

Judith Leiß

## Inklusionsorientierte und diskriminierungskritische Deutschdidaktik(en)

**Mai-Anh Bogers Theorie der trilemmatischen Inklusion als metatheoretischer Rahmen für eine produktive Verortung und Verknüpfung deutschdidaktischer Ansätze**

### Zusammenfassung

In der Deutschdidaktik wird mit unterschiedlichen Konzeptualisierungen von Inklusion gearbeitet, die – etwa auf Grund unterschiedlicher ontologischer Prämissen – nicht immer miteinander vereinbar sind. Um die faktische Pluralität der Konzeptualisierungen produktiv zu machen, wäre es sinnvoll, die ontologischen Prämissen der unterschiedlichen Ansätze offenzulegen. Die Sichtung einschlägiger Publikationen zeigt jedoch, dass dies kaum geschieht. Der Beitrag zielt darauf ab, eine entsprechende deutschdidaktisch perspektivierte Theoretisierung des Inklusionsdiskurses voranzutreiben und dabei die politische Dimension von Inklusion als Antidiskriminierungsprojekt in den Fokus zu rücken. Als metatheoretische Grundlage dient die aus der Pädagogik stammende Theorie der trilemmatischen Inklusion von M.-A. Boger. Ihre Applikation auf die Deutschdidaktik erleichtert nicht nur die Beschreibung von Potenzialen und blinden Flecken unterschiedlicher inklusionsorientierter bzw. diskriminierungskritischer Ansätze sowie die Kommunikation über Spannungslinien zwischen ihnen. Sie kann auch als Heuristik dienen, um innovative Wege der Verknüpfung zwischen verschiedenen Ansätzen der theoretisch-konzeptuellen wie auch der empirischen Forschung aus dem Bereich Deutschdidaktik und Inklusion zu identifizieren.

**Schlagwörter:** Deutschdidaktik, Antidiskriminierung, Inklusion, Theorie der trilemmatischen Inklusion (M.-A. Boger)

### Abstract

**Inclusion-oriented and discrimination-critical German didactics: Mai-Anh Boger's theory of trilemmatic inclusion as meta-theoretical framework facilitating productive comparisons between different approaches**

In German didactics, conceptualizations of inclusion and anti-discrimination vary to a great extent and are not always compatible with each other – often due to differing ontological premises. To make this factual plurality of conceptualizations productive, it would be useful to disclose the underlying ontological premises of the different approaches. However, the review of relevant, inclusion-oriented publications shows that this hardly happens. Therefore, this paper aims at promoting the theorization of

### Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

29. Jahrgang 2024. Heft 56. S. 23–44

DOI: 10.21248/dideu.712

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

the discourse of inclusion from a German didactics perspective, focusing on the political dimension of inclusion in terms of an anti-discrimination project. The *Theorie der trilemmatischen Inklusion* by M.-A. Boger, which originated in pedagogy, serves as a meta-theoretical basis. Its application to German didactics not only facilitates the identification of potentials and blind spots of different inclusion-oriented or discrimination-critical approaches as well as communication about lines of tension between them. It can also serve as a heuristic to identify innovative ways of linking different approaches of theoretical-conceptual as well as empirical research in the field of German didactics and inclusion.

**Keywords:** German didactics, anti-discrimination, inclusion, theory of trilemmatic inclusion (M.-A. Boger)

## 1 Einleitung

Zehn Jahre nach dem Erscheinen des ersten deutschdidaktischen Sammelbandes zum Thema Inklusion (Hennies/Ritter 2014a) liegt eine große Zahl von Publikationen mit explizitem Inklusionsbezug vor. Bei deren Sichtung fällt allerdings auf, dass sie sich – oft implizit – auf sehr unterschiedliche Konzeptualisierungen von Inklusion beziehen. Wie Bettina Bock in einem in *Didaktik Deutsch* publizierten Beitrag zu Recht betont hat, ist diese Pluralität der Inklusionsbegriffe nicht per se als problematisch zu werten (vgl. Bock 2019: 30). Sie ist jedoch auch nicht per se positiv. Vielmehr ist davon auszugehen, dass diese Pluralität nur dann „funktional“ (vgl. ebd.) ist, also für die Wissensproduktion genutzt werden kann, wenn sie angemessen beschrieben und reflektiert wird. Der vorliegende Beitrag setzt diesbezüglich einen anderen Fokus als der von Bock.<sup>1</sup> Ausgangspunkt ist die Prämisse, dass verschiedene Beiträge zu einer inklusionsorientierten Deutschdidaktik nur dann sinnvoll zueinander in Beziehung gesetzt werden können, wenn sie auf ihre inklusionstheoretischen Implikationen befragt werden. Denn dies ermöglicht eine systematische Analyse ihrer Potenziale, aber auch möglicher unerwünschter (methodischer, didaktischer oder psychosozialer) ‚Nebenwirkungen‘, auf deren Basis die wechselseitige Anschlussfähigkeit und Möglichkeiten der Vernetzung zwischen unterschiedlichen Ansätzen diskutiert werden können. Allerdings fehlt ein gemeinsamer Referenzrahmen, innerhalb dessen verschiedene Positionen einer inklusionsorientierten, diskriminierungskritischen Deutschdidaktik zueinander in Beziehung gesetzt werden können. Ziel dieses Beitrags ist es daher, einen solchen Referenzrahmen vorzustellen und damit zur „noch weitgehend ausstehende[n] inklusionsdidaktische[n] Theorieentwicklung“ in der Deutschdidaktik (Bräuer/Wiprächtiger-Geppert 2019: 209, vgl. auch von Brand 2019: 225) beizutragen.

Dabei soll die politische Dimension von Inklusion fokussiert werden. Inklusion wird als normativ aufgeladenes Konzept in den Blick genommen, das im Kontext von Menschenrechtsschutz und Antidiskriminierung steht. Trotz z. T. stark divergierender Konzeptualisierungen von Inklusion scheint diese Sichtweise innerhalb des wissenschaftlichen Inklusionsdiskurses konsensfähig zu sein. Darauf weist u. a. eine empirisch-rekonstruktive Studie zur Bedeutung des Inklusionsbegriffes hin. Interviewt wurden elf Wissenschaftler:innen, die sich alle schwerpunktmäßig mit dem Themenkomplex Inklusion beschäftigen und sich durch eine entsprechende Publikationstätigkeit einen Namen gemacht haben, jedoch aus unterschiedlichen Disziplinen stammen. Trotz z. T. sehr starker Abweichungen konnte ein „konsensuelle[r] Definitionskern“ (Piezunka et al. 2017: 208) identifiziert werden, nämlich „das Überwinden von Diskriminierung aufgrund sozial konstruierter Differenzlinien“ (ebd.: 217). Auch Mai-Anh Boger, um deren Theorie der trilemmatischen Inklusion es in diesem Beitrag gehen soll, greift diesen konzeptuellen Kern des Inklusionsbegriffes auf:

Was ist Diskriminierung? Und was kann man dagegen tun? Will man die zweite Frage mit einem positiven Begriff formulieren, sodass man auch *für* etwas kämpft und nicht nur *gegen* etwas, bietet es sich an, ‚Inklusion‘ als Synonym zu ‚Anti-Diskriminierung‘ oder ‚Diskriminierungskritik‘ zu verstehen. (Boger 2019a: XII; Hervorh. i. O.)

Versteht man soziale Diskriminierung als Sammelbegriff für sämtliche „Praktiken der Herabsetzung, Benachteiligung und Ausgrenzung [...], die gegen Angehörige bestimmter Gruppen bzw. Gruppen gerichtet sind“ (Gomolla 2016: 73), umfasst Antidiskriminierung die Menge aller Maßnahmen zur „Bekämpfung von [gruppenbezogenen] Benachteiligungen auf der individuellen, institutionell-strukturellen und diskursiv-ideologischen Ebene. Sie bezieht also die Einstellungs- und Handlungsebene der

<sup>1</sup> Ihr Beitrag bezieht sich auf die Sprachdidaktik. Herausgearbeitet wird eine „Analyseheuristik [...], die die Individuums-, Institutionen- und Gesellschaftsebene und ihre enge Verzahnung stärker als bisher in den Mittelpunkt rückt“ (Bock 2019: 36).

Menschen ebenso ein wie die gesellschaftlichen Strukturen und Ungleichheitsideologien“ (Liebscher/Fritzsche 2010: 251).

Antidiskriminierung zielt auf Nichtdiskriminierung oder zumindest auf die Minderung von Diskriminierung und kann im schulischen Kontext grundsätzlich in zwei Dimensionen berücksichtigt werden. In einer ersten Dimension geht es um Maßnahmen, die Diskriminierung im Unterricht verhindern bzw. mindern sollen: In dieser Dimension ist Unterricht inklusiv, wenn er flexible und adaptive Lernangebote schafft, die der Diversität der Lernenden in fachlicher wie sozialer Hinsicht gerecht werden, so dass Teilhabe für alle ermöglicht wird. In einer zweiten Dimension ist der Unterricht inklusiv, wann immer er Diversität und Differenz<sup>2</sup> thematisiert und damit Konstruktionen des Normalen\* und des Abweichenden\* sowie Formen von Diskriminierung kritisch zum Thema macht. Antidiskriminierung ist hier im Kontext von Wertebildung zu sehen und zielt über die konkrete Unterrichtssituation und den schulischen Kontext hinaus auf die Schwächung diskriminierender Verhältnisse (vgl. Schmidt/Pates 2017: 778; bezogen auf den Deutsch- bzw. Literaturunterricht vgl. Leiß 2019: 47–49, Leiß 2020: 125f.). Während es also in Dimension 1 um Inklusion als unterrichtliche Praxis und die Minderung von Diskriminierung *in* der Schule geht, wird Inklusion (und damit auch Exklusion)<sup>3</sup> in Dimension 2 zum Thema des Unterrichts – mit der politischen Zielsetzung, diskriminierende gesellschaftliche Strukturen *durch* den Unterricht zu subvertieren (vgl. Schmidt/Pates 2017: 778).

Wenn das „Überwinden von Diskriminierung aufgrund sozial konstruierter Differenzlinien“ (Piezunka et al. 2017: 217) der „konsensuelle [...] Definitionskern“ (ebd.: 208) von Inklusion ist, ergibt sich daraus für die inklusionsorientierte Deutschdidaktik – neben der oben schon angesprochenen stärkeren Theoretisierung – ein weiteres Desiderat und zugleich eine weitere Chance: die produktive Verknüpfung der deutschdidaktischen Inklusionsforschung mit anderen deutschdidaktischen Forschungsbereichen, in deren Zentrum zwar ebenfalls Antidiskriminierung (im Sinne von Dimension 1 oder im Sinne von Dimension 2) steht, die aber aus wissenschaftshistorischen, diskurslogischen oder auch institutionellen Gründen oft nicht mit Inklusion in Verbindung gebracht werden. Gemeint sind hier etwa die diversen Spielarten einer geschlechtersensiblen Deutschdidaktik, der Bereich Deutsch als Zweit- und Fremdsprache oder die rassismuskritische Deutschdidaktik.<sup>4</sup> Wie die inklusionsorientierte Deutschdidaktik zielt auch die Forschung in diesen Bereichen auf die Analyse diskriminierender Strukturen innerhalb des Bildungssystems und die Entwicklung und empirische Evaluation fachdidaktisch perspektivierter Antidiskriminierungsstrategien. Dennoch werden die einzelnen Forschungsbereiche bislang eher selten miteinander vernetzt.<sup>5</sup> Ein geteilter theoretischer Referenzrahmen, wie er oben für inklusionsorientierte Deutschdidaktik gefordert wurde, würde nicht nur eine stärkere wechselseitige Bezugnahme und Vernetzung innerhalb des Inklusionsdiskurses ermöglichen. Er könnte auch dazu beitragen, diskriminierungskritische deutschdidaktische Positionen und Publikationen, die zunächst keinen

<sup>2</sup> Während Diversität hier „die (noch) nicht bewertete, die *unbewertete*“ Verschiedenheit (Diehm 2020:17) bezeichnet, meint Differenz „die *bewertete*, eindeutig im Kontext von Ungleichheit auszumachende“ Verschiedenheit (ebd.). Letztere ist Effekt von „dichotomen, hierarchisierenden und homogenisierenden Kategorisierungen“ (Walgenbach 2018: 13), die oft mit einer Naturalisierung und Essenzialisierung von Merkmalen einhergehen (vgl. ebd.).

