

Christiane Hochstadt
Ralph Olsen (Hrsg.)

PÄDAGOGIK

Handbuch Deutschunterricht und Inklusion

BELTZ

Olsen · Hochstadt (Hrsg.)

Handbuch Deutschunterricht und Inklusion

Ralph Olsen · Christiane Hochstadt (Hrsg.)

Handbuch Deutschunterricht und Inklusion

BELTZ

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig.
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen
und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-407-83192-7 Print
ISBN 978-3-407-63145-9 E-Book (PDF)

© 2019 Beltz Verlag · Weinheim und Basel
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
Alle Rechte vorbehalten

Herstellung und Satz: Michael Matl
Druck: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Umschlaggestaltung: Michael Matl
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autoren und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

<i>Christiane Hochstadt/Ralph Olsen</i> Deutschunterricht und Inklusion	8
--	---

Pädagogische Perspektiven

<i>Kerstin Merz-Atalık</i> Inklusive Fachdidaktik – eine Kernaufgabe nicht nur für ›inklusive‹ Schulen	16
---	----

<i>Karl-Heinz Dammer</i> Inklusion, neue Lernkultur und die Fallstricke der Individualisierung	33
---	----

<i>Ulrike Greiner</i> Paradoxien eines inklusiven Bildungskonzepts	47
---	----

<i>Reinhard Markowetz</i> Inklusiver und exklusiver Unterricht	62
---	----

Spannungsfelder

<i>Ursula Bredel/Christiane Maaß</i> Leichte Sprache	80
---	----

<i>Cornelia Rosebrock</i> Leichte Texte	93
--	----

<i>Christiane Hochstadt</i> Sprachliche Vielfalt	111
---	-----

<i>Marcel Bauser/Ralph Olsen/Nadine Seidel</i> Sexuelle Vielfalt in der Jugendliteratur	128
--	-----

<i>Christoph Bräuer/Delia Hülsmann/Sarah Reith</i> Sprachliche Hochbegabung	143
--	-----

<i>Margit Berg</i> Sonderpädagogik – Fachdidaktik	160
<i>Stefan Jeuk</i> Sprachstandsdiagnostik als Exklusion?	177
<i>Magdalena Michalak</i> Deutsch als Zweitsprache	190

Fachdidaktische Überlegungen

<i>Maja Wiprächtiger-Geppert/Christoph Bräuer</i> Literarische Erfahrung	208
<i>Tilman von Brand</i> Literarisches Lernen	225
<i>Daniela Frickel/Andre Kagelmann</i> Kinder- und Jugendliteratur	242
<i>Stefanie Köb/Teresa Sansour/Karin Vach</i> Literaturunterricht in inklusiven Kontexten	257
<i>Dieter Wrobel</i> Leseförderung	274
<i>Hans Lösener</i> Sprachmündigkeit und poetisches Sprachlernen	291
<i>Andreas Krafft</i> Sprachdidaktische Konzeptionen	306
<i>Johannes Hennies</i> Schriftspracherwerb	322
<i>Friederike Kern</i> Grammatikunterricht	338
<i>Jörg Kilian</i> Adaptive Wortschatzarbeit	353

<i>Janina Dreschinski/Karin Terfloth</i> Schreibunterricht	370
<i>Sascha Zielinski</i> Texte schreiben	387
<i>Dirk Betzel</i> Rechtschreibunterricht	402
<i>Katrin Hee</i> Sprechen und Zuhören	421
<i>Christian Müller</i> Digitale Medien	440
Die Autoren	457

Deutschunterricht und Inklusion

Seit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 wächst die Bedeutung des Begriffs Inklusion stetig (s. zuletzt Deutsches Institut für Menschenrechte 2017). Auch die Deutschdidaktik wird zunehmend vor die Aufgabe gestellt, sich mit diesem Begriff auseinanderzusetzen und entsprechende bildungspolitische Vorgaben auf wissenschaftlicher Grundlage (kritisch) zu reflektieren. Daneben sieht sie sich damit konfrontiert, etablierte konzeptionelle Ansätze in Bezug auf eine zukünftig erforderliche ›Inklusionstauglichkeit‹ zu hinterfragen. Dabei sind schon jetzt, innerhalb einer Dekade, in der die Inklusion Hochkonjunktur hat, neben zahlreichen allgemeinen, mitunter auch kritischen (Ahrbeck 2014; Jahrbuch für Pädagogik 2015; Blömer et al. 2015), sowie didaktisch orientierten (z. B. Ziemer 2018) Auseinandersetzungen auch deutschdidaktische Perspektiven aufgezeigt worden (s. allgemein deutschdidaktisch z. B. Pompe 2015, Hennies/Ritter 2014, Naugk et al. 2016; für die Literaturdidaktik z. B. Frickel/Kagelmann 2016, Standke 2017; für die Sprachdidaktik z. B. Gebele/Zepfer 2016; Knopp/Becker-Mrotzek 2018).

Um den aktuellen Stand des deutschdidaktischen Inklusionsdiskurses abzubilden, Einblicke in Spannungsfelder und Ausblicke auf erforderliche Aufgabenfelder zu geben und gleichfalls Desiderata zu thematisieren, ist dieses Handbuch verfasst worden. Darüber hinaus sollen neben einem interdisziplinären Blick auf den Begriff – insbesondere unter Berücksichtigung zentraler pädagogischer Perspektiven – eine grundsätzliche Auseinandersetzung mit theoretischen Fragen ermöglicht und beispielhaft einige Spannungsfelder, die sich im Zusammenhang mit dem Inklusionsbegriff ergeben, aufgezeigt werden. Dass dabei widersprüchliche Positionen aufeinandertreffen und diese nicht immer auflösbar sind, soll dieses Handbuch ebenfalls verdeutlichen.

Der Terminus Inklusion leitet sich vom lateinischen *includere* ab, was bekanntlich *in etwas einfügen, fassen, hineinbringen, einschließen*, aber ebenso *einsperren, einengen, verschließen* bedeutet. Dies zeigt bereits: Der Inklusionsbegriff ist derart widersprüchlich, umfassend und komplex, dass es nicht der Anspruch dieses Handbuchs sein soll, eine ihm zugrundeliegende homogene Definition (vorab) festzulegen. Ein solches Vorgehen würde den Blick auf die Diskurslage verfälschen, die in ihrer Vielschichtigkeit und Polarität abgebildet werden soll. In jedem Fall aber sollen die unterschiedlichen Handbuchbeiträge für einen erweiterten Inklusionsbegriff sensibilisieren, der sich nicht, wie im öffentlichen (und auch im wissenschaftlichen) Diskurs häufig der Fall, auf die Heterogenitätsdimension ›Behinderung‹ beschränkt, sondern weitere, in den Fachdidaktiken zum Teil noch vernachlässigte Dimensionen einschließt. Hierzu gehören neben soziokulturellen, weltanschauli-

chen und ethnischen Aspekten etwa auch Begabung und sexuelle Orientierung/ Identität (s. hierzu auch Reich 2012). Unterschiede in Bezug auf derartige Aspekte können für das sprachliche und literarische Lernen im Deutschunterricht zentral sein.

Das Handbuch ist in drei Bereiche unterteilt: 1) pädagogische Perspektiven, 2) Spannungsfelder und 3) fachdidaktische Überlegungen.

Der erste Bereich versucht, das Phänomen schulische Inklusion aus pädagogischer Sicht zu thematisieren. In den sehr unterschiedlichen Perspektiven der einzelnen Beiträge spiegeln sich auch entgegengesetzte Einschätzungen der ›Inklusionswende‹ wider. Den Auftakt hierzu bilden Ausführungen zur Inklusion als Kernaufgabe des Bildungswesens. In diesem Zusammenhang werden unter anderem entsprechende politische Vorgaben vorgestellt und sowohl pädagogisch als auch didaktisch reflektiert (Merz-Atalik).

Eine solche Reflexion umfasst auch das Erkennen, dass Inklusion und ihre Leitbegriffe (z. B. Individualisierung) im Rahmen der kompetenzorientierten neuen Lernkultur als Teil eines neoliberalen Herrschaftsdiskurses allzu häufig instrumentalisiert und moralisiert werden (Dammer).

Ebenfalls kritisch betrachtet werden Ambivalenzen, Widersprüche und Spannungen des internationalen inklusionsorientierten Bildungssystems: Auch wenn eine grundsätzliche Bejahung von Inklusion dadurch nicht in Frage gestellt wird, so werden diese Paradoxien als unauflösbar dargelegt (Greiner).

