



informationen zur deutschdidaktik  
Zeitschrift für den Deutschunterricht  
in Wissenschaft und Schule

# Inklusion

## Deutschunterricht der Vielfalt

Herausgegeben von  
Stefan Krammer und Julia Malle

Heft 4-2019  
43. Jahrgang

---

## Editorial

STEFAN KRAMMER, JULIA MALLE: Deutschunterricht zwischen Vielfalt und Gemeinsamkeit . . . . .	5
--	---

## Magazin

### *Kommentar*

HARALD WALSER: Österreich muss Südtirol werden!	119
--	-----

### *ide empfiehlt*

URSULA ESTERL: Christiane Hochstadt, Ralph Olsen (Hg., 2019): Handbuch Deutschunterricht und Inklusion . . . . .	121
--	-----

<i>Neu im Regal</i> . . . . .	125
-------------------------------	-----

**Inklusion im Bildungskontext: eine Standortbestimmung**

GOTTFRIED BIEWER: Inklusion als Leitziel globaler Bildungsentwicklung . . . 9

MICHAEL RITTER: Zwischen Kompensation und Diversifizierung.  
Deutschdidaktik für die inklusive Schule . . . . . 17

ANNETTE KRACHT: Sprachlich-kommunikative Förderbedürfnisse  
und Problemlagen, Bildungsunterstützung und inklusiver Unterricht . . . . . 25

**Perspektiven einer inklusiven Deutschdidaktik**

KATHARINA BÖHNERT, MATTHIAS HÖLZNER: Sprachdidaktik und Inklusion.  
Eine Bestandsaufnahme . . . . . 34

DARIA FERENCIK-LEHMKUHL: Texte schreiben und überarbeiten  
im inklusiven Deutschunterricht . . . . . 42

WIEBKE DANNECKER: Inklusiver Literaturunterricht  
jenseits von Disparitäten.  
Empirische Erkenntnisse und didaktische Implikationen . . . . . 53

RALPH OLSEN, ANNA-CARINA DELLWING: *Ihm ist, als ob es tausend Stäbe  
gäbe* ... Anmerkungen zur Problematik der Textauswahl im inklusiven  
Literaturunterricht . . . . . 61

**Inklusion im Klassenzimmer: Erfahrungen und Unterrichtsmodelle**

FLORIAN SCHWEITZER: Miteinander und voneinander lernen.  
Multiperspektivische Erfahrungen inklusiver Unterrichtspraxis  
in der Sekundarstufe II . . . . . 73

VESNA KUCHER, MARTINA RULOFS: Sprachenvielfalt im Klassenzimmer.  
Möglichkeiten der Partizipation von SchülerInnen  
mit Hörbeeinträchtigung . . . . . 81

ERZSÉBET MATTHES: Flipendo Inklusio. Die Geschichte von Harry Potter  
im Deutschunterricht der Sekundarstufe gemeinsam  
und spielerisch erkunden . . . . . 88

JULIA MALLE: In- und Exklusion reflektieren.  
Ein Unterrichtsmodell zu *Heidi*. . . . . 97

**Service**

JULIA MALLE: Inklusion in Pädagogik und Deutschdidaktik.  
Ein bibliographischer Überblick . . . . . 108

*»Inklusion« und »Diversität« in anderen ide-Heften*

ide 1-2017	»Menschen gehen.« Flucht und Ankommen
ide 4-2015	Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit
ide 2-2014	Projekt und Deutschunterricht
ide 3-2013	Identitäten
ide 3-2012	Pubertät
ide 3-2008	Individualisierung
ide 2-2008	Mehrsprachigkeit
ide 3-2007	Gender

*Das nächste ide-Heft*

ide 1-2020	Schrift und Schriftlichkeit <i>erscheint im März 2019</i>
------------	--

*Vorschau*

ide 2-2020	Videospiele
ide 3-2020	Literatur denken – Literatur lehren

<https://ide.aau.at>

Besuchen Sie die *ide*-Webseite! Sie finden dort den Inhalt aller *ide*-Hefte seit 1988 sowie »Kostproben« aus den letzten Heften. Sie können die *ide* auch online bestellen.

[www.aau.at/germanistik/fachdidaktik](http://www.aau.at/germanistik/fachdidaktik)

Besuchen Sie auch die Webseite des Instituts für Germanistik<sup>AECC</sup>,  
Abteilung für Fachdidaktik an der AAU Klagenfurt:  
Informationen, Ansätze, Orientierungen.

# Deutschunterricht zwischen Vielfalt und Gemeinsamkeit

»Behindert ist man nicht, behindert wird man.« So lautet einer der markantesten Slogans aus der Behindertenbewegung, der eine radikale Änderung der Sichtweise auf Behinderung(en) markiert und ein neues Verständnis derselben generiert. Ausgehend von der Feststellung, dass Menschen mit körperlichen oder psychischen Beeinträchtigungen nicht aufgrund ihres »Handicaps«, sondern vor allem aufgrund der gesellschaftlichen Reaktionen auf dieses mit unterschiedlichen Schwierigkeiten konfrontiert sind, wurden in den letzten Jahren vor allem im Rahmen der Inklusionspädagogik Ansätze entwickelt, künstlich konstruierte Barrieren abzubauen. Nicht der Mensch muss sich an die Gesellschaft anpassen bzw. sich in diese integrieren, vielmehr ist die Gesellschaft selbst gefordert, alle Barrieren zu beseitigen, die Inklusion verunmöglichen. Behinderungen sind demnach auch als soziale Konstruktionen zu ver-

stehen, die immer schon diskursive Hervorbringung erfahren. Im Sprechen über Behinderung stehen wir jedoch vor einem Dilemma, wie Michael Ritter, der von einem sprach- und diskursbezogenen Dilemma ausgeht, in Zusammenhang mit inklusivem Unterricht festhält. Um nämlich darlegen zu können, wie Inklusion gelingen und ein möglicher Ausschluss durch geeignete Maßnahmen verhindert werden kann, braucht es immer auch die Erwähnung von jenen Schüler/-innen, an deren »Fall« ein bestimmter Förderbedarf erläutert wird. Diese werden als potenziell gefährdet markiert und damit sonderpädagogisch kategorisiert. »Um über inklusiven Unterricht sprechen zu können, müssen zentrale Ansprüche der Inklusionspädagogik ignoriert werden.« (Siehe Ritter in diesem Band; S. 19)

Für das System Schule bedeutet die durch die UN-Behindertenrechtskonvention abgesicherte Forderung nach Inklusion eine Veränderung der Perspektive und erfährt besondere (bildungs-)politische Brisanz. Sie impliziert die Notwendigkeit, über Aus- und Einschlüsse nachzudenken. Nicht nur die Allgemeinpädagogik ist hier gefordert, insbesondere sind es auch die einzelnen Fachdidaktiken, die Konzepte für uneingeschränkte Teilhabe vorzulegen haben. Selbst wenn sich in den letzten Jahren entsprechende Ansätze mehren, ist das deutschdidaktische Feld bei weitem nicht ausreichend abgesteckt. Der vorliegende *ide*-Band will einen Beitrag dazu leisten, indem er sich mit Begriffen und Modellen von Inklusion in Theorie und Praxis der Deutschdidaktik auseinandersetzt.

Er geht der Frage nach, welche theoretischen Erkenntnisse in einer inklusiven Deutschdidaktik berücksichtigt werden müssen, welche didaktischen Zugänge sich davon ableiten lassen und wie diese praktisch konkretisiert werden können. Das alles wird vor der Folie diskutiert, nach der sich Inklusion stets im Spannungsfeld zwischen Individualisierung und Standardisierung, Kompensation und Vielfalt sowie zwischen Ansprüchen inklusiver Didaktik und Ansprüchen fachwissenschaftlicher Zugänge bewegt (vgl. Hennies/Ritter 2014, S. 11 f.). Zu klären bleibt, durch welche didaktischen Maßnahmen und Transformationen diese Spannungsfelder aufgelöst werden könnten. Dazu werden Überlegungen und Erfahrungen von Bildungswissenschaftler/-innen, Deutschdidaktiker/-innen, Deutschlehrer/-innen und Lehrpersonen für inklusive Bildung eingeholt.

Wir nähern uns dem Inklusionsbegriff aus einer inter- und transdisziplinären Perspektive, wobei der Fokus auf der Kategorie der Behinderung (in einem weiten Verständnis) liegt. Es wird auf unterschiedliche Weise dargestellt, welche Verwendung der Begriff in der bisherigen deutschdidaktischen Diskussion erfährt, inwiefern inklusiver Unterricht an bisherige deutschdidaktische Konzepte anschlussfähig ist respektive wie Sprach-, Literatur- und Mediendidaktik mit Inklusion umgehen.

Im ersten Teil werden politische und strukturelle Rahmenbedingungen geklärt. Zudem fragen die Beiträge danach, wie die auf die Inklusion bezogenen Diskurslinien verlaufen, welche

Disziplinen unbedingt miteinzubeziehen sind und in welchen Spannungsfeldern sich eine inklusive Deutschdidaktik bewegt.

*Gottfried Biewer* skizziert in seinem Aufsatz »Inklusion als Leitbild globaler Bildungsentwicklung« die Entstehung des Begriffs Inklusion in Abgrenzung zur Exklusion. Hinsichtlich struktureller und bildungspolitischer Rahmenbedingungen geht er auf die Salamanca-Erklärung, die UN-Behindertenrechtskonvention sowie die Agenda 2030 als wesentliche Leitkonzepte globaler Unterrichtsentwicklung ein. Seine Ausführungen münden schließlich in der Forderung nach unterrichtlichen Modellen für einzelne Unterrichtsfächer. Auf die spezifisch fachdidaktische Komponente von Inklusion fokussiert der Beitrag von *Michael Ritter*, der der Verortung von Inklusion im Wissenschaftsdiskurs nachgeht, die ihren Ausgang zunächst fern der Deutschdidaktik nimmt. Mit Blick auf die Logiken der Pädagogik im Vergleich zu jenen der Deutschdidaktik arbeitet er ihre Differenzen anhand spezifischer Themenfelder heraus. Mit Grundlagen für einen inklusiven Unterricht setzt sich auch *Annette Kracht* auseinander und fokussiert insbesondere auf sprachlich-kommunikative Förderbedarfe und Problemlagen. Dabei macht sie die These stark, nach der die Kategorie Behinderung alleine nicht ausreicht, didaktische Modellierungen für eine inklusive Praxis herzustellen. Dies untermauert die Autorin durch Ergebnisse aus einer Hamburger Evaluationsstudie.

Der zweite Teil des Bandes perspektiviert verschiedene Bereiche der Deutsch-

didaktik in Hinblick auf Inklusion. Wie *Katharina Böhnert* und *Matthias Hölzner* feststellen, steckt die inklusive Sprachdidaktik noch in den Kinderschuhen. Ihr Feld ist noch wenig beschrieben: sei es durch theoretische Konzepte, sei es durch empirische Erkenntnisse. Ihr Beitrag ist sowohl eine Bestandsaufnahme als auch ein Plädoyer für das Lernen an gemeinsamen Gegenständen. *Daria Ferencik-Lehmkuhl* fokussiert auf das Schreiben und Revidieren von Texten im inklusiven Deutschunterricht. Grundvoraussetzung dafür ist – der Autorin zufolge – ein erweiterter Lese- und Schreibbegriff, von dem ausgehend Lernsituationen für einen inklusiven Deutschunterricht zwischen Vielfalt und Gemeinsamkeit möglich werden. Veranschaulicht wird das an konkreten Vorschlägen für den Unterricht: etwa kreatives Schreiben zu Bilderbüchern oder das Konzept der »Schreibzeit«. Einen Überblick über den Forschungsstand zu einer inklusiven Literaturdidaktik liefert *Wibke Dannecker* und beschreibt schließlich einen Zugang des literarästhetischen Lernens, den sie vor der Folie theaterdidaktischer Ansätze reflektiert. Darüber hinaus versteht sich der Beitrag Danneckers auch als Plädoyer zur empirischen Erforschung inklusiven Unterrichts. Mit der Frage nach der Textauswahl im inklusiven Unterricht bzw. mit dem Einsatz sogenannter »leichter Texte« befassen sich *Ralph Olsen* und *Anna-Carina Dellwing*. Ausgehend von einem neu erschienenen Bilderbuch zu Rainer Maria Rilkes *Der Panther* greift der Beitrag die Frage auf, ob sich das Illustrieren eines komplexen Textes für den Einsatz im inklusiven Literatur-

unterrichte eigne. Der didaktische Mehrwert von derartigen Adaptionen wird von den beiden in Frage gestellt, ein Einsatz unveränderter literarischer Texte präferiert.

Welche Anknüpfungspunkte sich nun für die schulische Praxis des Deutschunterrichts ergeben, wird im dritten Teil dargelegt. Dabei werden Vorschläge für die konkrete Umsetzung eines inklusiven Deutschunterrichts vorgestellt: Wie kann darin sprachliches und literarisches Lernen gelingen? Welche didaktischen Modellierungen erweisen sich als hilfreich? *Florian Schweitzer* schildert am Beispiel des Wiener Brigittenauer Gymnasiums die verschiedenen Perspektiven inklusiver Unterrichtspraxis. Zunächst werden Spannungsfelder eines inklusiven Unterrichts dargelegt, um in weiterer Folge die Sicht der Schüler/-innen und der Lehrer/-innen, aber auch die Ebene der Ressourcen miteinzubeziehen. Schweitzers Beitrag stellt die Chancen inklusiven Unterrichts ins Zentrum, wobei Schule nur dann inklusiv sein könne, wenn die Auffassung dieses Begriffs systemisch angelegt sei. *Vesna Kucher* und *Martina Rulofs* befassen sich mit Sprachenvielfalt im Klassenzimmer bzw. mit der möglichen Partizipation von Schüler/-innen mit Hörbeeinträchtigung. Die Erkenntnisse der Beiträgerinnen stützen sich auf Ergebnisse, die im Rahmen eines Forschungsprojekts gewonnen werden konnten, welches sich mit den Möglichkeiten der Verwendung von Gebärdensprache befasste. In diesem Kontext wurden konkrete Empfehlungen entwickelt, die im inklusiven Unterricht hilfreich sein können. Ebenso

praxisorientiert stellt *Erzsébet Matthes* die Möglichkeit dar, den Harry Potter-Stoff spielerisch im Deutschunterricht der Sekundarstufe zu erkunden. Die Autorin schöpft aus ihrem Erfahrungsschatz mit inklusiven Lerngruppen und skizziert vier Unterrichtseinheiten, die sich methodisch an der Theaterpädagogik orientieren. Ein konkretes Unterrichtsmodell für einen diversitätssensiblen Deutschunterricht wird auch im Beitrag von *Julia Malle* präsentiert. Ausgehend von Alain Gsponers Spielfilm *Heidi* (2015) stellt sie die Frage, wie Schüler/-innen angeleitet werden können, In- und Exklusion zu unterscheiden respektive Macht- und Herrschaftsmechanismen zu durchschauen, die durch performative Handlungen hergestellt werden.

Weiterführende Informationen zum Thema des *ide*-Bandes liefern die bibliographischen Notizen von *Julia Malle* mit zahlreichen Literaturtipps: allgemein zu bildungswissenschaftlichen Fragen zur Inklusion, speziell zur inklusiven Deutschdidaktik und zu

Materialien für die schulische Praxis. Ausgewählte Publikationen mit Bezug zu einem weiter gefassten Verständnis von Inklusion werden von *Ursula Esterl* vorgestellt. In seinem Kommentar erörtert *Harald Walser* Baustellen des Bildungswesens in Bezug auf Inklusion und formuliert konkrete Forderungen an eine zukünftige Bildungspolitik.

Wir schließen uns diesem Appell auf struktureller wie auch politischer Ebene an und wollen mit unserem Band zeigen, wie gelungene Ansätze aus der Inklusiven Pädagogik um die didaktische Komponente erweitert werden können: für eine schulische Inklusion auf allen Ebenen!

STEFAN KRAMMER UND  
JULIA MALLE

#### Literatur

HENNIES, JOHANNES; RITTER, MICHAEL (Hg., 2014): *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.

---

STEFAN KRAMMER ist Universitätsprofessor für Neuere deutsche Literatur und ihre Didaktik an der Universität Wien. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Literatur- und Mediendidaktik.

E-Mail: stefan.krammer@univie.ac.at

JULIA MALLE ist Lehrerin an der AHS Rahlgasse (Wien) und Lektorin (Fachdidaktik) am Institut für Germanistik der Universität Wien. Dissertationsprojekt: *An der Grenze denken – Diversität lesen. (Dis)ability Studies an der Schnittstelle von Literaturwissenschaft und -didaktik*.

E-Mail: julia.malle@univie.ac.at

Gottfried Biewer

# Inklusion als Leitziel globaler Bildungsentwicklung

**I**nklusion entstand in Bildungskontexten Ende der 1980er Jahre in Nordamerika als Konzept für die Gestaltung der regulären Schule in einer Form, dass Kinder mit Behinderungen keine Ausschlüsse und Zurückweisungen mehr erfahren. Für die weltweite Verbreitung spielten die UNESCO und weitere internationale Organisationen eine wichtige Rolle. Gleichzeitig wurden die Zielgruppen auf alle Kinder und Jugendlichen erweitert, die im Schulsystem von Ausschlüssen und Marginalisierungen bedroht sind. Über die Agenda 2030 wurde inklusive und chancengerechte Bildung zum zentralen Leitkonzept für die globale Bildungsentwicklung.

---

Der Begriff »Inklusion« bezeichnet aktuell eines der zentralen Ziele der Entwicklung von Bildungssystemen weltweit. Der nachfolgende Beitrag möchte die Begriffsgeschichte in Bildungskontexten darstellen, aber auch Veränderungen in der Bedeutung des Begriffs, die sich in den vergangenen Jahren ergeben haben. Darüber hinaus soll die bildungspolitische Relevanz für Veränderungen des Schulsystems und in der Folge neuer Unterrichtskonzepte angerissen werden.

---

GOTTFRIED BIEWER lehrt am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien seit 2004 mit dem Schwerpunkt Heilpädagogik und Inklusive Pädagogik. Vorausgegangen waren Tätigkeiten als Sonderschullehrer im Schuldienst in Bayern, als wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität München und Vertretung einer Professur für Sonderpädagogik an der Universität Gießen.

E-Mail: [gottfried.biewer@univie.ac.at](mailto:gottfried.biewer@univie.ac.at)

## 1. Zur Entstehung und Entwicklung des Konzeptes der Inklusion in Bildungskontexten

Gegenwärtig ist »inclusion« als Leitbegriff in internationalen Organisationen wie auch in Beschreibungen der Bildungssysteme einzelner Länder weltweit im Gebrauch. Er ist wie kaum ein anderer mit konzeptionellen Entwicklungen in internationalen Organisationen verbunden. Inklusion löste den Begriff der Integration ab, der lange Zeit für die Gemeinsamkeit von Kindern mit und ohne Behinderung gestanden war. Dies war ein Prozess, der von englischsprachigen Ländern seinen Ausgang nahm. So trat »inclusion« ab den 1990er Jahren an die Stelle von »Mainstreaming« in den USA oder »integration« in Großbritannien und in den Commonwealth-Ländern (Rieser 2012). Die konzeptionellen Unterschiede, die den Begriffswechsel von Integration zu Inklusion begleiteten, sind nicht allen Akteur/-inn/en des Bildungswesens transparent, die diesen Begriff verwenden. Hinter Inklusion verbergen sich mitunter verschiedene inhaltliche Vorstellungen, die die Diskussion erschweren und zu Missverständnissen führen.

Als Gegensatzbegriff zu Exklusion ist Inklusion in soziologischen Diskussionen bereits seit Jahrzehnten präsent. Inklusion ist als Begriff der Systemtheorie über die Schriften von Niklas Luhmann (z. B. 1995) schon lange geläufig, auch als Gegensatz zu Exklusion. Für die Anwendung auf Bildungssysteme ist aber eine andere Begriffstradition maßgebend. Der bildungswissenschaftliche Begriff Inklusion ist jüngerer Datums und wurde vom englischen »inclusion« (= Einbeziehung) abgeleitet.

Exklusion bedeutet, dass Kinder mit Behinderungen aus dem Schulwesen ausgeschlossen sind. Dies war für Kinder mit einer schweren Behinderung noch bis mindestens in die 1960er Jahre in Österreich der Fall. Separation steht hier für den Besuch eigener besonderer Schulen. Integration steht für die Integrationsklassen in der regulären Schule, in der Kinder mit Behinderungen als eigene Gruppe gesehen werden, die dort eine zusätzliche Unterstützung erfährt. Inklusion bezieht sich auf eine Schule in Veränderungsprozessen, die Vielfalt wertschätzt und ihre Strukturen und das professionelle Handeln so gestaltet, dass alle einbezogen werden. Inklusion wird in der Literatur daher häufig als Zielsetzung und Prozess bezeichnet, weniger als ein Zustand, der erreicht ist. Insbesondere in der deutschsprachigen Fachliteratur gab es seit dem Anfang der 2000er Jahre eine intensive Diskussion darüber, inwiefern sich das Konzept von Inklusion von dem der Integration unterscheidet. Andreas Hinz (2002) führt in Aufarbeitung des damaligen fachlichen Diskussionsstandes in einem vielbeachteten Artikel in der *Zeitschrift für Heilpädagogik* insgesamt 15 Merkmale an, die er als Unterschied zwischen der Praxis der Integration und der Inklusion ansieht. So sieht er in Integration ein differenziertes System je nach Schädigung, Inklusion betrachtet er als umfassendes System für alle. Bei der Praxis der Integration werde Heterogenität eher als Problem gesehen, während Inklusion von einer Theorie der heterogenen Gruppe ausgehe, mit vielen Mehrheiten und vielen Minderheiten und mit einer Wertschätzung von Vielfalt. Bei Integration wären Ressourcen an Kinder mit Etikettierung gebunden, während diese bei der Inklusion dem System der Schule zugeordnet seien (ebd., S. 359).

