



Leseprobe aus Olsen und Hochstadt, Handbuch Deutschunterricht und Inklusion,

ISBN 978-3-407-83192-7

© 2019 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-83192-7>

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. Ziemer 2018) Auseinandersetzungen auch deutschdidaktische Perspektiven aufgezeigt worden (s. allgemein deutschdidaktisch z. B. Pompe 2015, Hennies/Ritter 2014, Naugk et al. 2016; für die Literaturdidaktik z. B. Frickel/Kagelmann 2016, Standke 2017; für die Sprachdidaktik z. B. Gebele/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-Atalik).

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

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

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

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

In einem nächsten Bereich wird die Komplexität offenbart, die unterschiedlichen 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 folgeträchliche 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 lesefördernde Verfahren, die auch zunehmend empirisch untersucht werden: In diesem Handbuch wird dieser große Bereich der Deutschdidaktik kritisch zu inklusiven Bemühungen in Beziehung gesetzt (Wrobel).

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

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

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

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

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

Wie ein roter Faden zieht sich durch dieses Handbuch die bekannte Feuser'sche Forderung nach einem ›gemeinsamen Gegenstand‹: Auch in Bezug auf einen inklusiven Schreibunterricht stellt sich die Frage, wie diese häufig zu vernehmende inklusionsorientierte Prämisse sinnvoll eingelöst werden kann (Dreschinski/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/Bubenhof 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.
- Bülöw, 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-Atalik

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

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

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

Nach wie vor herrscht häufig in alltagstheoretischen Konzepten von Inklusion das Bild der Gleichmachung oder der Nivellierung von Differenzen vor. So kritisieren 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 aufgliedert 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

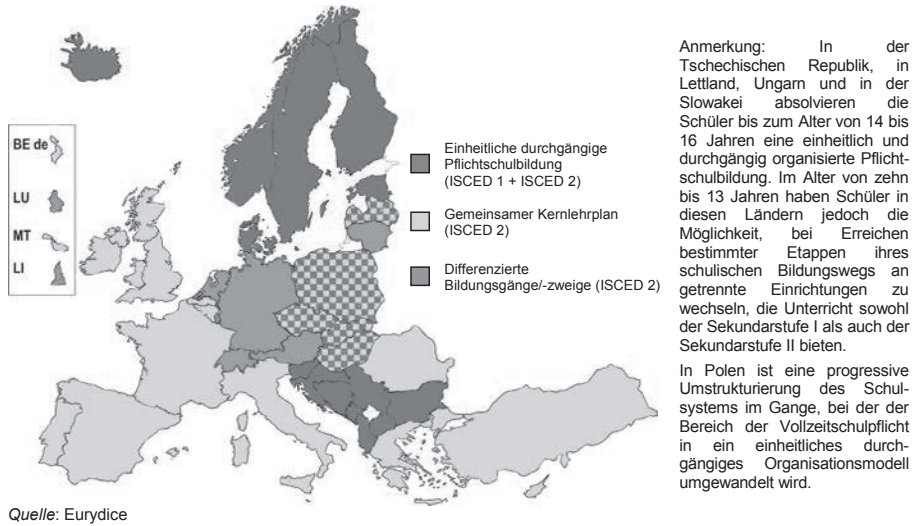


Abbildung 1: Die Hauptmodelle des Primarbereichs und der Sekundarstufe I (ISCED 1-2) in den europäischen Ländern (Eurydice 2018, S. 5)

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

- 1 Im Folgenden wird ausschließlich das Akronym UNCRPD (*United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities*) verwendet.
- 2 Die *Monitoring-Stelle UNCRPD* ist eine unabhängige Stelle, die die Einhaltung der Rechte von Menschen mit Behinderungen fördert und die Umsetzung der UNCRPD in Deutschland überwacht; Art. 33, Abs. 2, verpflichtet die unterzeichnenden Staaten zur Einrichtung einer derartigen Stelle. Die Bundesregierung verankerte im Mai 2009 eine solche am *Deutschen Institut für Menschenrechte*, s. www.institut-fuer-menschenrechte.de.