Im letzten Beitrag des ersten Bereichs wird dafür sensibilisiert, dass Exklusion nicht das Gegenteil einer sinnvollen unterrichtlichen Umsetzung von Inklusion darstellt, sondern dass auch und gerade ein inklusiver Unterricht exkludierende Lernprozesse beinhalten muss (Markowetz).

Hier deutet sich bereits an, was der zweite Bereich dieses Handbuchs in Bezug auf Deutschunterricht expliziert: das Vorhandensein der oben bereits erwähnten Spannungsfelder im Zusammenhang mit Deutschunterricht und Inklusion. Fokussiert wird zu Beginn die im deutschdidaktischen Diskurs auch immer wieder kritisierte Vereinfachung sprachlicher Strukturen in Texten. In diesem Zusammenhang wird zunächst das Konzept der Leichten Sprache vorgestellt und vor dem Hintergrund inklusiven Unterrichts in Bezug auf seine Einsatzmöglichkeiten und -risiken diskutiert (Bredel/Maaß). Daran anschließend erfolgt aus literaturdidaktischer Perspektive eine Auseinandersetzung mit Leichten Texten (Rosebrock).

In einem nächsten Bereich wird die Komplexität offenbart, die unterschiedlichen Vielfaltdimensionen inhärent ist.

Ein inklusiver Blick auf sprachliche Vielfalt erfordert die Erweiterung des Mehrsprachigkeitsbegriffs um bisher fachdidaktisch vernachlässigte Dimensionen und führt in Bildungskontexten zu Spannungsfeldern – etwa dem zwischen sprachlicher Norm und sprachlicher Vielfalt (Hochstadt).

Eine so gut wie durchweg übersehene inklusive Dimension, die (auch) im schulischen Kontext nicht nur tabuisiert, sondern immer wieder auch offen bekämpft wird, ist der Bereich der menschlichen Sexualität: In diesem Handbuch wird am Beispiel

literarischer Texte für Jugendliche aufgezeigt, wie eine entsprechende inklusive Orientierung angegangen werden kann (Bauser/Olsen/Seidel).

Ein weiterer Bereich, der nur sehr selten in den Blick gerät, wenn es um das Thema schulische Inklusion geht, ist das Phänomen Hochbegabung: Hier tritt ein grundsätzliches Spannungsfeld inklusiven Unterrichts (gemeinsames Lernen – individualisiertes Lernen) besonders deutlich hervor (Bräuer/Hülsmann/Reith).

Dass die Unterstützung von Kindern mit besonderen Förderbedürfnissen nicht mehr in der alleinigen Verantwortung der Sonderpädagogik liegt, ist für Regelschulen ein neues Phänomen: Die damit verbundene Verknüpfung der einzelnen Fachdidaktiken sowohl mit der Allgemeinen Pädagogik als auch mit der Sonderpädagogik birgt zahlreiche Spannungsfelder (Berg).

Ein besonderes – kaum bekanntes – Problemfeld ergibt sich, wenn mehrsprachige Kinder und Jugendliche Deutsch als Zweitsprache lernen: Das System der Sprachstandsdiagnostik offenbart bei einer genauen Prüfung folgeträchtere Widersprüche und Paradoxien (Jeuk).

Im darauffolgenden Artikel wird ebenfalls der Bereich Deutsch als Zweitsprache – unter einer anderen Perspektive – kritisch in den Blick genommen: So ergeben sich beispielsweise problematische, dem inklusiven Gedanken widersprechende Reibungspunkte zwischen migrationsbedingter sprachlicher/kultureller Heterogenität und der Einrichtung so genannter ›Vorbereitungsklassen‹ (Michalak).

Der dritte Bereich widmet sich schließlich konzeptionellen Überlegungen. Er beginnt mit literaturdidaktischen Darstellungen. Hier werden zunächst grundsätzliche literarische Aneignungsprozesse (*Erfahrung – Lernen – Bildung*) vor einem Inklusionshintergrund in den Blick genommen (Bräuer/Wiprächtiger-Geppert und v. Brand), bevor beispielhaft der Bereich Kinder- und Jugendliteratur, dem im schulischen Literaturunterricht ein besonderer Stellenwert zukommt, diesbezüglich intensiver beleuchtet wird (Frickel/Kagelmann).

Abgerundet wird dieser literaturdidaktische Teil durch einen konkreten Einblick in literaturunterrichtlich-inklusive Prozesse (Köb/Sansour/Vach).

An der Schnittstelle von Literatur- und Sprachunterricht befindet sich ein Bereich, der von der Deutschdidaktik jahrzehntlang vernachlässigt wurde. Erst durch den ersten ›PISA-Schock‹ im Jahre 2000 hat die Lesedidaktik starken Auftrieb erhalten und konzeptionalisiert seitdem unermüdlich lesefördernde Verfahren, die auch zunehmend empirisch untersucht werden: In diesem Handbuch wird dieser große Bereich der Deutschdidaktik kritisch zu inklusiven Bemühungen in Beziehung gesetzt (Wrobel).

Ebenfalls an eine bestimmte Schnittstelle – und zwar an diejenige zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit – lässt sich die grundsätzliche Frage nach einem konsequent Heterogenität berücksichtigenden Deutschunterricht verorten: Mit dem Konzept der ›Sprachmündigkeit‹ wird hier von einer grundlegenden, inkludierenden Lerndimension ausgegangen (Lösener).

Der in einem engeren Sinne sprachdidaktische Teil dieses Handbuchs wird eröffnet mit einem Überblick zu heutigen sprachdidaktischen Konzeptionen beziehungsweise zu ihren inklusiven Potentialen (Krafft).

Auch im Bereich des Schriftspracherwerbs herrschen – insbesondere unter einem inklusiven Fokus – äußerst unterschiedliche (methodische) Herangehensweisen vor: Der hierzu verfasste Artikel versucht, diesbezüglich eine vermittelnde Position einzunehmen und entsprechende ›inklusive Bedürfnisse‹ herauszustellen (Hennies).

Gerade im Zuge eines inklusiv orientierten Deutschunterrichts stellt sich die Frage nach dem Stellenwert einer bis heute üblichen Orientierung an standardsprachlichen Normen noch einmal neu: Mit dem Versuch, die sprachliche Vielfalt von Schülern noch sehr viel stärker in den Blick zu nehmen und damit zumindest ein Stück weit die standardsprachliche Normorientierung zu überwinden, wird in diesem dritten sprachdidaktischen Beitrag der Grammatikunterricht kritisch unter die Lupe genommen (Kern).

Ein anderer Bereich des Deutschunterrichts, dem von der Deutschdidaktik erst in den letzten Jahren die nötige Aufmerksamkeit geschenkt wurde, ist die so genannte ›Wortschatzarbeit‹: Wie in Bezug auf so gut wie alle anderen deutschunterrichtlichen Bereiche liegen auch hierzu bisher keine nennenswerten wissenschaftlichen Erkenntnisse vor dem Hintergrund einer inklusiven Fokussierung vor, so dass hier erstmalig der Versuch unternommen wird, entsprechende Grundlagen für eine adaptive Wortschatzarbeit zusammenzutragen und kritisch zu diskutieren (Kilian).

Wie ein roter Faden zieht sich durch dieses Handbuch die bekannte Feuser'sche Forderung nach einem ›gemeinsamen Gegenstand‹: Auch in Bezug auf einen inklusiven Schreibunterricht stellt sich die Frage, wie diese häufig zu vernehmende inklusionsorientierte Prämisse sinnvoll eingelöst werden kann (Dreschinski/Terloth). Ein bedeutsamer Bezugspunkt in diesem Zusammenhang ist die Erweiterung des Textbegriffs, auf die auch im sich anschließenden Artikel, der einen Einblick in die schulische Praxis bietet, zurückgegriffen wird (Zielinski).

Der Bereich der Rechtschreibung ist bekanntlich der am stärksten normierte, so dass ein Aufeinanderprallen mit inklusiven Vorstellungen, die ja gerade traditionelle Normen in Frage stellen, erwartbar ist: In dem entsprechenden Handbuchartikel findet eine dezidierte, konzeptionelle Annäherung an diese Problematik statt (Betzel).

Sprechen und Zuhören sind Teilkompetenzen, die nicht nur in schulischen Zusammenhängen ›stiefmütterlich‹ behandelt werden – auch in der Fachdidaktik Deutsch gibt es bisher nur vereinzelt entsprechende Auseinandersetzungen. Vor diesem Hintergrund ist eine perspektivierende Inklusionsorientierung, wie sie hier vorgenommen wird, besonders herausfordernd (Hee).

Ausgehend von der Beobachtung, dass die Bedeutung digitaler Medien sowohl gesellschaftlich als auch schulisch stetig zunimmt, wird im dieses Handbuch beschließenden Artikel auf der Grundlage interdisziplinärer Überlegungen das Ziel verfolgt, Bausteine für einen inklusiven Deutschunterricht mit digitalen Medien zu formulieren (Müller).