## 2. Die Verbreitung des Inklusionskonzeptes über die UNESCO und internationale Organisationen

Während die Begriffsentstehung in nordamerikanischen Diskussionen zur schulischen Bildung von Kindern mit Behinderungen Ende der 1980er Jahre angesiedelt werden kann, spielten für die rasche weltweite Verbreitung internationale Organisationen und insbesondere die UNESCO eine entscheidende Rolle (Biewer/Schütz 2016).

Mit der *Erklärung von Salamanca* (UNESCO 1994) wurde der Begriff »inclusion« erstmals einem breiten internationalen Publikum präsentiert. Dass es sich hier um eine konzeptionelle Weiterentwicklung handelte, wurde speziell im deutschsprachigen Raum über Jahre nicht realisiert. So übersetzte die Österreichische UNESCO-Kommission dieses Dokument erstmals für den deutschsprachigen Raum im Jahre 1996 und wählte für »inclusion« den deutschen Begriff »Integration«. Erst mit Beginn der 2000er Jahre begann für die deutschsprachigen Länder eine kritische Begriffsrezeption (Biewer 2000).

In der *Erklärung von Salamanca* zielte Inklusion auf Kinder mit »special educational needs«, die formale Bildung in derjenigen Schule erfahren sollten, der sie aufgrund von Alter und Wohnort zugeordnet sind. Es erfolgte eine Distanzierung von Sonderschulen und eine Empfehlung an Länder, welche nicht über diese Schulen verfügen, diese auch nicht aufzubauen, sondern auf inklusive Schulen zu setzen. Während zum damaligen Zeitpunkt in erster Linie Kinder mit Behinderungen als Adressatengruppe von Inklusion galten, erweiterte die UNESCO die Zielgruppe von Inklusion in den darauf folgenden Jahren auf alle Kinder und Jugendlichen, die von Ausschlüssen und Marginalisierungen bedroht sind (UNESCO 2005; UNESCO 2009) und proklamierte Inklusion gleichzeitig auch als zentrale Perspektive der Entwicklung des gesamten Schulwesens.

Damit wurde »inclusion« von einem Konzept, das sich überwiegend an Schüler/-innen mit »special needs« orientiert, weiterentwickelt zu einem Modell, das eine ganze Reihe von Problemlagen bei Kindern im Blick hat. Im Einzelnen werden missbrauchte und arbeitende Kinder, sprachliche, ethnische und religiöse Minderheiten, Kinder in Konflikten und Kindersoldaten, Nomadenkinder, von Armut betroffene und entwurzelte Kinder (auch aus Flüchtlingsfamilien) angeführt.

Die Unterschiede im Begriffsverständnis lassen sich sehr gut an den zentralen Dokumenten der UNESCO zur Thematik belegen. Während in der Erklärung von Salamanca von 1994 der Hauptfokus auf Kindern mit Behinderungen lag, betrachten die *Guidelines* der UNESCO von 2005 und die *Policy Guidelines* von 2009 Kinder mit Behinderungen nur noch als eine Gruppe von vielen, die von Randständigkeit und Ausschluss bedroht sind (UNESCO 2005; UNESCO 2009).

Ein Dissertationsprojekt, das die Archive der UNESCO nutzte, stellte fest, dass bereits Mitte der 1990er Jahre die Erweiterung des Blicks von Kindern mit »special educational needs« hin zu weiteren marginalisierten Gruppen erfolgte und sich hin zu Fragen des Lernens für alle Schüler/-innen bewegte. Florian Kiuppis analysierte die Entwicklung von 1994 bis zum Jahre 2000 (Kiuppis 2014). Er beschreibt mehrere

Phasen, die in der Formulierung eines »new thinking in special needs education« in der Salamanca-Erklärung im Jahre 1994 ihren Ausgang nahmen und bis zur Auflösung der »Special Education Unit« der UNESCO im Jahre 2000 reichten. Die von Kiuppis dargestellte Entwicklung fand mit den *Guidelines for Inclusion* (UNESCO 2005) ihre inhaltlich konzeptionelle Fixierung und wurde mit den *Policy Guidelines on Inclusion in Education* (UNESCO 2009) in einen Empfehlungsrahmen für bildungspolitische Akteure/Akteurinnen transferiert.

Diese Empfehlungen zielen auf einen Einstellungswandel, die Schaffung inklusiver Curricula, Veränderungen des Lernumfeldes und die Unterstützung zielgerichteter bildungspolitischer Aktivitäten. Kiuppis Arbeit ist aufschlussreich, da sie hilft, die konzeptionellen Schwierigkeiten und unterschiedlichen Definitionen von »inclusive education« mit den Einflüssen verschiedener Interessengruppen auf die Aktivitäten dieses globalen Akteurs zu verbinden und dadurch die nach wie vor unklaren Begriffsverwendungen in ihrer Genese zu verstehen.

Inklusion hat in den Dokumenten der UNESCO seit mehr als 20 Jahren einen zentralen Stellenwert erhalten und über die UNESCO Eingang in Entwicklungskonzepte weiterer internationaler Organisationen wie UNICEF, Weltbank und UNDP gefunden. Auch bildungswissenschaftliche Schriften beziehen sich sehr häufig auf die Dokumente internationaler Organisationen (z. B. Rioux 2014). Im Hinblick auf Inklusion spiegeln sich auch in den fachlichen Diskursen diejenigen Konzepte wider, die in internationalen Organisationen propagiert werden.

Mit Blick auf die unterschiedlichen Vorstellungen von Inklusion kann von einem *engeren* und einem *weiteren* Verständnis von Inklusion ausgegangen werden (Biewer/Schütz 2016). Das enge Verständnis entspricht dem der Entstehungszeit in Nordamerika, wo Kinder mit Behinderungen und sozial-emotionalen Störungen eher im Fokus standen. Der weite Begriff von Inklusion fokussiert auf alle Gruppen, die von Ausschluss und Marginalisierung bedroht sind, und entspricht damit eher dem der *UNESCO Guidelines for Inclusion* (UNESCO 2005). Die nachfolgende Definition Inklusiver Pädagogik kann auch im Sinne dieses Verständnisses betrachtet werden. Inklusive Pädagogik umfasst danach

Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf eine strukturelle Veränderung der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden. (Biewer 2017, S. 204)

### 3. Inklusion als Norm der UN-Behindertenrechtskonvention

Mit der *UN-Behindertenrechtskonvention* (UN-BRK) ist Inklusion in einem Dokument mit globalem Geltungsanspruch prominent vertreten (United Nations 2006). Als erstes der deutschsprachigen Länder hat Österreich im Jahre 2008 die UN-Behindertenrechtskonvention ratifiziert. Deutschland folgte 2009, die Schweiz unternahm diesen Schritt aber erst im Jahre 2014. Die genannten Länder haben sich damit verpflichtet, die Vorgaben in nationales Recht zu übernehmen. Mit der

Unterzeichnung und Ratifizierung des Fakultativprotokolls haben Österreich und Deutschland sich darüber hinaus nationalen und internationalen Kontrollmechanismen zur Überprüfung der Umsetzung der UN-BRK unterworfen. Die Konvention hat damit ein hohes Maß an Verbindlichkeit für staatliche Organe.

Für den Bildungsbereich relevant ist der Artikel 24, der das Recht auf Bildung als Recht auf inklusive Bildung fasst (Biewer 2011). Artikel 24 formuliert bereits im ersten Absatz, dass die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem gewährleisten sollen, das alle institutionellen Stufen und alle Lebensalter betrifft. Die Propagierung eines inklusiven Bildungssystems im Sinne der UN-BRK läuft in der Konsequenz auf die Abschaffung eines eigenen Sonderschulsystems hinaus. Gelegentlich wird die Behindertenrechtskonvention so interpretiert, dass in ihr primär eine Forderung zur Abschaffung der Sonderschulen gesehen wird. Diese Interpretation ist verkürzt und damit auch teilweise unzutreffend. Die Konvention sieht ihre institutionellen Adressat/inn/en weniger in den Sonderschulen, die sich auflösen, als im Regelschulwesen, das sich hin zur Realisierung inklusiver Prinzipien verändern soll. Erst aufgrund der Veränderungen der Regelschule im Sinne der Einlösung der Rechte behinderter Kinder werden Sonderschulen überflüssig und verlieren ihre Berechtigung.

Es werden aber auch Aussagen zur Qualität der Bildung für behinderte Kinder gemacht. So sollen sie Zugang zu einem hochwertigen Unterricht in der Regelschule haben. Das bloße räumliche Zusammensein mit nichtbehinderten Alterskamerad/inn/en in der Schule, ohne individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen, entspricht somit nicht den Zielsetzungen der UN-Konvention. Absatz 3 von Artikel 24 geht insbesondere auf die Rechte gehörloser und blinder Menschen ein. Auch angesichts der Forderung nach einem inklusiven Bildungswesen wurde das Recht gehörloser Menschen auf die Kommunikation in Gebärdensprache betont. Die endgültige Fassung der UN-BRK formuliert daher ein Menschenrecht auf inklusive Bildung, aber unter Berücksichtigung der Bedürfnisse von Menschen mit Sinnesbehinderungen (Degener 2009, S. 214 f.). Für blinde, gehörlose und taubblinde Kinder und Jugendliche wird hier die Bereitstellung der geeigneten Kommunikationsformen nochmals betont. Brailleschrift, Gebärdensprache und alternative Kommunikationsformen sollen daher ihren Platz im Unterricht sinnesgeschädigter Kinder haben. Absatz 4 fordert die Einstellung auch behinderter Lehrkräfte, insbesondere blinder und gehörloser Lehrer/innen. Es wird in diesem Absatz aber auch klargestellt, dass Gebärdensprache und Brailleschrift Gegenstand der Lehrer/-innenbildung sein sollen und dass entsprechende Fachkräfte für den Lehrberuf auszubilden sind.

#### **4. Inklusive und chancengerechte Bildung als globale Zielsetzung in der Agenda 2030**

Die Agenda 2030 ist eines der zentralen Dokumente der Vereinten Nationen, das für einen langen Zeitraum weltweit die Entwicklungen der Staaten leiten soll. Sie wurde am 25. September 2015 von der Vollversammlung der Vereinten Nationen beschlos-

sen und trat am 1. Jänner 2016 in Kraft (United Nations 2015) und löste damit die Millennium Development Goals (MDGs) ab, die für die Jahre 2000 bis 2015 Gültigkeit hatten. Die Agenda 2030 enthält insgesamt 17 Ziele für eine nachhaltige Entwicklung. Es sind die sogenannten Sustainable Development Goals (SDGs). Im Unterschied zu den MDGs, die acht Ziele formulierten und mit den Zielen 1 bis 7 vor allem die Entwicklungsländer im Blick hatten und mit Ziel Nummer 8 die Entwicklungszusammenarbeit, beziehen sich die SDGs auf alle Länder, auch diejenigen des globalen Nordens. Von besonderer Bedeutung für unsere Thematik ist das Ziel Nummer 4, das in der Übersetzung der Deutschen UNESCO-Kommission die Bezeichnung trägt: »Für alle Menschen inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen sicherstellen.« (Deutsche UNESCO-Kommission 2017)

Im Mai 2015 wurde in Incheon in Korea das World Education Forum veranstaltet, das Strategien zur Implementierung des SDG 4 zum Inhalt hatte. Es wurde getragen von mehreren Unterorganisationen der Vereinten Nationen wie UNICEF, Weltbank, UN-Bevölkerungsfond, UN-Entwicklungsprogramm UNDP, UN-Frauenorganisation und UNHCR. Es waren unter den 1.600 Delegierten Vertreter/innen aus 160 Ländern, darunter auch zahlreiche Minister/innen und Regierungsvertreter/innen. Das Abschlussdokument dieser Tagung sollte damit auch die Richtung globaler Bildungsentwicklung angeben. Inklusive und chancengerechte Bildung soll hier erreicht werden durch den Bau und Ausbau von Bildungseinrichtungen, die kinder-, behinderten- und geschlechtergerecht sind und eine sichere, gewaltfreie, inklusive und effektive Lernumgebung für alle bieten (UNESCO 2015). Mit der Agenda 2030 und der Festlegung von inklusiver und chancengerechter Bildung als zentralem Entwicklungskonzept globaler Bildungssysteme ist das Konzept der Inklusion zu einem zentralen Topos der globalen Bildungsentwicklung geworden. Damit sind für die nächsten Jahre alle Länder, die dies mitgetragen haben, zur Umsetzung und zur regelmäßigen Berichterlegung aufgefordert.

Ein Fachbeirat der Österreichischen UNESCO-Kommission hat 2019 Empfehlungen für die Umsetzung von SDG 4 in Österreich formuliert (Österreichische UNESCO Kommission 2019). Der Schwerpunkt des Papiers liegt im Bereich von »Global Citizenship Education«, die aber im Kontext des gesamten SDG 4 gesehen wird. So wird in Bezug auf die Umsetzung von Inklusion empfohlen, keine weiteren Kinder mit Behinderungen in Sonderschulen aufzunehmen, beginnend mit der ersten Klasse der Volksschule und einer jährlichen Ausweitung um jeweils die nächste Schulklasse. Gleichzeitig soll der Aufbau inklusiver Unterstützungssysteme in allen Regelschulen unter Priorisierung von Schulen mit schwieriger sozialer Zusammensetzung erfolgen, die bevorzugt mit Lehrkräften sowie materiellen und räumlichen Ressourcen versorgt werden sollen (ebd., S. 8).

## 5. Inklusiver Unterricht und inklusiver Fachunterricht

Schulische Inklusion ist in den vergangenen Jahren überwiegend unter dem Schulgestaltungs- und Schulentwicklungsaspekt diskutiert worden. Auch Arbeiten, die

den Begriff Inklusive Didaktik im Titel tragen (z. B. Reich 2014) fokussieren mehr auf die inklusive Schule in ihrer Gesamtheit als Lernumgebung, denn auf die konkrete unterrichtliche Umsetzung. Wie inklusiver Unterricht im Bereich der Primarstufe gestaltet werden kann, ist mittlerweile in der Literatur breit dokumentiert. Insbesondere für die Sekundarstufe ist die Umsetzung inklusiver Prinzipien in der Gestaltung des Fachunterrichts von grundlegender Bedeutung. Die Umsetzung schulischer Inklusion ist sehr eng mit der Aufgabe verbunden, Unterricht und insbesondere Fachunterricht so zu gestalten, dass er allen Schüler/innen gerecht wird (Abels 2015). Die Lösung dieser Aufgabe ist dringlich und es müssen brauchbare Modelle für die Unterrichtsfächer entwickelt und umgesetzt werden, soll schulische Inklusion auch im Bereich der Sekundarstufe langfristig gelingen.

Seit einigen Jahren gibt es eine Entwicklung in den Fachdidaktiken, Inklusion als Aufgabe zu thematisieren. Dies ist in Bezug auf die einzelnen Fächer noch sehr unterschiedlich weit geschehen. Ein Sammelband einer Tagung mit Vertreter/innen unterschiedlicher Unterrichtsfächer zeigt die Diskrepanzen im Entwicklungsstand auf, belegt aber gleichzeitig, dass es in fast allen Fächern Versuche gibt, Neues zu generieren (Riegert/Musenbergs 2015).

## 6. Resümee

Inklusion ist ein bildungspolitisches Konzept, das Ende der 1980er Jahre in der Diskussion über die uneingeschränkte Gemeinsamkeit von Schüler/innen, auch jener mit schweren Behinderungen, in Nordamerika seinen Ausgang genommen hat. Für die weltweite Verbreitung haben Aktivitäten der UNESCO ab den frühen 1990er Jahren eine entscheidende Rolle gespielt. Dabei veränderte sich das Konzept von der Fokussierung auf Personen mit »special educational needs« hin zu einer Berücksichtigung aller Kinder in Problemlagen, die von Marginalisierung und Ausschlüssen bedroht sind. Mit der UN-Behindertenrechtskonvention erhielt inklusive Bildung als bildungspolitisches Leitkonzept eine hohe Verbindlichkeit für alle Länder, die diese ratifizierten. Mit der *Agenda 2030* wurde inklusive Bildung darüber hinaus zur zentralen Dimension der Bildungsentwicklung weltweit. Die zentrale Stellung dieses Konzeptes hat weitreichende Konsequenzen sowohl für die institutionelle Umgestaltung von Schule wie auch die Gestaltung von Unterricht.

## Literatur

- ABELS, SIMONE (2015): Der Entwicklungsbedarf der Fachdidaktiken für einen inklusiven Unterricht in der Sekundarstufe. In: Biewer, Gottfried; Böhm, Eva Theresa; Schütz, Sandra (Hg.): *Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 135–148.
- BIEWER, GOTTFRIED (2000): »Inclusive Schools« - Die Erklärung von Salamanca und die internationale Integrationsdebatte. In: *Gemeinsam leben*, 8. Jg., H. 4, S. 152–155.
- DERS. (2011): Die UN-Behindertenrechtskonvention und das Recht auf Bildung. In: Dangel, Oskar; Schrei, Thomas (Hg.): *Bildungsrecht für alle?* Wien-Berlin: LIT, S. 51–62.

- DERS. (<sup>3</sup>2017): *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB).
- BIEWER, GOTTFRIED; SCHÜTZ, SANDRA (2016): Inklusion. In: Hedderich, Ingeborg; Biewer, Gottfried; Hollenweger, Judith; Markowetz, Reinhard (Hg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB), S. 123–127.
- DEGENER, THERESIA (2009): Die UN-Behindertenrechtskonvention als Inklusionsmotor. In: *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, Jg. 57, H. 2, S. 200–219.
- DEUTSCHE UNESCO-KOMMISSION (2017): *Bildungsagenda 2030. Aktionsrahmen für die Umsetzung von Sustainable Development Goal 4. Inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sowie lebenslanges Lernen für alle*. Hamburg: DUK.
- HINZ, ANDREAS (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, Jg. 53, H. 9, S. 354–361.
- KIUPPIS, FLORIAN (2014): *Heterogene Inklusivität, inklusive Heterogenität. Bedeutungswandel imaginerter pädagogischer Konzepte im Kontext Internationaler Organisationen*. Münster: Waxmann.
- LUHMANN, NIKLAS (1995): Inklusion und Exklusion. In: Ders.: *Soziologische Aufklärung 6: Die Soziologie und der Mensch*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 237–264.
- ÖSTERREICHISCHE UNESCO KOMMISSION (2019): *Positionspapier zur Umsetzung von SDG 4 in Österreich*. Wien: ÖUK. Online: [https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2019\\_Positionspapier\\_OEUK\\_Fachbeirat\\_Transformative\\_Bildung.pdf](https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2019_Positionspapier_OEUK_Fachbeirat_Transformative_Bildung.pdf) [Zugriff: 23.9.2019].
- REICH, KERSTEN (2014): *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim-Basel: Beltz.
- RIEGERT, JUDITH; MUSENBERG, OLIVER (Hg., 2015): *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*. Stuttgart: Kohlhammer.
- RIESER, RICHARD (2012): *Implementing Inclusive Education. A Commonwealth Guide to Implementing Article 24 of the UN Convention on the Rights of People with Disabilities*. 2., erw. Auflage. London: Commonwealth Secretariat.
- RIOUX, MARCIA (<sup>2</sup>2014): Disability Rights in Education. In: Florian, Lani (Hg.): *The SAGE Handbook of Special Education*. London: Sage, S. 131–147.
- UNESCO (1994): *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Access and Quality*. Salamanca, Spain, 7–10 June 1994. Paris: UNESCO.
- DIES. (2005): *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.
- DIES. (2009): *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: UNESCO.
- DIES. (2015): *Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4*. Paris: UNESCO.
- UNITED NATIONS (2006): *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. New York: UN. Online: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html> [Zugriff: 24.9.2019]. [Deutsche Übersetzung: Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, ausgegeben am 15. Juni 2016. Kundmachung des Bundesministers für Kunst und Kultur, Verfassung und Medien betreffend die Korrektur der deutschsprachigen Übersetzung des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.]
- DIES. (2015): *Transforming our World. The 2030 Agenda for Sustainable Development*. New York: UN.

Michael Ritter

# Zwischen Kompensation und Diversifizierung

## Deutschdidaktik für die inklusive Schule

Der Anspruch einer »Bildung für alle«, der auch die Deutschdidaktik zu einer eigenen Standortbestimmung herausfordert, ist seit einigen Jahren zu einer pädagogischen Leitvokabel geworden. Entsprechend sind zunehmend Ansätze zu beobachten, das Thema im wissenschaftlichen Diskurs des Fachs zu verankern. Der vorliegende Beitrag beginnt entwicklungsbezogen mit Ausgangspunkten der Diskussion, die außerhalb der Deutschdidaktik zu finden sind. Im weiteren Verlauf werden spezifische Differenzen zwischen pädagogischen Ansätzen der Inklusion und einer fachdidaktischen Perspektive herausgearbeitet und anhand ausgewählter Themenfelder konkretisiert. Damit möchte der Aufsatz einen grundlagentheoretischen Beitrag zur Einführung in die Thematik leisten.

### 1. Beauftragungsdiskurse: Heterogenität und inklusive Didaktik

Ein wichtiges und diskursbestimmendes Merkmal der fachdidaktischen Inklusionsdebatten<sup>1</sup> besteht darin, dass sie als konzeptionelle Entwicklungs herausforderungen »von außen« an die jeweiligen Diskurse herangetragen werden.

