenrechtsbewegung das Spektrum politisch relevanter Akteursgruppen. Gleichzeitig formulierten sozialistische Theorien, bspw. bei Karl Marx (2020), Forderungen nach wirtschaftlicher Teilhabe und kritisierten die Entfremdung von Produktionsmitteln. Kommunitaristische Ansätze (z.B. Taylor, 1993; Etzioni, 1999) betonten soziale Kohäsion und geteilte Werte als Voraussetzung gelingender Teilhabe. In jüngster Zeit haben Diskussionen über globale Gerechtigkeit im Kontext von Teilhabe an Bedeutung gewonnen. Angesichts der zunehmenden Globalisierung und Interdependenz der Staaten wird die Frage nach der Teilhabe von Menschen aus weniger privilegierten Ländern an globalen politischen und wirtschaftlichen Entscheidungen immer dringlicher.

Im Kontext von Inklusion hat insbesondere die Behindertenrechtsbewegung das Verständnis von Teilhabe weiterentwickelt. Ziel der Behindertenrechtsbewegung ist es, Barrieren zu beseitigen, die Menschen mit Behinderungen daran hindern, gleichberechtigt in allen Bereichen des Lebens teilzuhaben. Die Bewegung setzt sich für die Anerkennung der Würde, der Autonomie und der Selbstbestimmung von Menschen mit Behinderungen ein und kämpft gegen Diskriminierung und Ausgrenzung (Moser & Sasse, 2008). Die Behindertenrechtsbewegung hat ihre