Noch eine Anmerkung zum Schluss:

In einem Handbuch, das sich – auch kritisch – mit Fragen zur Inklusion im Kontext literarischer und sprachlicher Bildung auseinandersetzt, wird zwangsläufig und aus naheliegenden Gründen in besonderem Maße auch die Thematik ›gendergerechte Sprache‹ berührt. Gemeint ist folgendes Phänomen, das in öffentlichen (insbesondere in wissenschaftlichen) Texten eine große Rolle spielt: Häufig wird mittlerweile nicht mehr von dem ›Schüler‹ gesprochen, sondern von ›Schülerinnen und Schülern‹ oder auch von ›SchülerInnen‹, um die Gleichstellung der Geschlechter explizit zum Ausdruck zu bringen. Dieser nicht mehr unübliche Sprachgebrauch (das so genannte *Gendern* oder *Gendering*) lässt sich zurückführen auf Bemühungen der feministisch-linguistischen Sprachkritik, deren Vertreter schon vor Jahrzehnten dafür eintraten, die (empfundene/tatsächliche) Dominanz des ›Männlichen‹ (auch) im Sprachlichen zurückzudrängen (s. für einen Gesamtüberblick immer noch Schoenthal 1989).

Wir haben uns gemeinsam mit dem Beltz-Verlag – gegen den *Mainstream* – dazu entschieden, die Verwendung des generischen Maskulinums zu präferieren:

- Es liegt auf der Hand, dass ein Text, der nicht in einer ›gendergerechten‹ Sprache verfasst ist, besser und leichter lesbar ist.
- Des Weiteren erachten wir einen Text, der auf umständliche, redundante Wiederholungen oder das Einfügen von Unterstrichen und Sternchen etc. verzichtet, als in ästhetischer Hinsicht ansprechender (zur linguistischen Kritik s. Kotthoff 2017, S. 99).
- Eine Fokussierung auf das biologische Geschlecht – die ja gerade überwunden werden soll (siehe oben) – kann nicht durch eine Doppelnennung überwunden werden. Und auch sprachliche Neutralisierungen mit ihrem zwangsläufigen Ergebnis einer scheinbaren ›Geschlechtsneutralisierung‹ erscheinen uns eher geeignet, der sinnvollen ursprünglichen Idee einer allgemeinen Gerechtigkeit zwischen allen Menschen zuwider zu laufen (s. vertiefend Bülow/Jakob 2017; Wesian 2007). Hinzu kommt, dass die Überwindung eines bipolaren Geschlechterverständnisses weder durch die eine noch durch die andere ›Lösung‹ an Kraft gewinnen kann (s. hierzu auch Schröter/Linke/Bubenhofer 2012). Und unseres Erachtens wird man auch nicht davon ausgehen können, dass ein Leser bei der Rezeption der Schreibung ›Politiker*innen‹ dazu angehalten wird, zum Beispiel transsexuelle Menschen miteinzubeziehen.
- Eine zunehmende Gerechtigkeit in einer Gesellschaft kann unseres Erachtens nicht durch eine Sichtbarmachung (die darüber hinaus ja auch keine sein kann, s. o.) auf der schriftsprachlichen Ebene erreicht werden. Wir sind im Gegenteil davon überzeugt, dass eine vollständige gesellschaftliche Inklusion jeglicher geschlechtlich-sexueller Identitäten und Orientierungen erst dann erreicht sein wird, wenn eine künstliche Sichtbarmachung nicht (mehr) nötig ist – wenn also jedem Leser klar ist, dass das generische Maskulinum wahrhaftig alle (heterosexuellen) Frauen, Intersexuelle, Männer, Asexuelle, Schwule, Bisexuelle, Transsexuelle etc. umfasst.

Ausdrücklich möchten wir noch einmal an dieser Stelle den Autoren für ihre Kooperationsbereitschaft und ihre nicht endende Geduld danken. Von der Idee bis zum Erscheinen dieses Handbuchs sind etwa drei Jahre vergangen: Es war nicht selbstverständlich, dass die Autoren in dieser Zeit unermüdlich immer wieder ihre Manuskripte überarbeiteten und aktualisierten.

Bad Teinach-Zavelstein im Juli 2018
Christiane Hochstadt und Ralph Olsen

Literatur

- Ahrbeck, B. (2014): *Inklusion. Eine Kritik*. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Blömer, D./Lichtblau, M./Jüttner, A.-K./Koch, K./Krüger, M./Werning, R. (Hg.) (2015): *Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bülow, L./Jakob, K. (2017): Genderassoziationen von Muttersprachlern und DaF-Lernern – grammatik- und/oder kontextbedingt? *OBST*. H. 90 (Band 1), S. 137–163.
- Jahrbuch für Pädagogik (2015): *Inklusion als Ideologie*. Frankfurt am Main et al.: Lang.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2017): Position Nr. 10: Inklusive Bildung ist ein Menschenrecht. Warum es die inklusive Schule für alle geben muss. www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/POSITION/Position_10_Inklusive_Bildung_bf.pdf (Abruf 09.10.2018).
- Frickel, D. A./Kagelmann, A. (Hg.) (2016): *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt am Main et al.: Lang.
- Gebele, D./Zepter, A. L. (2016): *Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis*. *KöBeS* (11). Duisburg: Gilles & Francke.
- Hennies, J./Ritter, M. (Hg.) (2014): *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Knopp, M./Becker-Mrotzek, M. (2018): Theoretische und empirische Perspektive auf Inklusion. *Didaktik Deutsch*. H. 44, S. 84–100.
- Kotthoff, H. (2017): Von Syrx, Sternchen, großem I und bedeutungsschweren Strichen. Über geschlechtergerechte Personenbezeichnungen in Texten und die Kreation eines schrägen Registers. *OBST*. H. 90 (Band 1), S. 91–115.
- Schoenthal, G. (1989): Personenbezeichnungen im Deutschen als Gegenstand feministischer Sprachkritik. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*. H. 17, S. 296–314.
- Schröter, J./Linke, A./Bubenhof, N. (2012): Ich als Linguist. In: Günthner, S./Hüpper, D./Spieß, C. (Hg.): *Genderlinguistik. Sprachliche Konstruktionen von Geschlechtsidentität*. Berlin, New York: De Gruyter, S. 2064–2100.
- Standke, J. (Hg.) (2017): *Gegenwartsliteratur im inklusiven Deutschunterricht*. Trier: WVT.
- Naugk, N./Ritter, A./Ritter, M./Zielinski, S. (2016): *Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule. Perspektiven und Beispiele*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Pompe, A. (Hg.) (2015): *Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Reich, K. (2012): *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Wesian, J. (2007): *Sprache und Geschlecht: Eine empirische Untersuchung zur »geschlechtergerechten Sprache«*. noam.uni-muenster.de/sasi/Wesian_SASI.pdf (Abruf 09.10.2018).
- Ziemen, K. (2018): *Didaktik und Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Pädagogische Perspektiven

Kerstin Merz-Atalik

Inklusive Fachdidaktik – eine Kernaufgabe nicht nur für ›inklusive‹ Schulen

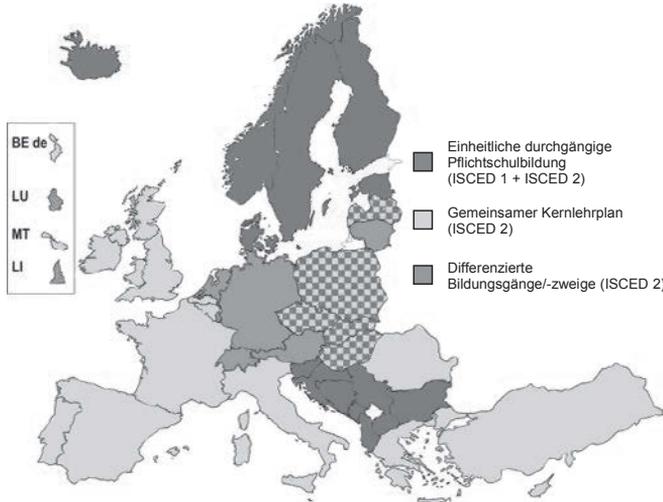
Im folgenden Beitrag werden zunächst die Vorstellungen von einem inklusiven Bildungssystem der UN und UNESCO eingeführt. Vor dem Hintergrund dieser Vorgaben werden die aktuellen Ansätze der Umsetzung und erschwerende Kontextfaktoren für Deutschland kritisch reflektiert. Daraus resultieren diversitätsbasierte Konzepte der didaktischen Gestaltung von Lernangeboten für den gemeinsamen Unterricht von Schülern mit unterschiedlichen Lerndispositionen und -entwicklungen. Schließlich wird ein Einblick in frühe Konzepte und didaktische Überlegungen eines integrativen Unterrichts geboten.