<sup>3</sup> Dederich weist darauf hin, dass „Inklusion und Exklusion relative Begriffe [sind], die jeweils ohne ihren Gegenbegriff gar nicht sinnvoll denkbar sind“ (Dederich 2006: 11).

<sup>4</sup> Auf diese Bereiche der Deutschdidaktik wird auch oft verwiesen, um Inklusion als ‚alten Wein in neuen Schläuchen‘ zu charakterisieren (vgl. Bock 2019: 32).

<sup>5</sup> Sammelbände wie der SLLD-Band *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik* (Dannecker/Schindler 2022) oder das *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion* (Hochstadt/Olsen 2019a) versammeln zwar Beiträge aus den genannten Bereichen deutschdidaktischer Forschung, eine wechselseitige inhaltliche Bezugnahme ist aber selten zu beobachten.

Inklusionsbezug erkennen lassen (etwa qua Selbstzuschreibung seitens der Autor:innen oder qua Publikationsort), mit der inklusionsorientierten Deutschdidaktik in Bezug zu setzen.

Im Folgenden soll zunächst das eingangs nur angerissene Problem illustriert und präzisiert werden (Teil 2). Zu klären ist, inwiefern genau von einer noch „weitgehend ausstehende[n] inklusionsdidaktische[n] Theorieentwicklung“ in der Deutschdidaktik (Bräuer/Wiprächtiger-Geppert 2019: 209) gesprochen werden kann. Zu diesem Zweck wird nach häufig genutzten Elementen einer Begriffsexplikation von ‚Inklusion‘ in einschlägigen Publikationen gefragt. Der Überblick soll deutlich machen, dass einige der bislang häufig genutzten Begriffsexplikationen eher wenig zu einer produktiven Zusammenschau und Verknüpfung von Forschungsergebnissen beitragen. In Teil 3 stelle ich die aus der Pädagogik stammende<sup>6</sup> Theorie der trilemmatischen Inklusion von Mai-Anh Boger als Referenzrahmen vor, der eine inklusionstheoretisch fundierte Verortung verschiedener deutschdidaktischer Ansätze ermöglicht. In Teil 4 wird beispielhaft gezeigt, wie die Theorie auf diskriminierungskritische deutschdidaktische Ansätze angewendet werden kann. Abschließend soll konkretisiert werden, worin das deutschdidaktische Potenzial der Theorie besteht (Teil 5): Was genau ist gemeint, wenn hier die These aufgestellt wird, dass sie es ermöglicht, unterschiedliche Positionen und Publikationen einer diskriminierungskritischen Deutschdidaktik theoretisch fundiert und auf produktive Weise miteinander in Bezug zu setzen?

## 2 Begriffsexplikationen

Ich habe einschlägige, seit 2014 erschienene deutschdidaktische Publikationen daraufhin untersucht, ob und wie das jeweils in Anschlag gebrachte Verständnis von Inklusion expliziert und theoretisch verortet wird.<sup>7</sup> Es waren vier häufig genutzte Elemente einer Begriffsexplikation auszumachen, die auch in Kombination vorkommen. Zudem wird in vielen Publikationen ganz auf eine explizierende Definition von ‚Inklusion‘ verzichtet.

### 2.1 Inklusion als Platzierungsphänomen

In seinem Beitrag in *Der inklusive Blick* (Frickel/Kagelmann 2016a) fasst Tilman von Brand Inklusion „[a]ls politisch verordnete gemeinsame Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnissen“ (von Brand 2016: 89). Er betont, dass Inklusion – in diesem Sinne verstanden – „nicht per se gut“ sei (ebd.). In seinem Basisartikel zur *Praxis Deutsch*-Ausgabe *Literatur inklusiv* wird von Brand noch etwas deutlicher: Inklusion sei „zunächst lediglich eine organisatorische Hülle, die in den Schulen mit Leben gefüllt werden muss“ (von Brand 2018: 4). Es wird deutlich, dass ‚Inklusion‘ hier rein deskriptiv gebraucht wird. Der Begriff wird als bildungsstatistischer genutzt und verweist auf ein Platzierungsphänomen (vgl. Grosche/Lüke 2020: 33), ohne dabei Fragen der Unterrichtsqualität zu berühren: Aus der faktischen Aufnahme bislang segregierter Gruppen von Schüler:innen ins Regelschulsystem kann nicht abgeleitet werden, ob diese Schüler:innen innerhalb des Regelschulsystems auch geeignete Lernangebote vorfinden und sozial gut eingebunden sind (vgl. Hinz 2015: 75). Sehr deutlich wird dieser Gebrauch des Wortes ‚Inklusion‘, der Inklusion nicht mit Unterrichtsqualität koppelt, auch in den folgenden kritischen Ausführungen von Ralph Olsen:

<sup>6</sup> Mai-Anh Boger ist „von Haus aus (Behinderten-)Pädagogin“ (<https://mai-anh-boger.de>), in der Theorie der trilemmatischen Inklusion geht es allerdings um „pädagogische Theoriebildung zu Diskriminierung und Inklusion“ im Allgemeinen (2019a: III), d. h., Boger beschränkt sich hier nicht auf behinderten-/sonderpädagogische Theoriebildung (vgl. Abschnitt 3).

<sup>7</sup> Im Folgenden beziehe ich mich vor allem auf Hennies/Ritter 2014a, Frickel/Kagelmann 2016a und Hochstadt/Olsen 2019a. Untersucht wurden aber auch weitere Anthologien sowie einschlägige Beiträge in Zeitschriften sowie Monografien.

Viele Schulen arbeiten seit geraumer Zeit (gezwungenermaßen) ‚inklusive‘, das heißt, dass in Schulklassen einige so genannte ‚I-Kinder‘ sitzen – und die Lehrerinnen und Lehrer können nicht auf fachdidaktische Konzeptionalisierungen zurückgreifen, weil dieses Mal die Wissenschaft den geschaffenen Tatsächlichkeiten ‚hinterherlaufen‘ muss. (Olsen 2016: 61)

Die Aussage, dass Inklusion „nicht per se gut“ sei (von Brand 2016: 89), ist allerdings nur wahr, wenn ein bildungsstatistisches, deskriptives Verständnis von Inklusion als gemeinsame Beschulung aller Kinder zu Grunde gelegt wird. Wer hingegen einen normativen Inklusionsbegriff vertritt, dessen Bezugsrahmen die Menschenrechte sind,<sup>8</sup> kann der Aussage nicht zustimmen. Inklusion als idealer Zustand, in dem Nichtdiskriminierung und eine hochwertige Schulbildung für alle realisiert sind, ist selbstverständlich ‚gut‘. Wird nun Inklusion innerhalb *einer* Kommunikation sowohl deskriptiv als auch normativ genutzt, kann dies zu (vermeintlich) widersprüchlichen Aussagen führen. So etwa, wenn Petra Anders und Judith Riegert feststellen, dass „inklusive Unterricht [...] seit vielen Jahren zur Schulrealität in Deutschland“ gehöre (Anders/Riegert 2016: 303), und im nächsten Absatz konstatieren, dass „Vorschläge für den inklusiven Deutschunterricht [...] bislang nur punktuell zu finden“ seien (ebd.). Aus der Zusammenschau der beiden Aussagen lässt sich erkennen, dass ‚inklusive‘ im ersten Zitat in seiner deskriptiv-bildungsstatistischen Bedeutung Verwendung findet. Im zweiten Zitat hingegen wird nicht das bloße Faktum der gemeinsamen Beschulung als inklusiv bezeichnet. Stattdessen wird das Adjektiv hier normativ-didaktisch semantisiert, indem qualitative Standards formuliert werden: Inklusiv sei ein Deutschunterricht dann, wenn es gelinge, „fachlich fundierte Lernangebote bereitzustellen, die den sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern in zieldifferent unterrichteten Klassen Rechnung tragen“ (ebd.: 304). Sofern der unterschiedliche Wortgebrauch nicht reflektiert wird, erscheint der Text widersprüchlich. Das Beispiel zeigt, warum die Unterscheidung zwischen einem bildungsstatistischen, deskriptiven Verständnis von Inklusion als Platzierungsphänomen und einem menschenrechtsbezogenen, normativen Verständnis von Inklusion als Antidiskriminierung angemessen berücksichtigt werden sollte. Insbesondere im Zusammenhang mit dem Transfer (deutsch)didaktischer Forschungsergebnisse in den Bereich der Bildungspolitik ist der Unterschied zwischen deskriptiven und normativen Konzeptualisierungen von Inklusion stets zu reflektieren und transparent zu machen.

## 2.2 Bezugnahme auf die UN-Behindertenrechtskonvention

Als Bezugspunkt eines normativen Verständnisses von Inklusion als Antidiskriminierung dient in deutschdidaktischen Publikationen häufig die sogenannte UN-Behindertenrechtskonvention (*Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*, Vereinte Nationen 2006). So bemerken etwa Johannes Hennies und Michael Ritter in ihrer Einleitung zu *Deutschunterricht in der Inklusion* unter der Überschrift „Ausgangspunkt UN-Behindertenrechtskonvention“ (Hennies/Ritter 2014b: 9): „Eine Reihe der vorliegenden Ausführungen beginnt mit dem expliziten Verweis auf die UN-Behindertenrechtskonvention“ (ebd.). Deutlich wird durch diese Bezugnahme, dass Inklusion auch im deutschdidaktischen Diskurs im Kontext von Menschenrechtsschutz und Antidiskriminierung gesehen wird. Denn Menschenrechtskonventionen wie die UN-Behindertenrechtskonvention stellen auf Grund der „Anerkennung sogenannter besonders verletzlicher Gruppen, die eines besonderen Schutzes bedürfen, um ihre gleichen Rechte wahrnehmen zu können“, eine Konkretisierung des Diskriminierungsverbots der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte* dar (Fritzsche 2017: 16).

<sup>8</sup> Judy Gummich und Andreas Hinz betonen, dass Inklusion selbst kein Menschenrecht ist, sondern vielmehr eine „Strategie zur Realisierung von Menschenrechten“ (Gummich/Hinz 2017: 16) bzw. „ein menschenrechtliches Prinzip, das [...] eine notwendige Bedingung zur Realisierung der Menschenrechte“ darstellt (ebd.: 23).