*Heterogenität:* Während die Deutschdidaktik vor der Jahrtausendwende vorrangig gegenstands- und unterrichtskonzeptbezogene Diskussionen führte, lenkten die um 2000 einsetzenden bildungspolitisch motivierten Maßnahmen des Bildungsmonitorings – insbesondere die PISA-Studien (vgl. z. B. Baumert u. a. 2001) – die Aufmerksamkeit von Bildungsadministration und -forschung auf systema-

---

MICHAEL RITTER ist Professor für Grundschuldidaktik Deutsch/Ästhetische Bildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. E-Mail: michael.ritter@paedagogik.uni-halle.de

1 Dieser Befund trifft tatsächlich nicht nur auf die Deutschdidaktik zu.

tische Risikobereiche formaler schulischer Bildung, die mit dem Konstrukt »Lesekompetenz« in besonderer Weise auch einen Kerngegenstand des Deutschunterrichts betrafen. Infolgedessen wurden sogenannte »Risikogruppen« benannt, die empirisch identifizier- und kategorisierbare Differenzlinien heterogener Lerngruppenstrukturen markieren und unter dem Einfluss systemischer Bedingungskonglomerate systematische Benachteiligungsstrukturen erfahren. Obwohl diese nicht unumstritten sind (vgl. Bos u. a. 2012, S. 18) und dringend differenziert betrachtet werden müssen, haben sich in der Diskussion um die Entwicklung (schrift-)sprachlicher Kompetenzen insbesondere die Kategorien »Geschlecht«, »soziale Herkunft« und »Migration« nachhaltig etabliert. Diese markieren in der deutschdidaktischen Diskussion wichtige begriffliche Eckpfeiler der Hinwendung zu einer kompensatorischen Didaktik, die über strukturelle Maßnahmen wie zum Beispiel die Lernprozessdiagnostik (vgl. z. B. Lenhard 2013), die klientelbezogene Leseförderung (vgl. z. B. Garbe 2007) oder systematische Trainingsangebote zentraler schriftsprachbezogener Basiskompetenzen (vgl. z. B. Rosebrock u. a. 2017) zu einem Ausgleich potenzieller Benachteiligungen und einer Erhöhung der Erfolgsraten des Schulsystems mit Blick auf die problematisierten soziologischen Phänomene beitragen wollen. Ein wichtiger Schlüssel dafür ist der – ebenfalls im Zuge der ersten PISA-Studien am Beginn des 21. Jahrhunderts etablierte – Kompetenzbegriff.

*Inklusion:* Auch die Beiträge zu einer »inkluisiven Deutschdidaktik« sind nicht aus einem genuinen Interesse der germanistischen Fachdidaktik heraus entstanden, sondern als Reaktion auf bildungspolitische Entwicklungen zu begreifen. Mit der Ratifizierung und beginnenden Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (Vereinte Nationen 2006) wurde ein Handlungsbedarf erzeugt, dem sich auch die didaktische Diskussion nicht entziehen konnte. Einen ersten vernetzenden Impuls dazu setzte die Tagung »Blickpunkt: Inklusive Deutschdidaktik« an der Universität Bielefeld im Jahr 2013 (vgl. Hennies/Ritter 2014a). Darauf folgte eine Reihe an Diskursbeiträgen, die sich besonders in einer ganzen Reihe an Publikationen niedergeschlagen haben (vgl. z. B. Pompe 2015; Kruse/Ritter 2015; Frickel/Kagelmann 2016; Gebele/Zepter 2016; Naugk u. a. 2016; Standke 2017; Hochstadt/Olsen 2019; zusammenfassend auch Knopp/Becker-Mrotzek 2018).

Übersehen wurde dabei jedoch vielerorts, dass gerade der Inklusionsbegriff sich grundsätzlich von dipolar-kategorialen Vorstellungen von »Normalität« und »Behinderung« abgrenzt und stattdessen einen pädagogischen Paradigmenwechsel einfordert, der die Ansätze der integrativen Pädagogik zurückweist (vgl. Hinz 2002) und entgegen normativer Standardisierungstendenzen, wie sie für die kompensatorischen Ansätze prägend sind, auf Teilhabe in stärker individualisierten und diversifizierten Lernszenarien setzt.

Die Hinwendung der Deutschdidaktik zu den Ansprüchen der inklusiven Pädagogik – gerade mit Blick auf deren sonderpädagogische Tradition (in der Integrationsbewegung) wie auch ihre institutionelle Begründung über die UN-Behindertenrechtskonvention – hat zu einer zunehmenden Aufmerksamkeit für typisch sonderpädagogische Domänen wie die Teilhabe von Kindern mit spezifischen Beeinträchtigungen (sonderpädagogischen Förderbedarfen) geführt, die im oben

dargestellten Diskurs um die Risikogruppen der empirischen Bildungsforschung so noch nicht in den Fokus gerückt waren. Gleichzeitig scheint das die Diskussion um Konzepte eines inklusiven Deutschunterrichts zunehmend in eine Sackgasse zu führen. So wird der Anspruch inklusiven Unterrichts in der Regel von der gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung/Beeinträchtigung aus gedacht und zeigt sich damit eher als Versuch der (Re-)Integration von vorab als (lernprozessbezogen) abweichend identifizierten und verbesonderten Schüler\*innen(gruppen). Diese Tendenz – die im krassen Widerspruch zur inklusionspädagogischen Grundidee der Dekategorisierung (vgl. Wocken 2011) steht – begründet sich nicht nur in einem Mangel an Auseinandersetzung mit der inklusionspädagogischen Theorie, sondern erklärt sich auch aus einem sprach- bzw. diskursbezogenen Dilemma: Das Sprechen über gelingende Inklusion braucht die begrifflich-kategoriale Markierung von Devianz. So müssen zum Beispiel Skizzen zur Darstellung eines gelingenden Unterrichts im »Spannungsfeld von Individualisierung und Gemeinsamkeit« (Scheidt 2017) Lernende thematisieren, an deren »Fall« erläutert werden kann, wie ein potenzieller Ausschluss aufgrund geeigneter unterrichtlicher Maßnahmen verhindert und/bzw. Beteiligung ermöglicht werden kann. Um das zu leisten, müssen diese zuerst einmal als potenziell gefährdete Schüler\*innen markiert, sprich in der Regel sonderpädagogisch kategorisiert werden. Damit ist ein zentrales Diskurs-Dilemma markiert: Um über inklusiven Unterricht sprechen zu können, müssen zentrale Ansprüche der Inklusionspädagogik ignoriert werden.

## 2. Verschiedene Strukturlogiken: InklusionsPÄDAGOGIK vs. FachDIDAKTIK

Zudem scheint eine einfache Adaption der Ansprüche eines inklusiven Unterrichts auf fachdidaktische Fragestellungen auch deshalb schwierig, weil es sich hier um ein traditionell pädagogisches Strukturkonzept handelt. Anschaulich macht das folgendes Beispiel. Anhand von entstandenen kreativen Kindertexten zu dem Bilderbuch *Die große Frage* von Wolf Erlbruch (2008) vergleichen Johannes Hennies und Michael Ritter (2014b) verschiedene Arbeitsergebnisse von Kindern beim Textschreiben. Zur Diskussion stehen ein elaboriertes Produkt des Drittklässlers Lukas, ein Text einer Drittklässlerin (Clara) mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt »Lernen«, die den Text zwar selbst formuliert und aufschreibt, jedoch mit Hilfe einer pädagogischen Hilfskraft, die sich die zuerst medial mündlich formulierte Textaussage merkt und dann wörtlich diktiert und damit der Schülerin über das Problem der Arbeitsgedächtnisüberlastung hinweg hilft, und schließlich ein Arbeitsprodukt eines Schülers (Paul) mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt »geistige Entwicklung«, der zu dem Bilderbuch keinen Schrifttext verfasst, wohl aber ein Bild gestaltet und zu diesem die stark strukturierten Formulierungen des Bilderbuchs adaptierend und transformierend (Dehn/Merklinger/Schüler 2011, S. 42) einen passenden Text mündlich formuliert und präsentiert.

Aus inklusionspädagogischer Perspektive ist die Situation unmittelbar adaptiv. Alle drei Kinder mit schriftsprachbezogen gänzlich »vielfältigen« Lernausgangslagen konnten in einer »gemeinsamen« Unterrichtssituation an einer »gemein-

samen« Sache arbeiten und individuelle Ergebnisse erreichen, die im Hinblick auf die Lernentwicklung angemessen scheinen. Diese primär pädagogische Perspektive richtet den Fokus auf die soziale Dimension der Unterrichtsordnung und das Prinzip der Partizipation als Maßstab inkludierender Praxis. Erfolg stellt hier die gelingende Beteiligung und die Überwindung von Mechanismen der Verbesonderung, zum Beispiel durch explizit differenzierte Arbeitsaufträge oder alternative Lerngegenstände, dar.

Was inklusionspädagogisch unmittelbar einleuchtet, kann fachdidaktisch gewendet aber auch anders beurteilt werden. Natürlich gilt auch hier, dass der offene und flexibel (schrift-)sprachlich elaborierbare Schreibimpuls (Hennies/Ritter 2014c) zu differenzierten Aktivitäten der Schüler\*innen führt. Jedoch kann deren Beurteilung in einer normativen Perspektive bezüglich des intendierten Lernziels, selbstständig einen an der literarischen Vorlage orientierten Text zu verfassen, auch kritischer beurteilt werden. Denn beide Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf erreichen dieses Ziel nur in Ansätzen: einmal durch fremde Unterstützung, im zweiten Falle streng genommen gar nicht, da am Ende »lediglich« ein Bild, jedoch kein geschriebener Text vorliegt. So erfreulich die soziale Integration der Kinder in das gemeinsame Unterrichtsszenario ist, so muss doch festgestellt werden, dass es unter gegenstandsbezogenen Gesichtspunkten gegebenenfalls nicht überzeugen kann.

Mit dieser Gegenüberstellung wird ein weiteres, in der Regel unterschätztes Diskursdilemma deutlich: Der für den Inklusionsdiskurs zentrale Anspruch an Partizipation wird in den Diskursen der Inklusionspädagogik in der Regel an institutionellen, pädagogischen und methodischen Fragen diskutiert, im Mittelpunkt steht die Teilhabe an der sozialen Praxis Unterricht. Der Gegenstand des jeweiligen Unterrichts tritt dabei domänenspezifisch eher in den Hintergrund. Die deutschdidaktische Wendung des Begriffs fokussiert nun jedoch den Gegenstandsbereich des gemeinsamen Lernens, also (Schrift-)Sprache und Literatur und deren Aneignungsprozesse durch Lernende, verschiebt also den Fokus der Aufmerksamkeit von der institutionellen Rahmung und interaktiven Herstellung von Gemeinsamkeit zur Beziehung des Schüler\*innenindividuum zum fachlichen Gegenstand des Unterrichts. Diese veränderte Fokussierung erzeugt völlig neue Anforderungen, weil der Gegenstand in seiner Komplexität einerseits curricular definiert, also verbindlich ist. Andererseits ist für eine fachdidaktische Modellierung von Unterricht die Annahme leitend, dass die Gemeinschaft der Lernenden die Aufmerksamkeit für einen gemeinsamen Gegenstand teilt (vgl. Knopp/Becker-Mrotzek 2018, S. 89). Auch wenn es ähnliche Ansätze zur Konzeptualisierung eines solchen gemeinsamen fachlichen Kerns durchaus auch im inklusionspädagogischen Diskurs gibt (vgl. Feuser 1989; Seitz 2006), setzt die inklusive Pädagogik in der Regel eher auf (methodisch) individualisierende Konzepte des Unterrichts.

Für den beschriebenen Fall liegt der Vorschlag von Hennies und Ritter (2014c) in der Auflösung dieser Diskrepanz in einer veränderten Gegenstandsperspektive. Eine genauere fachwissenschaftliche Bestimmung des Gegenstandsprofils kann unter Rückgriff auf das Nähe-Distanz-Modell von Peter Koch und Wulf Oester-

reicher (1985) zum Beispiel dahingehend vorgenommen werden, dass bei der Bestimmung des fachlichen Anspruchs der Schüler\*innenaktivitäten zwischen konzeptionellen und medialen Aktivitäten unterschieden wird. Das arbeitet einerseits die tatsächlichen Leistungen der besprochenen Kinder klarer heraus: So kann festgestellt werden, dass Clara konzeptionell schriftlich souverän agiert, während sich bei der medialen Markierung des Textes erheblichere Entwicklungsbedarfe zeigen, dass ihr Hauptproblem aber in der sinnvollen Koordinierung der medialen und konzeptionellen Ebene liegt und daher weniger die isolierten Bereiche als ihr Zusammenspiel, also das konkrete pragmatische Sprachhandeln zu einer Barriere beim Schreibprozess werden. Das ist besonders deshalb interessant, weil es sich hierbei eher um einen kognitiven Koordinierungsakt als um ein schriftsprachliches Problemfeld handelt. Auch Pauls Leistung kann auf diesem Weg schriftsprachbezogen genauer beschrieben werden. Während er medial seinen Vorstellungen in einem Bild (mit ersten, jedoch eher präsymbolisch verwendeten Schriftelementen) Ausdruck verleiht, ist seine Äußerung strukturell als konzeptionell schriftliche Handlung zu beschreiben. Es wird also deutlich, dass er viel stärker, als auf den ersten Blick erwartet, auch an der schriftsprachlichen Anforderung der Situation partizipiert und zwar in einer verhältnismäßig souveränen Art und Weise. Damit muss das oben herausgestellte Defizitproblem neu gefasst werden. Eine eher fachwissenschaftlich fundierte und deskriptive Perspektive auf das Textschreiben zeigt, dass der gegenstandsbezogene Blick der Fachdidaktik in dieser Situation nicht notwendigerweise einer Beurteilung des Vorschlags als inklusives Setting im Wege steht.

Gerade an solchen Differenzperspektiven wird aber eben auch deutlich, dass eine einfache Adaption des Inklusionsdiskurses aus der Inklusionspädagogik in die Fachdidaktik nicht reibungslos funktionieren kann und – soll nicht eine begriffliche Verkürzung des Problemfelds das Ergebnis sein (siehe oben) – einer gründlichen Konzeptualisierung und fachwissenschaftlichen Absicherung bedarf, die für die meisten Gegenstandsbereiche der Deutschdidaktik erst in Ansätzen vorliegt. Nur dann wird sich auch das (in der Regel eher intuitiv empfundene) Unbehagen vieler Lehrer\*innen in der Schule bearbeiten lassen, wenn durch – in der Regel eher pädagogisch strukturierte – inklusive Schulentwicklungsmaßnahmen die Frage nach dem Leistungsbezug des Unterrichts zunehmend diffus wird.

### **3. Fazit: Mögliche Fokussierungen einer inklusiven Deutschdidaktik**

Ohne Anspruch auf Vollständigkeit können drei Themenfelder identifiziert werden, an denen sich die Deutschdidaktik beim Versuch einer Adaption des Inklusionsbegriffs derzeit abarbeitet bzw. (aus meiner Sicht) abarbeiten sollte:

#### **3.1 Fokus Lernende: Kompensation und Diversifizierung**

Viele aktuelle Beiträge unter dem Dach einer »inklusive Deutschdidaktik« beschäftigen sich mit den Möglichkeiten einer ausgleichenden Förderung von

Kindern mit problematisierten Entwicklungsbesonderheiten. Dem zugrunde liegt die Einsicht, dass die deutschdidaktischen Gegenstandsbereiche des sprachlichen und literarischen Lernens nicht nur fachbezogen relevant sind, sondern neben ihrer zentralen Bedeutung für die Entwicklung einer selbstständigen Lebensgestaltung und Alltagsbewältigung auch eine wesentliche Grundlage für das Lernen in den anderen Fächern der Schule darstellen. Daher kommt dem Erreichen wichtiger Meilensteine beim Lesen- und Schreibenlernen eine große Bedeutung zu. Potenzielle Entwicklungsprobleme sind unbedingt durch geeignete Maßnahmen der Diagnostik zu erkennen und weitestmöglich auszugleichen. Dem ist nicht zu widersprechen, jedoch neigt diese Position mitunter zur Einseitigkeit. Denn sie suggeriert, dass eben jene Meilensteine der sprachlichen Bildung den Maßstab für Bildungserfolg markieren und von allen Kindern zu erreichen sind. Darin steckt allerdings ein problematischer Trugschluss. Die ohne Zweifel große Bedeutung angemessen entwickelter (schrift-)sprachlicher Fähigkeiten ist immer auch im Hinblick auf die Lernvoraussetzungen und Entwicklungspotenziale von Lernenden zu diskutieren. Schnell entsteht der Eindruck, Förderung betreffe nur Kinder, die potenziell die markierten Standards der Meilensteine nicht zu erreichen drohen. Allerdings haben auch alle Kinder, denen die Anforderungen der Schule keine besonderen Probleme bereiten, ein Recht auf eine angemessene und individuelle Förderung ihrer spezifischen Leistungspotenziale. Gleichzeitig entsteht der Eindruck, dass Kinder, die trotz intensiver kompensatorischer Förderung die Standards nicht erreichen, an einer inklusiven Beschulung nicht teilnehmen können. Damit steckt in einer einseitig »kompensatorischen« Perspektive auf den Unterricht die Gefahr, eine neue Grenze zwischen in der Regelschule beschulbaren Kindern zu ziehen und denen, die dann eben doch exklusive Bildungsangebote benötigen. Hingegen müssen die angesprochenen Maßnahmen der Förderung einhergehen mit einer »diversifizierenden« Perspektive auf das Leistungsspektrum der Lernenden. Jedes Kind hat letztendlich seine eigenen Lernziele, die mit den gesellschaftlichen Anforderungen ins Verhältnis zu bringen sind, die aber durch äußere Anforderungen nicht ersetzt werden können. Stattdessen muss der Unterricht auch individuelle Lernziele zulassen und die differente Entwicklung von Kindern durch entsprechende individualisierte Lernangebote ermöglichen. Die Balance zwischen individuellen Lernzielen und gesellschaftlichen Anforderungen zu finden und für die Lernenden im Unterricht immer wieder zu bestimmen, ist eine zentrale Grundlage für die Entwicklung einer inklusiven Haltung im Unterricht. Das braucht ein sinnvolles Verhältnis kompensatorischer und diversifizierender Maßnahmen.

### 3.2 Fokus Gruppe: Individualisierung und Gemeinsamkeit

Der zentrale Anspruch der inklusiven Pädagogik nach einem Lernen in »Individualisierung und Gemeinsamkeit« (Scheidt 2017) muss auch fachdidaktisch weiter konkretisiert werden. Wie können Lernszenarien auch fachdidaktisch reichhaltig gestaltet werden, die Individualisierung in einer Gruppe beim gemeinsamen Lernen ermöglichen? Wie kann der Individualisierungsanspruch mit Blick auf das

heterogene Leistungsspektrum in einer Klasse nicht zu einer gegenstandsbezogenen Vereinzelung führen, wenn verschiedenen Kindern aufgrund verschiedener Lernausgangslagen verschiedene Aufgaben zugewiesen werden? In welchem Verhältnis stehen solche – sicherlich auch sinnvollen und notwendigen Maßnahmen der äußeren Differenzierung – zu Unterrichtsphasen, in denen alle an der gleichen Sache arbeiten und dennoch individuelle Ziele verfolgen? Können diese Ziele fachlich reichhaltig bleiben, ohne die Lernenden pauschalisierend in mehr oder weniger erfolgreiche Individuen zu klassifizieren?

### 3.3 Fokus Didaktik: Elementarisierung und flexible Elaborierbarkeit

Damit geraten die Unterrichtsszenarien selbst, die Gegenstände und damit verbunden auch die Aufgaben bzw. Aufträge in den Blick. Die Deutschdidaktik muss den Gegenstandsbezug von Lernszenarien weiter durchdenken. Während für die pädagogische und methodische Individualisierung des Unterrichts vielfältige Konzepte vorliegen, bleibt die gegenstandsbezogene Individualisierung oft bei der Zuweisung verschiedener Lernender zu verschiedenen Gegenständen stehen. Demgegenüber sollte durch die Elementarisierung der Gegenstände eine leichtere Zugänglichkeit für unterschiedliche Lernausgangslagen geschaffen werden. Die erheblichen Herausforderungen dabei beschreiben eindrücklich zum Beispiel Angelika Thäle und Judith Riegert in einem Beitrag zum literarischen Lernen, konkret bezogen auf die Zugänglichkeit poetischer Texte (2014). Wie kann die Spezifik des Gegenstandes gesichert werden? Wie kann Komplexität und Vieldeutigkeit im Einfachen bestehen bleiben? Und wie können Gegenstände zugänglich gemacht werden, ohne für Kinder anderer Lernausgangslagen zu einfach oder trivial zu werden? Die Offenheit und flexible Elaborierbarkeit wird damit zu einem zentralen Anspruch inklusionsbezogener Lernaufgaben: Diese müssen für ganz verschiedene Kinder zugänglich und auf verschiedenen Entwicklungsniveaus individuell bearbeitbar werden (vgl. Naugk u. a. 2016).