1. Definitorische Grundlegungen der United Nations (UN)/UNESCO und deren kritisches Feedback zu den Entwicklungen in Deutschland

Nach wie vor herrscht häufig in alltagstheoretischen Konzepten von Inklusion das Bild der Gleichmachung oder der Nivellierung von Differenzen vor. So kritisieren Inklusions skeptiker die Vertreter einer »full inclusion« (Formulierung in der UNCRPD, Art. 24) im Bildungssystem häufig mit dem Vorwurf, dass auch in einem inklusiven Bildungssystem nicht jeder das Abitur erreichte. Diese Argumentation gründet in der tiefen Verwurzelung der homogenitätsorientierten Strukturen im Bildungssystem und in deren Effekten auf Normalitätskonzepte und Denkstrukturen. Strategien der zielgerichteten Bildung von (leistungs-)heterogenen Lerngruppen, wie beispielsweise beim jahrgangsübergreifenden Lernen (JÜL) oder in Gemeinschaftsschulen ohne eine explizite externe Differenzierung, sind nach wie vor die Ausnahme. Erst mit der Unterzeichnung der *UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (UNCRPD 2006) durch die deutsche Bundesregierung drang der Begriff der Inklusion langsam ins öffentliche und bildungspolitische Bewusstsein, daher wird er vorwiegend mit der Integration von Schülern, die bislang eine Sonderschule besucht haben, gleichgesetzt. Diese Schülerpopulation wird seit mehr als einem Jahrhundert in Deutschland in gesonderten Schulen und Klassen unterrichtet, die wiederum in sich in differente Schulen entsprechend der unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderschwerpunkte aufgegliedert sind. Auch unabhängig vom Sonderschulsystem zeigt sich insbesondere im Sekundarstufenbereich, dass das deutsche Bildungssystem insgesamt stärker an Selektion ausgerichtet ist als die meisten anderen internationalen Schulsysteme. Die Mehrzahl der europäischen Länder ist vor dem Hintergrund einer längeren Tradition des gemeinsamen Lernens deutlich erfahrener im Umgang mit He-

terogenität im Bildungssystem – in Theorie und Praxis. Die Differenz der Bildungssysteme in Europa im Hinblick auf die Strukturen zeigt eine vergleichende Darstellung für das Schuljahr 2017/2018 (Europäische Kommission/EACEA/Eurydice 2018).

Die wichtigsten Modelle für die Grundstufe und die Sekundarstufe I (ISCED 1-2) in Europa, 2017/2018



Quelle: Eurydice

Anmerkung: In der Tschechischen Republik, in Lettland, Ungarn und in der Slowakei absolvieren die Schüler bis zum Alter von 14 bis 16 Jahren eine einheitlich und durchgängig organisierte Pflichtschulbildung. Im Alter von zehn bis 13 Jahren haben Schüler in diesen Ländern jedoch die Möglichkeit, bei Erreichen bestimmter Etappen ihres schulischen Bildungswegs an getrennte Einrichtungen zu wechseln, die Unterricht sowohl der Sekundarstufe I als auch der Sekundarstufe II bieten.

In Polen ist eine progressive Umstrukturierung des Schulsystems im Gange, bei der der Bereich der Vollzeitschulpflicht in ein einheitliches durchgängiges Organisationsmodell umgewandelt wird.

Abbildung 1: Die Hauptmodelle des Primarbereichs und der Sekundarstufe I (ISCED 1-2) in den europäischen Ländern (Eurydice 2018, S. 5)

In Deutschland hat die Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention¹ im Jahr 2007 sowie ihre Ratifikation durch die Bundesregierung im Jahr 2009 einerseits zu einer stärkeren öffentlichen Diskussion und Akzeptanz gemeinsamer Bildung von Schülern mit und ohne (Lern-)Beeinträchtigungen bzw. so genanntem ›sonderpädagogischem Förderbedarf‹ geführt. Andererseits herrscht nach wie vor eine große Konfusion in Bezug auf die Auslegungen des Begriffes Inklusion vor. In vielen Bundesländern gab es bereits Jahrzehnte davor Modellprojekte (z. B. die Flämingschule in Berlin 1973) für den gemeinsamen Unterricht. In einigen Bundesländern besteht schulgesetzlich verankert seit langem ein Vorrang dieses Unterrichts; als letztes Bundesland hat Baden-Württemberg im Jahre 2015 die Sonderschulpflicht aufgehoben. Dabei sind in den Schulgesetzen zur Umsetzung der UNCRPD am Deutschen Institut für Menschenrechte Berlin²

1 Im Folgenden wird ausschließlich das Akronym UNCRPD (*United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities*) verwendet.

2 Die *Monitoring-Stelle UNCRPD* ist eine unabhängige Stelle, die die Einhaltung der Rechte von Menschen mit Behinderungen fördert und die Umsetzung der UNCRPD in Deutschland überwacht; Art. 33, Abs. 2, verpflichtet die unterzeichnenden Staaten zur Einrichtung einer derartigen Stelle. Die Bundesregierung verankerte im Mai 2009 eine solche am *Deutschen Institut für Menschenrechte*, s. www.institut-fuer-menschenrechte.de.

zwar seit Inkrafttreten der UN-BRK im Jahr 2009 nicht unerhebliche Änderungen und Anpassungen des Landesschulrechts an die menschenrechtlichen Vorgaben, wie sie insbesondere in diesem Übereinkommen konkretisiert werden, vorgenommen worden. Kein Land jedoch erfüllt alle im Recht auf inklusive Bildung angelegten Kriterien. (Mißling/Ückert 2014, S. 45)

– der Inklusionsbegriff bleibt jedoch sowohl in den bildungspolitischen Debatten als auch in den wissenschaftlichen weiterhin unscharf und wird sehr variabel ausgelegt, obwohl bereits in frühen Dokumenten der UN eine konsequente und eindeutige Definition erfolgte. Beispielsweise hat die UNESCO in der Salamanca-Erklärung³ (1994) das Konzept einer inklusiven Bildung wie folgt grundgelegt:

Wir glauben und erklären, [...] dass jedes Kind einmalige Eigenschaften, Interessen, Fähigkeiten und Lernbedürfnisse hat, dass Schulsysteme entworfen und Lernprogramme eingerichtet werden sollten, die dieser Vielfalt an Eigenschaften und Bedürfnissen Rechnung tragen, dass jene mit besonderen Bedürfnissen Zugang zu regulären Schulen haben müssen, die sie mit einer kindzentrierten Pädagogik, die ihren Bedürfnissen gerecht werden kann, aufnehmen sollten, dass Regelschulen mit dieser integrativen Orientierung [*inclusive Orientation* im englischsprachigen Original; K. M.-A.] das beste Mittel sind, um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen, um Gemeinschaften zu schaffen, die alle willkommen heißen, um eine integrierende Gesellschaft aufzubauen und um Bildung für Alle zu erreichen. (Salamanca-Erklärung 1994, o. S.)

Die Salamanca-Erklärung war das erste Dokument, in dem in der offiziellen deutschsprachigen Übersetzung der Begriff Inklusion folgenswer mit ›Integration‹ übersetzt wurde. Sie war zugleich das erste internationale Dokument, in dem der Begriff Inklusion mit einem programmatischen Charakter für die Entwicklungen von Bildungssystemen verknüpft worden ist. Diese Erklärung hat in der internationalen Bildungspolitik eine viel größere Resonanz erfahren als in Deutschland und die Fehlübersetzung hat einen großen Beitrag geleistet zur mangelnden Erkenntnis über die daraus resultierenden Konsequenzen für das gesamte formale und non-formale Bildungssystem (das formale staatliche Bildungssystem mit seinen Institutionen sowie non-formale außerschulische bzw. außercurriculare Bildungsansätze wie in der Jugendarbeit, Angebote des lebenslangen Lernens etc.). Insbesondere in den englischsprachigen (wie USA, Großbritannien, Australien, Kanada) und den skandinavischen Ländern wurde der Begriff Inklusion bereits in den 1980er Jahren im Zusammenhang

3 Im Kontext einer Konferenz der UNESCO, der *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse in Salamanca, Spanien (1994).

mit der Zielsetzung der Verringerung von Exklusionsrisiken und Marginalisierungen im allgemeinbildenden Schulsystem verwendet und galt als Leitidee für eine Weiterentwicklung des bis dahin verfolgten Konzepts des so genannten *mainstreaming* (Integration in die Regelschule).