Doch obgleich die UN-Behindertenrechtskonvention verschiedenste Formen von Diskriminierung benennt, legt sie nicht fest, welche Maßnahmen zu ergreifen sind, um Bildung „ohne Diskriminierung“ (Vereinte Nationen 2006: Art. 24(1)) für alle Schüler:innen zugänglich zu machen (vgl. Hennies/Ritter 2014b: 9). Der Bezug auf die UN-Behindertenrechtskonvention markiert also lediglich, dass ein normatives Inklusionsverständnis zu Grunde gelegt wird, welches auf die Minderung von Diskriminierung abzielt. *Inwiefern* ein konkreter deutschdidaktischer Ansatz oder eine Methode antidiskriminierend ist, ist dadurch noch nicht gesagt. Offen bleibt nicht nur, ob es um Antidiskriminierung in Dimension 1 (Vermeidung/Minderung von Diskriminierung im Unterricht) oder in Dimension 2 (kritische Thematisierung von Diskriminierung im Unterricht) geht.<sup>9</sup> Offen bleibt durch den Bezug auf die UN-Behindertenrechtskonvention auch, wie Behinderung konzeptualisiert wird und welche Antidiskriminierungsstrategie daraus abgeleitet wird. Geht es um eine Minderung von Diskriminierung durch Lehr-Lern-Umgebungen, die im Sinne eines systemischen Verständnisses von Inklusion andere\* Lernausgangsbedingungen normalisieren (vgl. Leiß 2022: 20–26) – möglicherweise auch mit dem Ziel, dass eine Unterscheidung zwischen normalen\* und anderen\* Schüler:innen im Sinne eines Undoing<sup>10</sup> Dis\_ability<sup>11</sup> gar nicht mehr nötig ist? Oder geht es eher um die Ermöglichung von Empowerment für Schüler:innen mit einer Beeinträchtigung, also um ein Doing Dis\_ability, das auf eine veränderte Bewertung anderer\* Körper abzielt? Beide Möglichkeiten (und weitere) sind mit der UN-Behindertenrechtskonvention vereinbar, weil das Behinderungsverständnis der Konvention hinsichtlich der implizierten theoretischen Prämissen durchaus spannungsreich ist (vgl. Bielefeldt 2009: 9): Einerseits wird auf das soziale Modell von Behinderung (vgl. Waldschmidt 2005: 17–19) zurückgegriffen, demzufolge sich Behinderung erst aus der Interaktion von Menschen mit ihrer physischen und sozialen Umwelt ergibt (vgl. Vereinte Nationen 2006: Präambel e). Andererseits ist die Rede von Menschen *mit* Behinderungen (vgl. der Titel der Konvention und *passim*), die im Sinne des Diversitätsparadigmas als „Teil der menschlichen Vielfalt“ (Vereinte Nationen 2006: Art. 3d) akzeptiert und wertgeschätzt werden sollen, was sich mit einem sozialkonstruktivistischen Behinderungskonzept nicht ohne Weiteres in Einklang bringen lässt. Überdies wird darauf hingewiesen, „dass das Verständnis von Behinderung sich ständig weiterentwickelt“ (Vereinte Nationen 2006: Präambel e). Auf Grund dieser konzeptuellen Offenheit der Konvention entbindet die oft „geradezu formelhaft[e]“ (Bock 2019: 31) Bezugnahme auf die UN-Behindertenrechtskonvention Deutschdidaktiker:innen nicht von der Explikation ihres Behinderungsbegriffes und der Offenlegung darauf bezogener antidiskriminierungsstrategischer Überlegungen.

<sup>9</sup> Die UN-Behindertenrechtskonvention adressiert beide Bereiche. So werden in Artikel 24 („Bildung“) nicht nur „wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen“ (Vereinte Nationen 2006: Art. 24(2)e) gefordert (Dimension 1), sondern auch eine institutionalisierte Wertebildung, deren Ziel es ist, „die Achtung vor den Menschenrechten, den Grundfreiheiten und der menschlichen Vielfalt zu stärken“ (ebd.). Artikel 8 der Konvention ist sogar ausschließlich der Bewusstseinsbildung gewidmet.

<sup>10</sup> Zum Konzept des Undoing führt Hirschauer – hier unter Bezug auf die Differenzkategorie Ethnicity – aus: „Undoing ethnicity‘ (z. B.) bezeichnet [...] nur einen schmalen Zwischenbereich, ein Stillstellen der Unterscheidung, das noch in ihrem Horizont bleibt, an den Rändern aber bereits im ‚not doing ethnicity at all‘ verschwindet (so wie ein Schweigen im Nicht-Sprechen), also in das Tun von etwas ganz anderem übergeht. [...] Am Rande des *undoing* findet also der Wechsel zu anderen Unterscheidungen statt“ (Hirschauer 2014: 183, Hervorh. i. O.).

<sup>11</sup> Ich bevorzuge den Begriff ‚Dis\_ability‘ gegenüber dem Begriff ‚Behinderung‘, weil er – analog zu ‚Geschlecht‘ oder ‚Race‘ – nicht nur die als abweichend markierte Position sprachlich abbildet. Der Unterstrich steht für den Versuch, die Binarität der Unterscheidung ‚behindert/nicht behindert‘ als Konstrukt zu markieren und das Verhältnis zwischen beeinträchtigten und nicht beeinträchtigten und generell zwischen normalen\* und abnormalen\* Körpern als – kulturell vermitteltes – dynamisches Kontinuum darzustellen (vgl. Köbsell 2016: 89).

### 2.3 ‚Enger‘ oder ‚weiter‘ Inklusionsbegriff

Unabhängig davon, ob die Menschenrechte als normative Grundlage Erwähnung finden oder nicht, explizieren viele deutschdidaktische Beiträge den zu Grunde gelegten Inklusionsbegriff hinsichtlich der diskriminierungsrelevanten Differenzkategorien, auf die er sich bezieht. So finden sich relativ häufig Hinweise auf einen ‚erweiterten‘ (z. B. Dannecker 2020: 5, Hochstadt 2019: 111) oder ‚weiten‘ (z. B. Mikota 2020: 240) Inklusionsbegriff, oft unter Bezug auf Kersten Reich (2012) (z. B. Frickel/Kagelmann 2016b: 13, Mikota 2020: 240, Schulz 2020: 299). Gemeint ist hiermit, dass sich Inklusion nicht lediglich gegen die Diskriminierung von Menschen mit Beeinträchtigungen (Differenzkategorie Dis\_ability) richtet, sondern sich auch auf weitere Differenzkategorien wie z. B. Geschlecht<sup>12</sup> oder Race bezieht. Bei der Sichtung der Beiträge aus den letzten Jahren entsteht der Eindruck, dass der sogenannte weite Inklusionsbegriff mittlerweile einen breiten Konsens findet.<sup>13</sup> Dies ist nicht verwunderlich angesichts der massiven Kritik, die mit unterschiedlichen Argumenten aus unterschiedlichen Bezugsdisziplinen der Deutschdidaktik gegen ausschließlich behinderungsbezogene Konzeptualisierungen von Inklusion vorgebracht wurde (vgl. z. B. Budde/Hummrich 2015: 35–37, Merz-Atalik 2019: 19f., Schumann 2015: 120, Wansing 2013: 18f., Werning/Avci-Werning 2015: 16f.).

Dass der weite Inklusionsbegriff relativ konsensfähig ist, bedeutet aber auch, dass Begriffsexplikationen, die sich ausschließlich auf dieses Element beziehen, kaum Informationswert haben: Zentrale Unterschiede und ggf. auch Widersprüche zwischen einzelnen deutschdidaktischen Positionen lassen sich über die Opposition eng vs. weit (eher) nicht fassen. Denn was auch bei diesem Typus der Begriffsexplikation ungesagt bleibt, ist, welche Strategie der Antidiskriminierung verfolgt werden soll und auf Grundlage welcher theoretischer Vorannahmen dies geschieht. Wenn etwa Jungen und Mädchen im inklusiven Literaturunterricht unterschiedliche Lektüren bearbeiten, so kann dies auf der Grundlage eines angenommenen wesensmäßigen Unterschieds zwischen den beiden Gruppen geschehen oder aber auf der Grundlage von Studien zu geschlechtsspezifischen Unterschieden, die allerdings nicht als wesenhaft, sondern als sozialisationsbedingt verstanden werden. Ein und dieselbe Maßnahme kann also auf ganz unterschiedliche ontologische Prämissen zurückzuführen sein.<sup>14</sup> Werden die jeweiligen ontologischen Prämissen bei der Verwendung von Kategorien wie Geschlecht, Race oder Dis\_ability nicht hinreichend transparent gemacht, wird ein produktiver Austausch zwischen Diskursteilnehmer:innen erschwert. Auch kann so kaum [...] ein Bewusstsein dafür entstehen, worin das Potenzial der jeweils anderen Position und der blinde Fleck der eigenen besteht (vgl. Teil 4).

<sup>12</sup> Das deutsche Wort ‚Geschlecht‘ wird hier gerade auf Grund seiner semantischen Uneindeutigkeit benutzt. Im Gegensatz zu einem Wortgebrauch, der zwischen *sex* (biologischem Geschlecht) und *gender* (sozialem Geschlecht) unterscheidet, kann ‚Geschlecht‘ auf beides referieren – und darüber hinaus die prinzipielle Unterscheidbarkeit von *sex* und *gender* in Frage stellen. Grundlage für diese Begriffsverwendung sind die Überlegungen Butlers: „If the immutable character of sex is contested, perhaps this construct called ‘sex’ is as culturally constructed as gender; indeed, perhaps it was always already gender, with the consequence that the distinction between sex and gender turns out to be no distinction at all.“ (Butler 2007: 9f.)

<sup>13</sup> Ausnahmen bestätigen auch hier die Regel. So schreiben etwa Topalović und Diederichs: „Inklusion kann recht basal als gemeinsames Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Förderbedarf [...] begriffen werden“ (Topalović/Diederichs 2020: 98). Simons Einschätzung, im „deutschdidaktischen *mainstream*-Diskurs“ (Simon 2021: 173; Hervorh. i. O.) werde „in der Regel unter Bezugnahme auf einen engen Inklusionsbegriff einzig auf das Differenzverhältnis *dis/ability* [...] fokussiert“ (ebd.; Hervorh. i. O.), scheint mir allerdings das Ergebnis einer äußerst selektiven Rezeption einschlägiger Publikationen zu sein.

<sup>14</sup> Mit Rendtorff sei hier darauf hingewiesen, dass auch bei identischen theoretischen Vorannahmen unterschiedliche pädagogische Strategien gewählt werden können (vgl. Rendtorff 2017: 17f.).

