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.

FSC
www.fsc.org
MIX
Papier aus verantwortungsvollen Quellen
FSC® C089473

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

Christiane Hochstadt/Ralph Olsen
Deutschunterricht und Inklusion 8

Pädagogische Perspektiven

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

Karl-Heinz Dammer
Inklusion, neue Lernkultur und die Fallstricke der Individualisierung 33

Ulrike Greiner
Paradoxien eines inklusiven Bildungskonzepts 47

Reinhard Markowetz
Inklusiver und exklusiver Unterricht 62

Spannungsfelder

Ursula Bredel/Christiane Maaß
Leichte Sprache 80

Cornelia Rosebrock
Leichte Texte 93

Christiane Hochstadt
Sprachliche Vielfalt 111

Marcel Bauser/Ralph Olsen/Nadine Seidel
Sexuelle Vielfalt in der Jugendliteratur 128

Christoph Bräuer/Delia Hülsmann/Sarah Reith
Sprachliche Hochbegabung 143

Margit Berg
Sonderpädagogik – Fachdidaktik 160

Stefan Jeuk
Sprachstandsdiagnostik als Exklusion? 177

Magdalena Michalak
Deutsch als Zweitsprache 190

Fachdidaktische Überlegungen

Maja Wiprächtiger-Geppert/Christoph Bräuer
Literarische Erfahrung 208

Tilman von Brand
Literarisches Lernen 225

Daniela Frickel/Andre Kagelmann
Kinder- und Jugendliteratur 242

Stefanie Köb/Teresa Sansour/Karin Vach
Literaturunterricht in inklusiven Kontexten 257

Dieter Wrobel
Leseförderung 274

Hans Lösener
Sprachmündigkeit und poetisches Sprachlernen 291

Andreas Krafft
Sprachdidaktische Konzeptionen 306

Johannes Hennies
Schriftspracherwerb 322

Friederike Kern
Grammatikunterricht 338

Jörg Kilian
Adaptive Wortschatzarbeit 353

Janina Dreschinski/Karin Terfloth
Schreibunterricht 370

Sascha Zielinski
Texte schreiben 387

Dirk Betzel
Rechtschreibunterricht 402

Katrin Hee
Sprechen und Zuhören 421

Christian Müller
Digitale Medien 440

Die Autoren 457

Christiane Hochstadt/Ralph Olsen

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. Ziemen 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/Zepter 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-Atalık).

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 Vielfaltsdimensionen 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 folgeträchtige 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 jahrzehntelang vernachlässigt wurde. Erst durch den ersten ›PISA-Schock‹ im Jahre 2000 hat die Lesedidaktik starken Auftrieb erhalten und konzeptionalisiert seitdem unermüdlich leseförderndе 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/Terfloth). 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./Bubenhofer, 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-Atalık

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

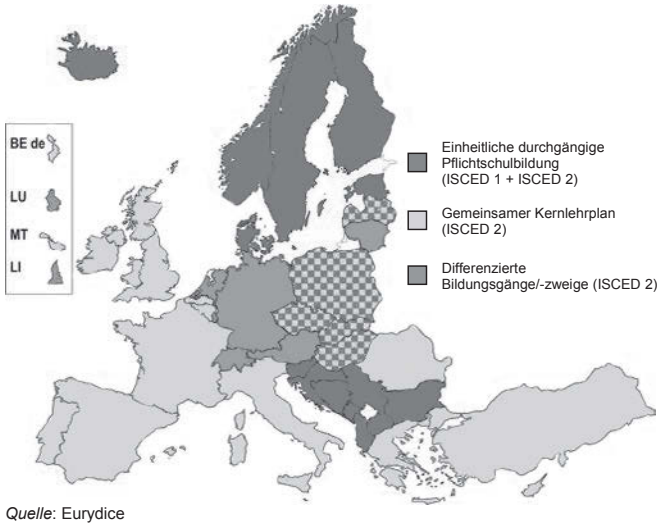
Im folgenden Beitrag werden zunächst die Vorstellungen von einem inklusiven Bildungssystem der UN und UNESCO eingeführt. Vor dem Hintergrund dieser Vorgaben werden die aktuellen Ansätze der Umsetzung und erschwerende Kontextfaktoren für Deutschland kritisch reflektiert. Daraus resultieren diversitätsbasierte 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 Inklusionsskeptiker 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



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.

Quelle: Eurydice

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-Behindertenrechtskonvention[1] 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 Berlin[2]

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-Erklärung[3] (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 folgenschwer 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 (2005[4]) 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 Konvention[6] wurde im April 2015 durch die UNCRPD-Kommission kritisch beurteilt. In einem offiziellen, auf der UN-Homepage einsehbaren 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 UNCRPD 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).

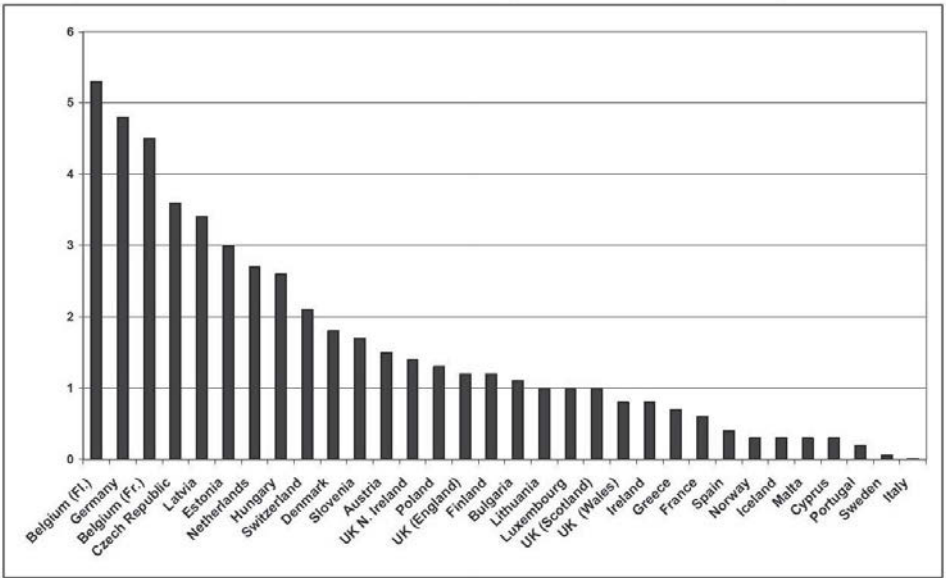


Abbildung 2: Schüler in Sonderschulen und Sonderklassen in Prozent an der Gesamtschülerschaft an allgemeinbildenden Schulen in den europäischen Ländern im Jahr 2014 (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, Data Set Cross-Country Report 2017)

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 (inklusiver 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-Atalık (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-Atalık 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 ›inklusiven‹ 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 ›inklusiv‹ 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 Klauß (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 heterogenitätsfundierten Bildungssystemen und damit die Effekte der selektiven Strukturen in unserem Bildungssystem auf die Wissenschaftsdisziplinen (Merz-Atalık 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 Lerngruppen[7]) – 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 Südtirol[8]) beschreibt (2009, S. 226), dass der Schreibunterricht und der Aufsatzunterricht als Bereiche konstatiert werden könnten, die gegebenenfalls zur Aussonderung von Schülern mit Funktionsdiagnosen[9] 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;
- ermöglichten, verschiedene Erlebnisse, Texte, Bilder u. a. zu kommentieren und zu verarbeiten;
- beeinflussten 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. 170 f.)

---

8 In Südtirol gibt es seit mehr als zwei Jahrzenten 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 Inklusion[10] (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

entwickelt? Das Thema stellt einen Bereich der *Common concerns* dar und bietet vielfältige fächerübergreifende Anhaltspunkte. Ein solches Curriculum ist nach Booth/Ainscow eines für alle, in Städten und Dörfern, in China, Burma, der Republik Congo genauso wie in England und Deutschland, verbindend zwischen Vergangenheit und Zukunft, für ein Alter von drei bis einhundertunddrei, für die Primar-/Sekundarstufe und die Hochschulbildung, für alle Menschen und Gemeinschaften, für die Verknüpfung der Erfahrungen aller, unabhängig von ihren Fähigkeiten.