#### Literatur

- BAUMERT, JÜRGEN; KLIEME, ECKHARD; NEUBRAND, MICHAEL; PRENZEL, MANFRED; SCHIEFELE, ULRICH; SCHNEIDER, WOLFGANG; STANAT, PETRA; TILLMANN, KLAUS-JÜRGEN; WEISS, MANFRED (Hg., 2001): *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Springer VS.
- BOS, WILFRIED; TARELLI, IRMELA; BREMERICH-VOS, ALBRECHT; SCHWIPPERT, KNUT (Hg., 2012): *IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.
- DEHN, MECHTHILD; MERKLINGER, DANIELA; SCHÜLER, LIS (2011): *Texte und Kontext. Schreiben als kulturelle Tätigkeit*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- ERLBRUCH, WOLF (2008): *Die große Frage*. Wuppertal: Peter Hammer.
- FEUSER, GEORG (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: *Behindertenpädagogik*, H. 1, S. 4–48.
- FRICKEL, DANIELA A.; KAGELMANN, ANDRE (Hg., 2016): *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

- GARBE, CHRISTINE (2007): Lesen – Sozialisation – Geschlecht. Geschlechterdifferenzierende Leseforschung und -förderung. In: Bertschi-Kaufmann, Andrea (Hg.): *Lesekompetenz – Leseleistung – Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien*. Seelze-Velber: Kallmeyer, S. 66–82.
- GEBELE, DIANA; ZEPTER, ALEXANDRA L. (Hg.; 2016): *Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis*. Duisburg: Gilles & Francke (= KöBeS, Bd. 11).
- HENNIES, JOHANNES; RITTER, MICHAEL (Hg., 2014a): *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- DIES. (2014b): Texte (schreiben) im inklusiven Deutschunterricht. In: Trumpp, Silke; Seifried, Stefanie; Franz, Eva; Klauß, Theo (Hg.): *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. Weinheim-Basel: Beltz Juventa, S. 170–185.
- DIES. (2014c): Schreibanregungen im inklusiven Deutschunterricht. In: Schuppener, Siegfried; Bernhardt, Nora; Hauser, Mandy; Poppe, Frederik (Hg.): *Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 224–230.
- HINZ, ANDREAS (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, H. 53, S. 354–361.
- HOCHSTADT, CHRISTIANE; OLSEN, RALPH (Hg., 2019): *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim u. a.: Beltz.
- KNOPP, MATTHIAS; BECKER-MROTZEK, MICHAEL (2018): Theoretische und empirische Perspektiven auf Inklusion – Ein Systematisierungsversuch aus Sicht der Sprachdidaktik. In: *Didaktik Deutsch*, H. 44, S. 84–100.
- KOCH, PETER; OESTERREICHER, WULF (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36, S. 15–43.
- KRUSE, NORBERT; RITTER, MICHAEL (Hg., 2015): *Inklusiver Deutschunterricht*. Zeitschrift Grundschulunterricht Deutsch, H. 1.
- LENHARD, WOLFGANG (2013): *Leseverständnis und Lesekompetenz. Grundlagen – Diagnostik – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- NAUGK, NADINE; RITTER, ALEXANDRA; RITTER, MICHAEL; ZIELINSKI, SASCHA (2016): *Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule. Perspektiven und Beispiele*. Weinheim u. a.: Beltz.
- POMPE, ANJA (Hg., 2015): *Deutsch inklusiv: Gemeinsam lernen in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- ROSEBROCK, CORNELIA; NIX, DANIEL; RIECKMANN, CAROLA; GOLD, ANDREAS (2017): *Leselässigkeit fördern. Lautleseverfahren für die Primar- und Sekundarstufe*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- SCHEIDT, KATJA (2017): *Inklusion: Im Spannungsfeld von Individualisierung und Gemeinsamkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- SEITZ, SIMONE (2006): Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem »Kern der Sache«. In: *Zeitschrift für Inklusion*, H. 1. Online: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/viewArticle/15/15> [Zugriff: 7.6.2019].
- STANDKE, JAN (Hg., 2017): *Gegenwartsliteratur im inklusiven Deutschunterricht*. Trier: WVT.
- THÄLE, ANGELIKA; RIEGERT, JUDITH (2014): Literarisches Lernen im inklusiven Deutschunterricht – Zur Bedeutung von Textzugängen. In: Hennies, Johannes; Ritter, Michael (Hg.): *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 95–208.
- VEREINTE NATIONEN (2006): *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. [Übersetzung durch NETZWERK ARTIKEL 3 e.V.]. Online: [http://www.netzwerkartikel-3.de/attachments/093\\_schattenubersetzungendgs.pdf](http://www.netzwerkartikel-3.de/attachments/093_schattenubersetzungendgs.pdf) [Zugriff: 7.6.2019].
- WOCKEN, HANS (2011): Rettet die Sonderschulen? – Rettet die Menschenrechte! Ein Appell zu einem differenzierten Diskurs über Dekategorisierung. In: *Zeitschrift für Inklusion*, H. 4. Online: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/81/81> [Zugriff: 7.6.2019].

Annette Kracht

# Sprachlich-kommunikative Förderbedürfnisse und Problemlagen, Bildungsunterstützung und inklusive Unterricht

**I**n diesem Aufsatz werden zunächst begriffliche Grundlagen für das Nachdenken über inklusiven Unterricht diskutiert. Dafür werden traditionelle sonderpädagogische Zugänge berücksichtigt und in Beziehung zu aktuellen Sichtweisen gesetzt. Diese fokussieren eher die verbindende Dimension zwischen allen Schülerinnen und Schülern und verdeutlichen eine personale gegenüber einer behinderungsspezifischen Sicht auf den Unterricht: Welche sprachlich-kommunikativen Voraussetzungen haben die Schülerinnen und Schüler einer Klasse für den konkreten Deutschunterricht entwickelt? Wie können diese Bildungsvoraussetzungen kontinuierlich als Bedingung des Unterrichts reflektiert und berücksichtigt werden? Anschließend werden aktuelle empirische Forschungsergebnisse aus einer Hamburger Evaluationsstudie zur Verdeutlichung von Herausforderungen der Unterrichts- und Schulentwicklung vorgestellt.

---

## **1. Sonderpädagogischer Förderbedarf, sprachlich-kommunikative Förderbedürfnisse und Problemlagen**

Gemeinsame Lernprozesse aller Schülerinnen und Schüler in einem gegebenen inklusiven Unterricht sind mindestens durch die Fachlichkeit der Lehrperson sowie die Lebenserfahrungen und Wissensinhalte der einzelnen Schülerinnen und Schüler bestimmt. Die Heterogenitätsdimension der Behinderung beeinflusst die Beziehung beider Perspektiven. Durch die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs bei einer Schülerin oder einem Schüler wird in der Regel erwartet, dass sich

---

ANNETTE KRACHT ist Professorin für Pädagogik bei Sprach- und Kommunikationsstörungen an der Universität Koblenz-Landau, Campus Landau, Institut für Sonderpädagogik, und leitet die dortige Praxisstelle für Kommunikation und Sprache (KuS). E-Mail: [kracht@uni-landau.de](mailto:kracht@uni-landau.de)

die damit verbundene personelle Ressourcenbereitstellung durch eine Sonderpädagogin oder einen Sonderpädagogen positiv auf das fachliche Lernen auswirkt. Mit dem Begriff des sprachlich-kommunikativen Förderbedürfnisses soll dafür sensibilisiert werden, dass es keine zwangsläufigen Konsequenzen zwischen einer Ressourcenbereitstellung und der Berücksichtigung spezifischer Bildungsvoraussetzungen im Unterricht geben kann. Die Anpassung des Unterrichts sollte vielmehr bewusst im Hinblick auf pädagogische, didaktische und methodische Dimensionen vollzogen werden. Das Wissen über die entwickelten sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler ist dafür im inklusiven Deutschunterricht die Voraussetzung. Die Themen, Inhalte und Lerngegenstände dieses Unterrichts machen es inhaltlich notwendig, die sprachlich-kommunikative Entwicklungsdimension genauer zu analysieren, da diese Dimension wie in keinem anderen Unterricht auch gleichzeitig Lerngegenstand ist. Zwar sind die sprachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler in der gesprochenen und geschriebenen Sprache für jeden Unterricht zentral, da Sprache in der Regel das dominante Mittel des Lehrens und Lernens darstellt. Im Deutschunterricht geht die Fachlichkeit des Unterrichts jedoch eine herausragende Beziehung mit der lebensweltlichen Sprachlichkeit der Schülerinnen und Schülern ein. In Bezug auf die Heterogenitätsdimension Behinderung existiert also auf der einen Seite eine formale verwaltungsorientierte Feststellung des Förderbedarfs. Sie ermöglicht zum Beispiel die Identifikation von Schülerinnen und Schülern, die rechtlich unter einem bestimmten Schutz stehen, zum Beispiel im Rahmen der UN-Behindertenrechtskonvention (vgl. Piezunka u. a. 2016) und die Bereitstellung sonderpädagogischer Ressourcen. Auf der anderen Seite ist es für die konkrete Berücksichtigung des sonderpädagogischen Förderbedarfs resp. der Behinderung einer Schülerin oder eines Schülers bzw. ihrer oder seiner Lernbedürfnisse unverzichtbar zu wissen, in welcher Hinsicht die damit verbundenen Bildungsvoraussetzungen für das Thema des Unterrichts von Bedeutung sind. Eine unterrichtliche Differenzierung hat eine aussagekräftige Beschreibung der sprachlichen und kommunikativen Fähigkeiten zur Voraussetzung. Es sind diese speziellen Fähigkeiten, die für den Deutschunterricht relevant sind, die damit auch in der diagnostischen Einschätzung im Vordergrund stehen sollten (vgl. Berkemeier/Wilmes 2016). Der Begriff sprachlich-kommunikative Problemlagen wird dann relevant, wenn zum Beispiel Förderbedürfnisse einer Schülerin oder eines Schülers nicht erkannt und berücksichtigt werden. Die individuellen Bildungsvoraussetzungen entsprechen unter Umständen nicht den Erwartungen auf Seiten der Lehrperson. In derartigen Unterrichtssituationen können sich sprachlich-kommunikative Problemlagen entwickeln, insofern Schülerin und Schüler sowie Lehrerin und Lehrer mit ihren jeweiligen Mitteln im Hinblick auf die Unterrichtsziele nur eingeschränkt handlungsfähig sind. Der Begriff »sprachlich-kommunikative Problemlagen« ist also relationaler ausgerichtet als der des sprachlich-kommunikativen Förderbedürfnisses und berücksichtigt alle relevanten Kontextfaktoren des Unterrichts.

In diesem Zusammenhang erscheint eine konstruktive Verbindung von förderdiagnostischer Einschätzung und formativer Leistungsmessung (formative Assess-

ment vgl. Maier 2010) für die kontinuierliche Adaption von Lehr-Lernprozessen im Unterricht an die aktuellen Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler hilfreich. Maier verweist hier auf Befunde der Lehr-Lernforschung:

Die Leistungsmessungen sollten in einem informellen Rahmen stattfinden und die Rückmeldungen sind dann am effektivsten, wenn die Aufmerksamkeit der Schüler ganz auf den eigenen Lernfortschritt gelenkt wird, das heißt, wenn ein sozialer Vergleich nicht in Betracht gezogen wird und die interne Kausalattribution bzw. das Fähigkeitsselbstkonzept gestärkt werden. Die Rückmeldung sollte überdies zeitnah erfolgen, sparsam sein und sich genau an den Lernbedürfnissen der Schüler orientieren. Die Bewertungskriterien sollten anspruchsvoll, aber realistisch sein und mit den Schülern besprochen werden. (Maier 2010, S. 300)

Durch den konsequenten Bezug zum Gegenstand des Deutschunterrichts würde das formative Assessment eine Art prozess- und förderdiagnostische Rahmung für alle Schülerinnen und Schüler darstellen. An dieser Stelle greift der Begriff des sprachlich-kommunikativen Förderbedürfnisses, insofern er ein inkludierendes Verständnis ermöglicht. Es stehen nicht ausschließlich die Kompetenzeinschätzungen der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund, die kategorial diagnostiziert worden sind (behindert oder nicht), sondern alle Schülerinnen und Schüler werden hinsichtlich ihrer sprachlichen und kommunikativen Entwicklungsvoraussetzungen für den Deutschunterricht eingeschätzt, um angemessene Differenzierungsangebote konzipieren zu können. In der Diskussion empirischer Forschungsergebnisse zu »Unterricht in Entwicklung« in inklusiv arbeitenden Schwerpunktschulen in Rheinland-Pfalz kommen Laubenstein u. a. (2015, S. 163f.) zu der Einschätzung, dass mit zunehmender Erfahrung in der inklusiven Unterrichtsentwicklung der einmaligen Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs durch ein Gutachten immer weniger Bedeutung zukomme. Vielmehr erfolge die Förderung aller Schülerinnen und Schüler im Sinne der Ermöglichung von Chancengleichheit unabhängig von der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs (ebd.).

Die fachliche Expertise über spezifische sprachlich-kommunikative Ausprägungen in einem bestimmten Förderschwerpunkt bzw. Entwicklungsbereich ist vor diesem Hintergrund einer personalen Orientierung im Unterricht untergeordnet. Personale Orientierung bedeutet die konsequente fachliche Orientierung an den Fähigkeiten der Schülerin oder des Schülers. Allgemeines Fachwissen über Entwicklungsbereiche und Förderschwerpunkte (vgl. Hedderich u. a. 2016), zum Beispiel Sprachentwicklungsstörungen oder Autismus, sind in einem derartigen Reflexionsrahmen insofern von Bedeutung, als fachrelevante Inhalte und die sprachlich-kommunikative Handlungsfähigkeit der einzelnen Schülerin oder des einzelnen Schülers betroffen sind. In Bezug auf die Differenzierung von Spracherwerbsstörungen und normaler Sprachentwicklung greift Glück (2012) auf ein dimensionales Modell zurück, das ebenfalls auf eine kategoriale Unterteilung in Störung und Nicht-Störung verzichtet. Vielmehr stehe die differenzierte Beschreibung von Problem- und Bedingungslagen im Vordergrund und die Inanspruchnahme von Unterstützungssystemen (ebd., S. 135).

## 2. Sonderpädagogische Förderung, Bildungsunterstützung und inklusiver Unterricht

Förderung und Unterstützung sind Begriffe, die eng mit dem Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs verbunden sind. So stellen Piezunka u. a. für die deutschlandweite Schulsituation und Fachdiskussion fest: »Schülerinnen und Schüler, bei denen im amtlichen Verfahren ein ›sonderpädagogischer Förderbedarf‹ festgestellt wurde, haben Anspruch auf ›sonderpädagogische Förderung‹. Jedoch besteht bei diesem Konzept ›sonderpädagogische Förderung‹ kein Konsens darüber, was unter dieser Art der Förderung zu verstehen ist (und was nicht).« (Piezunka u. a. 2016, S. 193) Als quasi operationalisierten Arbeitsbegriff legen die Autorinnen vor diesem Hintergrund fest, dass unter »sonderpädagogische[r] Förderung« eine Maßnahme im direkten Kontakt mit dem Kind zu verstehen sei, »z. B. in Einzelgruppenarbeit oder Kleingruppensettings, die über einen Zeitraum von mindestens sechs Monaten erfolgt. Dieses muss von einer sonderpädagogischen Fachkraft geleistet werden« (ebd., S. 194). Darüber hinaus berücksichtigen sie unter dem Begriff der sonderpädagogischen Förderung auch die Beratung von Eltern und Lehrern. Der Begriff ist also inhaltlich offen bzw. unbestimmt. Er wird in einer minimierten formalen Bestimmung genutzt und kann damit einer jeweils individuellen freien Verfügung unterstellt werden. Eine Reihe empirischer Forschungsergebnisse verweist darauf, in welcher Art und Weise dies geschieht. Sturm und Wagner-Willi (2016) arbeiten zum Beispiel für einen kooperativ gestalteten inklusiven Fachunterricht in Mathematik der Sekundarstufe I heraus, dass die Bildung von separierten Kleingruppen der Bildung leistungshomogener Gruppen diene. Die Fachlehrerin oder der Fachlehrer sei dann in der Regel für die leistungsstärkere Gruppe im Unterricht zuständig und die Sonderpädagogin oder der Sonderpädagoge für die leistungsschwächere Kleingruppe. Hier würden dann Fragen geklärt, die im Plenum nicht thematisiert bzw. beantwortet wurden. Die Auseinandersetzung mit Anschauungsmaterial diene dem kompensatorischen Aspekt dieser Praxis, damit auch Regelschülerinnen und -schüler nicht scheitern und der Unterricht fortgesetzt werden könne. Dem befragten Fachlehrer stellt sich die Situation so dar, dass die Inklusionsschülerinnen und -schüler »halt in der Klasse drin« sind, aber abseits des Unterrichts eigene Aufgaben bearbeiten. »Seinen Fachunterricht beschreibt er als Parallelgeschehen, das er als notwendige Konsequenz des ›natürlichen‹ Sachverhalts der Leistungsdifferenzen zwischen den Schüler/innen darstellt.« (Sturm/Wagner-Willi 2016, S. 86)

Dieses Unterrichtsbeispiel zeigt wahrscheinlich exemplarisch für eine Reihe weiterer Unterrichtsstunden auch in anderen Fächern, zum Beispiel dem Deutschunterricht, wie eine rein additive Ergänzung einer Schülerinnen- und Schülergruppe in einer bestehenden Unterrichtsstruktur zu einer exkludierenden Ergänzung von (sonderpädagogischer) Förderung führt. Eine weitreichende Konsequenz aus dieser Erkenntnis kann zu der Einschätzung führen, dass der Zwischenschritt Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs und die damit bereitgestellte Ressource »sonderpädagogische Förderung« keinen inklusiven Unterricht gewähr-

leistet. Diese Form der Ressourcengenerierung ist in einem Schul- und Unterrichtssystem verankert, das an leistungshomogenen Gruppen orientiert ist. Das Gegenteil dessen, was die bildungspolitische Zielsetzung der Inklusion erreichen möchte. Es wäre zukünftig unter anderem zu klären, ob die Orientierung am Bildungsanstatt am Förderbegriff eine verbindlichere Orientierung am gemeinsamen Unterrichtsgeschehen zur Folge hätte, sodass zumindest auf der begrifflichen Ebene eine Weiterentwicklung stattfinden würde. Genauso wie der Begriff »sonderpädagogischer Förderbedarf« in ein formatives Assessment für alle Schülerinnen und Schüler überführt werden müsste, sollte auch der Begriff »sonderpädagogische Förderung« in einen allgemeinen Begriff des inklusiven Unterrichts für alle integriert werden.

Ein derartiger inklusiver Unterricht würde strukturell und inhaltlich aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Expertise gestaltet werden. Die Inhalte des Deutschunterrichts können so durch ein möglichst breites Angebotsspektrum in medialer, sprachlicher, kommunikativer, zeitlicher und methodischer Hinsicht bearbeitet werden. Für die Grundschule wurde ein derartiger »Deutschunterricht für alle« unter dem Blickwinkel verschiedener Heterogenitätsdimensionen, auch die der Behinderung, exemplarisch erarbeitet (Wildemann/Kracht 2018). Hier wird aufgezeigt, dass sowohl sonderpädagogisches Material, zum Beispiel »der erweiterte Steckbrief«, unter der Maßgabe Inklusion für alle Schülerinnen und Schüler didaktisch im Unterricht genutzt werden kann, als auch im anderen Fall möglich ist, etwa das Thema »Gedicht« zieldifferent einzusetzen. Das Praxiswissen, das durch eine derartige koordinierte Unterrichtstätigkeit entsteht, kann dann über die Zeit als nachhaltiges Professionswissen in Bezug auf den inklusiven Deutschunterricht vertieft werden (Kracht 2014). Beide Aufgabenbereiche der Unterrichts- und Schulentwicklung, Professionalisierung und Inklusion, sind prozesshaft. Sie sind nur mittel- und langfristig in einem Prozess zu bewältigen, in dem kontinuierliche Abstimmungen der beteiligten Lehr- und Fachkräfte vollzogen werden, nicht kurzfristig und ad hoc. In einer aktuellen Evaluationsstudie zur inklusiven Bildung wird bestätigt, dass gut eingespielte und feste multiprofessionelle Teams, die in einer Klasse zusammenarbeiten, die wenigsten Vorbehalte gegenüber inklusiven Klassengemeinschaften äußern (Schuck u. a. 2018, S. 278 ff.).

Im folgenden Kapitel werden weitere Ergebnisse dieser Hamburger Studie diskutiert. Sie ergänzen und unterstützen die bisherige eher begrifflich orientierte Auseinandersetzung in empirischer Hinsicht.

### **3. Aktuelle empirische Forschungsergebnisse zur inklusiven Schule**

Mit der Hamburger Evaluationsstudie zur inklusiven Bildung (EiBiSch – Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen) liegen aktuelle quantitative und qualitative Forschungsergebnisse vor (Schuck u. a. 2018). Sie beziehen sich zum Beispiel auf die fachliche Lernentwicklung im Längsschnitt für die Domänen Leseverständnis und Mathematik in der Grundschule sowie der Sekundarstufe I, aber auch auf die Entwicklung emotional-sozialer Schulerfahrungen, sonderpädagogische

Förderung und sonderpädagogische Förderbedarfe. An dieser Stelle werden vor allem die quantitativen Ergebnisse hinsichtlich sonderpädagogischer Förderungen und der Entwicklung fachlicher Kompetenzen berücksichtigt (Schuck u. a. 2018, S. 217 ff.).

### 3.1 Sonderpädagogische Förderungen

- a) Die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs und sonderpädagogischer Förderung macht es möglich, statistisch nachzuvollziehen, in welchen Schularten die betreffenden Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden. Ein Ergebnis, das auch für andere nationale Kontexte und andere deutsche Bundesländer interessant erscheint, ist die Bedeutung des Gymnasiums in der Inklusionsentwicklung. In Hamburg gab es im Schuljahr 2016/2017 in der fünften Klassenstufe 1.562 Schülerinnen und Schüler, die sonderpädagogisch gefördert wurden. Davon wurden 67,8 Prozent in Stadtteilschulen, 4,1 Prozent in Gymnasien und 27 Prozent in Sondereinrichtungen unterrichtet (ebd., S. 218). Die Autoren und Autorinnen konstatieren in diesem Zusammenhang, dass die Aufgabe der Inklusion im Prinzip an den Gymnasien vorbeigehe und die Stadtteilschule in der Sekundarstufe die Inklusion alleine bewältigen muss. Unter der Voraussetzung, dass ein derartiges Ergebnis nicht untypisch für Bildungssysteme in der Entwicklung ist, stellt sich die Frage nach den gesellschaftlichen, aber auch individuellen Voraussetzungen der Einzelschule, da das Gymnasium an der inklusiven Schulentwicklung anscheinend nicht beteiligt ist. In welcher Hinsicht ist dieser Herausforderung so zu begegnen, dass zukünftig alle Schulformen in gleicher und geteilter Verantwortung der gesellschaftlichen Aufgabe inklusiver Bildung gerecht werden können und müssen?
- b) Die quantitativen Ergebnisse zeigen in der Längsschnittkohorte einen Anstieg sonderpädagogischer Förderungen im Übergang von der dritten zur vierten Klasse von 6,8 auf 10,1 Prozent, im Förderschwerpunkt »Lernen« um 89,8 Prozent. Das Autorenteam interpretiert diese Erhöhung unter Berücksichtigung weiterer Forschungsergebnisse nicht im Hinblick auf eine Erhöhung individueller Förderbedarfe. Vielmehr wird es für plausibel gehalten, dass auf den Wegfall systemischer Ressourcen in der Primarstufe für die Förderschwerpunkte »Lernen«, »Sprache« und »sozial-emotionale Entwicklung« im Übergang zur Sekundarstufe I reagiert wird. Schuck u. a. (2018, S. 220) verweisen darauf, dass dieser Trend im Förderschwerpunkt »Lernen« auch in der »Vorinklusionszeit« zu beobachten gewesen sei. Der empirische Nachweis, dass die Etikettierung nach wie vor zur Ressourcengewinnung genutzt wird, deutet auf Schwierigkeiten in der inklusiven Unterrichtsentwicklung hin:

Zur weiteren Bearbeitung dieser Problemfacetten muss daran erinnert werden, dass das »Nicht-etikettierungsgebot« aus Denkkonzeptionen stammt, in denen die kategoriale, klassische sonderpädagogische Diagnostik im Fokus der Kritik stand. In der inklusiven Schule sollten sich jedoch Orientierungen durchsetzen, die in der Auseinandersetzung um die Selektions- bzw.