## 2.4 Ontologisch fundierte Begriffsexplikation

Ein vierter Typus der Begriffsexplikation ist dadurch gekennzeichnet, dass – teils mehr, teils weniger explizit – kommuniziert wird, auf welchen theoretischen Prämissen die Bezugnahme auf diskriminierungsrelevante Kategorien basiert. In den Worten Bogers, deren Theorie der trilemmatischen Inklusion in Abschnitt 3 vorgestellt werden soll: Dieser Typus legt offen, welcher „ontologische [] Status von Andersheit\*“ (Boger 2019a: II) jeweils zu Grunde gelegt wird, wenn antidiskriminierende deutschdidaktische Maßnahmen vorgeschlagen bzw. diskutiert werden. Ein Beispiel ist etwa Stefan Jeuks Kritik am Einsatz „psychometrischer Sprachtests, Screenings und normierter Sprachstandserhebungsverfahren“ bei mehrsprachigen Kindern (Jeuk 2019: 178). Jeuk gibt sich als Vertreter eines kultursoziologisch geprägten Inklusionsverständnisses zu erkennen, dessen ontologische Prämisse lautet, „dass Differenz bzw. Heterogenität sozial konstruiert und kulturell hervorgebracht“ wird (ebd.: 187). Aus dieser Prämisse leitet Jeuk die Forderung ab, im Sinne von Inklusion auf entsprechende Praxen der Hervorbringung von Differenz zu verzichten bzw. sie zu transformieren. Ein Beispiel für die schulische Konstruktion von Differenz sind die besagten Verfahren der Sprachstandsdiagnostik, die auf die „Zuweisung eines Förderorts oder auf Ressourcenzuweisung ausgerichtet“ sind (ebd.: 178), sofern sie „unreflektiert die Altersnormen der Schüler, die mit Deutsch als Erstsprache aufwachsen, zu Grunde“ legen (ebd.: 187). Durch diese Praxis wird eine Gruppe der Normalen\* und eine Gruppe der (hinsichtlich ihrer sprachlichen Entwicklung) Anderen\*, Förderbedürftigen, konstruiert. Dies widerspreche insofern der Inklusion (ebd.), als es dabei „letztlich [...] stets um die Festschreibung von Differenz“ gehe (ebd.: 178). Demgegenüber plädiert Jeuk für eine diagnostische Praxis, die nicht auf Selektion zielt, sondern „auf die individuelle Förderung des Schülers“ (ebd.), so dass Differenz nicht reproduziert, sondern destabilisiert wird. Die Eignung bzw. Nichteignung konkreter diagnostischer Maßnahmen für den inklusiven Unterricht kann im Zusammenhang mit diesem Typus der Begriffsexplikation also unter Bezugnahme auf die zuvor transparent gemachten ontologischen Vorannahmen begründet werden.

## 2.5 Keine Begriffsexplikation

Dass ein theoretisch fundierter Vergleich verschiedener Beiträge zu einer inklusionsorientierten Deutschdidaktik sinnvoll wäre, unterstreicht das Vorwort zum *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Die Herausgeber:innen betonen dort zunächst, dass

[d]er Inklusionsbegriff [...] derart widersprüchlich, umfassend und komplex [ist], 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. (Hochstadt/Olsen 2019b: 8)

Es gehe vielmehr darum zu zeigen, dass „im Zusammenhang mit dem Inklusionsbegriff [...] widersprüchliche Positionen aufeinandertreffen und diese nicht immer auflösbar sind“ (ebd.). Tatsächlich zeigt die Zusammenstellung der Beiträge sehr eindrücklich, wie verschieden und zum Teil unvereinbar die Inklusionsverständnisse der Autor:innen sind. Bemerkenswert ist allerdings, dass dieser Eindruck nicht durch die fachdidaktischen Beiträge des Handbuchs entsteht, da dort eine inklusionstheoretische Positionierung weitgehend vermieden wird. Die im Vorwort angekündigten „[w]idersprüchliche[n] Positionen“ (ebd.) mit Blick darauf, was unter Inklusion verstanden wird, sind vor allem im ersten Teil des Handbuchs unter der Überschrift „Pädagogische Perspektiven“ zu finden. Keine:r der Autor:innen der hier versammelten Beiträge ist Deutschdidaktiker:in. In Teil 2 („Spannungsfelder“) und Teil 3 („Fachdidaktische Überlegungen“) hingegen ist kaum ein Ringen um die Beantwortung der Frage zu entdecken,

wie Inklusion deutschdidaktisch konzeptualisiert werden könnte.<sup>15</sup> Viele Autor:innen sind auffallend zurückhaltend, wenn es darum geht, die eigene Position offenzulegen. Häufig werden konsensuale Aspekte (Bezug auf die UN-Behindertenrechtskonvention oder einen weiten Inklusionsbegriff) genutzt, in einigen Beiträgen unterbleibt eine Explikation des Inklusionsbegriffes gänzlich. So fällt es schwer, die einzelnen Beiträge inklusionstheoretisch aufeinander zu beziehen, und die von Christoph Bräuer und Maja Wiprächtiger-Geppert im selben Band konstatierte „weitgehend ausstehende inklusionsdidaktische Theorieentwicklung“ (Bräuer/Wiprächtiger-Geppert 2019: 209) wird besonders auffällig. Über die Gründe dafür, dass der Inklusionsbegriff auch innerhalb der Deutschdidaktik „nicht selten ohne terminologische Anstrengungen“ benutzt wird (Pompe 2016: 33), kann nur spekuliert werden. Möglicherweise aber ist diese Zurückhaltung unter anderem darauf zurückzuführen, dass ein metatheoretischer Rahmen für die inklusionstheoretische (Selbst-)Verortung fehlt, der für alle Akteur:innen anschlussfähig ist. Im Folgenden soll gezeigt werden, inwiefern die Theorie der trilemmatischen Inklusion ein geeigneter Referenzrahmen für eine inklusionstheoretisch fundierte Form der Begriffsexplikation sein könnte, welche eine Zusammenschau und Verknüpfung deutschdidaktischer Forschungsbeiträge erleichtern würde.

### 3 Theorie der trilemmatischen Inklusion

Die Theorie der trilemmatischen Inklusion ist eine Metatheorie. Sie soll einen „Überblick über die Verständnisse, Definitionen und Theoriezugänge zu Inklusion“ (Boger 2019a: 10) ermöglichen und Orientierung schaffen (vgl. ebd.: 55). Die Grenzen dieser Theorie sind durch ein bestimmtes Grundverständnis von Inklusion gezogen: Inklusion als politische Praxis ist ein Ensemble von Antidiskriminierungsstrategien. Inklusion als Ziel oder Idealzustand ist dementsprechend „synonym zu Differenzgerechtigkeit (oder ex negativo: Nicht-Diskriminierung/Diskriminierungsfreiheit)“ (Boger 2017: o. S.). Politische, pädagogische und didaktische Positionen und Agenden, die sich zwar inklusiv nennen, aber – wie das oben erwähnte bildungsstatistische Verständnis von Inklusion als Platzierungsphänomen – nicht auf Antidiskriminierung zielen, können demnach von der Theorie der trilemmatischen Inklusion nicht erfasst werden (vgl. Boger 2019a: III). Entsprechend dem in der Deutschdidaktik verbreiteten weiten Inklusionsverständnis bezieht sich Inklusion bei Boger nicht auf eine bestimmte Differenzkategorie. Sie bezeichnet Inklusion daher auch als „*Vereinigungszeichen* sexismus-, rassismus-, ableismus- und klassismuskritischer Theoriebildung“ (Boger 2017: o. S.; Hervorh. i. O.).

Das Trilemma-Projekt versteht sich nun als Einladung,

mit den beiden Grundfragen ‚Was ist Diskriminierung?‘ und ‚Was ist Inklusion?‘ noch einmal [...] *von vorne anzufangen ohne etwas Neues zu erschaffen*. Stattdessen konzentriert es sich darauf, den vorhanden [sic] Reichtum an Gedanken, Perspektiven, Widerstandsformen und Argumentationslinien zu vernetzen. (Boger 2019a: XII; Kursivierung i. O.)

Die Methode, die Boger für diese produktive Vernetzung wählt, ist die der Kartografierung durch Rhizombildung nach Gilles Deleuze und Félix Guattari (1977a, 1977b):<sup>16</sup>

Kartographieren wird dabei verstanden als eine sozialwissenschaftliche Methode zur Generierung einer Systematik der Positionierungen und Bewegungen in einem Themenfeld. Sie lässt sich insofern den diskursanalytischen Methoden zuordnen, als dass ihr Ziel darin besteht,

<sup>15</sup> Der Beitrag von Bräuer und Wiprächtiger-Geppert (2019), aus dem ich bereits eingangs zitiert habe, stellt hier eine der wenigen Ausnahmen dar.

<sup>16</sup> Eine systematische und detaillierte Darstellung der Methode der Rhizombildung sowie ihrer Verknüpfung mit der Teilmethode der Grounded Theory, die der empirischen Begründung der Theorie der trilemmatischen Inklusion diene, kann in Bogers Methodenband (Boger 2019a) nachgelesen werden: <https://www.edition-assemblage.de/buecher/trilemma-methodenteil/>.

Überblick über einen Diskurs mitsamt seiner Schwerpunkte und Streitlinien zu erlangen. Im Vergleich zu anderen Methoden der Systematisierung von Diskurslinien arbeitet die Karte aber nicht historisch (wie z. B. ideengeschichtliche oder wissenschaftshistorische Zusammenstellungen), sondern topographisch. (Boger 2019a: 5)

Dank ihres dezidiert ahistorischen Charakters erlaubt es Bogers Karte, die zeitliche Distanz zwischen verschiedenen Positionierungen innerhalb des Diskursfeldes auszublenken und so die systematischen Bezüge zwischen ihnen sichtbar bzw. sichtbarer zu machen.

Für die hier vorgeschlagene Applikation der Theorie der trilemmatischen Inklusion auf die Deutschdidaktik ergibt sich daraus, dass beispielsweise Ansätze der geschlechtergerechten Literaturdidaktik aus den 1980er Jahren als Beiträge zu einer inklusionsorientierten Deutschdidaktik diskutiert werden können. Und da die Karte nicht nach Differenzkategorien unterscheidet, kann die geschlechtergerechte Literaturdidaktik nicht nur zu neueren Ansätzen einer geschlechtersensiblen oder geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik in Beziehung gesetzt werden, sondern z. B. auch zu rassismuskritischen oder ableismuskritischen Ansätzen.

In ihrer Topologie des Inklusionsdiskurses identifiziert Boger drei politische Einsatzpunkte: Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion. Die drei Einsatzpunkte entsprechen drei empirisch rekonstruierten „Grundformen des Begehrens diskriminierter Subjekte“ (Boger 2019a: I)<sup>17</sup> und markieren auf Subjektebene, im Bereich der politischen Bewegungen sowie in der Theoriebildung verschiedene Möglichkeiten eines nichtaffirmativen Umgangs mit Diskriminierung. Da alle drei Grundformen des Begehrens nach Nichtdiskriminierung von Menschen artikuliert werden, die negativ von Diskriminierung betroffen sind, sind auch alle drei entsprechenden politischen Einsatzpunkte legitim und werden innerhalb der Theorie der trilemmatischen Inklusion nicht hierarchisiert.

*Empowerment* umfasst „sämtliche Forderungen und Wünsche, die darauf zielen, seiner selbst bemächtigt zu sein [sic!]“ (Boger 2015: 52). Politisches Bewusstsein und daraus abgeleitete Forderungen sind damit ebenso gemeint wie der Wunsch nach einem positiven Selbstbild und persönlicher Autonomie (vgl. ebd.). Aus der Perspektive der jeweils privilegierten Position geht es bei diesem Aspekt von Antidiskriminierung „um die Fähigkeit, sich mit den Betroffenen solidarisch zu zeigen, zu lernen nicht nur für die eigenen, sondern auch für die Rechte der Anderen einzustehen“ (ebd.). Dies erfordert eine Aufmerksamkeit für Diskriminierungsprozesse, was wiederum an das Reflektieren der eigenen Privilegien geknüpft ist (vgl. ebd.).