4. Resümee

Im Rahmen des Prozesses zur inklusiven Bildung geht es nicht nur darum, das Menschenrecht auf inklusive Bildung (wie in der UNCRPD verankert) für alle Schüler umzusetzen, sondern auch im Rahmen eines gemeinsamen Curriculums in der Bildung generelle Menschenrechtsaspekte zu adressieren und auf allen Ebenen des Schullebens erfahrbar zu machen. Für eine solche neue Perspektive auf die Bedeutung von *inklusiver Bildung*, die nicht nur eine Herausforderung für die Fachdidaktiken, sondern für alle bildungswissenschaftlichen Bereiche darstellt, bedarf es neben einer Annäherung in übergreifenden Fragestellungen auch einer vertieften Kooperation in Lehre und Forschung zwischen den Disziplinen Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Pädagogik, Sonderpädagogik und anderen Bildungswissenschaften. Zur Erschließung einer inklusiven Bildung könnten Ansätze einer kooperativen gemeinsamen Praxisforschung und -begleitung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung von Bildungswissenschaft, Fachdidaktik und Sonderpädagogik dazu beitragen, die differenten Perspektiven und Expertisen zusammenzuführen. Dies könnte auch unmittelbar zur Entwicklung disziplin- und fachübergreifender Konzepte einer inklusiven Bildung führen, die nicht nur theoretische Relevanz ausweisen. Auch in einer verstärkten internationalen Zusammenarbeit liegen wertvolle Impulse für die anstehenden Entwicklungen in Deutschland: Viele Länder haben etablierte Traditionen eines längeren gemeinsamen Lernens z. B. in Gemeinschaftsschulsystemen und inklusiven Bildungssystemen und sie verfügen über intensive Forschungserkenntnisse auch zum Umgang mit allen Formen von Diversität (auch behinderungsbedingter).

> Inklusion bedeutet die Minimierung von Separation, von Ausgrenzung und von Diskriminierung. Dieses Ziel kann immer nur annäherungsweise erreicht werden. […]. Das bedeutet auch: Um mit der Umsetzung von Inklusion zu beginnen, muss man nicht warten, bis optimale Rahmenbedingungen vorliegen. (Werning/Avci-Werning 2016, S. 174)

Genauso wenig muss man darauf warten, dass ein Kind mit einem so genannten ›sonderpädagogischen Förderbedarf‹ oder einer diagnostizierten Behinderung an der ›eigenen‹ Schule eingeschult wird (gemäß dem aktuell dominierenden, eingeschränkten Konzept von Inklusion in Deutschland), um mit einer inklusiven Schulentwicklung

zu beginnen. Vielmehr versteht sich inklusive (Fach-)Didaktik als eine Kernaufgabe *aller* Schulen, die eine bestmögliche und qualitativ hochwertige Bildung aller ihrer Schüler in der Gemeinschaft anstreben.

Literatur

Achermann, B./Amirpur, D./Braunsteiner, M.-L./Demo, H./Plate, E./Platte, A. (Hg.) (2017): Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann. http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016/pdf-bildungsbericht-2016/bildungsbericht-2016 (Abruf 08.11.2018).

Amrhein, B./Dziak-Mahler, M. (Hg.) (2014): Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Münster, New York: Waxmann.

Avci-Werning, M./Werning, R. (2015): Herausforderung Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen, Erfahrungen, Handlungsperspektiven. Seelze: Klett, Kallmeyer.

Booth, T./Ainscow, M. (2016): The Index for Inclusion. A Guide to school development led by inclusive values. 4. Edition. Cambridge: Index for Inclusion Network.

Europäische Kommission/EACEA/Eurydice (2018): Struktur der europäischen Bildungssysteme 2017/18: Schematische Diagramme. Eurydice Fakten und Zahlen. Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union.

Feuser, G. (2013): Grundlegende Dimensionen einer LehrerInnen-Bildung für die Realisierung einer inklusionskompetenten Allgemeinen Pädagogik. In: Feuser, G./Maschke, T. (Hg.): Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Welche Qualifikationen braucht die inklusive Schule? Gießen: Psychosozial Verlag.

Feuser, G. (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Hennies, J./Ritter, M. (2013): Grundfragen einer inklusiven Deutschdidaktik – Ein Problemaufriss. *Zeitschrift für Inklusion*. http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/28 (Abruf 08.11.2018).

Hennies, J./Ritter, M. (2014): Texte (schreiben) im inklusiven Deutschunterricht. In: Trumpa, S./Seifried, S./Franz, E./Klauß, T. (2014): Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik. Weinheim, Basel: Beltz, S. 170–185.

Klemm, K. (2015): Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten. Im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Klemm-Studie_Inklusion_2015.pdf (Abruf 08.11.2018).

Merz-Atalık, K. (2013a): Inklusion/Inklusiver Unterricht an der Gemeinschaftsschule. In: Bohl, T./Meissner, S. (Hg.): Expertise Gemeinschaftsschule: Forschungsergebnisse und Handlungsempfehlungen für Baden-Württemberg. Weinheim, Basel: Beltz, S. 61–76.

Merz-Atalık, K. (2013b): Der Forschungsauftrag aus der UN-Behindertenrechtskonvention – Probleme, Erkenntnisse und Perspektiven einer Inklusionsforschung im schulischen Feld. In: Trumpa, S./Seifried, S./Franz, E./Klauß, T. (Hg.): Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik. Beltz: Juventa, S. 24–46.

Merz-Atalık, K. (2014): Inklusiver Unterricht und migrationsbedingte Vielfalt. In: Wansing, G./Westphal, M. (Hg.): Behinderung und Migration. Inklusion, Diversität, Intersektionalität. Wiesbaden: Springer VS, S. 159–175.

Mißling, S./Ückert, O. (2014): Inklusive Bildung: Schulgesetze auf dem Prüfstand, DIMR. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/_migrated/tx_commerce/Studie_Inklusive_Bildung_Schulgesetze_auf_dem_Pruefstand.pdf (Abruf 08.11.2018).

NESSE (2012): Education and Disability/Special Needs – policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU. An independent report prepared for the European Commission by the NESSE network of experts. http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports (Abruf 08.11.2018).

Prammer, W./Prammer-Semmler, E. (2014): Didaktik als Kernaufgabe einer inklusiven Schule. In: Feyerer, E./Langner, A. (Hg.): Umgang mit Vielfalt. Lehrbuch für Inklusive Bildung. Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich, Band 3. Linz: Trauner, S. 153–167.

Ramberg, J./Lénárt, A./Watkins, A. (Hg.) (2017): European Agency for Special Needs and Inclusive Education. European Agency Statistics on Inclusive Education: 2014 Dataset Cross-Country Report. Odense, Denmark.

Reich, K. (2014): Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule. Weinheim, Basel: Beltz.

Seitz, S. (2009): Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem ›Kern der Sache‹. *Zeitschrift für Inklusion*. http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184 (Abruf 08.11.2018).

Trumpa, S./Seifried, S./Franz, E./Klauß, T. (2014): Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik. Weinheim, Basel: Beltz.

UN – United Nations (2006): Convention on the rights of persons with disabilities (UNCRPD). https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html#accessible_pdf (Abruf 08.11.2018).

UN – United Nations: Commitee on the Rights of Persons with Disabilities (2016): Draft General Comment on the right to inclusive education. http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/GCRightEducation.aspx (Abruf 08.11.2018).

UN – United Nations: Commitee on the Rights of Persons with Disabilities (2015): Concluding observations on the initial report of Germany. Distr.: General 13 May 2015. https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G15/096/31/PDF/G1509631.pdf?OpenElement (Abruf 08.11.2018).

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1994): The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education (1994). Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain. Deutsche Übersetzung unter http://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf (Abruf 08.11.2018).

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2005): Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf (Abruf 08.11.2018).

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2009): Policy Guidelines on Inclusion in Education. http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf (Abruf 08.11.2018).

Werning, R./Lütje-Klose, B. (2012): Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigung. 3., überarbeitete Auflage. München, Basel: Beltz.

Wilhelm, M. (2009): Integration in der Sek. I und Sek. II. Wie die Umsetzung im Fachunterricht gelingt. Weinheim, Basel: Beltz.