Förderdiagnostik entwickelt wurden. Ziel sollte es demnach sein, zur Gestaltung und Evaluation eines adaptiven Unterrichts für alle Kinder einer Lerngruppe von Anfang an alle diagnostischen Informationen zur Verfügung zu stellen und für eine didaktisch wirkungsvolle Gestaltung des Unterrichts zu nutzen. (Ebd.)

Es stellt sich an dieser Stelle die Frage, in welcher Hinsicht die Entwicklung eines an den Voraussetzungen und Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler ausgerichteten Unterrichts für Lehrerinnen und Lehrer erschwert wird.

- c) Zusätzlich zur sonderpädagogischen Förderung werden Schülerinnen und Schüler in einer hohen Anzahl durch eine additive Sprachförderung unterstützt. In einer längsschnittlichen Berechnung erhöht sich die einfache querschnittliche Quote der sonderpädagogischen Förderung zwischen der zweiten und vierten Klassenstufe um vier Prozent von 10,1 auf 14,1. Alle betreffenden Schülerinnen und Schüler wurden in mindestens einem der Schuljahre sonderpädagogisch gefördert. Bei einer gemeinsamen Betrachtung von sonderpädagogischer und additiv sprachlicher Förderung würden 42,5 Prozent der Schülerinnen und Schüler zwischen der 2. und 4. Klassenstufe in mindestens einem Schuljahr zusätzlich gefördert. In der Stadtteilschule erhöhe sich die Förderquote in der sechsten Klasse von 14,3 auf 45 Prozent (Schuck u. a. 2018, S. 220 f.). Im Hinblick auf die Entwicklung fachlicher Kompetenzen fragen die Autorinnen und Autoren an dieser Stelle, warum 22,7 Prozent dieser Längsschnittkohorte die Mindeststandards der untersuchten Fachdomänen, eine oder beide, nicht erreiche (ebd., S. 221). Bei der fachlichen Entwicklung handelt es sich um das Leseverständnis und Mathematik.

### 3.2 Entwicklung fachlicher Kompetenzen

- a) Die Autorinnen und Autoren weisen darauf hin, dass nur für 77,8 Prozent der im Längsschnitt untersuchten Schülerinnen und Schüler am Ende Daten zu den Kompetenzentwicklungen vorlagen. Dennoch sei das herausragende Ergebnis der untersuchten Fachentwicklung die zum Ausdruck kommende Heterogenität (Schuck u. a. 2018, S. 221 ff.). Die Heterogenität in den Ergebnissen beziehe sich auf beide Fachdomänen, Leseverständnis und Mathematik, und sei nicht vornehmlich durch die Schülerinnen und Schüler begründet, die sonderpädagogisch gefördert werden. Vielmehr sei die Heterogenität bei den erreichten Kompetenzen »ein Charakteristikum der vorhandenen individuellen, sozialen und kulturellen Heterogenität der Hamburger Schülerschaft jenseits aller sonderpädagogischen und verwaltungstechnischen Kategorisierungen« (ebd., S. 222). Es stellt sich die Frage, ob derartige Heterogenitätsspannen im Längsschnitt grundsätzlich verallgemeinerbar sind und bislang die Heterogenität durch »Behinderung« nur primär im Vordergrund stand.
- b) Eine vergleichbare Heterogenität wie in den Kompetenzentwicklungen ist im Erreichen der Mindeststandards in den beiden Fachdomänen zu erkennen.

Auch hier ist wieder bemerkenswert, dass es nicht die Gruppe der sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler ist, die primär die Mindeststandards in den Fachdomänen nicht erreichen. »In der Grundschulkohorte sind dies 22,7 und in der Stadtteilschulkohorte 44,7 Prozent der untersuchten Schülerinnen und Schüler. In der Grundschulkohorte befinden sich in der Gruppe, die die Mindeststandards in einer oder beiden Fachdomänen nicht erreichen, nur 29 und in der Stadtteilschulkohorte nur 22,4 Prozent sonderpädagogisch geförderter Schülerinnen und Schüler. Damit werden die pädagogischen Herausforderungen nicht durch die Anzahl sonderpädagogischer Förderungen bestimmt, sondern in rein quantitativer Hinsicht durch die additiv Sprachgeförderten (Grundschule 28,4 %, Stadtteilschule 28,1 %).« (Schuck u. a. 2018, S. 222) In Bezug auf die Kompetenzentwicklung verweist das Autorenteam an anderer Stelle darauf, dass die Zugehörigkeit zu einer Förderkategorie kein praktisch relevanter Prädiktor für Kompetenzentwicklungen sei (ebd., S. 224). Den interindividuellen Kompetenzunterschieden vergleichbar zeigen sich auch im Klassenvergleich der Mittelwerte enorme Unterschiede (vgl. ebd., S. 226).

Die quantitativen Erhebungen zu den Mindeststandards und zur Kompetenzentwicklung in den Fachdomänen sensibilisiert erneut für die Frage, welche Expertise zusätzlich zu der sonderpädagogischen notwendig ist, um Unterricht gerade im Hinblick auf heterogene sprachliche Bildungsvoraussetzungen produktiv für die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler nutzen zu können. Grundsätzlich weisen die Ergebnisse der Studie in die Richtung, dass Kinder unterschiedliche pädagogische Unterstützungsbedürfnisse haben.

- c) Die Autorinnen und Autoren verweisen darauf, dass grundsätzlich keine negativen Tendenzen in der Entwicklung der beiden Fachdomänen im inklusiven Unterricht zu erkennen seien (ebd., S. 227). Damit stünden die Ergebnisse der Hamburger Evaluationsstudie im Einklang mit den Ergebnissen anderer Studien:

Die zusätzlich geförderten Kinder einer Klasse profitieren in den beiden betrachteten Kohorten in ihrer Kompetenzentwicklung von den Kompetenzen der nicht zusätzlich geförderten Kinder in ihrer Klasse. In der Stadtteilschulkohorte zeigte sich zudem, dass mit der Zunahme der Anzahl sonderpädagogischer Förderungen in einer Klasse eine Kompetenzsteigerung bei allen Schülerinnen und Schülern verbunden ist. Dieses Ergebnis weist darauf hin, dass möglicherweise der durch den an der Anzahl sonderpädagogischer Förderungen orientierte höhere Einsatz pädagogischer/sonderpädagogischer Ressourcen eine Unterrichtskultur geschaffen werden kann, die allen Schülerinnen und Schülern nutzt. Keinesfalls geht ein höherer Anteil sonderpädagogischer Förderungen in einer Klasse mit niedrigeren Kompetenzentwicklungen der Schülerinnen und Schüler ohne Förderung einher. (Schuck u. a. 2018, S. 227; Schreibweise aus dem Original übernommen)

Zusammenfassend kann herausgestellt werden, dass »Behinderung« bzw. sonderpädagogische Förderung zwar eine traditionsreiche und geschichtsträchtige Reflexionskategorie für die inklusive Unterrichts- und Schulentwicklung darstellt. Sie reicht aber nicht aus, um notwendige didaktische Unterrichtskonzepte so weiterzu-

entwickeln, dass die ganze Breite notwendiger Lernmilieus für alle Kinder gestaltet werden kann. Die Ergebnisse der Hamburger Evaluationsstudie können durch ihre Heterogenitätsnachweise in der Entwicklung von Fachkompetenzen dafür sensibilisieren.

## Literatur

- BERKEMEIER, ANNE; WILMES, SABINE (2016): Heterogenität im Deutschunterricht. In: Gebele, Diana; Zepter, Alexandra L. (Hg.): *Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis*. Duisburg: Gilles & Francke, S. 57–78 (= KöBeS, Bd. 11).
- GLÜCK, CHRISTIAN (2012): Sprachheilpädagogik inklusiv: Sonderpädagogik zwischen sprachlicher Bildung, Sprachförderung und Sprachtherapie. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, H. 2, S. 132–144.
- HEDDERICH, INGEBORG; BIEWER, GOTTFRIED; HOLLENWEGER, JUDITH; MARKOWETZ, REINHARD (Hg., 2016): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- KRACHT, ANNETTE (2014): Inklusion und sprachpädagogische Professionalisierung. In: *Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbarwissenschaften*, H. 3, S. 205–211.
- LAUBENSTEIN, DÉsirÉE; LINDMEIER, CHRISTIAN; GUTHÖRLEIN, KIRSTEN; SCHEER, DAVID (2015): *Auf dem Weg zur schulischen Inklusion. Empirische Befunde zum gemeinsamen Unterricht in rheinland-pfälzischen Schwerpunktschulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- MAIER, UWE (2010): Formative Assessment – Ein erfolgversprechendes Konzept zur Reform von Unterricht und Leistungsmessung? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, H. 2, S. 293–308.
- SCHUCK, KARL DIETER; RAUER, WULF; PRINZ, DOREN (Hg., 2018): *EiBiSch – Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen. Quantitative und qualitative Ergebnisse*. Münster: Waxmann.
- STURM, TANJA; WAGNER-WILLI, MONIKA (2016): Herstellung und Bearbeitung von Leistungsunterschieden im kooperativ gestalteten inklusiven Fachunterricht. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 62. Beiheft: *Schulische Inklusion*, S. 75–89.
- PIEZUNKA, ANNE; GRESCH, CORNELIA; SÄLZER, CHRISTINE; KROTH, ANNA (2016): Identifizierung von Schülerinnen und Schülern nach Vorgaben der UN-BRK in bundesweiten Erhebungen: Sonderpädagogischer Förderbedarf, sonderpädagogische Förderung oder besondere Unterstützung? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 62. Beiheft: *Schulische Inklusion*, S. 190–211.
- WILDEMANN, ANJA; KRACHT, ANNETTE (Hg., 2018): *Deutschunterricht für alle*. Grundschule Deutsch H. 2.

Katharina Böhnert, Matthias Hölzner

# Sprachdidaktik und Inklusion

## Eine Bestandsaufnahme

Die inklusive Sprachdidaktik steht – wie der Bereich Inklusion in der Deutschdidaktik insgesamt – erst am Anfang: Es mangelt sowohl an einer umfassenden Beschreibung des Forschungsfeldes als auch an didaktisch-methodischen Entwürfen und empirischen Studien. Dennoch liegt bereits eine nicht unerhebliche Anzahl vielversprechender Ansätze vor. Der folgende Aufsatz versucht eine Bestandsaufnahme und plädiert für mehr Lernen an gemeinsamen Gegenständen.

---

### 1. Herausforderungen an eine inklusive Sprachdidaktik

Die vor mehr als zehn Jahren durch das Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention erfolgte Neuausrichtung der Schule im Rahmen der Inklusion stellt die Fachdidaktik vor (immer noch) neue Herausforderungen. Es gilt fachdidaktisch ausgerichtete Antworten darauf zu finden, wie Schülerinnen und Schüler mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen zusammen an den Gegenständen des Faches Deutsch lernen können: Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, mit und ohne uneingeschränkten Zugang zur deutschen Sprache, mit unterschiedlichen soziokulturellen Hintergründen und mit unter-

---

KATHARINA BÖHNERT ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehr- und Forschungsgebiet Fachdidaktik Deutsch der RWTH Aachen University. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich inklusiver Lernprozesse, vor allem im Grammatikunterricht. E-Mail: k.boehnert@lfd.rwth-aachen.de

MATTHIAS HÖLZNER ist Lehrer am Gymnasium Alfred-Krupp-Schule in Essen und Lehrbeauftragter für germanistische Sprachdidaktik an der Universität Duisburg-Essen. E-Mail: mhoelzner@gmx.de

schiedlichen Begabungen (weiter Inklusionsbegriff). Doch die Entwicklung entsprechender Konzepte für den Unterricht mit sprachdidaktischen Gegenstandsbereichen steht – ebenso wie die fachdidaktische Forschung zu Inklusion in der Sprachdidaktik – erst am Anfang.

Dies mag auch daran liegen, dass sich die inklusive Sprachdidaktik in einer ganzen Reihe von »Spannungsfeldern« (Hennies/Ritter 2014a, S. 11) bewegt. Diese sind für eine heterogenitätssensible Deutschdidaktik generell zu konstatieren, sie werden jedoch durch die stark ausgeprägte Heterogenität inklusiver Lerngruppen noch verstärkt.

Einige dieser Spannungsfelder sollen hier kurz skizziert werden:

- In derart heterogenen Lerngruppen, wie sie in inklusiven Unterrichtssettings zu finden sind, gilt es, das Verhältnis zwischen der Individualisierung des Unterrichts zur Erreichung individuell angepasster Lernziele und dem gemeinsamen Lernen auszubalancieren (vgl. Hennies/Ritter 2014a, S. 11 f.).
- Eine starke Individualisierung des Unterrichts muss so erfolgen, dass die standardisierten Vorgaben für den Deutschunterricht nicht aus dem Blick geraten (vgl. ebd., S. 12 f.).
- Eine inklusive Sprachdidaktik muss auf der einen Seite an einer allgemeinen inklusiven Didaktik (vgl. Feuser 1995) orientiert sein, auf der anderen Seite aber auch die fachwissenschaftlichen Zugänge des Faches Deutsch berücksichtigen und beides zueinander in Beziehung setzen (vgl. ebd., S. 13).
- Inklusive sprachdidaktische Ansätze finden sich bisher mit zweierlei Ausrichtung: Während einige Ansätze darauf ausgerichtet sind, den Lernnachteilen einzelner Schülerinnen und Schüler durch Angebote der Kompensation zu begegnen, um zu gemeinsamen Unterrichtsergebnissen zu kommen, stellen andere Ansätze insbesondere die Diversität von Lernprozessen und Lernergebnissen heraus (vgl. Naugk u. a. 2016, S. 42).
- Auch über die Lernziele inklusiver Sprachdidaktik besteht Klärungsbedarf: Ist das Ziel, alltagsrelevante sprachliche Vielfalt abzubilden, zu akzeptieren und im Unterricht zu thematisieren, oder ist das Ziel die Vermittlung standardsprachlicher Normen? (vgl. Kern 2019, S. 349)

Zu den angeführten Spannungsfeldern dieser (nicht abgeschlossenen) Liste gibt es in der Sprachdidaktik keine konsensuale Positionierung. Hieraus erwachsen unmittelbare Konsequenzen für die Gestaltung des inklusiven Deutschunterrichts. Denn aus den ungeklärten Positionierungen innerhalb jedes Spannungsfeldes ergeben sich jeweils ungeklärte Fragen für die Unterrichtsgestaltung (vgl. Knopp/Becker-Mrotzek 2018, S. 89 f.):

Aus dem Spannungsfeld »Individualisierung – Standardisierung« resultiert die Frage, inwiefern sich zielgleiches und zieldifferentes Lernen in einem inklusiven Curriculum zusammenführen lassen. Aus dem Spannungsfeld »inklusive Didaktik – fachwissenschaftliche Zugänge« erwächst die Frage nach der Kooperation unterschiedlicher Professionen (Sonderpädagogik – Regelpädagogik) und nach dem Potenzial, das eine in Bezug auf die Sonderpädagogik interdisziplinär ausgerichtete

Fachdidaktik haben könnte (z. B. mit dem professionellen Blick auf die einzelnen sonderpädagogischen Förderbedarfe). Mit der Positionierung im Spannungsfeld »Kompensation – Diversifizierung« bzw. mit der Ausgestaltung eines »Zusammenspiels« (Naugk u.a. 2016, S. 42) zwischen diesen beiden Perspektiven steht und fällt im Grunde genommen die gesamte Ausrichtung der individuellen Förderung in einem inklusiven Unterricht. In kompensatorischen Ansätzen etwa liegt das Hauptaugenmerk auf dem Ausgleich von Benachteiligungen, um so gemeinsame Lernziele zu erreichen. In diversifizierenden Ansätzen hingegen wird die Heterogenität der Lerngruppe nicht nur als Ausgangspunkt des Lernens, sondern auch in dem Sinne als Lernziel angenommen, dass individuelle Arbeitsergebnisse ganz unterschiedlicher Ausprägung und auf ganz unterschiedlichem Niveau als Erfolge auf einem jeweils individuellen Lernweg wertgeschätzt werden (vgl. ebd., S. 35–43).

## 2. Forschungsüberblick, Ankerpunkte und Desiderata

Arbeiten zur inklusiven Sprachdidaktik konzentrieren sich im Wesentlichen auf drei Forschungsbereiche (vgl. Granzow/von Brand 2018, S. 75): Zum einen liegen Arbeiten zur Erforschung inklusiven Deutschunterrichts vor, bei denen der Fokus auf grundsätzlichen theoretischen Fragestellungen, etwa Arbeiten zum Heterogenitätsbegriff in der Deutschdidaktik, oder auf Problemaufrissen mit Leitfragen zur Erschließung des Forschungsfeldes liegt (vgl. Hennies/Ritter 2014a). Aus solch theoretischen Überlegungen heraus resultiert bspw. auch der Ansatz von Naugk u. a. (2016), der eines der Hauptprobleme einer konsequent zu Ende gedachten Heterogenität in der stets verbleibenden und beispielsweise in der Sprachdidaktik besonders stark ausgeprägten Normorientierung sieht:

Die Aufgabe einer inklusionsadaptiven Deutschdidaktik besteht demnach darin, die starke normative Orientierung der Fachdidaktik insofern aufzubrechen, dass sich individuelle Entwicklungen innerhalb einer Gruppe nicht nur als »mehr oder weniger erfolgreich« beschreibbar zeigen, sondern dass auch gemeinsame Lernprozesse in einen fachlichen Beschreibungskontext eingebettet werden können, der für alle Lernenden fachwissenschaftlich relevante Anschlusspunkte bereithält [...]. (Naugk u. a. 2016, S. 42f.)

Zum anderen konzentrieren sich Forschungsarbeiten auf die Untersuchung konkreter inklusiver Unterrichtsettings, häufig in der Darstellung gelungener Praxisbeispiele (etwa von Brand/Brandl 2017, Teil B), selten mit einer empirischen Überprüfung von deren Wirksamkeit. Zudem beziehen sich diese Praxisbeispiele nicht gleichermaßen auf alle Bereiche des Deutschunterrichts und auf alle Schulstufen, zum Kompetenzbereich »Sprache und Sprachgebrauch reflektieren« im Sekundarstufenbereich liegen bspw. – mit Ausnahme von Hölzner (2014) und Hochstadt (2015) – kaum Vorschläge vor.

Schließlich konzentriert sich eine dritte Sorte von Forschungsarbeiten auf die unterschiedlichen Professionen in inklusiven Settings, etwa auf die diagnostischen Fähigkeiten, über die Lehrerinnen und Lehrer verfügen müssen, um Kompetenzen und Lernbedarfe in sprachdidaktischen Gegenstandsbereichen adäquat zu

erkennen und, darauf aufbauend, zielgerichteten adaptiven Unterricht konzipieren zu können (z. B. Schäfer/Rittmeyer 2015). Zu dieser Sorte von Untersuchungen zählen auch Erhebungen zu den fachlichen Einstellungen zu inklusivem Unterricht, etwa von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern (vgl. z. B. Böhnert 2019).

Aus den vorliegenden Forschungsarbeiten kristallisieren sich für den inklusiven Unterricht mit sprachdidaktischen Gegenständen einige wichtige »Ankerpunkte« (Granzow/von Brand 2018, S. 80) heraus. Hierbei handelt es sich in der Regel um bereits vorliegende sprachdidaktische Konzeptionierungen, die für die inklusive Arbeit anschlussfähig sind.

Einige solcher »Ankerpunkte« sollen im Folgenden exemplarisch vorgestellt werden:

## 2.1 Beispiel Leichte Sprache

Seit Längerem wird in der Sprachdidaktik das Potenzial der Leichten Sprache diskutiert. Ziel ist es, durch die Verwendung Leichter Sprache, die insbesondere im Verzicht auf komplexe sprachliche Strukturen (z. B. komplexe Satzgefüge, Passivkonstruktionen, komplexe Wortbildungen) besteht, komplizierte Sachzusammenhänge nach bestimmten Regeln adressatengerecht aufzubereiten und somit für benachteiligte Gruppen zugänglich zu machen. (vgl. Bock 2016, S. 80–86). Obwohl sie nicht explizit für didaktische Zwecke entwickelt worden ist, verfügt die Leichte Sprache über didaktisches Potenzial, zum Beispiel wenn es darum geht, anspruchsvollere Texte – gerade in der Sekundarstufe I – für zieldifferent zu unterrichtende Schülerinnen und Schüler zugänglich zu machen. Aus der Sprachwissenschaft und -didaktik wird jedoch auch Kritik am Konzept der Leichten Sprache geäußert. Sprachliche Vereinfachungen gehen zwangsläufig (sofern man keinen deutlich längeren Text produzieren möchte) mit inhaltlichen Reduktionen einher. Die anvisierte Zugänglichkeit für alle mittels Leichter Sprache sei somit nicht uneingeschränkt gegeben (vgl. Bock 2016, S. 87 f.). Erschwerend kommt noch hinzu, dass bspw. bei der Besprechung eines Textes *eine* Transformation des Textes in Leichte Sprache nicht für alle Schülerinnen und Schüler einer heterogenen Lerngruppe gleichermaßen adäquat sein kann (vgl. ebd., S. 88). Daher empfiehlt Krafft (2019) sorgfältig abzuwägen, ob auf Leichte Sprache oder »leichte Texte« (Rosebrock 2019) zurückgegriffen wird, oder ob im inklusiven Deutschunterricht anspruchsvolle Texte nicht eher über flexible Hilfestellungen bewältigbar gemacht werden könnten, indem Schülerinnen und Schüler die jeweils individuellen Hilfsangebote erhalten, die sie benötigen (vgl. Krafft 2019, S. 310 f.).