*Normalisierung* umfasst „sämtliche Forderungen und Wünsche, die darauf zielen [...], ‚ganz normal behandelt‘ zu werden und/oder die gleichen Rechte, Möglichkeiten, Pflichten, Privilegien zu haben wie die Normalen auch“ (ebd.: 52f.). Dabei betont Boger, dass Normalisierung trotz der Probleme, die mit sozialen Konstruktionen des Normalen\* verbunden sind, „neben der repressiven immer auch eine ermöglichende Seite“ hat (ebd.: 53), weshalb „Inklusion ohne solche Normalisierungen nicht gelingen“ könnte (ebd.).

*Dekonstruktion* schließlich umfasst „sämtliche Forderungen und Wünsche, die darauf zielen, die Konstruktionen, die die Welt in binäre Codes teilen, zu erodieren [...] oder mindestens zu irritieren oder zu flexibilisieren“ (ebd.), um Formen symbolischer Gewalt, die mit diesen binären Kategorisierungen

<sup>17</sup> Empirisches Fundament der Theorie der trilemmatischen Inklusion ist eine Grounded-Theory-Analyse. Ausgewertet wurden biografische Interviews, aber auch wissenschaftliche und nichtwissenschaftliche Publikationen zu Inklusion im Sinne von Antidiskriminierung. Mittels Kartografierung durch Rhizombildung identifiziert Boger „drei Knotenpunkte, an denen sich das Begehren, nicht diskriminiert zu werden, regelhaft verdichtet. Diese sind die Einsatzpunkte inklusiver/anti-diskriminierender Bewegungen“ (Boger 2019a: I).

verbunden sind, entgegenzuwirken (ebd.). Boger weist explizit darauf hin, dass Dekonstruktion sich „nicht exklusiv [auf] die französische Schule [...] (Derrida, Butler, Spivak etc.)“ bezieht, sondern auf „alle Anliegen, der dichotomisierenden Symbolpolitik und der ihr inhärenten symbolischen Gewalt entgegenzuwirken“ (ebd.).

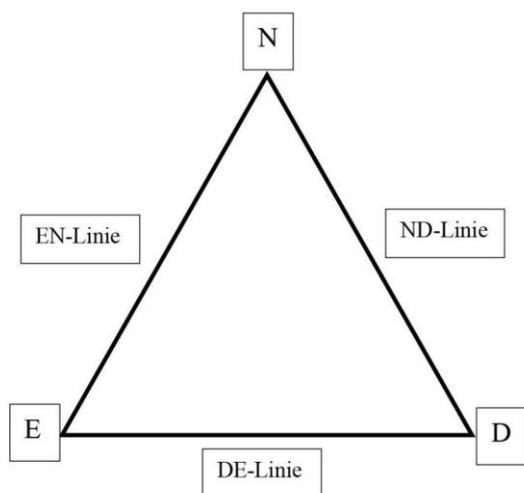


Abb. 1: vereinfachte Grafik in Anlehnung an Boger 2017: o. S.

Die zentrale These Bogers lautet nun, dass sich das Verhältnis dieser drei Einsatzpunkte zueinander logisch als Trilemma beschreiben lässt: Jeweils zwei Einsatzpunkte sind (logisch) miteinander vereinbar, der jeweils dritte ist (logisch) ausgeschlossen und wird unterdrückt. Grund dafür ist, dass Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion auf jeweils unterschiedlichen Ontologien von Andersheit\*/Differenz beruhen. So basiert z. B. der Empowerment-Ansatz auf einer „realistischen Ontologie, die es ermöglicht, Menschen *als* unterdrückte Subjekte und somit *als* Andere\* anzuerkennen“ (Boger 2019a: II f.; Hervorh. i. O.). Der Normalisierungsansatz basiert auf der „Übernahme der normalisierten Ordnungskategorien“ (ebd.: III), die zwar eine Unterscheidung bzw. Unterscheidbarkeit zwischen den Normalen\* und den Anderen\* impliziert, dabei aber auf die Normalisierung der Anderen\* abzielt. Dekonstruktion schließlich beruht auf „verschiedenen Variationen nominalistischer (z. B. radikal konstruktivistischer) Ontologien, die es [...] ermöglichen, das Bild von Andersheit\* zu verschieben“ (ebd.). Verbindet man die drei Einsatzpunkte wie in der Grafik (vgl. Abb. 1) zu einem Dreieck, ergeben sich drei Verbindungslinien (ND, DE und EN), die jeweils für drei unterschiedliche Paradigmen stehen. Jedes der Paradigmen impliziert eine andere Antwort auf die Frage ‚Was ist Inklusion/Antidiskriminierung?‘ (vgl. Boger 2019a: XII). Jedes Paradigma berücksichtigt zwei der Einsatzpunkte, negiert aber die jeweils dritte Form des Begehrens nach Nichtdiskriminierung. Bogers Karte ermöglicht daher nicht nur eine ontologisch fundierte, inklusionstheoretische Verortung einzelner Ansätze innerhalb der vielfältigen Landschaft diskriminierungskritischer Deutschdidaktik, sondern auch die Identifikation des jeweils ausgeschlossenen politischen Einsatzpunktes.

#### 4 Inklusionstheoretische Bezüge herstellen: antidiskriminierende Deutschdidaktik(en) im Vergleich

Im Folgenden möchte ich anhand zweier Publikationen zeigen, wie die Theorie der trilemmatischen Inklusion zu einer stärkeren Theoretisierung und zu einer produktiven Auseinandersetzung mit verschiedenen inklusionstheoretischen Positionen innerhalb der Deutschdidaktik beitragen könnte. Vorab sei betont, dass Bogers Karte nur die Verortung von Aussagen, nicht aber von Personen erlaubt (vgl. Boger 2017: o. S.).<sup>18</sup> Wenn ich also im Folgenden aus den Publikationen dreier Deutschdidaktiker:innen zitiere und auf der Grundlage einzelner Aussagen eine Zuordnung zu einem bestimmten Paradigma vornehme, so geht es darum zu zeigen, wie das Trilemma bei der Lektüre von Publikationen zu Inklusion und Antidiskriminierung als Reflexionsinstrument genutzt werden kann.<sup>19</sup>

##### 4.1 Diskriminierungssensible Dechiffrierung (Kißling 2022)

Ich beginne mit einem neueren Ansatz aus dem Bereich der diskriminierungskritischen Deutschdidaktik, nämlich der Dechiffrierung kulturhistorischen Wesens nach Magdalena Kißling. Die hier untersuchte Publikation ist einem zentralen Problem bzw. Problemkomplex auf der Agenda einer inklusionsorientierten Deutschdidaktik gewidmet, ohne sich dabei selbst expressis verbis als inklusionsorientiert zu verorten: Es geht um die Frage nach dem Umgang mit potenziell verletzender (in diesem Fall: rassistischer) Sprache und diskriminierungsrelevanten Stereotypen und Topoi in literarischen Texten. Eine konkrete Frage, die diesen Problemkomplex mitkonstituiert, ist die, ob literarische Texte, die rassistische Sprache und Argumentationsmuster enthalten, überhaupt verpflichtende Schullektüre sein sollten – und, wenn ja, wie mit den aus diskriminierungskritischer Sicht problematischen Wörtern und Topoi umzugehen sei. Unter Rückgriff auf Butlers Konzept der Resignifizierung geht Kißling davon aus,

dass potenziell verletzende Wörter [im Literaturunterricht etwa das Z-Wort in Goethes *Götz von Berlichingen*] gerade nicht zu vermeiden oder kosmetisch zu kaschieren, sondern kontraintuitiv zu explizieren sind – und zwar in einer dechiffrierenden Weise. Denn [...] antidiskriminierende Sprachbewusstheit gelingt gerade nicht über ein sprachliches Verbot. Eine Loslösung des Wortes vom verletzenden Gehalt vollzieht sich erst über eine systematische Aufarbeitung der im Wort verankerten Zitationskette. (Kißling 2022: 47)

Im Zusammenhang mit der Lektüre literarischer Texte im Unterricht ist dabei entscheidend, ob die Texte stereotypes, rassistisches Wissen affirmieren und ungebrochen tradieren oder ob Wörter mit Verletzungspotenzial dazu genutzt werden, die „Alltagserfahrung, über Sprache herabgesetzt und als anders konstruiert zu werden“, literarisch zu artikulieren (ebd.: 37) und dadurch kritisierbar zu machen. Es geht also darum, dass „die potenziell gewaltvollen Wörter in textseitiger Perspektive in ihren Szenen- und Werkkontext gesetzt und ihre Funktions- und Wirkungsweise geprüft“ werden (ebd.).

Innerhalb des Trilemmas der Inklusion kann die diskriminierungskritische Dechiffrierung im Paradigma DE verortet werden: Dekonstruktion ist hier insofern einer der erkennbaren Einsatzpunkte, als die Dechiffrierung diejenigen binären und hierarchisierenden Semantiken aufdeckt, die beispielsweise der sozialen Konstruktion von Sinti:zze und Rom:nja als ‚Z\*‘ und somit als inferiore Andere\* zu Grunde liegen. Das Bewusstsein darum, wie Wörter, Wendungen oder Topoi auf dem Wege ihrer Wiederholung (nicht zuletzt in literarischen Werken) eine rassistische Aufladung erfahren haben, soll verhindern, das kulturelle Wissen über ‚Z\*‘ „als normal und banal zu tradieren“ (ebd.: 39). Stattdessen wird dieses

<sup>18</sup> Wie Boger ausführt, bleiben manche Menschen einem bestimmten Paradigma weitgehend treu, während andere diesbezüglich sehr flexibel oder auch unentschieden sind und zwischen zwei oder drei Paradigmen hin- und herwechseln (vgl. Boger 2019b: 25).

<sup>19</sup> Vgl. aus sonderpädagogischer Perspektive Grummt 2019: 25.

Wissen in seiner Gebundenheit an konkrete Verwendungskontexte und gesellschaftliche Positionierungen erkennbar und hinterfragbar.

Doch die Dechiffrierung soll auch Empowerment ermöglichen: zum einen, indem sie auf das Verletzungspotenzial rassistischer Wörter und Topoi aufmerksam (vgl. ebd.: 41) und die Diskriminierungserfahrungen bestimmter Gruppen überhaupt erst artikulierbar macht; zum anderen, indem sie zumindest dem Anspruch nach nicht nur „eine koloniale Sprachmacht“ freilegt (ebd.: 45), sondern auch eine Subversion ermöglichende „Gegenmacht“ (ebd.), wenn „im Moment der Wiederholung und systematischen Aufarbeitung der im Wort verankerten Zitationskette eine Loslösung vom verletzenden Gehalt gelingt“ (ebd.).