Karl-Heinz Dammer

Inklusion, neue Lernkultur und die Fallstricke der Individualisierung

›Inklusion‹, ›Heterogenität‹ und ›Individualisierung‹ sind in den letzten zehn Jahren zu neuen Leitbegriffen (nicht nur) der Pädagogik avanciert, deren theoretische Grundlagen und die damit verbundenen gesellschaftspolitischen Vorstellungen erscheinen jedoch diffus. Zumindest bei programmatischen Vertretern der Inklusion stößt man dagegen auf utopische Erlösungsversprechen mit religiösen Untertönen und selbstenthusiasmierender Rhetorik (Ahrbeck 2014; Rauh 2016; Fröhlich 2016; Rychner 2015; Bernhard 2015). Damit besteht die Gefahr, dass nicht nur Denktabus errichtet und Kritik gehemmt wird, sondern auch, dass eigene Verwicklungen in die kritisierten Herrschaftsverhältnisse nicht mehr wahrgenommen werden (Bernhard 2015, S. 110; Bittner 2016, S. 86).

Dieser Beitrag versucht offenzulegen, wie Individualisierung im Rahmen der Inklusion gesellschaftlich und in der so genannten ›neuen Lernkultur‹ schulisch verstanden wird. Gezeigt werden soll, inwieweit beide Reformprojekte in ihrem Zusammenwirken den neoliberalen Herrschaftsdiskurs bedienen. Um Missverständnissen vorzubeugen, sei vorab betont, dass es hier lediglich um die Rekonstruktion eines Diskurses und seiner Implikationen geht, nicht um eine Darstellung oder Kritik an Versuchen der schulischen Umsetzung von Inklusion oder an reformpädagogischen Unterrichtsansätzen, die im Rahmen der neuen Lernkultur praktiziert werden, weil dies in beiden Fällen pauschal nicht möglich wäre.

1. Motive und Kontexte des Inklusionsdiskurses

Nach Hinz ist Inklusion ein

> allgemeinpädagogischer Ansatz, der auf der Basis von Bürgerrechten argumentiert, sich gegen jede gesellschaftliche Marginalisierung wendet und somit allen Menschen das gleiche volle Recht auf individuelle Entwicklung und soziale Teilhabe ungeachtet ihrer persönlichen Unterstützungsbedürfnisse zugesichert sehen will. (2006, S. 97)

Bemerkenswert an dieser Definition ist, dass der erklärtermaßen allgemeinpädagogische Ansatz sich nicht auf pädagogische Argumente, sondern auf Menschen- und Bürgerrechte beruft. Da diese als unveräußerliche Rechte in der Verfassung garantiert sind, dürfte Hinz‘ Argument nicht juristisch, sondern moralisch zu verstehen sein und auf deren konkrete institutionelle Absicherung bzw. die gesellschaftlichen Um-

gangsformen zielen. Was erstere betrifft, so meinte bereits 2006 der UN-Beobachter Muñoz dem deutschen Schulsystem menschenrechtliche Defizite bescheinigen zu müssen, womit die zuvor weitgehend nur politisch und pädagogisch artikulierte Kritik an schulischer Benachteiligung eine neue – nämlich fundamental moralische – Qualität bekam. Inklusion, so die Logik von Hinz' Appell, sei nun der geeignete Weg, diesem bisher verletzten Menschenrecht auf pädagogischem Wege endlich Geltung zu verschaffen – und zwar nicht nur für behinderte Menschen, für die Hinz als Sonderpädagoge primär spricht, sondern für alle benachteiligten Individuen.

Damit wird der Geltungsbereich der Menschenrechte diffus ausgedehnt, da nun im Prinzip jede gesellschaftliche Marginalisierung – worauf auch immer sie konkret gründen mag – als deren Verletzung ausgegeben werden kann. Mit diesem argumentativen Schachzug wird nicht nur Kritik an der Inklusion von vorneherein delegitimiert, sondern auch das Bildungssystem, bezogen auf das, was es realistischerweise leisten kann, prinzipiell überfordert (Bittner 2016, S. 81 f.). Die Menschenrechte scheinen hier eher als rhetorisches Vehikel zu fungieren, um auch in der Pädagogik dem Heterogenitätsdiskurs Geltung zu verschaffen, was sich bereits 1995 in Prengels *Pädagogik der Vielfalt* erkennen ließ. Hinter der Inklusionsdebatte verbirgt sich aber auch eine konkrete Problemlage, nämlich die bereits in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts festgestellte Tendenz spätmoderner Gesellschaften zur Exklusion, also dem Ausschluss bestimmter Individuen oder sozialen Gruppen aus der Gesellschaft. Diesen beiden Motiven soll im Folgenden mit Blick auf das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft nachgegangen werden.

1.1 Inklusion im Rahmen des Heterogenitätsdiskurses

Die Heterogenitätsdebatte kreist im Kern um die Bedeutsamkeit von Partikularität gegenüber einem normierenden Ganzen. Dies ist ein wesentliches Merkmal postmodernen Denkens, das erkenntnistheoretisch von der Pluralität gleichrangiger Perspektiven ausgeht, für deren Bewertung es keinen übergeordneten Wahrheitsmaßstab mehr gäbe. Bezogen auf die Gesellschaft impliziert dies die Auflösung traditioneller Orientierungsmuster zugunsten pluraler, individuell immer wieder neu zu gestaltender Identitätsentwürfe (›Patchworkidentität‹). Dieser Diskurs hatte in den 1970er Jahren konkrete politische Anknüpfungspunkte in den diversen Emanzipationsbewegungen, die vor und mit dem Mai 1968 entstanden waren, hat sich danach aber zunehmend verselbständigt.

Wendete man die postmoderne Erkenntnistheorie auf ihr Identitätskonzept an, so wäre sie nicht mehr als eine mögliche Perspektive auf die Gesellschaft unter anderen. Ihr empirischer Gehalt ist offen und ebenso die theoretische Frage, wie man sich eine organisierte Form des Zusammenlebens, geschweige denn ein gesellschaftliches System, vorzustellen hat, wenn man Heterogenität im Sinne Prengels (2010, S. 2 ff.) auslegt als *Verschiedenheit* (Differenzierung sozialer Gruppen nach bestimmten Kriterien), *Intersektionalität* (gleichzeitige Zugehörigkeit einer Person oder Gruppe zu

verschiedenen Kategorien), *Veränderlichkeit* (die aus möglichen oder faktischen Entwicklungsprozessen sich ergebende Heterogenität von Individuen oder Gruppen) und *Unbestimmtheit* (Merkmale, die jenseits wissenschaftlicher Erfassbarkeit bleiben). Eine dergestalt entgrenzte Heterogenität erscheint weder für die politisch-praktische noch für die soziologische Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Differenz brauchbar, vor allem, weil damit Machtfragen in den Hintergrund rücken, die stets eine Rolle spielen, wenn es darum geht, die politisch und gesellschaftlich zu priorisierenden Merkmale von Heterogenität zu bestimmen.

Bereits aus diesen grundsätzlichen Überlegungen heraus bestünde Anlass, den Heterogenitätsdiskurs in seinem Anspruch zu relativieren; sein Grundtenor ist jedoch im Gegensatz dazu ausgesprochen normativ, was sich exemplarisch an der Aufforderung festmachen lässt, Heterogenität als eine ›Ressource‹ zu betrachten bzw. Vielfalt wertzuschätzen. Die Frage, welche Ausdrucksformen von Vielfalt unter welchen konkreten gesellschaftlichen und politischen Bedingungen mit welcher normativen Begründung anerkennenswert sind, wird mit diesem Präjudiz der öffentlichen Debatte entzogen, die zu klären hätte, in welcher Hinsicht ein bestimmtes Heterogenitätsmerkmal bezogen auf welchen gesellschaftlichen Kontext und im Hinblick auf welchen Zweck eine Ressource sein soll. Mit der Rede von einer ›Wertschätzung der Vielfalt‹ wird diese Begründungspflicht in semantisch bemerkenswerter Weise umgangen, denn im allgemeinen Sprachgebrauch kann der Begriff ›Wertschätzung‹ nur auf Personen angewandt werden, nicht aber auf Abstrakta. Wenn die Forderung, Vielfalt wertzuschätzen, einen Sinn hat, dann lediglich den, Gefolgschaft der ausgegebenen Losung gegenüber zu bewirken.