In Deutschland wird der Begriff vielfach weiterhin stark eingeschränkt auf die Integration von Kindern mit einem diagnostizierten so genannten sonderpädagogischen Förderbedarf verwendet. Begriffe wie ›Inklusionskinder‹, ›Inklusionsklassen‹, ›Inklusionsschule‹ etc. beschreiben in der Regel die Erweiterung der Beschulung um die spezifische Population von Schülern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf. Der vielfach als Prädikat wahrgenommene Begriff Inklusion suggeriert so gleichsam, »der ›Gemeinsame Unterricht‹ sei per se ein inklusiver« (Feuser 2013, S. 12), sobald Kinder mit einer Klassifikation als sonderpädagogisch bedürftig anwesend sind. Zudem wird er in Abgrenzung von der Zielsetzung bei Kindern mit Migrationshintergrund verwendet, bei dem man nach wie vor dem Begriff der Integration verhaftet bleibt. International erfährt der Inklusionsbegriff eine deutlich weitere Auslegung und fokussiert generelle Effekte einer Lernervielfalt im gemeinsamen Unterricht. In den *Guidelines for Inclusion* der UNESCO (2005⁴) wird der Begriff der Inklusion wie folgt definiert:

Inklusion wird gesehen als Prozess der Berücksichtigung und des Umgangs mit der Diversität der Bedürfnisse aller Lernenden durch die Steigerung der Partizipation beim Lernen, in Kulturen und Gemeinschaften sowie der Reduktion der Exklusion in und von Bildung. Das umfasst Veränderungen und Modifikationen in Inhalten, Handlungsweisen, Strukturen und Strategien mit einer gemeinsamen Vision, welche alle Kinder in einer bestimmten Altersspanne umfasst, sowie die Überzeugung, dass es in der Verantwortung des Regelsystems liegt, alle Kinder zu unterrichten. (2005, S. 13; Übersetzung: K. M.-A.)⁵

Die UNESCO sah Inklusion damals bereits als »einen dynamischen Ansatz des positiven Umgangs mit menschlicher Vielfalt und individuellen Differenzen und nicht als Problem, sondern als Chance, das Lernen zu bereichern« (2005, S. 12; Übersetzung: K. M.-A.). Inklusion sei kein einmal zu erreichender Zustand, sondern ein nie endender Prozess der Suche nach geeigneteren Wegen der Berücksichtigung von Diversität (ebd.). Es gehe um einen Lernprozess, in den alle Beteiligten am Bildungsprozess eingebunden werden sollten, um zu lernen, wie »man mit und von Differenzen lernt« (ebd.). Differenzen würden als Stimuli und Impulse für das Lernen aller gesehen. Dabei gehe es nicht nur um bereits als Schüler mit besonderem Bedarf etikettierte Lerner, sondern um alle, jedoch mit einem besonderen Fokus auf jene, die von beson-

4 Ein Jahr vor der Publikation der UNCRPD.

5 Nach meinen Kenntnissen wurde dieses Dokument von 2005 bislang nicht offiziell ins Deutsche übersetzt. Das Folgedokument hingegen von 2009, die *Policy Guidelines for Inclusion*, liegt in einer deutschsprachigen Übersetzung vor.

deren Risiken der Marginalisierung, der Exklusion oder der Beeinträchtigungen ihrer Leistungen betroffen seien (ebd.). Nach dem aktuellen Bildungsbericht von 2016 (Autorengruppe Bildungsbericht 2016) seien insbesondere Kinder aus sozial benachteiligten Familienverhältnissen, aus Armutsverhältnissen und mit einem Migrationshintergrund von Bildungsbenachteiligung betroffen.

Wenn auch die UNCRPD Rechte für die Gruppe von Menschen mit Behinderungen formuliert, so geht es in Art. 24 nicht um besondere Angebote und Ansprüche für diese Gruppe, sondern um die Übertragung der allgemeinen Menschenrechte und damit des allgemeinen Menschenrechts auf inklusive Bildung auf jene, die von einer Behinderung betroffen sind. Die Bundesregierung hat sich durch die Unterzeichnung verpflichtet, das Recht auf Bildung von Menschen mit Behinderungen anzuerkennen und dieses Recht ohne Diskriminierung und »auf der Grundlage der Chancengleichheit [umzusetzen sowie] ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen« (UNCRPD 2006, Art. 24) zu verwirklichen. Der Staatenbericht der deutschen Bundesregierung zum Stand der Umsetzungen der Konvention⁶ wurde im April 2015 durch die UNCRPD-Kommission kritisch beurteilt. In einem offiziellen, auf der UN-Homepage einsehbares Dokument, den *Concluding Observations on the initial report of Germany*, lassen sich die folgenden Rückmeldungen und Empfehlungen an Deutschland entnehmen:

45. Der Ausschuss ist besorgt darüber, dass der Großteil der Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen in dem Bildungssystem des Vertragsstaats segregierte Förderschulen besucht.
46. Der Ausschuss empfiehlt dem Vertragsstaat,
 - (a) umgehend eine Strategie, einen Aktionsplan, einen Zeitplan und Ziele zu entwickeln, um in allen Bundesländern den Zugang zu einem qualitativ hochwertigen, inklusiven Bildungssystem herzustellen, einschließlich der notwendigen finanziellen und personellen Ressourcen auf allen Ebenen;
 - (b) im Interesse der Inklusion das segregierte Schulwesen zurückzubauen, und empfiehlt, dass Regelschulen mit sofortiger Wirkung Kinder mit Behinderungen aufnehmen, sofern dies deren Willensentscheidung ist;
 - (c) sicherzustellen, dass auf allen Bildungsebenen angemessene Vorkehrungen bereitgestellt werden und auf dem Rechtsweg durchsetzbar und einklagbar sind;
 - (d) die Schulung aller Lehrkräfte auf dem Gebiet der inklusiven Bildung sowie die erhöhte Zugänglichkeit des schulischen Umfelds, der Materialien und der Lehrpläne und die Bereitstellung von Gebärdensprache in allgemeinen Schulen, einschließlich für Postdoktoranden, sicherzustellen. (UN-Commission 2015)

⁶ Ein solcher Eingangsbericht ist von allen Staaten drei Jahre nach der Unterzeichnung der UN-CRPD zu erbringen.

Es überrascht vielleicht, dass hier eindeutig die Reduzierung von Sonderschulen zur Förderung der inklusiven Bildung gefordert wird – gelten diese doch in Deutschland immer noch als hochwertiges Angebot zur Realisierung der Bildungsrechte von Menschen mit Beeinträchtigungen. In der Diskussion wird oftmals angeführt, dass es weltweit noch viele Länder gebe, in denen das generelle Bildungsrecht für Menschen mit Behinderungen nicht realisiert sei. Das stimmt, aber in der UNCRPD wird das Recht auf ›inklusive Bildung‹ als Fortschreibung der generellen Bildungsrechte gesehen (s. *General Comments on Art 24*; UNCRPD-Commission 2016). Vergleicht man die Segregationsquote in Deutschland mit jenen anderer europäischer Länder, wird deutlich, dass unser Bildungssystem weitaus weniger Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit einer inklusiven Bildung zugesteht. In einigen Bundesländern nehmen die Exklusionsquoten seit der Unterzeichnung der UNCRPD sogar zu (Klemm 2015).

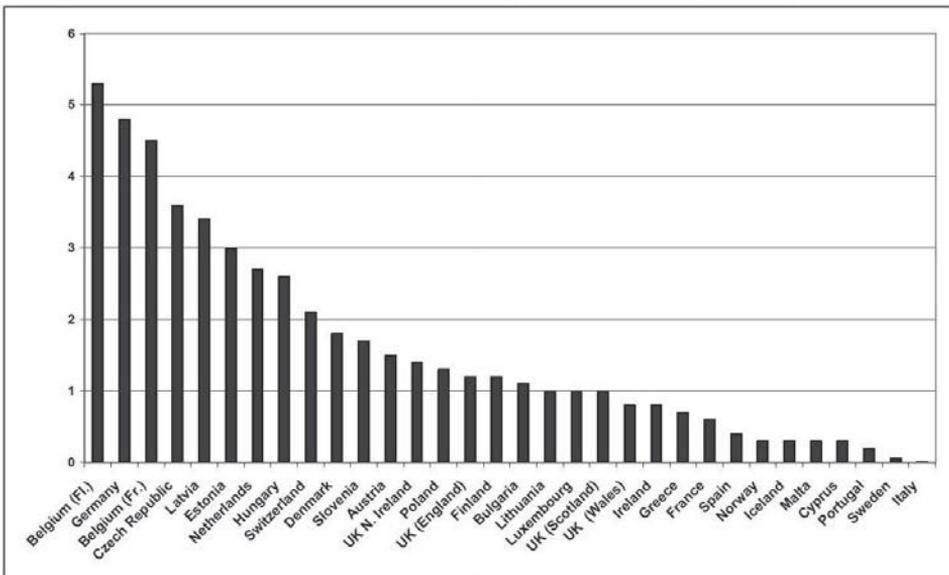


Abbildung 2: Schüler in Sonderschulen und Sonderklassen in Prozent an der Gesamtschülerschaft an allgemeinbildenden Schulen in den europäischen Ländern im Jahr 2014 (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Data Set Cross-Country Report 2017)