Diese Verortung der diskriminierungskritischen Dechiffrierung innerhalb des DE-Paradigmas ermöglicht nun auch, den blinden Fleck, also das unterdrückte Begehren nach Nichtdiskriminierung, zu identifizieren: Es ist der Wunsch nach Normalisierung, der hier – logisch notwendig – ausgeblendet wird: Das Bedürfnis von Schüler:innen of Colour nach Teilhabe an einer – *weißen* – Normalität\* kann hier nicht berücksichtigt werden. Schließlich zielt der Ansatz darauf ab, das Bewusstsein für rassistisch diskriminierenden Sprachgebrauch zu schärfen (vgl. ebd.: 47). Lernende, die in ihrem Alltag mit sprachlich vermittelter, rassistischer Diskriminierung konfrontiert sind, können diesen Teil ihrer Lebensrealität in einem nach den Vorschlägen Kißlings gestalteten Unterrichtsetting wohl kaum ausblenden. „[S]ein Anderssein zu vergessen“ (Boger 2015: 56) und sich als normale:r\* Deutsche:r, Jugendliche:r etc. wahrzunehmen, ist hier keine Option.

#### 4.2 Geschlechterreflektierende Deutschdidaktik (Bieker/Schindler 2020, 2021)

Vergleichen wir nun die antirassistische Sprachkritik Kißlings mit einem anderen diskriminierungskritischen Ansatz, nämlich mit der geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik, wie sie Nadine Bieker und Kirsten Schindler vertreten. Dass Kißlings Überlegungen ihren Ausgang von rassistischer Diskriminierung nehmen, diejenigen Biekers und Schindlers hingegen von geschlechtsbezogener Diskriminierung, ist kein Hindernis für einen Inklusionstheoretischen Vergleich, weil die Theorie der trilemmatischen Inklusion auch differenzkategorieübergreifende Vergleiche ermöglicht. Ein weiterer Unterschied zu Kißlings Text besteht darin, dass ein Bezug zum Inklusionsdiskurs *expressis verbis* hergestellt wird: Die beiden untersuchten Beiträge (Bieker/Schindler 2020 und Bieker/Schindler 2021) stellen theoretisches Wissen und methodisch-didaktische Anregungen bereit, um „ein inklusives, d. h. in diesem Falle alle Geschlechter reflektierendes Arbeiten“ innerhalb des Deutschunterrichts zu ermöglichen (Bieker/Schindler 2020: 148). Trotz der beiden genannten Unterschiede erscheint eine Gegenüberstellung von geschlechterreflektierender Deutschdidaktik nach Bieker/Schindler und diskriminierungskritischer Dechiffrierung nach Kißling naheliegend und auch interessant, weil beide Ansätze dezidiert integrativ sind, insofern sie Sprachanalyse und -reflexion mit literarischem Lernen verbinden. Eine weitere Gemeinsamkeit der beiden Ansätze besteht darin, dass sie sich beide auf Dimension 2 eines inklusiven Unterrichts beziehen. Es geht also um die Thematisierung von Inklusion und Exklusion im Unterricht mit dem Ziel, diskriminierende gesellschaftliche Strukturen zu subvertieren.

Ausgangspunkt der geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik ist, dass durch „sprachliche Diskriminierung [...] Geschlechterungerechtigkeiten in der sozialen Wirklichkeit perpetuiert und reproduziert“ werden (ebd.: 142). Ein zentrales Ziel der geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik besteht in der Vermittlung von Wissen „darüber, wie Sprache die Kategorie Geschlecht konstituiert und beeinflusst“, um auf dieser Basis geschlechtsbezogene „Kategorisierungen aufzubrechen“ (ebd.: 136). Neben einzelnen Begriffen (z. B. Junge oder Mädchen) soll übergreifend auch Heteronormativität dekonstruiert werden: Die Sprachreflexion zielt auf die Ent-Deckung (Aufdeckung) jener „[h]egemoniale[n]

Normalisierungen, die gesellschaftlich tief verankert einer heteronormativen Matrix folgen“ (ebd.), die „Heteronormativität der Sprache“ wird auf diesem Wege „offengelegt, [...] dekonstruiert“ (ebd.: 144). Wie bei Kißling ist hier eine konstruktivistische Ontologie von Differenz bzw. Andersheit\* deutlich erkennbar. Und wie die dechiffrierende Sprachkritik Kißlings zielt auch die geschlechterreflektierende Deutschdidaktik auf Dekonstruktion im Sinne der Destabilisierung dominanter, binär organisierter Wahrnehmungsweisen, Hierarchisierungen und Argumentationsmuster (vgl. Boger 2015: 53).

Ein entscheidender Unterschied zu Kißling besteht allerdings darin, dass der zweite Einsatzpunkt der geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik nicht Empowerment ist, sondern Normalisierung. Eine transnormalistische Position zwischen Dekonstruktion und Normalisierung (vgl. ebd. 56) ist bei Bieker und Schindler vor allem dort zu erkennen, wo es um die Auswahl von geeigneten Texten geht für den geschlechterreflektierenden Deutschunterricht: Empfohlen wird etwa Lara Schützsacks Roman *Sonne, Moon und Sterne* (2019). Dieser Text greift zwar explizit auf geschlechtsbezogene Normalitätsvorstellungen zurück, weist aber mit literarästhetischen Mitteln auf die Möglichkeit der Erweiterung des Normalfeldes hin (vgl. Boger 2015: 56): Der Protagonistin (sic!) Gustav, so Bieker und Schindler, gelinge es, „sich, zwar nicht ohne des vermeintlichen Normverstoßes gewiss zu sein, von jenen Normen ein Stück weit zu befreien und die Grenzen dessen, was es heißt, einer bestimmten Geschlechterrolle zu entsprechen, zu verschieben“ (Bieker/Schindler 2020: 147). Literarische Texte wie *Sonne, Moon und Sterne* oder der ebenfalls empfohlene Roman *Dieser wilde Ozean, den wir Leben nennen* von Elisabeth Steinkellner (2018) werden für eine geschlechterreflektierende Deutschdidaktik auch darum als geeignet erachtet, weil in ihnen „das Menschsein im Vordergrund steht und nicht das jeweilige Geschlecht“ (Bieker/Schindler 2021: 216). Diese Formulierung weist starke Ähnlichkeit mit Bogers Charakterisierung inklusiver Räume im Sinne des ND-Paradigmas auf: Deren antidiskriminierendes Potenzial besteht darin, „die Erfahrung zu ermöglichen, ganz selbstverständlich als Mensch – ohne Label – Teil einer menschlichen Gemeinschaft zu sein. Sie erlauben es, sein Anderssein zu vergessen, indem sie einen barrierefreien, diskriminierungsfreien Raum erzeugen, der die Differenzkategorien verblassen lässt“ (Boger 2015: 56).

Auch im Falle der geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik nach Bieker und Schindler ermöglicht eine Verortung unter Rückgriff auf Bogers Metatheorie die Identifikation des blinden Flecks: Das unterdrückte oder zumindest ausgeblendete Begehren nach Nichtdiskriminierung ist das nach Empowerment. Die (literarische oder unterrichtliche) Thematisierung geschlechtsbezogener Exklusionspraxen etwa steht hier nicht im Mittelpunkt, so dass Empowerment im Sinne der „Fähigkeit, sich mit den Betroffenen solidarisch zu zeigen“ (ebd.: 52), (eher) nicht gefördert wird. Und für diejenigen, die in einer heteronormativ strukturierten gesellschaftlichen Ordnung Ausgrenzung erfahren, bietet der Unterricht wenig Anlass, im Sinne eines identitätsorientierten Literaturunterrichts an einem geschlechtsbezogenen „positive[n] Selbstbild“ (ebd.) zu arbeiten – schließlich geht es innerhalb des ND-Paradigmas nicht darum, sein Anderssein\* positiv zu bewerten, sondern darum, „sein Anderssein zu vergessen“ (ebd.: 56).

## 5 Deutschdidaktisches Potenzial der Theorie der trilemmatischen Inklusion

In der Einleitung wurde die These aufgestellt, dass durch den Bezug auf die Theorie der trilemmatischen Inklusion als metatheoretischen Referenzrahmen unterschiedliche Positionen und Publikationen einer diskriminierungskritischen Deutschdidaktik auf produktive Weise zueinander in Beziehung gesetzt werden können. Abschließend soll nun konkretisiert werden, worin genau das Potenzial der inklusionstheoretisch fundierten Verortung diskriminierungskritischer deutschdidaktischer Ansätze,

wie sie in Teil 4 beispielhaft vorgenommen wurde, besteht – und inwiefern die Unterscheidung zweier Dimensionen inklusiven Unterrichts (vgl. Abschnitt 1) eine wichtige Ergänzung zu Bogers Kartografieung des Inklusionsdiskurses darstellt.

### **5.1 Inklusionstheoretische Beschreibung: Potenziale und blinde Flecken antidiskriminierender Ansätze erkennen und kommunizieren**

Die Verortung der Ansätze von Kißling und Bieker/Schindler auf Bogers Karte inklusionstheoretischer Positionen erfolgte nicht allein positiv, also durch Zuordnung zu einem der drei Inklusionsparadigmen, sondern auch ex negativo durch Identifikation des jeweils negierten Einsatzpunktes. Durch diese Verortung, die immer einen interpretativen Akt darstellt, werden nicht nur die Potenziale, sondern auch die Ausschlüsse konkreter deutschdidaktischer Positionen im Hinblick auf Antidiskriminierung sichtbar. Dass diese Ausschlüsse – unter Anerkennung der Theorie der trilemmatischen Inklusion – als logisch notwendig erscheinen, wirkt sich dabei auf die Ansprüche aus, die an deutschdidaktische Ansätze zur Realisierung von Inklusion gestellt werden können: Kein Ansatz kann alles (d. h. Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion) leisten. Daher ist es nicht sinnvoll, die Nichtberücksichtigung einer der drei Formen des Begehrens nach Nichtdiskriminierung als Beleg für den defizitären Charakter eines didaktischen Ansatzes oder einer Methode zu deuten. Dies muss beim kritischen Blick auf eigene und fremde Positionen und Argumentationen unbedingt berücksichtigt werden. Wenngleich die durch konkrete Antidiskriminierungsmaßnahmen implizierten blinden Flecke prinzipiell nicht zu vermeiden sind, betont Boger doch, wie wichtig es ist, „zu verstehen, *welchen* Ansprüchen von Betroffenen man gerecht wird und *welchen* nicht“ (Boger 2017: o. S.; Hervorh. i. O.). Entscheidend ist also, dass die jeweils nicht adressierten Formen des Begehrens nach Nichtdiskriminierung reflektiert und kommuniziert werden. Das Trilemma der Inklusion könnte eine wissenschaftliche Kommunikation innerhalb der Deutschdidaktik befördern, in der Forschende nicht nur ihr jeweiliges Verständnis von Inklusion, sondern auch die dadurch implizierten diskriminierungstheoretischen Ausschlüsse auf eine systematische Weise reflektieren und für andere transparent machen, ohne dadurch die Leistungsfähigkeit ihrer Ansätze in Abrede zu stellen.