Geht es in dem Diskurs nicht um Heterogenität allgemein, sondern um Individuen, so ist für gewöhnlich von ›Anerkennung‹ im Namen ›egalitärer Differenz‹ die Rede, womit zwei sozialtheoretische Begriffe von Honneth aufgegriffen werden. Im Anschluss an Hegel differenziert Honneth Anerkennung in drei wesentliche Sphären aus: die emotionale Anerkennung in privaten Beziehungen, die politische Anerkennung als Rechtssubjekt und die soziale Anerkennung auf der Basis persönlicher Leistung. In allen Sphären gehe es darum, dass sich Individuen als Gleichberechtigte gegenübertreten, die jeweiligen Formen der Anerkennung seien aber nicht austauschbar, d. h., soziale Anerkennung beispielsweise könne keine private, emotionale ersetzen und auch keine rechtliche Anerkennung stiften (Honneth 1992). Wenn man also die Anerkennung jeglicher individueller Partikularität im Rahmen gesellschaftlicher Vielfalt fordert, wäre auch hier zu spezifizieren, in welcher Sphäre das unter welchen Bedingungen geschehen soll.

Programmatisch wichtiger für den Heterogenitätsdiskurs ist der zweite Schlüsselbegriff ›egalitäre Differenz‹, worunter Honneth das (An-)Erkennen von Unterschieden ohne Wertung und Hierarchisierung versteht (ebd.). Anders als bei der ›Anerkennung‹ handelt es sich hier um einen eher utopischen Begriff, da moderne Gesellschaften nur auf der Basis horizontaler und vertikaler Differenzierung funktionieren. Das utopische Moment ist nicht an sich problematisch, kann es aber werden, wenn es um die egalitäre Anerkennung individueller Leistungsfähigkeit oder

umgekehrt um benachteiligte Lebenslagen und (vermeidbares) subjektives Leid geht, da einer Kritik daran der Boden entzogen würde, wenn man solche Nachteile nur noch als anders, aber nicht mehr als schlechter qualifizieren kann, so dass auch praktische Anstrengungen zum Abbau von Ungleichheit müßig würden (Katzenbach 2016, S. 21).

Zusammengefasst kristallisiert sich als Hauptproblem des Diskurses die Tatsache heraus, dass er Heterogenität aus ihrem gesellschaftlichen Zusammenhang herauslöst (Bernhard 2015, S. 113 f.). Dies führt zu Widersprüchen, sobald man Inklusion zur maßgeblichen Form des Umgangs mit Heterogenität erklärt und einerseits die rückhaltlose Anerkennung von Partikularität und Differenz fordert, eben diese aber andererseits in der inklusiven Gemeinschaft zum Verschwinden bringen will (ebd., S. 115; Ahrbeck 2014, S. 82 f.). Wenn, nach Wocken, »einfach alle unterschiedslos und namenlos verschieden« (2011, S. 20 f.) sein sollen, mag man sich fragen, welche Rolle das Individuum für die Verfechter der Inklusion tatsächlich spielt. Nicht minder widersprüchlich erscheint es darüber hinaus, gesellschaftliche Normen – Normativität überhaupt – mit normativen Argumenten in Frage zu stellen.

Für unseren Kontext ist entscheidend, dass hier das für die Pädagogik konstitutive Spannungsverhältnis von Individuum und Gesellschaft einseitig in einer nur noch individuellen Perspektive aufgelöst wird und zwar nicht nur, indem man das Individuum zum Objekt diskursiver Zuwendung gegen eine es funktionalisierende Gesellschaft erklärt, sondern auch dadurch, dass die Lösung eines strukturellen Grundproblems im Wesentlichen auf die Entwicklung einer richtigen Einstellung, also des individuellen Bewusstseins, reduziert wird.

1.2 Inklusion statt Exklusion?

Während die Erziehungswissenschaft sich emphatisch mit Inklusion beschäftigt, wendet sich die Soziologie, vor allem die Armutsforschung, dem Gegenteil, der Exklusion, zu, die bereits Mitte der 1970er Jahre in den Fokus der sozialpolitischen Aufmerksamkeit rückte, da mit dem Ende der Vollbeschäftigung auch die Grenzen des Wohlfahrtsstaates erkennbar wurden. Die Liberalisierung der Finanzmärkte und die Entwicklung des Neoliberalismus zur politischen Leitdoktrin taten danach ein Übriges, um die Gefahr der Exklusion entstehen zu lassen. Im Fokus der Soziologie stehen auch hier die drei wesentlichen Bereiche der ökonomischen, politisch-rechtlichen und der sozial-emotionalen Inklusion bzw. Exklusion, wobei, wie Kronauer (2002) zeigt, der ökonomische Ausschluss durch längerfristige Arbeitslosigkeit auch den Ausschluss oder zumindest die eingeschränkte Teilhabe in den anderen Bereichen nach sich ziehen kann.

Im Zuge dieser Entwicklung veränderte sich auch der gesellschaftskritische Diskurs. Galten vorher Ausbeutung und Ungleichheit als Mängel einer gleichwohl weitgehend inklusiven Gesellschaft, so stand nun die Exklusion vom Arbeitsmarkt im Fokus der Kritik:

> Keine Arbeit haben ist schlecht; also ist Arbeit haben gut. Die Konditionen, unter denen man arbeitet, sind sekundär. Hauptsache, man hat Arbeit, gehört dazu, ist integriert. Das ist der schlichte Grundsatz einer neuen konfessions- und parteiübergreifenden Weltanschauung […]. Wenn alle einbezogen wären, wäre alles gut. (Türcke 2016, S. 61)

Türcke spricht hier wohlweislich im Konjunktiv, da das Verhältnis von Exklusion und Inklusion ebenso komplex wie dynamisch ist und wesentlich durch objektive ökonomische Prozesse angetrieben wird, die sich nicht ohne Weiteres durch sozialpolitische Maßnahmen kompensieren lassen. Solchen Überlegungen steht allerdings die semantische Verführungskraft von ›Inklusion‹ als offensichtlichem Gegenbegriff zu Exklusion gegenüber. Die Verführung ist besonders für die Pädagogik groß, nicht nur wegen ihres Selbstverständnisses als säkularer Heilslehre, sondern auch, weil Exklusion auch die Legitimation des Schulsystems in Frage stellt, wenn es nicht mehr gewährleisten kann, die nachfolgende Generation vollständig in die Gesellschaft zu integrieren, z. B., weil sich so genannte ›Bildungsverlierer‹ in bestimmten Schulformen ballen. In einer solchen Situation verheißt das Zauberwort ›Inklusion‹ die Rettung der Institution durch das Postulat, in ihrem Rahmen das Exklusionsproblem lösen zu können – ungeachtet der Tatsache, dass es sich nicht von einem partikularen gesellschaftlichen Ort aus lösen lässt.

Auch hier werden also die politische und theoretische Frage ausgeklammert, in welche bzw. für welche Gesellschaft man schulische Inklusion betreibt. Was dies für die Schule bedeutet, soll im Folgenden ausgeführt werden.

2. Heterogenität und Inklusion im schulischen Spannungsfeld

Als wesentliche Konsequenz für die Schule ergibt sich aus dem Heterogenitäts- und Inklusionsdiskurs die radikale Individualisierung des Unterrichts. Diese setzt allerdings Entscheidungen auf der Meso- und Makroebene voraus, die sich zwangsläufig in dem grundlegenden pädagogischen Spannungsfeld von individueller Entfaltung und gesellschaftlichen Brauchbarkeitserwägungen bewegen.
Folgt man Fends *Neuer Theorie der Schule* (2008), so erfüllt das Schulsystem auf der Makroebene vier gesellschaftliche Funktionen, nämlich *Allokation*, *Qualifikation*, *kulturelle Reproduktion* und *Integration*, verstanden als Fähigkeit zur reflektierten gesellschaftlichen Teilhabe. Die in den früheren Versionen von Fends Schultheorie noch auftauchende *Selektion* wird hier von ihm explizit ausgeklammert, was angesichts der oben erwähnten Exklusionsgefahr sicherlich diskussionswürdig ist.