2. Inklusive Didaktik: Individualisierung und Personalisierung beim Lernen in inklusiven Gemeinschaften

Eine inklusive Didaktik, also eine Didaktik für die Gestaltung von Lernumgebungen und -angeboten für alle Lernenden, bejaht und berücksichtigt die multidimensionale Heterogenität (Wilhelm 2009, S. 97) bzw. die je individuelle Diversität in einer Lerngruppe:

Die Wurzeln einer Didaktik der Inklusion finden sich [...] in den Traditionen der Reformpädagogik sowie in ›alltagstauglichen‹ didaktischen Konzeptionen wie z. B. den subjektiven, handlungsorientierten, kritisch-kommunikativen didaktischen Modellen und Konzepten. (Ebd.)

Zu den diesbezüglichen Prinzipien zählen das individualisierte und selbsttätige Lernen, das Lernen mit *peers*, eine stärkere Handlungsorientierung, die Berücksichtigung von individuellen Zugängen der Schüler zum Lerngegenstand etc. Auch in der Grundschulpädagogik hat man sich mit dem Umgang mit Heterogenität in den vergangenen Jahrzehnten befasst und vielfältige Unterrichtskonzepte entwickelt. Allerdings gingen die

in diesem Zusammenhang entwickelten didaktisch-methodischen Konzepte [...] von der Individualität und prinzipiellen Diversität kindlicher Entwicklungsprozesse aus und sind damit prinzipiell für eine inklusive Didaktik anschlussfähig, sie sind aber überwiegend auf Benachteiligungen aufgrund von kulturellen und sozialen Voraussetzungen und Genderaspekte begrenzt und beschäftigen sich nicht explizit mit Menschen mit einer Behinderung. (Ritter/Hennies 2013, S. 4)

So hatte die Trennung der Disziplinen Sonder- und Regelpädagogik in Theorie und Forschung eine weitgehende Abstinenz des Umgangs der allgemeinen Schulpädagogik zu Fragen des Umgangs mit behinderungsbedingter Vielfalt zur Folge. Innerhalb der Sonderpädagogik hingegen gab es – auch als Folge dieser Trennung der wissenschaftlichen Disziplinen – eine relative Unterrepräsentanz fachdidaktischer Fragestellungen.

Eine inklusive Didaktik (im Sinne einer Didaktik für eine Vielfalt von Lernenden) und die damit verbundenen Prinzipien werden bereits seit den Anfängen der Reformpädagogik skizziert (Wilhelm 2009) und haben im Zusammenhang mit der ›Integration von Schülern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf‹ (seit den 1970er-Jahren) zunächst stärkere Fokussierungen im Hinblick auf die Frage der schulleistungsbezogenen Binnendifferenzierung in heterogenen Lerngruppen in der Verknüpfung mit individueller Förderung und Lernentwicklungsplanung erfahren. Das renommierteste Konzept einer allgemeinen integrativen Didaktik stellt nach wie vor sicherlich die ›aneignungstheoretische, allgemeine (integrative) Didaktik‹ nach Georg Feuser dar. Integration in seinem Sinne soll ermöglicht werden, wenn

alle Kinder und Schüler in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen in Orientierung auf die nächste Zone ihrer Entwicklung an und mit dem gemeinsamen Gegenstand spielen, lernen und arbeiten. (1995, S. 174)

In seinem didaktischen Modell werden der Individualisierung (also der Binnendifferenzierung gemäß der Ausgangslagen der Lernenden) ein gemeinsamer Gegenstand

sowie das kooperative Lernen zur Seite gestellt und damit die Zielsetzung des Lernens in Gemeinschaft (inklusive Aspekt) stärker betont als in den meisten auf Individualisierung setzenden didaktischen Konzepten. Daneben gibt es aber mittlerweile weitere elaborierte Konzepte, wie beispielsweise das Konzept von Seitz (2009), das sich am ›Kern der Sache‹ orientiert und auf einem Konzept des selbstreferentiellen Lernens in Gemeinschaft auf der Basis fraktaler Muster gründet. Wocken (1998) hat durch die Analyse inklusiver Bildungsprozesse Modelle des Unterrichts herausgearbeitet, die differente integrative Lernsituationen und ihre Effekte auf das individuelle und das gemeinsame Lernen beschreiben. Nach seiner Ansicht sind die solidarischen, kooperativen Lernsituationen von Kindern mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Zugängen zum Lerngegenstand die ›Sternstunden‹ einer inklusiven Pädagogik und Didaktik.

Didaktik ist nach Prammer/Prammer-Semmler nichts Geringeres als die »Kernaufgabe einer inklusiven Schule« (2014, S. 153); eine inklusive Didaktik

löst den Gleichschritt und gleiche Ziel- und Rangvorstellungen auf der Basis durchschnittlicher Vergleiche von Schülerinnen und Schülern auf und individualisiert nach den diagnostisch ermittelten und reflektierten Unterschieden und Interessen der Lernenden. (Amrhein/Reich 2014, S. 36)

Ausgangspunkt für eine individualisierende bzw. personalisierende (inklusive) Didaktik sollte nach Merz-Atalik (2013a) ein Lernverständnis sein, das sich wie folgt darstellt:

Lernen	individuell	fähigkeits-/ kompetenzbasiert	sozialer Prozess	Diversität als Ressource
Schüler/in	jede/r lernt anders	jede/r kann lernen	jede/r lernt in sozialen Kontexten	jede/r lernt in Vielfalt durch Vielfalt
Lernsituationen (Unterricht)	individuelle Lernziele, Lernangebote und Hilfen (inkl. Diagnose, Bewertung)	Fähigkeitsorientierung (inkl. Diagnose, Bewertung)	kooperative Lernformen und -settings	Diversität als Ressource
Lehrer/in	Schülerorientierung	Entwicklungsorientierung	Interaktionsorientierung	Diversitätsorientierung
Bildungssystem und Schule	eine Schule für alle	vielfältige, individualisierbare Entwicklungsangebote	Gemeinsamkeit der Verschiedenen	Diversität als Ausgangspunkt und Ziel

Abbildung 3: Der Lernbegriff und seine Konsequenzen für die Werte, die Gestaltung und die Bewertung von Lernprozessen (im inklusiven Unterricht) (Merz-Atalik 2013a, S. 73)

Prammer/Prammer-Semmler kommen auf Grund einer kritischen Analyse sechs didaktischer Konzepte, wie z. B. der *curricularen Didaktik* (nach Möller) oder der *kritisch-konstruktiven Didaktik* (Klafki), zu der Erkenntnis:

Ein Modell der ›inkluisiven‹ Didaktik muss nicht mehr neu ›erfunden‹ werden. Wesentlich ist, dass [der menschenrechtliche Anspruch auf Inklusion; K. M.-A.] den didaktischen Modellen nicht neben- oder gleichgeordnet, sondern übergeordnet ist. (2014, S. 162)

Es geht um die Gestaltung von Lernsituationen in den Spannungsfeldern von ›Individualisierung und Gemeinschaft‹, von ›Offenheit und Struktur‹, von ›individuellen Lernzugängen und der kulturellen Fachsystematiken‹ (nach Werning/Lüttje-Klose 2012) sowie jenem von ›individueller Förderung und Selektion‹ (ergänzt durch Sturm 2014). Diese Spannungsfelder bestimmen die Handlungsoptionen und die damit einhergehenden Herausforderungen in einem inklusiven Unterricht für die Lehrpersonen:

Einen Unterricht in heterogenen Klassen zu gestalten heißt:
 die individuellen Konstruktionen, Interessen und Motivationslagen von Schülerinnen und Schülern zu berücksichtigen, sie jedoch zugleich auch mit kulturell bedeutsamen Lerngegenständen zu konfrontieren;
 individuelle Lernwege zu ermöglichen, ohne dabei den gemeinsamen Bezug aller Schülerinnen und Schüler aus den Augen zu verlieren;
 offene Lernarrangements anzubieten und zugleich Verbindlichkeiten und gemeinsame Orientierung zu schaffen;
 die Förderorientierung vor dem Hintergrund der schulischen Selektion so weit wie möglich zu gewähren. (Sturm 2014)

Mit der Inklusionsentwicklung und der damit einhergehenden stärkeren Ausrichtung von Lernumgebungen und -angeboten an einer Heterogenität der Lernenden in allen Bildungseinrichtungen und -stufen (Elementar-, Primar- und Sekundarstufenbereich) – mithin in allen Unterrichtsfächern – wurde unmittelbar eine wichtige, wenn auch aus internationaler Sicht längst überfällige, Debatte in den (Fach-)Didaktiken angestoßen (Amrhein/Dziak-Mahler 2014; Reich 2014). Bereits im Zuge des in den 1970er Jahren verfolgten Konzepts des ›Gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne Behinderungen‹ (GU) gab es schon theoretische Ansätze der Entwicklung einer integrativen Didaktik (s. beispielsweise Feuser 1988 und 1989, nach: Feuser 1995), die sich durch eine generelle Diversitätsorientierung und damit der Adressierung verschiedener Diversitätsdimensionen wie Gender, Herkunftssprache, Zweitsprache etc. auszeichneten.