## 2.2 Beispiel Scaffolding

Dem ersten Beispiel scheinbar entgegengesetzt orientiert ist ein methodischer Ansatz aus dem sprachsensiblen Fachunterricht: Mit Hilfe des sogenannten »Scaffoldings« (z. B. Gibbons 2006) soll es Schülerinnen und Schülern erleichtert werden, selbst sprachlich komplexere Ausdrücke zu verwenden und sich so leichter

bildungssprachlich<sup>1</sup> äußern zu können. Dabei bekommen die Schülerinnen und Schüler, ausgehend von dem, was sie selbst schon formulieren können, ein sprachliches »Gerüst« temporär zur Verfügung gestellt, mit dessen Hilfe sie ihr eigenes Formulierungspotenzial in eine komplexere und komprimiertere, bildungssprachliche Äußerung überführen können. Ziel ist es, dieses »Gerüst« später wieder »abbauen« zu können, damit die Schülerinnen und Schüler nun selbst auf die gelernten Strukturen zurückgreifen können (vgl. Gebele/Zepeter 2016, S. 109–111). Zum Scaffolding liegen in der Sprachdidaktik bereits eine ganze Reihe von Forschungsarbeiten vor. Die heterogenitätssensiblen, kompensatorisch ausgerichteten Vorzüge dieser Methode liegen auf der Hand. Gerade Schülerinnen und Schülern mit größerem sprachlichem Entwicklungspotenzial ermöglicht sie in den Kompetenzbereichen »Sprechen« und »Schreiben« eine schnelle und einfache Verbesserung ihrer sprachlichen Produkte. Beispielsweise versuchen Gebele und Zepeter (2016) mit ihrem Ansatz, die Anschlussfähigkeit dieses Konzeptes für inklusive Lerngruppen derart sicherzustellen, dass das ursprüngliche Konzept »einer, zentriert durch die Lehrkraft gesteuerten Form des Scaffoldings« adaptiert wird zu einer »Kombination von verschiedenen Graden und Formen von Scaffolding« (Gebele/Zepeter 2016, S. 122), damit alle Schülerinnen und Schüler einer derart heterogenen Lerngruppe adäquate Hilfestellung für ihre sprachlichen Äußerungen finden können. Scaffolding ist somit ein wichtiger Bestandteil eines für alle Schülerinnen und Schüler sprachsensiblen Unterrichts.

### 2.3 Beispiel erweiterter Textbegriff

In der Textlinguistik wird der Begriff des »Textes« bereits seit Längerem kontrovers diskutiert. Diese Debatte greifen Zielinski und Ritter (2016) auf und integrieren in ihrem Ansatz fachdidaktische, textlinguistische und sonderpädagogische Diskurslinien zu einem auch sprachdidaktisch erweiterten Textbegriff, der allen Schülerinnen und Schülern die Teilhabe am »Texte schreiben« eröffnen kann. In der konkreten Unterrichtsgestaltung sieht dieser erweiterte Textbegriff in erster Linie den Einbezug des Mündlichen zu einem »vielfältigen Interaktionsraum von mündlichen und schriftlichen Praxen« (Zielinski/Ritter 2016, S. 270) vor. Schülerinnen und Schüler, deren Kompetenzen in der Verschriftlichung von Texten noch nicht ausreichen, um verständliche Texte zu produzieren, haben so die Möglichkeit, ihre persönlichen Textpotenziale auszuschöpfen. Zielinski und Ritter (2016) zeigen damit auch, wie konzeptionelle fachdidaktische Überlegungen zur Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler führen können; dabei wenden sie sich gegen alternative Möglichkeiten, etwa kompensatorische Ansätze wie das Diktieren, insbesondere weil hier durch die Hilfestellung erst recht ein Zwei-Gruppen-Denken verfestigt

---

1 Das Konzept der »Bildungssprache« nach Reich (2008) bezeichnet ein formelles Sprachregister, das tendenziell an den (diskursiven, lexikalisch-semantischen, syntaktischen) Regeln des Schriftsprachegebrauchs orientiert ist, z. B. Gebrauch von monologischen Textsorten (Bericht etc.), Nominalkomposita (*Messzeitpunkt*), Funktionsverbgefügen (*einen Vergleich anstellen*).

wird (vgl. Zielinski/Ritter 2016, S. 260). Der Ansatz zeigt aber auch, wie abhängig der Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler von geeigneten Aufgabenstellungen ist, die den Schülerinnen und Schülern ein Angebot an »multiperspektivischen Zugängen zum Inhalt des Schreibenanlasses« (ebd., S. 259) machen. Es scheint lohnenswert zu sein, die von Hennies und Ritter (2014b) genannten Kriterien für derart geeignete Aufgabenstellungen auch bei der Unterrichtsgestaltung in anderen Kompetenzbereichen im Blick zu behalten, nämlich:

- das Prinzip der Ko-Konstruktivität als Bewältigung der Aufgabe in sozialer Interaktion (sowohl der Schülerinnen und Schüler untereinander als auch mit dem/der Lehrenden),
- das Prinzip der Herausforderung in dem Sinne, dass die Aufgabe (sprachliche und inhaltliche) »Leerstellen« aufzeigen sollte, die von den Schülerinnen und Schülern ausgefüllt werden können,
- das Explorationsprinzip, mit dem betont wird, dass die Schülerinnen und Schüler durch die Bewältigung der Aufgabe etwas Neues entdecken und lernen sollen,
- das Prinzip der Adaptivität, durch das eine Aufgabenstellung auf unterschiedlichen Niveaus bearbeitbar ist, und
- das Prinzip der flexiblen Elaborierbarkeit, das es Schülerinnen und Schülern mit ihren unterschiedlichen Lernvoraussetzungen erlaubt, die Aufgabe unterschiedlich zu bearbeiten und auch zu unterschiedlichen Ergebnissen zu gelangen (vgl. Hennies/Ritter 2014b, S. 228 f.; vgl. auch Naugk u. a. 2016, S. 77 f.).

Neben den zuvor angeführten gibt es noch eine Reihe anderer (teilweise auch im DaZ-Bereich etablierter) »Ankerpunkte« (vgl. für eine Übersicht: Krafft 2019, S. 309–316). Ungeachtet dessen sind in der inklusiven Sprachdidaktik gleich mehrere grundlegende Desiderata zu konstatieren (vgl. Knopp/Becker-Mrotzek 2018, S. 95 f.): Es fehlen auf der einen Seite theoretische Konzepte zu den fachlichen Lehr-Lernprozessen in Bezug auf die unterschiedlichen sprachdidaktischen Gegenstandsbereiche, zum anderen fehlen Konzepte zur fachlichen Einbeziehung der verschiedenen sonderpädagogischen Förderbedarfe. Ebenso wenig können Lehrerinnen und Lehrer auf didaktisch-methodische Konzepte für den inklusiven Deutschunterricht zurückgreifen. Häufig können sie sich lediglich an in der Forschungsliteratur beschriebenen Praxisbeispielen orientieren, die aber häufig kaum oder gar nicht empirisch untersucht worden sind. Die vorliegenden Forschungsarbeiten, von denen für die Sekundarstufen weitaus weniger vorliegen als für den Primarstufenbereich, sind zudem selten interdisziplinär (Fachwissenschaft, Fachdidaktik, Sonderpädagogik) angelegt, obwohl dies vor dem Hintergrund des beschriebenen Forschungsgegenstands naheliegend wäre.

### **3. Perspektiven für eine inklusive Sprachdidaktik »am gemeinsamen Gegenstand«**

Ungeachtet vorhandener Desiderata in der Erforschung, Konzeptualisierung und praktischen Umsetzung inklusiven Unterrichts sollen hier abschließend auch Potenziale inklusiven Lernens am gemeinsamen Gegenstand aufgezeigt werden:

Die Lehr-Lernprozesse bestimmen sich zum einen ganz wesentlich über die Logik und die Struktur des Lerngegenstandes; und zum anderen ermöglichen erst Phasen gemeinsamer Aufmerksamkeit auf einen von allen geteilten Gegenstand die notwendigen kognitiven, sprachlichen, sozialen und sonstigen Lernprozesse, um Kompetenzen und Wissen aufzubauen. (Knopp/Becker-Mrotzek 2018, S. 89)

Nimmt man das gemeinsame Lernen als Zielperspektive eines inklusiven Unterrichts an, so kann dieses kaum erreicht werden, wenn die Schülerinnen und Schüler einer inklusiven Lerngruppe dauerhaft sehr unterschiedliche Themen bearbeiten oder sogar getrennt voneinander unterrichtet werden. Auch ein Verweis auf binnendifferenzierende und individualisierende Methoden, wie sie etwa in vielen Praxisbeispielen zu finden sind, reicht als fachdidaktische Antwort auf die durch Inklusion veränderten Rahmenbedingungen nicht aus. Vielmehr muss es die Aufgabe einer inklusiven Sprachdidaktik sein, ihre Gegenstände heterogenitätssensibel so aufzubereiten, dass ein Spektrum an Zugriffsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Leistungsniveaus eröffnet wird, damit Lehrerinnen und Lehrer ihre Unterrichtskonzeptionen darauf aufbauen können. Dies gilt auch für Bereiche des Deutschunterrichts wie etwa den Kompetenzbereich »Sprache und Sprachgebrauch untersuchen«, bei dem Lehrerinnen und Lehrer besonders skeptisch zu sein scheinen, dass gemeinsames Lernen aller Schülerinnen und Schüler gelingen kann (vgl. Böhnert 2019, S. 65 f.). Dieses Spektrum an Handlungsmöglichkeiten mit dem gemeinsamen Gegenstand könnte die Inhalte für eine heterogene Lerngruppe von »sinnlich konkret [...] bis hin zu einer abstrakt-logischen inneren Repräsentation [...] subjektiv erfahrbar und fassbar werden [lassen]« (Feuser 1995, S. 181). Ein Beispiel für die praktische Umsetzung findet sich bei Böhnert und Hölzner (2018), die Feusers (1995) Konzept für einen Gegenstand aus dem Kompetenzbereich »Sprache und Sprachgebrauch untersuchen« exemplarisch adaptiert haben. Hier zeigen erste Untersuchungsergebnisse, dass nahezu alle Schülerinnen und Schüler der heterogenen Lerngruppe, in der das Unterrichtskonzept umgesetzt wurde, zu Sprachreflexion in der Lage waren und dass sich bestimmte grammatikdidaktische Zugänge (etwa eher funktions- als formbezogen vorzugehen) als besonders günstig erwiesen haben. Es bedarf aber noch weiterer Forschung in konkreten Unterrichtssituationen und mit deutlich größeren Stichprobennzahlen, um zu generalisierbaren Ergebnissen zu kommen: »Konkrete Konzepte inklusiven Lernens müssen modelliert und im realen Klassenraum evaluiert werden.« (Granzow/von Brand 2018, S. 81).

## Literatur

- BOCK, BETTINA M. (2016): »Leichte Sprache« aus Perspektive einer inklusiven Sprachdidaktik. In: Gebele, Diana; Zepter, Alexandra L. (Hg.): *Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis*. Duisburg: Gilles & Francke (= KöBeS, Bd. 11), S. 79–107.
- BÖHNERT, KATHARINA (2019): Inklusive Sprachreflexion: Zugänge zu Sprache(n) individuell und gemeinsam finden. In: Müller, Kathrin; Müller, Ulrike B.; Kleinbub, Iris (Hg.): *Individuelles und gemeinsames schulisches Lernen. Forschungsbeiträge zur Unterrichtsgestaltung und Lehrerbildung bei heterogenen Lernvoraussetzungen*. Weinheim-Basel: Beltz, S. 58–74.

- BÖHNERT, KATHARINA; HÖLZNER, MATTHIAS (2018): Gemeinsamer Gegenstand »Sprache«: inklusionspädagogische, sprachdidaktische und unterrichtspraktische Gelingensbedingungen einer inklusiven Sprachreflexion. In: Hechler, Sebastian; Kampmeier, Anke S.; Kraehmer, Steffi; Michels, Katrin (Hg.): *Exklusiv INKLUSIV: Inklusion kann gelingen. Forschungsbeispiele und Ergebnisse guter Praxis*. Neubrandenburg: Hochschulverlag Hochschule Neubrandenburg (= Schriftenreihe L – Leben Inklusion), S. 121–130.
- BRAND, TILMAN VON; BRANDL, FLORIAN (2017): *Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen. Individualisierung – Differenzierung – Inklusion in den Sekundarstufen*. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- FEUSER, GEORG (1995): *Behinderte Kinder und Jugendliche: zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- GEBELE, DIANA; ZEPTER, ALEXANDRA L. (2016): Sprachsensibler Fachunterricht im inklusiven Kontext. In: Dies. (Hg.): *Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis*. Duisburg: Gilles & Francke (KöBeS, Bd. 11), S. 108–136.
- GIBBONS, PAULINE (2006): Unterrichtsgespräche und das Erlernen neuer Register in der Zweitsprache. In: Mecheril, Paul; Quehl, Thomas (Hg.): *Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule*. Münster: Waxmann, S. 269–290.
- GRANZOW, STEFANIE; BRAND, TILMAN VON (2018): Heterogenität und Inklusion. Ein weites und weitgehend unerforschtes Feld. In: Boelmann, Jan M. (Hg.): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik*. Bd. 3: *Forschungsfelder der Deutschdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 71–88.
- HENNIES, JOHANNES; RITTER, MICHAEL (2014a): Zur Einführung: Deutschunterricht in der Inklusion. In: Dies. (Hg.): *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 7–17.
- DIES. (2014b): Schreibenregungen im inklusiven Deutschunterricht. In: Schuppener, Saskia; Bernhardt, Nora; Hauser, Mandy; Poppe, Frederik (Hg.): *Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 224–230.
- HOCHSTADT, CHRISTIANE (2015): *Mimetisches Lernen im Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- HÖLZNER, MATTHIAS (2014): Inklusive Deutschdidaktik in der Sekundarstufe I zwischen gemeinsamen Lernsituationen und einem gemeinsamen Lerngegenstand. In: Hennies, Johannes; Ritter, Michael (Hg.): *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 47–57.
- KERN, FRIEDERIKE (2019): Grammatikunterricht. In: Hochstadt, Christiane; Olsen, Ralph (Hg.): *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim-Basel: Beltz, S. 338–352.
- KNOPP, MATTHIAS; BECKER-MROTZEK, MICHAEL (2018): Theoretische und empirische Perspektive auf Inklusion. Ein Systematisierungsversuch aus Sicht der Sprachdidaktik. In: *Didaktik Deutsch*, H. 44, S. 84–100.
- KRAFFT, ANDREAS (2019): Sprachdidaktische Konzeptionen. In: Hochstadt, Christiane; Olsen, Ralph (Hg.): *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim-Basel: Beltz, S. 306–321.
- NAUGK, NADINE; RITTER, ALEXANDRA; RITTER, MICHAEL; ZIELINSKI, SASCHA (2016): *Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule. Perspektiven und Beispiele*. Weinheim-Basel: Beltz.
- REICH, HANS (2008): *Materialien zum Workshop »Bildungssprache«*. Unveröffentlichtes Schulungsmaterial für die FörMig-Weiterqualifizierung »Berater(in) für sprachliche Bildung, Deutsch als Zweitsprache«. Hamburg: Universität Hamburg.
- ROSEBROCK, CORNELIA (2019): Leichte Texte. In: Hochstadt, Christiane; Olsen, Ralph (Hg.): *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim-Basel: Beltz, S. 93–110.
- SCHÄFER, HOLGER; RITTMAYER, CHRISTEL (Hg., 2015): *Handbuch Inklusive Diagnostik*. Weinheim-Basel: Beltz.
- ZIELINSKI, SASCHA; RITTER, MICHAEL (2016): Der erweiterte Textbegriff im inklusiven Deutschunterricht. In: Gebele, Diana; Zepter, Alexandra L. (Hg.): *Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis*. Duisburg: Gilles & Francke (= KöBeS, Bd. 11), S. 256–275.

Daria Ferencik-Lehmkuhl

## Texte schreiben und überarbeiten im inklusiven Deutschunterricht

Das Schreiben und Überarbeiten von eigenen Texten bietet vielfältige Möglichkeiten für einen inklusiven Deutschunterricht, der die aktive und gleichberechtigte Teilhabe von Schülerinnen und Schülern mit heterogenen Lernvoraussetzungen, Stärken und Interessen fokussiert. Der Beitrag beleuchtet – vor dem Hintergrund eines erweiterten Schreibbegriffs – das Potential ausgewählter Lernsituationen, Schreibenlässe und didaktischer Konzepte für einen Deutschunterricht zwischen Vielfalt und Gemeinsamkeit.

---

Im Jahr 2008 trat die UN-Behindertenrechtskonvention in Kraft (UN-BRK, vgl. United Nations 2006). Mit ihrer Ratifizierung haben sich auch Deutschland und Österreich dazu verpflichtet, ein Bildungssystem zu schaffen, in dem gleiche Bildungschancen für alle Schülerinnen und Schüler realisiert werden: »Ein inklusives Bildungssystem soll den spezifischen Bedürfnissen aller SchülerInnen gerecht werden, also solchen mit und ohne Behinderungen, mit unterschiedlichen kulturellen, sprachlichen und sozialen Hintergründen und mit verschiedenen Begabungen.« (Hennies/Ritter 2013, o. S.)

Durch die damit einhergehende Notwendigkeit der Umsetzung von Inklusion in Regelschulen sehen sich Lehrkräfte vor vielfältige Herausforderungen gestellt.

---

DARIA FERENCIK-LEHMKUHL ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der germanistischen Sprachdidaktik an der Universität Duisburg-Essen. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Schreib- und Revisionsforschung sowie der inklusiven Schreibdidaktik.

E-Mail: [daria.ferencik-lehmkuhl@uni-due.de](mailto:daria.ferencik-lehmkuhl@uni-due.de)

Diese sind nicht nur struktureller und organisatorischer, sondern vor allem auch inhaltlicher Art. Lehrende sind sicherlich durch Ausbildung und schulische Praxis vertraut mit dem Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft. Allerdings beziehen die bisherigen Formen eines binnendifferenzierten Unterrichts noch nicht die Vielschichtigkeit der heterogenen Voraussetzungen von Schülerinnen und Schülern an inklusiven Schulen mit ein (vgl. Hennies/Ritter 2013, o. S.). Es besteht eine starke Nachfrage nach individualisierten didaktischen Konzepten sowie nach Möglichkeiten des gemeinsamen Lernens, die eine aktive und gleichberechtigte Teilhabe aller Kinder und Jugendlichen am Deutschunterricht sichern. Vor allem der prozessorientierte Schreibunterricht bietet – vor dem Hintergrund eines erweiterten, nicht nur auf die Buchstabenschrift beschränkten Schreibbegriffs – ein großes Potential, dieses Spannungsfeld zwischen Individualisierung und Gemeinschaft aufzulösen: Schülerinnen und Schüler mit heterogenen Lernvoraussetzungen können auf ihrem individuellen schriftsprachlichen Entwicklungsniveau an einem gemeinsamen Schreibimpuls arbeiten.

Der folgende Beitrag befasst sich mit dem Verfassen und Überarbeiten von Texten in einem inklusiven (Deutsch-)Unterricht und will Lernanlässe und Schreibförderkonzepte präsentieren, die Schülerinnen und Schülern mit ganz unterschiedlichen Zugängen zur Schriftsprache gerecht werden.

## 1. Schreibkompetenz

Dass sich das Schreiben von Texten gut für einen inklusiven Unterricht eignet, wird vor dem Hintergrund der Komplexität der Textproduktion nicht auf den ersten Blick ersichtlich. Diese ergibt sich nicht nur aus den verschiedenen Teilprozessen (Planen, Formulieren, Überarbeiten), sondern auch aus ihren Beziehungen zueinander sowie zu Textverfasserin und -verfasser und zum Schreibprodukt. Schreibkompetenz wird von Fix (2008, S. 33) definiert

als die Fähigkeit, a) pragmatisches Wissen, b) inhaltliches (Welt- und bereichsspezifisches) Wissen, c) Textstrukturwissen und d) Sprachwissen in einem Sprachprozess so anzuwenden, dass das Produkt den Anforderungen einer (selbst- oder fremdbestimmten) Schreibfunktion (z. B. Anleiten, Erklären, Unterhalten ...) gerecht wird.

Die Textproduktion verlangt somit selbst Schreibexpertinnen und -experten viel ab. Aufgrund der Bedeutung des Schreibens als wesentliche Kulturtechnik werden in den Bildungsstandards sowohl für die Grundschule als auch für die Sekundarstufe I allgemeine Erwartungen für den Kompetenzbereich »Schreiben« festgelegt. So sollen zum Beispiel Viertklässlerinnen und -klässler am Ende der Grundschulzeit im Anforderungsbereich »Texte verfassen« u. a. folgende Fertigkeiten beherrschen: »verständlich, strukturiert, adressaten- und funktionsgerecht schreiben [...]« (KMK 2005, S. 11)

Diese Anforderungen erscheinen auf den ersten Blick nicht für alle Schülerinnen und Schülerinnen eines inklusiven Schreibunterrichts erfüllbar.<sup>1</sup>

Wie im Folgenden gezeigt werden kann, lässt sich das Potential eines freien, an der Gedanken- und Gefühlswelt des Kindes orientierten Schreibens allerdings sehr gut für den inklusiven Deutschunterricht nutzen. Hierfür ist es aber notwendig, die traditionelle und von den Bildungsstandards geprägte Sichtweise auf das Schreiben zu erweitern bzw. anders zu gewichten.