Mit einer konsequenten Individualisierung würden nun zwei dieser Funktionen – wenn man die Selektion mit einbeziehen will, sogar drei – in Frage gestellt, nämlich Allokation und kulturelle Reproduktion. Selektion und Allokation sind für programmatische Vertreter der Inklusion das entscheidende Kennzeichen für die »Inhumanität« (zitiert nach Ahrbeck 2014, S. 68 ff.) des Schulsystems, da »Versa-

gende« (ebd.) in dessen »unverdünnter Hölle« (ebd.) zu »Untermenschen« (ebd.) abgestempelt würden und man ihr Scheitern billigend in Kauf nähme. Während diese beiden Funktionen explizit angeprangert werden, ergibt sich die Infragestellung der kulturellen Reproduktion eher implizit aus der Forderung nach individuellen Bildungsstandards, also einem Widerspruch in sich, da der Begriff ›Standard‹ zwangsläufig auf eine verbindliche Bezugsnorm verweist. Wie die Schule unter dieser Voraussetzung ihrer Klientel welche Orientierung mit welcher Begründung geben soll, bleibt offen.

Die Infragestellung der Funktionen ergibt sich ebenfalls aus der Leugnung gesellschaftlicher Allgemeinheit bzw. ihrer Geltungsansprüche. Unstrittig bedürfen diese Ansprüche stets einer kritischen Prüfung, die zitierten Äußerungen zur »Inhumanität« der Schule haben aber nichts mit Kritik zu tun, denn sie ignorieren schlicht, was zur Kenntnis zu nehmen und im Hinblick auf seine schulische Relevanz zu reflektieren wäre. Dies würde zu der Einsicht führen, dass die Allokation, wenn sie nicht in der Schule vorstrukturiert wird, an anderen gesellschaftlichen Orten nach den dort geltenden Kriterien stattfindet, ohne dass darauf noch pädagogisch Einfluss genommen werden könnte. Inklusive Pädagogik mag meinen, im Verzicht auf Selektion und Allokation ihre Hände in Unschuld waschen zu können, wird dadurch aber die Antinomien erzieherischen Handelns nicht aufheben. Sie steht vielmehr unter Ideologieverdacht, wenn sie Inklusion zum Prinzip der Schulentwicklung in einer Gesellschaft erklärt, die den Zielen der Inklusion zuwiderläuft (Bernhard 2015, S. 115).

Während es auf der Makroebene um systemische Folgen der Individualisierung für die Schule als gesellschaftliche Institution geht, müssen auf der Mesoebene der Einzelschule konkrete Prioritäten gesetzt und Entscheidungen getroffen werden, wenn sie Individualisierung zu ihrem Programm erklärt. Hier geht es um das, was Fend »Rekontextualisierung« (2008, S. 181) nennt, also die Übersetzung makrostruktureller Vorgaben in schulische Praxis. Dabei zeigt sich sehr schnell, dass ›Individualisierung‹ ein wohlklingender Containerbegriff ist, hinter dem sich unterschiedliche, ja konträre Absichten und Zielvorstellungen verbergen können, sowohl bei den bildungspolitisch Verantwortlichen als auch bei der schulspezifischen Auslegung der Vorgaben (Trautmann/Wischer 2011, S. 146 ff.). Dabei geht es im Wesentlichen um die Frage, welche Kriterien man bei der Individualisierung priorisieren will. Der Heterogenitätsdiskurs lässt diese Frage mit seinem Kategorisierungs- und Diskriminierungsverbot nicht zu; eine Schule hat aber weder die finanziellen noch die personellen, zeitlichen und organisatorischen Ressourcen, um Schüler exakt ihrer individuellen Bedürfnislage entsprechend zu fördern. Daher muss sie entscheiden, welche individuellen Merkmale ihr am ehesten förderungswürdig erscheinen, ab welchem Ausprägungsgrad des Merkmals individuelle Förderung greifen soll und welche organisatorischen und unterrichtlichen Maßnahmen dafür getroffen werden müssen (ebd., S. 37 ff.).

Wir brauchen hier nicht die Vielzahl möglicher Varianten durchzuspielen und auch nicht auf die möglichen Konflikte einzugehen, die sich in der Praxis aus dem Zusammentreffen von Heterogenitätsmerkmalen ergeben können. Beschränken wir uns

exemplarisch auf das Differenzkriterium der Leistungsfähigkeit, das insofern wesentlich ist, als jedes Differenzmerkmal (Geschlecht, Migrationshintergrund, soziale Lage, Behinderung etc.) schulisch primär im Hinblick auf die Leistung bearbeitet und schulischer Erfolg intern wie extern daran gemessen wird. Eine konsequent nach dem Prinzip der ›egalitären Differenz‹ verfahrende Schule dürfte nicht mehr zwischen stärkeren und schwächeren Kindern unterscheiden; sie müsste Leistungsschwäche als Merkmal von Vielfalt akzeptieren, die Entwicklungspotenziale der betroffenen Individuen leugnen und dementsprechend auch auf Lernfortschritte ermöglichende Förderung verzichten, die ja zwangsläufig auf das Vorhandensein eines stigmatisierenden Defizits verwiese (ebd., S. 64 ff.). Damit würde die bereits von Bourdieu und Passeron Ende der 1960er Jahre gewonnene Einsicht ignoriert, dass gerade Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Milieus mangels kulturellen und sozialen Kapitals auf die Förderung und Anerkennung ihrer Leistungen durch die Schule angewiesen sind (Bourdieu/Passeron 1971) – der angestrebten Bildungsgerechtigkeit damit also allemal mehr gedient wäre als mit einem Diskriminierungstabu.

Eine Leistung tabuisierende Schule wäre im Wesentlichen nur noch ein emotionaler Schonraum und würde damit jene Form von Anerkennung gewähren, für die nicht primär sie, sondern die affektiven Nahbeziehungen der Individuen zuständig sind. Sie würde zu einem privaten Raum, den die Schüler mithilfe der Institution gerade überschreiten sollen, und zwar nicht nur, um an ihre funktionale Bürgerrolle herangeführt zu werden, sondern auch, weil sie sich auf diesem Wege vom begrenzten Horizont ihrer Herkunftsmilieus (egal welcher) emanzipieren können.

Auf der Mikroebene wird unter der Devise ›Vielfalt statt Gleichschritt‹ der traditionelle, so genannte ›Frontalunterricht‹ vom Heterogenitätsdiskurs ins Visier genommen (Trautmann/Wischer 2011, S. 19 ff.). Für die Lehrkraft bedeutet dies, dass sie über elaborierte diagnostische Fähigkeiten und ein differenziertes didaktisches Repertoire verfügen muss, um auf die verschiedenen Lernbedürfnisse adäquat eingehen zu können. Diese legitimen Professionalitätserwartungen an wissenschaftlich ausgebildete Pädagogen stellen indes nur die ›technologische‹ Außenseite des unterrichtlichen Umgangs mit Heterogenität dar. Als entscheidender Faktor für dessen Gelingen wird auch hier, wie bei der Vielfalt generell, die individuelle Einstellung der Lehrkraft (ebd., S. 105 ff.) ausgegeben.

Die Forderung ist grundsätzlich einleuchtend, da man sich schwer vorstellen kann, wie jemand ohne eine entsprechende Einstellung langfristig diesen hohen Anforderungen gerecht werden soll. Gleichwohl wäre aber zu diskutieren, inwieweit die Forderung nach einem Einstellungswandel legitim und ihre Erfüllung möglich ist, denn man muss ja davon ausgehen, dass nicht jede Lehrkraft die geforderte Einstellung von vorneherein mitbringt. Ist es vertretbar, zumal, wenn man die Anerkennung jeglicher Form von Vielfalt propagiert, von jemandem den Wandel seiner Einstellung zu verlangen, damit er einer politisch und pädagogisch durchaus umstrittenen Programmatik folgt? Des Weiteren wäre zu fragen, auf wen oder was genau die Einstellung sich beziehen soll. Man mag die Wertschätzung von Vielfalt als Ausweis ›richtigen Bewusstseins‹ theoretisch postulieren; in der sozialen und psychischen Realität

bezieht sich eine Einstellung aber stets auf bestimmte Merkmale und deren Träger. Solche Einstellungen sind in der Grundstruktur der Persönlichkeit und ihren Erfahrungen verankert und daher nicht ohne Weiteres zu verändern. Sofern überhaupt, lässt sich ein Einstellungswandel von außen erwiesenermaßen nur dann initiieren, wenn er durch die Rahmenbedingungen begünstigt wird (ebd. 2011, S. 113).