Eine zweidimensionale Konzeptualisierung inklusiven Deutschunterrichts, wie sie im Einleitungskapitel vorgeschlagen wurde, kann Bogers Theorie der trilemmatischen Inklusion als analytisch-deskriptiven Bezugsrahmen sinnvoll ergänzen. Denn ob ‚inklusive‘ sich auf die Gestaltung eines (möglichst) diskriminierungsfreien Unterrichts (Dimension 1), auf die kritische Thematisierung von Diskriminierung im Unterricht (Dimension 2) oder aber auf beide Dimensionen bezieht, ist von großer Bedeutung, wenn es darum geht, unterschiedliche Publikationen und Positionierungen systematisch einzuordnen und auf ihre Potenziale zu befragen. Wie bereits erwähnt besteht eine Gemeinsamkeit der beiden untersuchten Ansätze von Kißling und Bieker/Schindler darin, dass sie sich ausschließlich auf Dimension 2 beziehen. Die interessante Frage, ob und ggf. wie diskriminierungskritische Dechiffrierung oder geschlechterreflektierende Deutschdidaktik im Sinne von Dimension 1 so konzipiert und unterrichtspraktisch gestaltet werden können, dass unterschiedliche Lernausgangslagen (z. B. auch Schüler:innen mit eingeschränkten Kompetenzen im Bereich verbaler Kommunikation) Berücksichtigung finden, wird nicht gestellt. Wie bei der Verortung innerhalb des Trilemmas der Inklusion ergibt sich auch aus dieser Einordnung der beiden Ansätze innerhalb der beiden Dimensionen inklusiven Deutschunterrichts noch keine Bewertung. Doch sie kann ebenfalls dazu beitragen, blinde Flecke zu beschreiben und, davon ausgehend, weiterführende Forschungsfragen zu generieren.

## 5.2 Zusammenschau verschiedener deutschdidaktischer Ansätze: Anknüpfungspunkte und Spannungslinien verdeutlichen

Ausgangspunkt meiner Überlegungen zu einer stärkeren Theoretisierung des deutschdidaktischen Inklusionsdiskurses war die Prämisse, dass die faktische Pluralität der verwendeten Inklusionsbegriffe nur dann produktiv gemacht werden kann, wenn verschiedene Konzeptualisierungen von Inklusion systematisch aufeinander bezogen werden können. Wie die vergleichende Analyse von Kißling und Bieker/Schindler gezeigt hat, stellt die Theorie der trilemmatischen Inklusion einen geeigneten Bezugsrahmen dar, um deutschdidaktische Ansätze nicht nur inklusionstheoretisch zu beschreiben, sondern darüber hinaus auch systematisch zueinander in Beziehung zu setzen: Mit ihrer Hilfe lassen sich Unterschiede, Anknüpfungspunkte und zentrale Spannungslinien zwischen inklusionsorientierten und diskriminierungskritischen Deutschdidaktiken deskriptiv erfassen, die durch gängige Begriffsexplikationen (etwa unter Bezugnahme auf die Opposition enger versus weiter Inklusionsbegriff) nicht zu fassen sind. Dies geschieht im Rekurs auf unterschiedliche Ontologien von Andersheit\* – und unabhängig von der jeweils fokussierten Differenzkategorie. Die Theorie ist darüber hinaus auch mit Blick auf spezifisch deutschdidaktische Ordnungskategorien polyvalent: Sie lässt sich auf Beiträge aus der Sprach-, Literatur- oder Mediendidaktik applizieren und ist in ihrer Anwendung nicht auf einen Kompetenzbereich oder bestimmte methodische Konkretisierungen von Antidiskriminierung beschränkt. Dadurch ergeben sich Möglichkeiten eines engeren Austausches und einer stärkeren Verknüpfung von Forschungsergebnissen auch innerhalb bislang wenig verbundener Bereiche der Deutschdidaktik. Dank ihres systematisch-ahistorischen Charakters erlaubt es Bogers Kartografierung des Inklusionsdiskurses zudem, die zeitliche Distanz zwischen neueren und älteren diskriminierungskritischen Beiträgen gezielt auszublenden und sie mit Blick auf die jeweils in Anschlag gebrachte Ontologie des Andererseits\* aufeinander zu beziehen. Durch die Analyse der jeweiligen inklusionstheoretischen Prämissen können dabei – im historischen wie im systematischen Vergleich – nicht nur Spannungslinien zwischen konkreten Ansätzen herausgearbeitet werden, die oftmals ohnehin ins Auge fallen, sondern es kann im Falle widerstreitender Positionen auch gezielt nach Anknüpfungspunkten gefragt werden: Wenn z. B. Heidi Rösch dafür plädiert, dass Kinder beim Lesen keinen „Umweg über die Entschlüsselung von Negativ-Syndromen gehen (müssen), sondern mit Werken konfrontiert werden, die egalitäre Differenz leben, Diskriminierung überwinden, Diversität als Standard zeigen und Hybridität als Normalität inszenieren“ (Rösch 2013: 30), dann steht dies offensichtlich im Widerspruch zur diskriminierungskritischen Dechiffrierung im Sinne Kißlings. Der Bezug auf das Trilemma der Inklusion ermöglicht es nicht nur, diesen Widerspruch inklusionstheoretisch zu fassen, sondern auch, den politischen Einsatzpunkt zu bestimmen, der beiden Ansätzen gemeinsam ist. So kann gezielt nach Verknüpfungsmöglichkeiten bzw. Übergängen zwischen beiden Positionierungen gesucht werden. Last, but not least erleichtert es der Bezug auf die trilemmatische Struktur von Inklusion, Anschlussmöglichkeiten und Kooperationspotenziale einer diskriminierungskritischen Deutschdidaktik auch über die Fachgrenzen hinaus zu identifizieren.

## 6 Fazit

Es ging darum zu zeigen, wie die Theorie der trilemmatischen Inklusion als produktives Reflexionsinstrument für die Weiterentwicklung einer inklusionsorientierten und diskriminierungskritischen Deutschdidaktik genutzt werden könnte.<sup>20</sup> Einmal mehr sei betont, dass die Theorie hier als Analyseinstrument und Katalysator für die wissenschaftliche Kommunikation empfohlen wird, nicht hingegen als Grundlage für die Bewertung der Qualität deutschdidaktischer Publikationen. Das besondere Potenzial der Theorie der trilemmatischen Inklusion für die Deutschdidaktik liegt unter anderem darin, dass ihre Applikation gerade nicht an die Einnahme einer bestimmten theoretischen Position geknüpft ist. Es handelt sich schließlich um eine Metatheorie, die es ermöglicht, die Pluralität inklusionsorientierter, diskriminierungskritischer Deutschdidaktiken systematisch beschreibbar zu machen. „Weite Teile der Diskriminierungs- und Inklusionsforschung lesen und arbeiten aneinander vorbei“, so Boger (2019a: 7). Diese Beobachtung trifft bislang auch auf die Deutschdidaktik zu. „Statt einer neuen Theorie der Inklusion“ braucht es daher „eine Synthese der Zugänge“ (ebd.), die durch die Kartografierung erleichtert werden kann. Eine stärkere Theoretisierung des deutschdidaktischen Diskurses unter Bezugnahme auf Boger ginge daher keineswegs mit einer Vereinheitlichung der vorhandenen Konzeptualisierungen von Inklusion und Antidiskriminierung einher. Vielmehr entstünden neue Möglichkeiten der Zusammenschau und innovativen Verknüpfung innerhalb der bereits existierenden Vielfalt an theoretisch-konzeptuellen wie empirisch-rekonstruktiven Ansätzen.

## Literatur

### Quellen

- Boger, Mai-Anh: Homepage. <https://mai-anh-boger.de>. Abgerufen am: 04.02.2024.  
 Schützsack, Lara (2019): Sonne, Moon und Sterne. Frankfurt am Main: Fischer Sauerländer.  
 Steinkellner, Elisabeth (2020): Dieser wilde Ozean, den wir Leben nennen. Weinheim: Beltz.

### Forschungsliteratur

- Anders, Petra/Riegert, Judith (2016): Professionalisierung durch Kooperation am Beispiel der Leseförderung im inklusiven Deutschunterricht. In: Frickel, Daniela A./Kagelmann, Andre (Hg.): Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang. S. 303–322. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-06883-2>  
 Bieker, Nadine/Schindler, Kirsten (2020): Notwendigkeit, Potenziale und Umsetzungsmöglichkeiten einer geschlechterreflektierten Deutschdidaktik. In: k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer\*innenbildung. 2 (2). S. 134–152. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2020.2.07>  
 Bieker, Nadine/Schindler, Kirsten (2021): Sprache und Geschlecht – Ansätze einer geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik. In: Schurt, Verena/Dall’Armi, Julia von (Hg.): Von der Vielheit der Geschlechter. Neue interdisziplinäre Bezüge zur Genderdiskussion. Wiesbaden: Springer. S. 205–217. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-32251-9\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-658-32251-9_16)  
 Bielefeldt, Heiner (2009): Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention. Essay No 5. 3., aktual. und erw. Aufl. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.

<sup>20</sup> Eine weitere Anwendungsmöglichkeit speziell für die inklusionsorientierte Literaturdidaktik besteht darin, das Trilemma der Inklusion auf literarische Texte anzuwenden. Wie ich an anderer Stelle gezeigt habe (Leiß i. Dr.), lassen sich so nicht nur literarisch inszenierte Formen des Begehrens nach Nichtdiskriminierung sichtbar machen, sondern auch blinde Flecke und textimmanente Widersprüche erhellen, was zu einer Pluralisierung von Lesarten führen kann.

- Bock, Bettina (2019): Inklusion – sprachdidaktisch. Überlegungen zu Begriff und Diskurs, Engführungen und Erweiterungen. In: *Didaktik Deutsch*. 24 (47). S. 28–43.
- Boger, Mai-Anh (2015): Theorie der trilemmatischen Inklusion. In: Schnell, Irmtraud (Hg.): *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 51–62.
- Boger, Mai-Anh (2017): Theorien der Inklusion – eine Übersicht. In: *Zeitschrift für Inklusion*. 11 (1). o. S. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413>
- Boger, Mai-Anh (2019a): Die Methode der sozialwissenschaftlichen Kartographierung. Eine Einladung zum Mitfühlen – Mitdiskutieren – Mitdenken (Bd. 1). Münster: Edition assemblage (online).
- Boger, Mai-Anh (2019b): Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken. Münster: Edition assemblage.
- Brand, Tilman von (2016): Literarisches Lernen in inklusiven Lerngruppen – Eckpunkte einer inklusiven Literaturdidaktik. In: Frickel, Daniela A./Kagelmann, Andre (Hg.): *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang. S. 89–102. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-06883-2>
- Brand, Tilman von (2018): Literatur inklusiv. In: *Praxis Deutsch*. 272. S. 4–13.
- Brand, Tilman von (2019): Literarisches Lernen. In: Hochstadt, Christiane/Olsen, Ralph (Hg.): *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim: Beltz. S. 225–241.
- Bräuer, Christoph/Wiprächtiger-Geppert, Maja (2019): Literarische Erfahrung. In: Hochstadt, Christiane/Olsen, Ralph (Hg.): *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim: Beltz. S. 208–224.
- Budde, Jürgen/Hummrich, Merle (2015): Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: *Erziehungswissenschaft*. 26 (51). S. 33–41. <https://doi.org/10.25656/01:11569>
- Butler, Judith (2007): *Gender Trouble: feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Dannecker, Wiebke (2020): *Inklusiver Literaturunterricht jenseits von Disparitäten – empirische Erkenntnisse und didaktische Schlussfolgerungen für das filmästhetische Lernen in heterogenen Lerngruppen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Dannecker, Wiebke/Schindler, Kirsten (Hg.) (2022): *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten*. Bochum: RUB. <http://doi.org/10.46586/SLLD.223>
- Dederich, Markus (2006): Exklusion. In: Dederich, Markus/Greving, Heinrich/Mürner, Christian/Rödler, Peter (Hg.): *Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik*. Gießen: Psychosozial. S. 11–27.
- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1977a): *Anti-Ödipus*. Berlin: Suhrkamp.
- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix (1977b): *Rhizom*. Berlin: Merve.
- Diehm, Isabell (2020): Differenz – die pädagogische Herausforderung in der Schule für alle Kinder. In: Skorsetz, Nina/Bonanati, Marina/Kucharz, Diemut (Hg.): *Diversität und soziale Ungleichheit. Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule*. Wiesbaden: Springer. S. 9–18. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27529-7>
- Frickel, Daniela A./Kagelmann, Andre (Hg.) (2016a): *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-06883-2>
- Frickel, Daniela A./Kagelmann, Andre (2016b): *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. In: dies. (Hg.): *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang. S. 11–34. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-06883-2>