Das bestehende selektionsorientierte Bildungssystem hat jahrzehntelang homogenitätsorientierte Lehrkonzepte verfolgt – denn nur in wenigen Bundesländern wurde eine binnendifferenzierende Didaktik (z. B. an Grundschulen und an Gemeinschafts-

schulen ohne externe Organisation zur Niveau-Differenzierung, wie beispielsweise Kurssysteme) durch Schulgesetze für die schulische Praxis konsequent eingefordert. Daher verfolgt die aktuelle Diskussion im deutschsprachigen Raum eher einen Zwei-Gruppen-Ansatz (ganz im Sinne der Homogenisierungslogik), der von einer Gruppe von Schülern *mit* der Diagnose einer Behinderung oder Lernbeeinträchtigung ausgeht, die in die Majorität der Schüler *ohne* eine solche integriert werden soll (Differenzkonzept). Nach wie vor ist es noch ungenügend im Bewusstsein, dass es bei Inklusion um eine generelle, auf der Diversität aller Schüler gründende Gestaltung von Unterricht und Lernumgebung geht (Diversitykonzept). Dies lässt sich auch an den vielfältigen Schulbüchern oder schulischen Materialien erkennen, die seit einigen Jahren unter dem vermeintlichen Prädikat ›Inklusion‹ oder ›inklusive‹ auf den Markt geschwemmt werden und vielfach lediglich niveaustufenorientiert oder gruppenspezifisch fokussiert Modifikationen für Teilgruppen der Lernenden empfehlen.

3. Inklusive Fachdidaktiken

»Mehr in den Fokus rücken sollten die Fragen der inklusiven Fachdidaktik«, leitet Klaufuß (2014, S. 14) in einen Tagungsband ein und konstatiert vor allem ein Forschungsdefizit im Bereich Handlungswissen im Zusammenhang mit einer inklusiven Didaktik, insbesondere im »Zusammenwirken von Fachwissenschaft und -didaktik mit der Sonderpädagogik« (ebd., S. 14). Dies ist zunächst Ausdruck der historisch gewachsenen Trennung der Disziplinen Sonderpädagogik, Allgemeine Pädagogik, Schulpädagogik, Fachwissenschaft und Fachdidaktik in Lehre und Forschung an deutschen Hochschulen. Diese Forderung verkennt jedoch den internationalen Forschungsstand in generell stärker heterogenitätsfundierte Bildungssystemen und damit die Effekte der selektiven Strukturen in unserem Bildungssystem auf die Wissenschaftsdisziplinen (Merz-Atalik 2013b). Dass es bei Inklusion keineswegs alleine um eine Zusammenführung der Regel- mit der Sonderpädagogik bzw. der Regelschule und der Sonderschule gehe und daraus linear eine inklusive Pädagogik entstehen könnte, das haben die Ausführungen der UNESCO und aus den *General Comments* der UNCRPD-Kommission deutlich gemacht. Fest steht: »Noch immer ist man auf der Suche nach den ›schulgerechten‹ Schülerinnen und Schülern statt nach der ›schüler(innen)gerechten‹ Schule« (Wilhelm 2009, S. 17) und selektiert mit den halbherzigen Reformansätzen nunmehr neu: ›Inklusionsschüler‹ und ›Sonderschüler‹. Wilhelm führt dies zurück auf das von Lehrern am häufigsten vorgebrachte ›Stoffargument‹: »Ich kann meinen Unterricht nicht ändern, da werde ich mit dem Stoff nicht fertig.« Diese Argumentation resultiert einerseits aus der Perspektive von Fachlehrern, die in ihrer aktuellen Rolle und Professionalität (gemäß der bestehenden Ausbildungsstrukturen und der schulischen Organisation von Unterricht) darauf bedacht sein müssen, alle fachlichen Wissensbestände im Rahmen der ihnen zur Verfügung stehenden Zeit angeboten zu haben. Andererseits wird diese Zugangsweise auch gestützt durch die standardisierten Bildungspläne (in der Regel in Niveaustufen ent-

sprechend der Jahrgangsstufen und Schulformen strukturiert), den 45-Minuten-Takt des Unterrichts an den meisten Schulen und die dadurch begrenzten ›Lehr‹-Zeiten für Fachlehrer. Dementsprechend sind auch – durchaus ganz kundenorientiert, denn als Kunden gelten nicht die Lernenden, sondern die Lehrenden – traditionelle Lehrwerke und Schulbücher häufig an dieser Häppchen-Didaktik auf der Basis einer vorrangig fachlogischen Systematik und entsprechend der im 45-Minuten-Takt organisierten Unterrichtseinheiten von Lernen in unseren Schulen orientiert. Solche Schulbücher und Unterrichtsmaterialien vermitteln wenig Flexibilität für multiperspektivische Individualisierungen oder Personalisierungen im gemeinsamen Unterricht. Reich merkt kritisch an, Curricula seien nicht aus der Schülersicht heraus entwickelt, sondern von einer äußeren Sicht von Experten bestimmt – »wobei vor allem Fachinteressen aus der Universität die Inhalte der Schulfächer bestimmen« (2014, S. 146). Diese entsprechen damit den ebenfalls niveaudifferenzierten und nach Fachlogiken strukturierten Bildungsplänen für die Schulformen im Sek.-II-Bereich oder für die Sonder- bzw. Förderschulen.

Viele Lehrmaterialien kokettieren mit dem Begriff ›inklusiv‹, um sich als progressiv und den aktuellen Anforderungen der Praxis gewachsen zu erweisen. Sie verfolgen damit jedoch durchaus auch das Ziel, sich neue Märkte zu erschließen, ohne grundlegende Faktoren einer inklusiven Pädagogik und Didaktik zu erfassen. Bei genauerer Hinsicht handelt es sich oftmals lediglich um eine Differenzierung der Anforderungsniveaus und der Leistungserwartungen (also eine Verlagerung der externen Differenzierung in Stufen und Leistungsgruppen auf die Ebene der Lerngruppen⁷) – der Aspekt des Lernens in Gemeinschaften kommt in der Regel nicht vor.

Die Herausforderungen einer inklusiven Fachdidaktik sind nach Sturm (2014, o.S.):

- Wie lässt sich das Gemeinsame in der individuellen Lerntätigkeit erkennen und das Gemeinsame als Zusammenführung verschiedener individueller Situationen immer wieder neu entwickeln?
- Wie lässt sich Individualität in der Gemeinsamkeit finden?
- Wie gelingt es, Individualität anzuerkennen, ohne die Unterschiede zu hierarchisieren?
- Wie gelingt es, den Lerngegenstand so zu gestalten, dass er sowohl der inhaltlichen Fachlichkeit gerecht wird als auch die individuellen Lerninteressen und Lernzugänge der Schüler berücksichtigt?
- Wie kann eine Annäherung durch die Schüler an die kulturell bedeutsame wissenschaftliche Systematik aussehen?

7 Zum Beispiel repräsentiert durch das so genannte ›Ampelsystem‹: rote Aufgaben = hohe Anforderungen; gelbe Aufgaben = mittlere Anforderungen; grüne Aufgaben = leichtere Anforderungen.