Die Forderung nach Einstellungswandel ist also prekär, ihr bildungspolitischer Effekt aber relativ klar: Die strukturell bedingte Problematik wird durch psychologistische Reduktion von der Systemebene auf die Persönlichkeitsebene verlagert und ihre Lösung damit der individuellen Lehrkraft anheimgegeben, die so wahrscheinlich in »ausweglose Schulentwicklungsprozesse geschickt« (Herz 2015, S. 67) würde.

Radikale Individualisierung ist indes auch aus Schülersicht problematisch. Wenn tatsächlich ohne Kategorisierungen individuell gefördert werden soll, so muss die Lehrkraft für eine Diagnose der Leistungsfähigkeit und daraus sich ergebender Förderungschancen über eine Vielzahl von Informationen aus dem sozialen und persönlichen Umfeld jedes Kindes verfügen. Abgesehen von den praktischen Problemen, eine solche Fülle von Informationen einzuholen und in ihrer Komplexität diagnostisch zu bewerten, führt dies zwangsläufig erneut zu einer Vermischung der schulisch-institutionellen mit der privaten Sphäre und damit auch zu der Frage, auf welches Wissen über ihre Schüler die Lehrkräfte legitimerweise Anspruch erheben können. Gegenüber der Vorstellung eines um seiner Förderung willen ›gläsernen Schülers‹ erscheint eine Schule, die sich auf ihre klassischen Funktionen beschränkt, als die humanere Variante.

3. Individualisierung durch eine ›neue Lernkultur‹

Dass die Individualität der Lernenden im Unterricht nicht genügend berücksichtigt werde, ist einer der ältesten Topoi der Schulkritik, der sich bis Erasmus von Rotterdam und Michel de Montaigne zurückverfolgen lässt (Montaigne 1998, S. 82). Im Kontext der ›neuen Lernkultur‹ hat diese Kritik allerdings einen programmatischen Stellenwert, denn hier geht es, ähnlich wie bei der Inklusion, um eine grundlegende Veränderung traditionellen Unterrichts.

Die neue Lernkultur wurde ursprünglich im Rahmen der betrieblichen Weiterbildung entwickelt als Reaktion auf veränderte Produktionsweisen und Managementstrategien, die Arbeitnehmern neue Qualifikationen und vermehrt eine selbstverantwortliche Wahrnehmung ihrer Aufgaben abverlangten, was nicht nur die Bereitschaft zur Weiterbildung implizierte, sondern gegebenenfalls auch zur Einstellungsveränderung der Arbeit und sich selbst gegenüber führte.

Daran anknüpfend wurde die neue Lernkultur ab der Jahrtausendwende auch für die Schule adaptiert, um eine »grundsätzliche Veränderung der Perspektive auf und von Unterricht in der Schule« (Landesinstitut 2009, S. 5) zu bewirken und der »individuellen ganzheitlichen Persönlichkeit« (ebd., S. 19) auf den Weg zu helfen, ohne dass die Frage der Eignung andragogischer Methoden für die Bildung von Kindern

und Jugendlichen diskutiert worden wäre. Eine neue Begrifflichkeit wurde eingeführt, die alle wesentlichen Dimensionen des Unterrichts umfasst: Aus Lehrern wurden ›Lernbegleiter‹ oder ›Coaches‹, aus Schülern ›Lernpartner‹, statt Aufgaben wurden ›Lernjobs‹ in ›Lernumwelten‹ bearbeitet, das Erziehen wich dem ›Coaching‹ und das Unterrichten der ›Selbststeuerung‹.

Neben Selbststeuerung werden im Rahmen der neuen Lernkultur noch zahlreiche andere Komposita mit *Selbst-* verwendet. Neben der ›Selbstbestimmung‹, bei der man noch an Kant denken mag, tauchen in der Psychologie (›Selbstkompetenz‹, ›Selbstregulierung‹, ›Selbstkontrolle‹) bzw. der Managementsprache (›Selbstorganisation‹, ›Selbstmanagement‹, ›Selbstführung‹) entlehnte Begriffe auf, die eher Disziplinierung als Autonomie konnotieren. Überschneidungen und Unterschiede dieser Begriffe werden im Diskurs der neuen Lernkultur nicht systematisch ausgewiesen, deutlich aber ist, dass es stets um ein aus eigenem Antrieb aktives Individuum gehen soll.

Da der Terminus ›Selbststeuerung‹ der häufigste ist, werde ich mich im Folgenden auf ihn konzentrieren. Deitering leitet ihn aus dem amerikanischen *self-directed learning* ab – zu verstehen als eine »Idealvorstellung, die verstärkte Selbstbestimmung hinsichtlich der Lernziele, der Zeit, des Ortes, der Lerninhalte, der Lernmethoden und Lernpartner sowie vermehrter Selbstbewertung des Lernerfolgs beinhaltet« (1995, S. 18 f.); in diesem Sinne könne man den Begriff unterschiedlich auslegen als lerntheoretischen Ansatz, Zielvorstellung oder auch als Bezeichnung für eine bestimmte Form der Lernorganisation (ebd.).

Diesem relativen Verständnis von Selbststeuerung steht ein radikaleres gegenüber, das im Diskurs der neuen Lernkultur zu dominieren scheint und auf die Kybernetik und den Konstruktivismus zurückgeht. Kybernetisch wird der Lerner als eine Art technisches Aggregat konzipiert, das in der Lage ist, sich auf der Basis bestimmter Vorgaben selbst zu steuern. Der Konstruktivismus geht als Lerntheorie noch einen Schritt weiter, indem er, zumindest in seiner radikalen Variante, die Beeinflussbarkeit des Bewusstseins von außen leugnet, da es ein nach seinen eigenen Gesetzen funktionierendes autopoietisches System sei, das die Wirklichkeit konstruiere.

Bezogen auf die neue Lernkultur liefert der Konstruktivismus somit die lerntheoretische Begründung einer Individualisierung von Unterricht, während die Kybernetik den technischen Rahmen für dessen Organisation bereitstellt. Eine solche ist unerlässlich, denn da die

> individuellen Wünsche und Bedürfnisse der Lernenden beim Wegfall der Steuerimpulse durch die Lehrperson kollidieren können, muss [sic!] Selbstorganisation und Zielorientierung unbedingt miteinander gekoppelt werden. Die Zielorientierung kann in Form des Zielkreislaufs realisiert werden. (Ministerium für Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2003, zitiert nach Krautz 2017, S. 122)

Die kybernetisch-technoide Beschreibung dessen, was einmal schlicht ›Lernerfolgskontrolle‹ hieß, belegt, dass es in der neuen Lernkultur nicht um Selbstbestimmung im aufklärerischen Sinne, sondern um Lernarrangements geht, in denen die der

Schulpflicht unterliegenden Lerner aus eigenem Antrieb tun sollen, was man von ihnen erwartet. Als Praxisbeispiel seien hier die ausführlich dokumentierten Konzepte des Schweizer Instituts Beatenberg dargestellt, die beispielsweise auch die baden-württembergische Gemeinschaftsschulreform mit inspiriert haben.

Das Institut Beatenberg ist eine private Ganztagsschule, in der von 44 wöchentlichen Unterrichtsstunden lediglich acht auf direkte Instruktion in den Hauptfächern und 20 auf das selbstgesteuerte Lernen in allen Fächern fallen. Die verbleibenden 16 Stunden stehen für Wahlangebote zur Verfügung. Das fachliche Lernen wird durch so genannte ›Lernjobs‹ organisiert. ›Smarties‹ helfen den Lernern bei der Aneignung des Stoffs, indem sie methodische Marksteine für die Erreichung der Ziele angeben. Da auch hier das Lernen nicht in Beliebigkeit ausarten darf, gibt es »klare Standards« (Müller 2003a, S. 6), die in Kompetenzrastern zu jedem Fach wie auch für die Lern- und Selbstkompetenzen festgelegt sind. Die Kompetenzraster dienen als »integrale Arbeits-, Selbstführungs- und Evaluationsinstrumente« (Müller 2003b, S. 6), die eine transparente Information, systematisches Feedback und eine stetige Reflexion des eigenen Leistungsstandes ermöglichen sollen. Sie sind jeweils in mehrere Anforderungsbereiche und Niveaus differenziert, so dass sich bis zu 30 Felder mit Kompetenzbeschreibungen ergeben. Da diese zum Teil sogar mehrere Kompetenzen beinhalten, dürften den Lehrenden und Lernenden Zuordnungen bisweilen schwerfallen.