### 1.1 Erweiterter Lese- und Schreibbegriff

Zentral für einen inklusiven Schreibunterricht ist der Wechsel von einem bewertenden zu einem stärker wertschätzenden Blick auf das Schreibprodukt »Text«. »Dafür müssen Lernarrangements gefunden werden, die unterschiedlichen SchülerInnen Räume bieten, bereits erworbene Kompetenzen auf allen Ebenen des Sprachgebrauchs zu entfalten.« (Hennies/Ritter 2014, S. 177)

Der Begriff des Textes ist linguistisch betrachtet weiter als in den Bildungsstandards. So bezieht sich der Begriff zunächst »auf mündliche wie auf schriftliche sprachliche Einheiten« (Linke/Nussbaumer/Portmann 2004, S. 242). Dabei hängt die Definition stark vom Untersuchungsgegenstand und dem gewählten theoretischen Zugang ab. Vereinfacht gesagt lassen sich eher syntaktisch-systemlinguistische Ansätze von stärker pragmatischen Betrachtungsweisen unterscheiden (vgl. ebd.). Der pragmatische Zugang, der den Fokus auf die kommunikativen und funktionalen Seiten von Sprache legt, ist wissenschaftsgeschichtlich gesehen der jüngere. Nach dieser Sichtweise ergibt sich die umfassende Bedeutung einer sprachlichen Einheit nicht nur aus Form und Inhalt, sondern auch aus dem Erfassen der kommunikativen Funktion: »Ein Text ist eine komplex strukturierte, thematisch wie konzeptuell zusammenhängende sprachliche Einheit, mit der ein Sprecher eine sprachliche Handlung mit erkennbarem kommunikativem Sinn vollzieht.« (Ebd., S. 275) Dieser Ansatz ist in der germanistischen Sprachwissenschaft und -didaktik weit verbreitet. So beschreibt zum Beispiel Fix (2008, S. 64) Texte als »mündliche und schriftliche Werkzeuge der Kommunikation«. Entsprechend wird dieser Aspekt auch in Form von Kompetenzanforderungen prominent in den Bildungsstandards aufgegriffen, wenn zum Beispiel für die Primarstufe gilt, Texte »adressaten- und funktionsgerecht« (KMK 2005, S. 11) zu verfassen.

---

1 Die Anforderungen der Bildungsstandards gelten nicht für alle Schülerinnen und Schüler in inklusiven Klassen. Für zielfferent unterrichtete Kinder und Jugendliche mit Förderschwerpunkt »Lernen« oder »Geistige Entwicklung« werden Ziele und Kompetenzerwartungen immer individuell festgelegt. Trotzdem sollen auch diese an den Bildungszielen allgemeiner Schulen ausgerichtet sein und entsprechend der Lernvoraussetzungen und des sonderpädagogischen Förderbedarfs modifiziert werden (vgl. z.B. KMK 1998).

Es entspricht der Erfahrung von Lehrpersonen, dass jedes Kind ein Kommunikations- und Mitteilungsbedürfnis hat.<sup>2</sup>

Stellt man den pragmatischen Aspekt der Kommunikation in den Vordergrund, eröffnet diese »Akzentverschiebung« (Günthner 2018, S. 11) in der Schreibdidaktik bei Schülerinnen und Schülern mit besonderem Unterstützungsbedarf neue Perspektiven: Im Bereich der Textrezeption geht das Konzept eines sogenannten »erweiterten Lesebegriffs« auf Hublow (1985) zurück. Es soll Schülerinnen und Schülern mit kognitiven Beeinträchtigungen einen ihren Lernmöglichkeiten entsprechenden Zugang zum Lesen ermöglichen. Lesen in einem erweiterten Sinne wird von Hublow (1985, S. 3) als das »Wahrnehmen, Deuten und Verstehen von konkreten, bildhaften, symbolhaften oder abstrakten Zeichen und Signalen« verstanden. Lesen beinhaltet hierbei somit nicht nur die Sinnentnahme aus Schriftzeichen, sondern es können auch Situationen (Personen, Gegenstände, Orte), Bilder oder Symbole (z. B. Piktogramme) gelesen werden.

Analog dazu handelt es sich beim »erweiterten Schreibbegriff« nicht nur um die graphomotorische Produktion von Buchstaben und Sätzen, sondern Schreiben im erweiterten Sinne »umfasst alle bildhaften Darstellungen von Erlebnissen, Gegenständen, Menschen, Tieren, eigenen Emotionen etc. in Form von Zeichnungen oder gemalten Bildern« sowie »das Verfassen sinntragender Sätze mit Hilfe vorgefertigter Bild- und Wortelemente« und »das Produzieren von Wörtern, die mit technischen Hilfsmitteln (Buchstabenstempel, Personalcomputer etc.) zu Papier oder auf ein anderes Beschriftungsmedium gebracht werden können« (Günthner 2018, S. 138 f.).

Als Folge von teilweise eingeschränkten verbalen, nonverbalen oder kognitiven Fähigkeiten verläuft die Kommunikation von einigen Schülerinnen und Schülern, die am inklusiven Unterricht teilnehmen, nicht immer wie gewünscht. Um eine weitere Mitteilungs- und Verständigungsmöglichkeit zu haben, können sich diese Kinder und Jugendlichen des Schreibens in diesem erweiterten Sinne bedienen.

»Das Schreiben der gesprochenen Sprache eröffnet Möglichkeiten der zwischenmenschlichen Kommunikation, der Normalisierung und der Teilhabe, Schreiben in den unterschiedlichsten Formen wird als eigene Leistung erlebt und fördert das Selbstwertgefühl.« (Ebd., S. 139) Somit sollten alle »schriftlichen« Leistungen wie Kritzeleien, gemalte oder gezeichnete Bilder sowie buchstabenähnliche Zeichen und Schriftzeichen wertgeschätzt und ihre Produktion unterrichtlich gefördert werden. Akzeptiert man einen auf diese Weise erweiterten Schreibbegriff stellt sich in einem nächsten Schritt die Frage nach geeigneten Lernsituationen sowie Schreib- anlässen für den inklusiven Deutschunterricht.

---

2 Selbstverständlich können Texte auch aus einem anderen Bedürfnis heraus geschrieben werden, z. B. in Form von Tagebucheinträgen für sich selbst.

## 1.2 Lernsituationen, Schreibanlässe und didaktische Konzepte

Innerhalb der Integrationspädagogik<sup>3</sup> werden seit den 1980er Jahren Bedingungen, Chancen und Herausforderungen gemeinsamen Lernens diskutiert. Vor allem die Arbeiten von Georg Feuser und Hans Wocken bilden die Grundlage für die Ausgestaltung einer allgemeinen inklusiven Didaktik und sind entsprechend auch für die deutsch- bzw. schreibdidaktische Konkretisierung von hoher Relevanz (vgl. Hölzner 2014, S. 47).

Die inklusive Didaktik stellt, stärker als die allgemeine Didaktik, die Phänomene um Vielfalt, Verschiedenheit und Gemeinsamkeit in den Fokus. Unterschiedlichkeit und Vielfalt werden als begrüßenswerte Ressource angenommen (vgl. Naugk u. a. 2016, S. 26). Auf die Frage, wie Gemeinsamkeit im Unterricht hergestellt werden kann, geben die didaktischen Konzepte von Feuser und Wocken Antwort: So stellt für Feuser (2009, S. 280 ff.) der »gemeinsame Gegenstand« die wesentliche Größe dar: Das Lernen am gemeinsamen Gegenstand wird dann begünstigt, wenn der Lerngegenstand eine gewisse Komplexität aufweist und während seiner Bearbeitung unterschiedliche Methoden eingesetzt werden können (vgl. Baurmann/Müller 2016, S. 7). Diese Bedingungen werden beim Schreiben von Texten erfüllt, »wenn die Schreibaufgaben unterschiedliche Vorgehensweisen, auch Ergebnisse nicht nur zulassen, sondern geradezu herausfordern. Dazu eignen sich Aufgaben, die inhaltlich, textstrukturell und stilistisch unterschiedliche Zugänge und Adaptionen ermöglichen« (ebd., S. 8).

Wocken (1998, S. 37 ff.) sieht hingegen die Kooperation am gemeinsamen Gegenstand nur als eine der möglichen »gemeinsamen Lernsituationen« an: In »koexistenten« Lernsituationen wird Gemeinsamkeit dadurch hergestellt, dass sich Schülerinnen und Schüler im gleichen Raum zur gleichen Zeit befinden, wie zum Beispiel im Rahmen von Lernzeiten. Hier können die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Angebote zum Schreiben nutzen. In »kommunikativen« Lernsituationen steht vor allem der Beziehungsaspekt im Vordergrund. So kann etwa in der Pause die gemeinsame Arbeit an einem (Schreib-)Projekt thematisiert und so das soziale Lernen gestärkt werden. In »subsidiären« Lernsituationen arbeiten Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen fachlichen Kompetenzen zusammen. Stärkere Schülerinnen und Schüler unterstützen dabei diejenigen, die Hilfe brauchen. Schließlich gibt es noch die »kooperativen« Lernsituationen, die in »komplementäre« und »solidarische« Situationen unterteilt werden, je nachdem, ob die Beteiligten ein unterschiedliches oder ein gemeinsames Ziel verfolgen. Bei einem kreativen Schreibspiel verfolgt jede Spielerin und jeder Spieler ein eigenes Ziel, kann es aber nur durch Zusammenarbeit mit anderen erreichen. Solidarisch ist die Lernsituation hingegen zum Beispiel bei einer »Schreibkonferenz«, wenn

---

3 »Im Verständnis dieser Bewegung meint Integration das gemeinsame Lernen aller, von geistig behinderten bis hin zu sehr guten Schülerinnen und Schülern und schließt Kinder mit allen Arten von Behinderungen, also auch blinde, gehörlose, körperbehinderte und schweremehrfachbehinderte Kinder mit ein.« (Prenzel 2006, S. 139)

alle Mitglieder einer Gruppe zusammen auf ein Ziel, die Textüberarbeitung, hinarbeiten (vgl. hierzu auch 1.2.3).

Im Folgenden werden exemplarisch drei didaktische Ansätze vorgestellt, die ein großes Potenzial für den inklusiven Schreibunterricht haben, und zwar das kreative Schreiben anhand eines Bilderbuchs, die Textrevision mithilfe des SRSD-Ansatzes und die »Schreibzeit«, ein inklusives Unterrichtssetting.

### 1.2.1 Kreatives Schreiben anhand eines Bilderbuchs (Grundschule)

Hennies und Ritter (2014) schlagen eine Schreibaufgabe anhand des Bilderbuchs *Die große Frage* von Wolf Erlbruch (2008) vor (vgl. im Folgenden Hennies/Ritter 2014, S. 177 ff.). Auf jeder Doppelseite des Bilderbuches antwortet ein Gegenstand, ein Tier oder eine Person auf die Frage »Warum bist du auf der Welt?«.

Das Kaninchen sagt etwa: »Du bist auf der Welt, um gestreichelt zu werden«, während der Stein antwortet: »Du bist da, um zu sein.« Die unterschiedlichen Antworten sollen zeigen, dass die Sicht auf die Welt immer von der Perspektive des Betrachters abhängt.

Als Vorbereitung auf die Schreibaufgabe zieht jedes Kind zunächst aus einem Beutel einen Gegenstand, zum Beispiel ein Spielzeug. Anschließend wird in der Runde überlegt, was dieser Gegenstand jeweils auf die große Frage antworten würde. Nach dem gemeinsamen (mündlichen) Überlegen und Ausprobieren zieht jedes Kind einen neuen Gegenstand aus dem Beutel. Es wird aufgefordert, dazu einen Satz zu schreiben oder ein Bild zu malen. Die Autoren berichten, dass sich die Schülerinnen und Schüler einer Grundschul- bzw. Förderschulklasse der Aufgabe auf unterschiedlichste Art und Weise annehmen.

So malt ein Schüler (12 Jahre), der an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt »Geistige Entwicklung« lernt, ein Bild zu einem Spielzeugauto. Auf dem Bild sind ein Auto, ein großes McDonald's-Symbol, die Sonne und Wolken zu sehen. Auf das Bild schreibt er außerdem seinen Namen. Mündlich verbalisiert er: »Das Auto ist dafür da, um zu McDonald's zu fahren.« Auch wenn der Schüler einen begrenzten Zugang zur Schriftsprache hat, hat er mit seinem »Text« einiges geleistet. Diese Art von Schreibenanlass ist ein gutes Beispiel für eine kooperative Lernsituation nach Wocken (1998), die aber auch Merkmale einer koexistenten sowie subsidiären Lernsituation enthalten kann.

Die Aufgabe kann fast beliebig erweitert werden. So ließe sich zum Beispiel eine längere Geschichte über das Kaninchen schreiben. Wer könnte das Kaninchen streicheln? Bei wem könnte es ein schönes Zuhause finden? Kinder, für die das Schreiben von Buchstabenschrift aus motorisch-funktionalen oder kognitiven Gründen zu anstrengend ist, können vorgefertigte Bild- und Wortbausteine nutzen. Nach diesem Konzept schreiben Schülerinnen und Schüler Sätze, indem sie Wörter und Bilder (bzw. Piktogramme) kombinieren. Sie legen Bild- und Wortkarten in der gedachten Reihenfolge auf den Tisch oder kleben sie auf ein Blatt Papier. Schülerinnen und Schüler können somit mit einem Subjekt (ein bekanntes Wort wie der eigene Name), einer Wortkarte mit einem Pfeil (Verb als Prädikat) und einem Objekt

(ein Bild oder Piktogramm) sinnvolle und für sie bedeutsame Sätze schreiben. Die Unterrichtspraxis zeigt: Der Gebrauch solcher Karten regt die Schülerinnen und Schüler an, die auf diese Weise produzierten Sätze auch handschriftlich abzuschreiben bzw. abzuzeichnen.

»Die Sorge ist also unbegründet, die Bild- und Wortkarten könnten die Schüler vom ›eigentlichen‹ Schreiben abhalten. Das Gegenteil ist der Fall.« (Günthner 2018, S. 147)

### 1.2.2 Textüberarbeitung mithilfe des »SRSD«-Ansatzes (Sekundarstufe I)

Das Revidieren oder Überarbeiten bietet vielfältige Möglichkeiten, sich intensiv mit dem eigenen Geschriebenen auseinanderzusetzen. Überarbeiten kann dabei verstanden werden als

ein [...] Problemlösehandeln, das versucht, das Missverhältnis zwischen der Intention des Schreibenden und der noch unvollkommenen Realisierung dieser Intention in seinem Text zu überwinden. Ziel des Überarbeitens ist also, einen Text einem Schreibziel angemessener zu gestalten. (Fix 2004, S. 4)

Diese Definition ist, auch wenn sie nicht unter Berücksichtigung eines erweiterten Schreibbegriffs entstanden ist, weit genug, um auch Möglichkeiten der Textveränderung mithilfe von zum Beispiel vorgefertigten Bild- und Wortelelementen nicht auszuschließen. Sie ist aber auch präzise genug, um auszudrücken, was durch die Textüberarbeitung erreicht werden soll.

Das Überarbeiten oder Revidieren kann sehr schwache Schreiberinnen und Schreiber vor einige Herausforderungen stellen, da es ein gewisses Maß an metakognitiver Kompetenz voraussetzt. Ergebnisse internationaler Metastudien zeigen jedoch, dass auch Schülerinnen und Schüler mit Lernstörungen bzw. -beeinträchtigungen vom Schreibförderprogramm »Self-Regulated Strategy Development« (SRSD) profitieren (vgl. Graham/Harris/McKeown 2013). Das Programm besteht aus der expliziten Vermittlung von aufgabenspezifischen Planungs- und Revisionsstrategien in Kombination mit selbstregulatorischen Prozeduren (z. B. Zielsetzung) zur angemessenen Anwendung dieser Strategien und zur Regulation des Schreibprozesses. Graham, Harris und McKeown (2013) konnten zeigen, dass die stärksten Effekte (bezogen auf die Verbesserung von Textqualität) bei Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten beobachtet werden konnten. Aber auch Heranwachsende mit Verhaltens- oder emotionalen Störungen sowie schwache Schreiberinnen und Schreiber – in der Regel das leistungsschwächste Viertel – konnten einen Nutzen aus dem Programm ziehen.

Im deutschsprachigen Raum wurde der SRSD-Ansatz vor allem durch die Forschergruppe um Brunstein und Glaser bekannt. So werden zum Beispiel in dem von Glaser und Brunstein (2007) entwickelten »Selbstregulatorischen Revisions-training« (SRT) Strategien zum Überarbeiten narrativer Texte mit selbstregulatorischen Komponenten verknüpft. Das SRT bildet den Ausgangspunkt für die Konzeption des »Start-Weg-Ziel« (SWZ)-Programms zur Förderung der Revisions-

kompetenz von schreibschwachen Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I (vgl. Ferencik-Lehmkuhl 2017).

Ein zentrales Merkmal des SWZ-Programms ist der Fokus auf inhaltliche Überarbeitungen bzw. Revisionen der Kohärenz. Im Mittelpunkt steht die Kommunikationsfunktion eines Textes. Die Schülerinnen und Schüler sollen nicht nur darauf achten, ob sie den Text als verständlich empfinden und ihre Intention in ihm wiederfinden, sondern vor allem darauf, ob Leserinnen und Leser alles nachvollziehen können und folglich das gesetzte Schreibziel erreicht werden kann. Im Zentrum stehen das gemeinsame Lernen und Überarbeiten mithilfe von textsorten- und aufgabenspezifischen Checklisten, die je nach Leistungsstand angepasst werden können. Ein Vorteil der Checklisten ist, dass Schreiberinnen und Schreiber den eigenen Überarbeitungsprozess nicht so schnell aus dem Blick verlieren. So wird unter »Start« eingetragen (oder angekreuzt), was an dem ersten Textentwurf schon gut und passend ist, welche Bereiche sich aber auch noch verbessern ließen. Unter »Weg« verfolgen die Schreiberinnen und Schreiber ihren Fortschritt und unter »Ziel« können sie ihren überarbeiteten Text noch einmal kontrollieren. Die Lehrkraft fungiert von Anfang an als Modell für den Überarbeitungsprozess und unterstützt diesen. Am Ende des Trainings steht die selbstständige Überarbeitung des eigenen Textes. Für einen noch leichteren Zugang können auch Checklisten mit Bildern oder Piktogrammen eingesetzt werden. Weiterhin kann auch kooperativ an einem Text gearbeitet werden: Diese Art der Textrevision kann somit sowohl als Beispiel für eine koexistente als auch für eine subsidiäre Lernsituation im Sinne Wockens (1998) gesehen werden.

### 1.2.3 Die »Schreibzeit« (Grundschule und Sekundarstufe I)

Das Konzept der »Schreibzeit« von Beate Leßmann schafft Möglichkeiten für alle von Wocken (1998) definierten Lernsituationen zum gemeinsamen Lernen. Die Essenz der Schreibzeit kann wie folgt zusammengefasst werden: »Die eigenen Gedanken, Erfahrungen, Meinungen, Ideen, Sehnsüchte etc. werden als wertvolle Potentiale des Einzelnen betrachtet, die im Schreiben ihren Ausdruck und durch gemeinsame Gespräche über Texte in der Autorenrunde ihren Weg in die Gruppe der Lernenden finden.« (Leßmann 2014, S. 169) Die Arbeit am eigenen Text dient als Grundlage für die Schreibkompetenzentwicklung (vgl. im Folgenden Leßmann 2016, S. 13 ff.).

Damit die Schreibzeit als festes Ritual im Unterricht verankert wird, muss diese regelmäßig auf dem Stundenplan stehen. So können sich die Kinder innerlich darauf vorbereiten und Textideen oder schon beendete Texte in ihren Schreibbüchern mitbringen. In diesen kann – schriftlich oder als Bilder, Comics etc. – festgehalten werden, was einen beschäftigt. Dadurch, dass die eigenen Gedanken oder Erlebnisse Ausgangspunkte für Texte sind, dient das Schreiben nicht nur als Mittel der Kommunikation, sondern ermöglicht zugleich die Erfahrung, dass die Texte als Reflexion der eigenen individuellen Persönlichkeit wertgeschätzt werden. Den Auftakt einer Schreibzeit bildet die sogenannte »Autorenrunde«: Alle Kinder kommen mit ihren

Schreibbüchern in einem Kreis zusammen. Je nach Textlänge lesen ein, zwei oder drei Schülerinnen und Schüler ihre Werke der Klasse vor. Das gemeinsame Nachdenken über den Text folgt einer festgelegten Abfolge: 1. Positives zum Text, 2. Fragen an den Text bzw. die Autorin oder den Autor, 3. Tipps und Kommentare.

Alternativ bzw. ergänzend zu eher allgemeineren Fragen können Schülerinnen und Schüler auch gezielt über die Wirkung des Textes sprechen. Dies führt zur Art und Weise, wie es die Autorin oder der Autor geschafft hat, eben diese Wirkung zu erzeugen. Gefragt wird nach dem »Schreibgeheimnis« (Spitta 1999, S. 219). Es geht darum, was den Text besonders macht. Dieser Begriff »bezieht sich zunächst auf die intuitiv verwendeten sprachlich-literalen Muster, die eine bestimmte Textwirkung erzielen« (Leßmann 2016, S. 39). Ein Schreibgeheimnis kann etwa darin bestehen, Ausdrücke zu verwenden, die eine gruselige Wirkung haben, zum Beispiel »knarrende Dielen«. Die Schreibgeheimnisse bilden die Grundlage für die vertiefende Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Textmustern und Textsorten. Die Autorenrunde endet mit weiteren Kommentaren aus der Runde oder Tipps an die Autorin oder den Autor.<sup>4</sup> Nach der Autorenrunde können die Schülerinnen und Schüler entscheiden, wie sie weiterarbeiten wollen. Sie können zum Beispiel an einem Text in ihrem Schreibbuch weiterschreiben. Es kann sich aber auch eine »Schreibberatung«, die der Struktur der Autorenrunde folgt, anschließen. Hier können Schreiberinnen und Schreiber in einer Gruppe mit zwei oder drei Mitschülerinnen und Mitschülern ihre Werke besprechen. Es geht (noch) nicht darum, Texte auch zu verbessern. Sobald die Kinder den Wunsch nach einer Veränderung ihres Textes äußern, kann eine »Schreibkonferenz« eingeführt werden. Die Schreibkonferenz ist ein kooperatives Überarbeitungsverfahren, das im deutschsprachigen Raum vor allem durch Spitta (1993) bekannt geworden ist: Schülerinnen und Schüler setzen sich in Kleingruppen von drei bis fünf zusammen. Ein Gruppenmitglied liest seinen Text vor, der anschließend mit allen unter vorher festgelegten Kriterien betrachtet wird. Die Ko-Autorinnen und Ko-Autoren loben besonders gut gelungene Stellen und geben Veränderungshinweise. Danach wird der Erstentwurf überarbeitet und an die Lehrkraft weitergegeben, die diesen korrigiert und für eine abschließende Reinschrift an die Schülerin bzw. den Schüler zurückgibt.