3.1 Inklusive Fachdidaktik im Fach Deutsch – ein Beispiel aus der Praxis

Kerschaumer (Lehrerin an einer inklusiven Sekundarschule in Südtirol⁸) beschreibt (2009, S. 226), dass der Schreibunterricht und der Aufsatzunterricht als Bereiche konstatiert werden könnten, die gegebenenfalls zur Aussonderung von Schülern mit Funktionsdiagnosen⁹ führen, da diese den normativen und formalistischen Anforderungen nicht genügen würden. Sie zeigt als Alternative das so genannte freie Schreiben bzw. die freie Textproduktion im Rahmen eines inklusiven Unterrichts und damit verbundene potentielle positive Effekte auf (2009, S. 226):

- Freie Textproduktionen und deren Präsentationen könnten in hohem Maße kommunikativ gemeinschaftsstiftend sein und Lernanstöße geben;
- könnten Schreibprobleme lösen und Schreibwiderstände aufheben;
- ermöglichen, verschiedene Erlebnisse, Texte, Bilder u. a. zu kommentieren und zu verarbeiten;
- beeinflussen Emotionen (negative Gefühle beeinträchtigten die kognitiven Fähigkeiten; beim freien Schreiben könnten Gefühle ausgedrückt werden, die sonst unterdrückt würden);
- Freies Schreiben könne helfen, den Schreibprozess zu reflektieren und ihn bewusster und damit lernbar zu machen;
- Es sei – weil von den Interessen der Schüler ausgehend – motivierend und vermöge auch jenen Schülern Erfolgserlebnisse zu vermitteln, die im herkömmlichen Aufsatzunterricht immer scheitern würden;
- Beim Freien Schreiben stünden Kreativität, Selbstbestimmung und Selbsttätigkeit im Vordergrund. Es biete die Möglichkeit, individuelle Hilfen anzubieten bzw. angeeignetes Wissen in den eigenen Texten zu verarbeiten;
- Das Freie Schreiben biete zudem die Möglichkeit, den Unterricht zu öffnen, d. h., die Schüler aktiv werden zu lassen und den Unterricht inklusiv zu gestalten.

Ausgehend von den Bildungsstandards für die Kompetenz *Texte schreiben*, die für die vierte Klassenstufe beispielsweise als Teilkompetenz

verständlich, strukturiert, adressaten- und funktionsgerecht schreiben: Erlebtes und Erfundenes; Gedanken und Gefühle; Bitten, Wünsche, Aufforderungen und Vereinbarungen; Erfahrungen und Sachverhalte. (KMK 2004; nach Hennies/Ritter 2014, S. 170f.)

8 In Südtirol gibt es seit mehr als zwei Jahrzehnten keine Sonderschulen mehr. Alle Kinder und Jugendlichen werden im Rahmen der Pflichtschulzeit (bis zum 18. Lebensjahr) an integrativen Schulen gemeinsam unterrichtet.

9 Eine ›Funktionsdiagnose‹ ist eine von zwei Kategorien in Südtirol, die die diagnostische Grundlage bilden für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen oder Lernstörungen, um geeignete Maßnahmen zu treffen und sie angemessen in ihrem Bildungsweg zu unterstützen.

formulieren, könnte man nach Ansicht von Hennies/Ritter zu einer vorschnellen Einschätzung kommen, dass »SchülerInnen mit einem begrenzten Zugang zur Schriftsprache hieran nicht gleichberechtigt teilhaben können« (ebd., S. 171). Aber auch Klauß resümiert: »Als gute Möglichkeit eines inklusiven Unterrichts erweist sich das Verfassen von Texten in Phasen freien, kreativen oder angeleiteten Schreibens« (2014, S. 18). Wie solche Schreibprozesse als Teil einer ›deutschdidaktischen Inszenierung‹ zum Beispiel im Spannungsfeld von Individualisierung und Gemeinsamkeit eingesetzt werden können, zeigt der oben aufgezeigte Beitrag von Kerschbaumer (s. hierzu vertiefend – aus fachdidaktischer Perspektive – die Beiträge von Dreschinski/Terfloth und Zielinski in diesem Handbuch).

3.2 Inklusive Fachdidaktik anhand eines quer zu den Fächern liegenden Curriculums

Eine konsequente Schülerorientierung und Personalisierung von Lernen bei der Planung von Unterricht in heterogenen Lerngruppen widerspricht zum Teil den kulturellen Fachlogiken, die sich häufig sehr eng an einem systematischen und z. B. durch Jahrgangsklassen oder stufenmodellorientierte Standards normierten Kompetenz- und Wissenszuwachs orientieren. Während einige Vertreter an der Vorstellung von individualisierbaren, standardisierten Stufenmodellen des Lernens festhalten (z. B. Prengel 2012), gibt es auch Ansätze eines quer zu den tradierten Schulfächern liegenden personalisierenden, inklusiven Curriculums für alle: z. B. im Index für Inklusion¹⁰ (Ainscow/Booth 2016). Hierbei ist die Grundidee, dass das Curriculum unabhängig von der bisher bestehenden Fachsystematik allgemeine Bildungsziele für alle in der Gesellschaft adressiert, die werte- und menschenrechtsbasiert grundgelegt und nicht klassisch niveaudifferenziert strukturiert sind:

Die Bedeutung von Curriculum hat zwei Komponenten: Es kann sich auf die Absichten für das Lehren und geplante Lernaktivitäten beziehen und wie diese unter fachbezogenen Überschriften strukturiert sind. Es kann auch alles andere bezeichnen, das von Kindern und Erwachsenen durch ihre Erfahrung des Seins in der Schule gelernt wird. Wie wir lernen und wie wir lehren, können Teil dieses weniger formellen Curriculums sein. (Booth/Ainscow 2016, S. 36; Übersetzung K. M.-A.¹¹)

10 Das Instrument des *Index für Inklusion* wurde in England zur Selbstevaluation für Schulgemeinschaften und zur Begleitung einer Schulentwicklung im Hinblick auf inklusive Kulturen, Strukturen und Praktiken entwickelt. Es wurde bereits in mehr als 25 Sprachen übersetzt und wird international eingesetzt.

11 Der Index für Inklusion liegt mittlerweile in einer deutschsprachigen Übersetzung vor (Booth/Ainscow 2016). Da diese das Zitat jedoch nicht vollständig wiedergibt, wird auf eine eigene Übersetzung zurückgegriffen.

Auf globalen Rechten basierendes Curriculum		Traditionelles Curriculum
Nahrung		Mathematik
Wasser		Sprache und Literatur
Kleidung		Moderne Fremdsprachen
Wohnen und Bauen		Physik
Mobilität und Migration		Chemie
Gesundheit und Beziehungen	→	Biologie
Umwelt		Geografie
Energie	←	Geschichte
Kommunikation und Kommunikationstechnologie		Design und Technik
Literatur, Kunst und Musik		Kunst
Arbeit und Tätigkeiten		Musik
Ethik, Politik und Macht		Religion
		Sport
		Persönlichkeitsbildung, Gesundheit und Sozialpädagogik

Abbildung 4: Vergleich der Überschriften im Curriculum (Achermann, B. et al. 2017, S. 50)

Auf der rechten Seite ist eine traditionelle, an Fächern orientierte Curriculumstruktur zu sehen. Bis in die Fächerstrukturen für die Wissenschaft und in der Lehrerbildung an den Hochschulen herrscht diese Systematik vor und so gibt es sie bereits seit mehr als 100 Jahren international in allen Bildungssystemen (Booth/Ainscow 2016, S. 37; Merz-Atalık 2014). Die beiden Bildungswissenschaftler aus Cambridge kritisieren, dass diese Überschriften in den Bildungsplänen eher dazu geeignet scheinen, eine Elite für die Hochschulbildung vorzubereiten, anstatt einen allgemeinen Bildungsanspruch für die Gesellschaft zu verwirklichen. Sie stellen daher in der vierten Edition des von ihnen bereits im Jahr 2000 entwickelten *Index for Inclusion* dieser traditionellen Struktur mit ihren Inhalten eine an globalen Menschen-Rechten basierte Systematik von Bildungsinhalten und -zielen gegenüber. Ein Curriculum für alle zu entwickeln, basiert dabei auf der Vorstellung, globale Herausforderungen einer Bildung für alle parallel zum Fachunterricht als auch in den traditionellen Fächern oder fächerübergreifenden Projekten zu thematisieren.

Booth und Ainscow (2016) gehen davon aus, dass Bildungspläne eine Basis darstellen sollten für die Individualisierung innerhalb von Schulen und Klassen. An einem Beispiel soll dies erläutert werden. Der exemplarisch ausgewählte Curriculum-Bereich heißt *Kinder überlegen, wie und warum Menschen sich lokal und in der Welt bewegen*. Sie reflektieren in Projekten sowie in allen Lernbereichen ihres Unterrichts: Was ist ein Heimatgefühl? Wie entsteht es? Warum lebt man an einem bestimmten Ort? Welche Effekte haben Handel, internationale Konflikte oder die Entwicklung des Transports darauf? Welche Möglichkeiten haben wir und welche werden gerade