Die Lernerfolge werden mit einem so genannten ›Layout‹ überprüft, in dem die Lernenden individuell ihre wöchentlichen Ziele, Erwartungen und Arbeitsplanungen protokollieren sollen, um ›Selbstmanagement‹ zu entwickeln. Die Ergebnisse werden im Wochenrhythmus mit dem Lerncoach besprochen. Mehrere erfolgreich absolvierte Lernjobs werden zu Credits summiert und im Lernportfolio gesammelt, das als Grundlage für eine methodische Reflexion des Lernens dienen soll. Abschließend sorgen ›Lernkontrakte‹ dafür, Zielvereinbarungen für die nächsten Lernschritte zu treffen.

Angesichts dieser Praxis erscheint das Gerede von der »individuellen ganzheitlichen Persönlichkeit« (Landesinstitut 2009, S. 20) oder gar Kitsch der Art »In der Schule wird man mich erkennen und schätzen als jemanden, der einmalig ist auf dieser Welt, unverwechselbar« (Andresen, zitiert nach ebd., S. 52) in einem anderen Licht. Es wird zwar tatsächlich die Entfaltung des ganzen Menschen angestrebt, aber nicht um seiner Selbstbestimmung willen, sondern zur Formung eines »unternehmerischen Selbst« (Bröckling 2007), das seine Person und sein Leben als eine Art Managementprojekt mit dem Ziel der permanenten Selbstoptimierung begreift. Damit ist nicht nur die Anpassung an wechselnde Erfordernisse des Arbeitsmarkts gemeint, wo man seine ›Jobs‹ erledigt, wie man vorher seine ›Lernjobs‹ abgearbeitet hat. Es geht generell darum, sich als ein allein auf sich selbst gestelltes, buchstäblich a-soziales Individuum in einer vielfältigen Gesellschaft zu entwerfen, die unter den Bedingungen radikaler Vereinzelung keine solche mehr ist. An diesem Punkt tritt die Konvergenz des Heterogenitäts- und Inklusionsdiskurses mit dem neoliberalen zutage. Jener will die theoretisch ausgeklammerte Dialektik von Individuum und Ge-

sellschaft zugunsten des Individuums auflösen, dient damit aber einer Doktrin, die er radikal abzulehnen behauptet: »Die Ideologie des Kapitalismus und Neoliberalismus ist mit der Philosophie der Inklusion nicht vereinbar« (Wocken, zitiert nach Ahrbeck 2014, S. 75). Das stimmt nicht, wie abschließend dargelegt werden soll.

4. Inklusion und neue Lernkultur als Werkstätten des Neoliberalismus

Bereits vor über 20 Jahren bewies die seinerzeit gefeierte Denkschrift zum Haus des Lernens, dass Individualisierungsrhetorik und die Zurichtung auf ein Leben als unternehmerisches Selbst Hand in Hand gehen können. Zwar wird die Schule in dieser Denkschrift in reformpädagogischer Manier zum »Lebensraum« (Bildungskommission NRW 1995, S. 91) und »Begegnungsraum« (ebd.) erklärt, wo die Heranwachsenden als ganze Persönlichkeiten »selbstgestaltetes Lernen« (ebd.) üben können, dies aber nur, weil

> intensives Lernen aus eigenem Antrieb zu den Fähigkeiten und zu dem Wissen [führt], auf deren Grundlage die Kenntnisse der Beschäftigten und der neu in den Arbeitsprozeß Eintretenden mit den sich verändernden beruflichen Qualifikationsprofilen Schritt halten können. Es kann davon ausgegangen werden, daß angesichts zunehmender internationaler Konkurrenz dieser Faktor an Bedeutung gewinnen wird. (Ebd., S. 54)

Die Forderung nach Produktion von ›Standortsicherungssubjekten‹ ist spätestens seit Pichts Proklamation der ›Bildungskatastrophe‹ im Jahre 1964 fester Bestandteil des bildungsökonomischen Diskurses. Die entscheidende Besonderheit der neuen Lernkultur liegt darin, dass hier das ›aus eigenem Antrieb‹ lernende Individuum fokussiert wird, das dank früher schulischer Gewöhnung an ›Selbststeuerung‹ die Fremdbestimmtheit seiner vermeintlichen Freiräume möglichst nicht mehr wahrnehmen soll, um reibungslos unter neoliberalen Bedingungen zu funktionieren.

Im wesentlichen Unterschied zum traditionellen Kapitalismus beschränkt der Neoliberalismus sich nicht auf die ökonomische Sphäre, sondern versucht, alle gesellschaftlichen Teilsysteme kapitalistischen Prinzipien zu unterwerfen, also Konkurrenz, Effizienzorientierung, Qualitätskontrolle und einem leerlaufenden Steigerungspostulat, das mit der unablässigen Forderung nach Reformen in Gang gehalten wird. Eine solche Gesellschaft braucht Individuen, die sich durch lebenslanges Lernen wechselnden Anforderungen anpassen, in abgeflachten Hierarchien ohne direkte Kontrolle ihre Funktionen eigenverantwortlich erfüllen und bei regelmäßigen Evaluationen Rechenschaft über die Qualität ihres Outputs ablegen. Jenseits dessen dürfen sie so vielfältig sein, wie sie wollen – eine Ressource sind sie unter diesen Bedingungen allemal.

Diese »Kontrollgesellschaft« (Deleuze) wird, wie wir sahen, von der neuen Lernkultur perfekt bedient, weswegen sie auch großen Wert auf die Entwicklung von

Lern- und Selbstkompetenzen legt, was sich von Seiten des Instituts Beatenberg z. B. so anhört:

> Ich kann mir mithilfe verschiedener Bezugsnormen […] bewusst machen, welche Kriterien erfüllt sein müssen, damit etwas ›gut‹ ist. Während der Arbeit ist es mir ein Anliegen, laufend Verbesserungen anzubringen. Bei Unsicherheiten schaue oder frage ich deshalb nach. Ergebnisse überprüfe ich immer auf ihre Qualität und Rückmeldungen von anderen nutze ich, um die Dinge noch besser machen zu können. (Institut Beatenberg o. J.)

Mit dieser höchsten Stufe der Lernkompetenz im Bereich *Evaluation* sind die Anforderungen an ein sich selbst kontrollierendes und optimierendes Individuum minutiös beschrieben. Vergleichbares gilt für die höchsten Niveaus der Selbstkompetenz, die in *Selbstkontrolle*, *Engagement*, *Zuversicht* und *Verlässlichkeit* ausdifferenziert wird. Exemplarisch sei hier die höchste Stufe der *Verlässlichkeit* zitiert:

> Was ich tue, tue ich nach bestem Wissen und Gewissen. Als jemand, auf den man sich verlassen kann, kann ich Vereinbarungen eingehen und mich an die Verbindlichkeiten halten – das betrifft auch Details wie Pünktlichkeit und Ordnung. Ich kann Verantwortungen [sic!] übernehmen für mich und andere und mich entsprechend zuständig fühlen. Wenn etwas nicht läuft, wie vorgesehen, schaue ich zuerst, wie ich es anderes machen könnte. (Ebd.)

Führt man sich die Beatenberger Kompetenzraster in ihrer Gesamtheit zu Gemüte, so erscheint einem die Akribie, mit der möglichst alle Facetten der Arbeitsmoral erfasst werden sollen, schlicht atemberaubend. Es handelt sich um einen ins Extrem gesteigerten Katalog von Sekundärtugenden, deren rein formale Beschreibung ein Einfallstor für jegliche Form von Heteronomie ist. Nirgendwo werden in diesen Kompetenzrastern Fähigkeiten thematisiert, die den künftigen Arbeitskraftunternehmer etwa zu moralischer Urteilskraft und damit einer mündigen Lebensführung befähigen würden. Die einzige daraus ableitbare Norm ist die der universellen Verfügbarkeit für Zwecke, die dem Urteil der Schüler genauso entzogen bleiben wie die Reflexionsbedürftigkeit eben dieser Norm selbst.