- Fritzsche, Karl Peter (2017): Zur Begründung des Diskriminierungsverbots. In: Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Gökçen (Hg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer. S. 3–23. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10976-9>
- Gomolla, Mechthild (2016): Diskriminierung. In: Mecheril, Paul (Hg.): Handbuch Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz. S. 73–89.
- Grosche, Michael/Lüke, Timo (2020): Vier Vorschläge zur Verortung quantitativer Forschungsergebnisse über schulische Inklusion im internationalen Inklusionsdiskurs. In: Gresch, Cornelia/Kuhl, Poldi/Grosche, Michael/Sälzer, Christine/Stanat, Petra (Hg.): Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Einblicke und Entwicklungen. Wiesbaden: Springer. S. 29–54. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-27608-9\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27608-9_2)
- Grummt, Marek (2019): Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion. Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-26927-2\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-658-26927-2_2)
- Gummich, Judy/Hinz, Andreas (2017): Inklusion – Strategie zur Realisierung von Menschenrechten. In: Boban, Ines/Hinz, Andreas (Hg.): Inklusive Bildungsprozesse gestalten. Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte. Seelze: Klett/Kallmayer. S. 16–30.
- Hennies, Johannes/Ritter, Michael (Hg.) (2014a): Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik. Stuttgart: Fillibach.
- Hennies, Johannes/Ritter, Michael (2014b). Zur Einführung: Deutschunterricht in der Inklusion. In: dies. (Hg.): Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik. Stuttgart: Fillibach. S. 7–17.
- Hinz, Andreas (2015): Inklusion als Vision und Brücken zum Alltag. Über Anliegen, Umformungen und Notwendigkeiten schulischer Inklusion. In: Häcker, Thomas/Walm, Maik (Hg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 68–84.
- Hirschauer, Stefan (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten / Un/doing Differences. The Contingency of Social Belonging. In: Zeitschrift für Soziologie. 43 (3). S. 170–191.
- Hochstadt, Christiane (2019): Sprachliche Vielfalt. In: Hochstadt, Christiane/Olsen, Ralph (Hg.): Handbuch Deutschunterricht und Inklusion. Weinheim: Beltz. S. 111–127.
- Hochstadt, Christiane/Olsen, Ralph (Hg.) (2019a): Handbuch Deutschunterricht und Inklusion. Weinheim: Beltz.
- Hochstadt, Christiane/Olsen, Ralph (2019b): Deutschunterricht und Inklusion. In: dies. (Hg.): Handbuch Deutschunterricht und Inklusion. Weinheim: Beltz. S. 8–13.
- Jeuk, Stefan (2019): Sprachstandsdiagnostik und Inklusion? In: Hochstadt, Christiane/Olsen, Ralph (Hg.): Handbuch Deutschunterricht und Inklusion. Weinheim: Beltz. S. 177–189.
- Kißling, Magdalena (2022): Wortkritik als Aufgabenfeld einer diversitätssensiblen Literaturdidaktik. Das Verfahren der Dechiffrierung als ein Weg fachintegrativer Verankerung von Diversitätssensibilität. In: Dannecker, Wiebke/Schindler, Kirsten (Hg.): Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten. Bochum u. a.: SLLD. S. 35–50. <http://doi.org/10.46586/SLLD.223>
- Köbsell, Swantje (2016): Doing Dis\_ability: Wie Menschen mit Beeinträchtigungen zu „Behinderten“ werden. In: Fereidooni, Karim/Zeoli, Antonietta P. (Hg.): Managing Diversity. Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung. Heidelberg: Springer. S. 89–103. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-14047-2>
- Leiß, Judith (2019): Was kennzeichnet inklusive Aufgaben? Eine Annäherung aus literaturdidaktischer Perspektive. In: Bräuer, Christoph/Kerner, Nora (Hg.): Aufgaben- und Lernkultur im

- Deutschunterricht. Theoretische Anfragen und empirische Ergebnisse der Deutschdidaktik. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 43–61. <https://doi.org/10.3726/b15561>
- Leiß, Judith (2020): „Normal ist der heilige Gral“. Dramatisierung und Entdramatisierung von Behinderung als sozialer Konstruktion in Sarah Crossans *Eins*. In: Frickel, Daniela A./Kagelmann, Andre/Seidler, Andres/Glasenapp, Gabriele von (Hg.): Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick. Analytische und didaktische Perspektiven. Berlin u. a.: Peter Lang. S. 125–142. <https://doi.org/10.3726/b16067>
- Leiß, Judith (2022): Zum Potenzial von Universal Design for Learning für Unterrichtsentwicklung und Lehrer\*innenbildung – theoretisch-konzeptionelle Überlegungen und Ergebnisse einer Befragung zukünftiger Deutschlehrer\*innen. In: Dannecker, Wiebke/Schindler, Kirsten (Hg.): Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Bochum u. a.: SLLD. S. 18–34. <https://doi.org/10.46586/SLLD.223>
- Leiß, Judith (im Druck): „Ein bisschen Utopie, bitte“? Warum Bilderbücher zu Dis\_Ability nicht in jeder Hinsicht ‚inklusiv‘ sein können – und es vielleicht auch nicht sein müssen. In: Kißling, Magdalena/Tönsing, Johanna (Hg.): Einfach Aussortieren? Machtaffirmierende Erzählwelten zwischen Zumutbarkeit und Verletzung in der literaturdidaktischen Diskussion. Berlin: Frank & Timme.
- Liebscher, Doris/Fritzsche, Heike (2010): Antidiskriminierungspädagogik. Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92011-5>
- Merz-Atalik, Kerstin (2019): Inklusive Fachdidaktik – eine Kernaufgabe nicht nur für ‚inklusive‘ Schulen. In: Hochstadt, Christiane/Olsen, Ralph (Hg.): Handbuch Deutschunterricht und Inklusion. Weinheim: Beltz. S. 16–32.
- Mikota, Jana (2020): Geschlechtervielfalt thematisierende Werke der Kinder- und Jugendliteratur im inklusiven Literaturunterricht. In: Frickel, Daniela/Kagelmann, Andre/Seidler, Andreas/von Glasenapp, Gabriele (Hg.): Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick. Analytische und didaktische Perspektiven. Berlin u. a.: Peter Lang. S. 239–255. <https://doi.org/10.3726/b16067>
- Olsen, Ralph (2016): Lust, niemandes Schlaf zu sein ... Anmerkungen zur Problematik der Textauswahl im inklusiven Literaturunterricht. In: Frickel, Daniela A./Kagelmann, Andre (Hg.): Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang. S. 61–87. <https://doi.org/10.3726/978-3-653-06883-2>
- Piezunka, Anne/Schaffus, Tina/Grosche, Michael (2017): Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden. In: Unterrichtswissenschaft. 45 (4). S. 207–222.
- Pompe, Anja (2016): Sichtbare Unwahrscheinlichkeit. Andreas Steinhöfels Roman *Rico, Oskar und die Tieferschatten*. In: Literatur im Unterricht. 17 (1). S. 33–43.
- Reich, Kersten (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim u. a.: Beltz.
- Rendtorff, Barbara (2017): Was ist eigentlich ‚gendersensible Bildung‘ und warum brauchen wir sie? In: Glockentöger, Ilke/Adelt, Eva (Hg.): Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule. Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis. Münster u. New York: Waxmann. S. 17–24.
- Rösch, Heidi (2013): Interkulturelle Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Differenz und Dominanz, Diversität und Hybridität. In: Josting, Petra/Roeder, Caroline (Hg.): „Das ist bestimmt was Kulturelles“. Eigenes und Fremdes am Beispiel von Kinder- und Jugendliteratur. München: Kopaed. S. 21–32.

- Schmidt, Daniel/Pates, Rebecca (2017): Anti-Diskriminierungs-Pädagogik. In: Scherr, Albert/El-Mafaalani, Aladin/Yüksel, Gökçen (Hg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 979–994. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-10976-9>
- Schulz, Farriba (2020): Vorstellungen von Inklusion anhand der Verfilmungen des Kinderromans *Vorstadt-krokodile* von Max von der Grün. In: Frickel, Daniela/Kagelmann, Andre/Seidler, Andreas/ Glasenapp, Gabriele von (Hg.): Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick. Analytische und didaktische Perspektiven. Berlin u. a.: Peter Lang. S. 299–318. <https://doi.org/10.3726/b16067>
- Schumann, Brigitte (2015): Inklusion aus kritischer bildungspolitischer Sicht. In: Blömer, Daniel/Lichtblau, Michael/Jüttner, Ann-Kathrin/Koch, Katja/Krüger, Michaela/Werning, Rolf (Hg.): Perspektiven auf inklusive Bildung: Gemeinsam anders lehren und lernen. Wiesbaden: Springer. S. 120–125. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-06955-1>
- Simon, Nina (2021): Wissensbestände (be)herrschen(d). Zur (Un)Möglichkeit herrschaftskritischer (Deutsch)(Hochschul)Didaktik. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32674-6>
- Topalović, Elvira/Diederichs, Lara (2020): Sprachliches und literarisches Lernen mit Texten in einfacher Sprache. Deutschdidaktische Kontroversen am Beispiel des Romans „Tschick“. In: Brüggemann, Jörn/Mesch, Birgit (Hg.): Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen. Teil 1. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren. S. 97–113.
- Vereinte Nationen (2006): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (zit. nach Bundesgesetzblatt (2008), Teil II, Nr. 35, 31. Dezember 2008, 1420–1452). <https://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf>
- Waldschmidt, Anne (2005): Disability Studies: individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? In: Psychologie und Gesellschaftskritik. 29 (1). S. 9–31.
- Walgenbach, Katharina (2018): Dekategorisierung – Verzicht auf Kategorien? In: Musenberg, Oliver/Riegert, Judith/Sansour, Teresa (Hg.): Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant? Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 11–39.
- Wansing, Gudrun (2013): Der Inklusionsbegriff zwischen normativer Programmatik und kritischer Perspektive. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit. 44 (3). S. 16–27.
- Werning, Rolf/Avci-Werning, Meltem (2015): Herausforderung Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen, Erfahrungen, Handlungsperspektiven. Seelze: Klett.

Anschrift der Verfasserin:

Judith Leiß, Universität zu Köln, Albertus-Magnus-Platz 1 50923 Köln

[Judith.Leiss@uni-koeln.de](mailto:Judith.Leiss@uni-koeln.de)