Die Logik der neuen Lernkultur mag gleichwohl zukunftsweisend sein, denn wenn durch sie die Vielfalt der nachwachsenden Individuen als selbstkompetentes Humankapital in die Kontrollgesellschaft inkludiert werden kann, erübrigt sich die Selektions- und Allokationsfunktion der Schule tatsächlich. Unter dieser Bedingung löst sich auch das Spannungsverhältnis von individueller Entfaltung und gesellschaftlicher Anpassung zugunsten letzterer auf, denn »Funktionalität wird als Chance für das Subjekt begriffen, seine Kräfte zu steigern, Kompetenzen und sich selbst auf den Weg zu bringen« (Klingovsky 2009, S. 173.).

Lassen wir die Analyse Revue passieren, so offenbart sich als grundlegende Strategie des Individualisierungsdiskurses die Instrumentalisierung und Neuin-

terpretation traditioneller Diskurse, mit der eine Illusion von Kontinuität erzeugt und gesellschaftliche Akzeptanz gesichert werden soll. Diese Instrumentalisierung ist auf drei Ebenen zu beobachten: Auf der anthropologischen Ebene werden die Menschenrechte als normativ unabweisbarer Beleg für humane Absichten der Individualisierung angerufen. Auf der gesellschaftlich-politischen Ebene werden traditionell ›linke‹ Themen instrumentalisiert, die maßgeblich die Reformdebatte der 1970er Jahre prägten, nämlich der aufklärerische Topos der ›Erziehung zur Mündigkeit‹ und der gesellschaftspolitische ›Dauerbrenner‹ der Chancengleichheit, der, verstärkt durch die Ergebnisse der PISA-Studie und den Vorwurf der Menschenrechtsverletzung im deutschen Bildungssystem, einen hohen Skandalisierungswert hat. Die pädagogische Ebene schließlich operiert mit Versatzstücken der Reformpädagogik, die anschlussfähig an die breite schulpädagogische Debatte zum offenen Unterricht sind und die Sympathie einer nicht geringen Zahl engagierter Lehrkräfte sichern dürften.

Die traditionellen Diskurse – dies erscheint als der wesentliche Punkt – werden im Namen eines kontrollgesellschaftlichen Individualismus enthistorisiert, der sich dadurch absolut setzen kann. In diesem Sinne nehmen auch Inklusion und neue Lernkultur die neoliberale Formel *There is no Alternative* für sich in Anspruch.

Literatur

Ahrbeck, B. (2014): Inklusion. Eine Kritik. Stuttgart: Kohlhammer.

Bernhard, A. (2015): Inklusion – ein importiertes erziehungswissenschaftliches Zauberwort und seine Tücken. *Jahrbuch für Pädagogik*. S. 109–119.

Bildungskommission NRW (1995): Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft* beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.

Bittner, G. (2016): »Inklusion« und andere große Worte – oder: das stumpf gewordene Seziermesser psychoanalytischer Kritik. In: Göppel, R./Rauh, B. (Hg.): Inklusion. Idealistische Forderung. Individuelle Förderung. Institutionelle Herausforderung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 79–88.

Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart: Klett.

Bröckling, U. (2007): Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bude, H. (2008): Die Ausgeschlossenen. Das Ende vom Traum einer gerechten Gesellschaft. München: Hanser.

Dammer, K.-H. (2008): Zur Integrationsfunktion von Erziehung und Bildung. Historisch-systematische Studie zu einem »blinden Fleck« der bürgerlichen Gesellschaft und ihrer Pädagogik. Hamburg: Kovač.

Dammer, K.-H. (2011): All inclusive? Oder: Dabei sein ist alles? Ein Versuch die Konjunktur des Inklusionsbegriffs in der Pädagogik zu verstehen. *Pädagogische Korrespondenz*. H. 43, S. 5–30.

Dammer, K.-H. (2013): Mythos Neue Lernkultur. *Pädagogische Korrespondenz*. H. 48, S. 27–58.

Dammer, K.-H. (2014): Mensch oder Bürger? Überlegungen zu einer ungeklärten Frage des Inklusionsdiskurses. In: Franz, E.-K./Trumpa, S./Esslinger-Hinz, I. (Hg.): Inklusion: eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 179–188.

Deitering, F. G. (1995): Selbstgesteuertes Lernen. Göttingen: Verlag für angewandte Psychologie.

Fend, H. (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: VS-Verlag.

Fröhlich, V. (2016): Zwischen Rechtsanspruch und pädagogischem Wagnis – Wem nützt, wem schadet die Inklusionsdebatte? In: Göppel, R./Rauh, B. (Hg.): Inklusion. Idealistische Forderung. Individuelle Förderung. Institutionelle Herausforderung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 219–226.

Heitmeyer, W. (1992): Auf dem Weg in eine desintegrierte Gesellschaft. Einleitung. In: Heitmeyer, W. (Hg.): Was treibt die Gesellschaft auseinander? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft. Band I. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 9–26.

Herz, B. (2015): Inklusionssemantik und Risikoverschärfung. *Jahrbuch für Pädagogik*. S. 109–119.

Hinz, A. (2006): Inklusion. In: Antor, G./Bleidick, U. (Hg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, S. 97–99.

Honneth, A. (1992): Der Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Institut Beatenberg (o. J.): Kompetenzraster »Selbstkompetenz«. https://institutbeatenberg.ch/images/pdf/kompetenzraster/kr_sk.pdf (Abruf 11.10.18).

Katzenbach, D. (2016): Inklusion, psychoanalytische Pädagogik und der Differenzdiskurs. In: Göppel, R./Rauh, B. (Hg.): Inklusion. Idealistische Forderung. Individuelle Förderung. Institutionelle Herausforderung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 17–29.

Klingovsky, U. (2009). Schöne neue Lernkultur. Transformationen der Macht in der Weiterbildung. Eine gouvernementalitäts-theoretische Analyse. Bielefeld: transcript.

Krautz, J. (2017): Neoliberaler Ökologismus. »Markt« und »Natur« als Steuerungsparadigmen der »Neuen Lernkultur«. In: Burchardt, M./Molzberger, R. (Hg.): Bildung im Widerstand. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 121–146.

Kronauer, M. (2002): Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. Frankfurt am Main, New York: Campus.

Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg (2009): Neue Lernkultur. Lernen im Fokus der Kompetenzorientierung. Individuelles Fördern in der Schule durch Beobachten – Beschreiben – Bewerten – Begleiten. Stuttgart.

Müller, A. (2003a): Dem Wissen auf der Spur. https://institutbeatenberg.ch/images/publikationen-und-materialien/dossiers/dem_wissen_auf_der_spur.pdf (Abruf 11.10.18).

Müller, A. (2003b): Lernen ist eine Dauerbaustelle. https://institutbeatenberg.ch/images/publikationen-und-materialien/dossiers/artikel_lernen_als_dauerbaustelle.pdf (Abruf 11.10.18).

Prengel, A. (2010): Wie viel Unterschiedlichkeit passt in eine Kita? Theoretische Grundlagen einer inklusiven Praxis in der Frühpädagogik. http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Fachforum_Inklusion_Impulsreferat_Prof._Dr._Prengel.pdf (Abruf 11.10.18).

Rauh, B. (2016): Melancholische Anmerkungen zu archaischen Zügen des sonderpädagogischen Inklusionsdiskurses. In: Göppel, R./Rauh, B. (Hg.): Inklusion. Idealistische Forderung. Individuelle Förderung. Institutionelle Herausforderung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 207–218.

Rychner, M. (2015): Inklusion als Gegenbewegung zur Exklusion oder als Einschluss in Webers »stahlhartes Gehäuse«? *Jahrbuch für Pädagogik*. S. 175–185.

Trautmann, M./Wischer, B. (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: VS-Verlag.

Türcke, C. (2016): Lehrerdämmerung. Was die neue Lernkultur in den Schulen anrichtet. München: Beck.

Werkstatt für neue Lernkultur. http://www.neue-lernkultur.de (Abruf 11.10.18).

Wocken, H. (2011): Das Haus der inklusiven Schule. Hamburg: Feldhaus.