Ist ein Text zur Zufriedenheit überarbeitet, kann der Text noch einmal mündlich präsentiert oder in der Klasse ausgestellt werden. Der Text kann auch Teil einer größeren Veröffentlichung, zum Beispiel der Klassenzeitung, werden. Viele Kinder finden es außerdem reizvoll, ihre Texte am Computer für eine Veröffentlichung vorzubereiten und auszudrucken.

---

4 Dieses Vorgehen kann, wenn die Kinder reicher an Schreiberfahrungen sind, durch präzisere Reflexionsaufträge abgelöst werden. So hilft die »Text-Hand« Fortgeschrittenen bei der textübergreifenden Reflexion, Überarbeitung und Planung von Texten. Jeder »Finger« der »Hand« steht für einen anderen Reflexions-Aspekt (Adressat, Ziel/Wirkung, Textmuster/Textsorte, Wörter, Sätze). Von besonderer Bedeutung ist die Textkohärenz, die als »roter Faden« alle Finger der Hand und damit den ganzen Text verbindet (vgl. Leßmann 2016, S. 46 ff.).

## 2. Fazit und Ausblick

Trotz einiger vielversprechender Ansätze ist das weite thematische Feld »Schreiben und Revidieren in inklusiven Settings« noch nicht ausreichend erforscht. Um passgenaue Lern- und Fördermöglichkeiten zu entwickeln, ist es zum Beispiel unbedingt notwendig, im Vorfeld Erkenntnisse zu Voraussetzungen und unterschiedlichen Zugängen zum Lerngegenstand und zur Verschiedenheit entsprechender Schreib- und Revisionshandlungen der jeweiligen Schülerinnen und Schüler zu gewinnen. Es fehlen vor allem grundlegende Erkenntnisse zu individuellen Gelingensbedingungen und unterschiedlichen Schwierigkeiten beim Schreiben und Überarbeiten sowie empirisch evaluierte, inklusive schreibdidaktische (Förder-) Konzepte.

### Literatur

- BAURMANN, JÜRGEN; MÜLLER, ASTRID (2016): Gemeinsam lernen. Der Umgang mit Vielfalt im Deutschunterricht. In: *Praxis Deutsch*, H. 258, S. 4–11.
- ERLBRUCH, WOLF (2008): *Die große Frage*. Wuppertal: Peter Hammer.
- FERENCIK-LEHMKUHL, DARIA (2017): *Revisionskompetenz fördern in der Sekundarstufe I. Effekte eines Trainings der Revisionsfertigkeiten bei Schülern der 5. und 6. Klasse*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- FEUSER, GEORG (2009): Momente entwicklungslogischer Didaktik einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: Eberwein, Hans; Knauer, Sabine (Hg.): *Handbuch Integrationspädagogik*. Weinheim: Beltz (= Beltz Handbuch), S. 280–294.
- FIX, MARTIN (2004): *Textrevisionen in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung; empirische Untersuchungen in achten Klassen*. 2., korrigierte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- DERS. (2008): *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Stuttgart: UTB.
- GLASER, CORNELIA; BRUNSTEIN, JOACHIM C. (2007): Förderung von Fertigkeiten zur Überarbeitung narrativer Texte bei Schülern der 6. Klasse. Effekte von Revisionsstrategien und selbstregulatorischen Prozeduren. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, H. 1, S. 51–63.
- GRAHAM, STEVE; HARRIS, KAREN R.; McKEOWN, DEBRA (2013): The Writing of students with Learning Disabilities. Meta-Analysis of Self-Regulated Strategy Development Writing Intervention Studies and Future Directions. In: Swanson, H. Lee; Harris, Karen R.; Graham, Steve (Hg.): *Handbook of learning disabilities*. New York: The Guilford Press, S. 105–438.
- GÜNTNER, WERNER (2018): *Lesen und Schreiben lernen bei geistiger Behinderung. Grundlagen und Übungsvorschläge zum erweiterten Lese- und Schreibbegriff*. Dortmund: Modernes Lernen.
- HENNIES, JOHANNES; RITTER, MICHAEL (2013): Grundfragen einer inklusiven Deutschdidaktik – Ein Problemaufriss. In: *Zeitschrift für Inklusion-online.net*, H. 1. Online: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/28> [Zugriff: 13.6.2019].
- DIES. (2014): Texte (schreiben) im inklusiven Deutschunterricht. In: Trumpa, Silke; Seifried, Stefanie; Franz, Eva; Klauß, Theo (Hg.): *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 170–185.
- HÖLZNER, MATTHIAS (2014): Inklusive Deutschdidaktik in der Sekundarstufe I zwischen gemeinsamen Lernsituationen und einem gemeinsamen Lerngegenstand. In: Hennies, Johannes; Ritter, Michael (Hg.): *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 47–57.

- HUBLOW, CHRISTOPH (1985): Lebensbezogenes Lesenlernen bei geistig behinderten Schülern. Anregungen zur Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern auf der Grundlage eines erweiterten Verständnisses von Lesen. In: *Geistige Behinderung*, H. 2, S. 1–24.
- KMK – STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTERIEN DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (1998): *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 26.06.1998. Online: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1998/1998\\_06\\_20\\_FS\\_Geistige\\_Entwick.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1998/1998_06_20_FS_Geistige_Entwick.pdf) [Zugriff: 13.6.2019].
- DIES. (2005): *Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004. München: Luchterhand.
- LESSMANN, BEATE (2014): »Schreibzeit«. Von der Praxis zur Konzeption inklusiven Unterrichts. In: Hennies, Johannes; Ritter, Michael (Hg.): *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 169–182.
- DIES. (2016): *Entwicklung von Schreibkompetenz auf der Grundlage individuell bedeutsamer Texte*. Heinsberg: Dieck (= Individuelle Lernwege im Schreiben und Rechtschreiben Klassen 3 bis 6, ein Handbuch für den Deutschunterricht in zwei Teilen/Teilband 2 A).
- LINKE, ANGELIKA; NUSSBAUMER, MARKUS; PORTMANN, PAUL R. (2004): *Studienbuch Linguistik*. Tübingen: Max Niemeyer.
- NAUGK, NADINE; RITTER, ALEXANDRA; RITTER, MICHAEL; ZIELINSKI, SASCHA (2016): *Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule. Perspektiven und Beispiele*. Weinheim: Beltz.
- PRENGEL, ANNE (2006): *Pädagogik der Vielfalt*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- SPITTA, GUDRUN (1993): Schreibkonferenzen – haben sie sich bewährt? In: *Die Grundschulzeitschrift*, Nr. 61, S. 8–13.
- DIES. (1999): Wenn Kindertexte uns berühren – oder Gedanken zur (literarischen) Qualität von Kindertexten beim freien Schreiben. In: Duderstadt, Matthias; Forytta, Claus (Hg.): *Literarisches Lernen*. Frankfurt/M.: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., S. 211–228.
- UNITED NATIONS (UN) (2006): *Convention of the Rights of Persons with Disabilities*. Online: <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf> [Zugriff: 13.6.2019].
- WOCKEN, HANS (1998): Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: Hildeschiedt, Anne (Hg.): *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle*. Weinheim: Juventa, S. 37–52.

Wiebke Dannecker

# Inklusiver Literaturunterricht jenseits von Disparitäten

## Empirische Erkenntnisse und didaktische Implikationen

Neben dem Paradigma der Digitalisierung stellt Inklusion derzeit *das* Leitmotiv bildungspolitischer Diskussionen dar. Dabei sind moralische wie politische Programmatik oftmals eng miteinander verbunden, denkt man etwa an die Entscheidung für bestimmte Schulformen (vgl. Naugk u. a. 2016). Die Fachdidaktiken müssen sich demgegenüber der Herausforderung stellen, theoretisch-konzeptionelle und empirisch fundierte Lehr-Lernkonzepte zu entwickeln, die auf den Abbau von Bildungsbarrieren und eine bedarfsgerechte, individuelle Förderung aller Schüler\*innen zielen. Der Beitrag stellt einen Ansatz vor, der aus fachdidaktischer Perspektive das literarästhetische Lernen im inklusiven Unterricht als wissenspoetologisch konturiertes und »methodisch variables, binnendifferenzierendes, personalisiert-förderorientiertes Lehr-Lernhandeln« (Stebler/Reusser 2017, S. 254) dimensioniert und am Beispiel theaterdidaktischer Zugänge reflektiert.

---

### 1. Inklusion als gesamtgesellschaftlicher Entwicklungsprozess

Dem hier vorgestellten fachdidaktischen Ansatz liegt die Zielsetzung zugrunde, die schulische und gesellschaftliche Inklusion als Zielperspektive anzustreben und dies in Bezug auf das jeweilige Unterrichtsfach bzw. die exemplarischen Lerngegenstände zu konkretisieren. Grundlegend ist dafür eine Konzeption, die an anderer Stelle als Ermöglichung von Lehr-Lernprozessen jenseits von Differenzkonstruktionen gefasst worden ist (vgl. Dannecker 2014, S. 212). Dieser Ansatz sieht

---

WIEBKE DANNECKER forscht und lehrt als Juniorprofessorin für Literaturdidaktik für Lernende mit besonderem Förderbedarf sowie Inklusion am Institut für deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln. E-Mail: w.dannecker@uni-koeln.de

vor, eine ausschließliche Orientierung an den Defiziten der Lernenden und eine damit häufig verbundene pauschalisierende Unterscheidung in eine Normgruppe und eine Gruppe der von der Norm Abweichenden zu vermeiden. Damit folgt dieses Verständnis den Erkenntnissen der *Disability Studies*, die Behinderung nicht als individuelles Merkmal, sondern als Bestandteil einer diskursiven Praxis definieren. Demzufolge ist die Kontingenz und die Abhängigkeit des körperlichen Phänomens »als ›Behinderung, untrennbar von variablen gesellschaftlichen, historischen und kulturellen Rahmenbedingungen« (Dederich 2007, S. 11) zu verstehen. Dementsprechend werden unterrichtliche Praxen, die auf die Denkfigur der Zwei-Gruppen-Theorie (vgl. Hinz 2007) verweisen, abgelehnt, da inklusive Bildung nicht als Anpassung devianter Einzelner oder Gruppen an eine Norm zu verstehen ist, sondern vielmehr als Reformation des gesellschaftlichen Subsystems »Schule« mit dem Ziel, möglichst vielen Menschen eine individuell erfolgreiche Teilnahme zu ermöglichen (vgl. Reich 2014, S. 53).

In diesem Zusammenhang ist es Aufgabe der Fachdidaktiken, theoretisch reflektierte und zugleich empirisch rekonstruierte Begründungen für die Auswahl von Unterrichtsgegenständen und die Gestaltung von inklusiven Lernarrangements zu entwickeln. Dies meint aus der Perspektive der Literaturdidaktik die theoretische Modellierung und empirische Erprobung von Konzeptionen, welche die Lernausgangslagen und Interessen aller Schüler\*innen im Sinne einer kulturellen Teilhabe berücksichtigen und davon ausgehend eine intensive Auseinandersetzung mit der Komplexität der kulturellen Gegenstände – in synchroner sowie diachroner Perspektive – ermöglichen.

## 2. Forschungsstand Literaturdidaktik und Inklusion

Bezüglich des aktuellen Forschungsstands formulierten Hennies und Ritter (vgl. 2013) noch vor einigen Jahren, dass der Anspruch der schulorganisatorischen Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) sowie die Ausgestaltung der didaktischen Umsetzung noch nicht eingelöst seien und bisher nur Konzeptionen zu binnendifferenziertem, individualisiertem und geöffnetem Unterricht vorgelegt wurden, die jedoch noch nicht die Bandbreite heterogener Voraussetzungen berücksichtigten.

In den letzten Jahren haben sich einige Studien der Frage nach Leitlinien für einen inklusiven Deutschunterricht gewidmet (vgl. Frickel/Kagelmann 2016; Hennies/Ritter 2013; Naugk u. a. 2016; Pompe 2015). Differenzierung kristallisiert sich im derzeitigen Forschungsdiskurs dabei als zentrale Herausforderung für die Deutschdidaktik heraus (vgl. Dannecker 2014; 2018 a/b; von Brand/Brandl 2018). Von Brand und Brandl (2018) dimensionieren die Binnendifferenzierung auf unterschiedliche Ebenen: organisatorisch, sozial, methodisch, inhaltlich und didaktisch. Für den inklusiven Unterricht schlagen sie eine Erweiterung der sozialen Ebene um die Berücksichtigung des Aspekts »individueller Förderbedarf« (ebd., S. 42) vor. Damit ist die von Hennies und Ritter (2013) geforderte Bandbreite der Lernvoraussetzungen zwar berücksichtigt, allerdings wäre eine Fokussierung der Förder-

bedarfe im Sinne einer Defizitorientierung als problematisch anzusehen, wie eingangs beschrieben. Auch Naugk u. a. (2016) sprechen sich gegen kompensatorische Ansätze aus, die Benachteiligungen im Bildungssystem auszugleichen suchen. Sie plädieren demgegenüber für die Gestaltung individualisierter Lernprozesse unter der Bedingung von offenem Unterricht und dem Angebot von Hilfestellungen sowie für eine Kombination von Binnendifferenzierung und Elementarisierung (vgl. ebd., S. 36).

Dabei erachten sie die Frage der Passung von Sache, Individualität und Gemeinsamkeit als zentral (ebd., S. 50). Die Forscher\*innen plädieren dafür, inklusiven Unterricht als einen Unterricht zu verstehen, der »anspruchsvolle sprachlich-literarische Angebote zum Ausgangspunkt des Lernens macht« (ebd., S. 58). Demgemäß legen Naugk u. a. Konkretisierungen ihres Ansatzes für die Grundschule vor, die hinsichtlich des Einsatzes von Originaltexten und der Nutzung der didaktischen Individualisierung des Lernens überzeugen. Die empirische Fundierung dieser Ansätze stellt derzeit noch ein Desiderat dar. Dieser Befund trifft insgesamt auf den Forschungsstand zu, denn so ist »die *empirische* Forschung zu didaktischen Fragen inklusiven Unterrichts nach wie vor überschaubar« (Musenberg/Riegert 2015, S. 20).

Zur Textauswahl für den Literaturunterricht in der Förderschule hat Wiprächtiger-Geppert (2009) eine empirische Studie vorgelegt, mit der sie zeigen konnte, dass die Auswahl der literarischen Texte seitens der Lehrenden an die vermeintlich geringeren kognitiven Fähigkeiten der Schüler\*innen angepasst wird. So werden vornehmlich literarische Kurzformen oder altersinadäquate Texte sowie eher Sachtexte und Texte der problemorientierten, realistischen Kinder- und Jugendliteratur gewählt (vgl. ebd., S. 18f.). Diese Ergebnisse verweisen darauf, dass die Literaturdidaktik Antworten auf die Frage der Literaturauswahl für inklusive Lerngruppen finden muss, die eine vorweggenommene Diskriminierung von Menschen mit Behinderung vermeidet. Die Ergebnisse von Wiprächtiger-Geppert (2009) zeigen indes, dass die Proband\*innen, Förderschüler\*innen im Alter zwischen elf und vierzehn Jahren, über literarische Rezeptionskompetenz verfügen. Auch diejenigen, die nicht oder nur marginal lesen können, beteiligen sich intensiv am literarischen Unterrichtsgespräch (vgl. ebd., S. 277). Demgegenüber ist an Förderschulen eine Fokussierung auf den Schriftspracherwerb gegenüber der Auseinandersetzung mit literarischen Texten zu beobachten (vgl. Bernasconi 2013, S. 15; Wiprächtiger-Geppert 2009, S. 8), was sich damit erklären lässt, dass Menschen mit einer Behinderung oftmals die Fähigkeit abgesprochen wird, literarische Texte genießend verstehen zu können.

Die Auswahl ästhetisch-anspruchsvoller Gegenstände wird dagegen als sinnvoll erachtet, weil literarische Texte aufgrund ihrer Vielschichtigkeit vielfältige Zugänge und Rezeptionsweisen ermöglichen (vgl. Dannecker/Maus 2016; Frickel/Kagelmann 2017, S. 131; Dannecker 2019). Demgemäß stellen sich in der Tat die Auswahl geeigneter Texte, die Konzipierung von Zugängen zu literarischen Texten und die methodische Umsetzung als zentrale Fragestellungen heraus, die es auch empirisch für die Gestaltung inklusiven Literaturunterrichts zu fundieren gilt.

### 3. Inklusiver Literaturunterricht in wissenspoetologischer Perspektive

Musenberg und Riegert (2015, S. 24) formulieren hinsichtlich der Gestaltung inklusiver Lernsettings folgendes Verständnis: »Inklusiver Fachunterricht unterbreitet fachbezogenen [sic!] Bildungsangebote für alle Schülerinnen und Schüler und ermöglicht individuelle Lernfortschritte und subjektiv sinnvolle Teilhabe an gemeinschaftlich erlebten Unterrichtsangeboten.«

In dieser Begriffsbestimmung ist die Trias von Sache, Individualität und Gemeinsamkeit (vgl. Naugk u. a. 2016, S. 50) benannt, die grundlegend für die Gestaltung von (inklusivem) Unterricht ist. Zugleich wird deutlich, dass es bei der Gestaltung inklusiven Unterrichts darum gehen muss, die individuellen Lernfortschritte der Lernenden in den Blick zu nehmen.

Die literaturdidaktische Forschung muss sich also des Desiderats annehmen, empirisch fundierte Konzepte für eine begründete Auswahl von Gegenständen aus den Bereichen Literatur, Theater und (digitale) Medien für den inklusiven Literaturunterricht im Hinblick auf ihre Eignung für die Vertiefung konkreter fachspezifischer (Teil-)Kompetenzen vorzulegen, die das gemeinsame Lernen – etwa im Sinne kooperativer Lernformate (vgl. Dannecker 2018b) – berücksichtigen. Dies schließt die Frage danach ein, welche Funktion der Auseinandersetzung mit Literatur zugeschrieben wird. Abraham bestimmt die kulturelle Funktion literarischen Lesens so:

Literatur sammelt, verarbeitet und perspektiviert das kollektive Wissen einer Kultur über sich selbst; sie ist so betrachtet zum einen ein Wissensspeicher, zum andern eine Art Vergrößerungsglas für die scheinbaren Kleinigkeiten, aus denen sich der Alltag der Menschen einschließlich ihrer gedanklichen Welt zusammensetzt. (Abraham 2015, S. 8)

Literarischen Texten wird demzufolge das Potenzial zugesprochen, die Pluralität von Lebensentwürfen zu thematisieren. Dies führt idealiter zu einer Reflexion stereotyper Zuschreibungen, sei es in Bezug auf sozial konstruierte Kategorien wie beispielsweise sozio-kulturelle Herkunft, Behinderung oder Gender. Zudem benennt dieser Ansatz die Bedeutung der Literatur als »Wissensspeicher« und »Vergrößerungsglas«. Diesem Gedanken folgend wird daher hier dafür plädiert, den kulturwissenschaftlichen Ansatz Abrahams im Sinne einer wissenspoetologisch orientierten Perspektive zu ergänzen. Damit greift die hier vorgestellte Konzeption aus fachdidaktischer Perspektive eine Entwicklung in der fachwissenschaftlichen Theoriebildung auf, die in den 1990er Jahren Foucaults Ansatz von diskursiven Ordnungen aufnahm und zu einer Poetologie des Wissens weiterentwickelte (vgl. Vogl 1997). Mit einem solchen Verständnis von Literatur als »Wissensvermittlerin«<sup>1</sup> wird erneut deutlich, warum es bedeutsam ist, allen Menschen die Teilhabe an Kultur zu ermöglichen. Wenn man also davon ausgeht, »dass Aushandlungen von Wissen

---

1 Aus hochschuldidaktischer Perspektive forderte Sigrid Thielking bereits 2006 die Berücksichtigung von »Überlegungen zum Stellenwert der Literatur als Wissensvermittlerin, die weiter zu bedenken wären« (Thielking 2006, S. 57).

und Nicht-Wissen ein Spiel der Diskurse und Redeformen in Gang setzen, in dem Wissen sich oft auch herstellt über das Agieren im Nicht-Wissen anderer Positionen, Konzepte und Sprechweisen, also über die Konstituierung von Ergänzungen, Kompensationen und Funktionswechseln« (Gamper 2012, S. 10), so ermöglicht die Auseinandersetzung mit Literatur, Theater und (digitalen) Medien im Literaturunterricht eine Reflexion der Entstehung von Wissen zu einem bestimmten Thema und seinen sozialen und diskursiven Zusammenhängen.

#### **4. Theater als öffentliche und ästhetisch-kollaborative Praxis im inklusiven Literaturunterricht**

Aus wissenspoetologischer Perspektive ist die Frage nach der Entstehung von Wissen und seinen sozialen und diskursiven Zusammenhängen, die das Theater als einen Ort der öffentlich geteilten Wissenszirkulation, -repräsentation und -reflexion konstituieren, leitend. So ließe sich mittels eines diskursanalytischen Zugriffs untersuchen, wie Theater Texte und ihre Inszenierungen rhetorisch und narrativ – und zu ergänzen wäre performativ – vermittelte Elemente und Formen eines historisch kontingenten Wissens hervorbringen (vgl. Neumeyer 2013, S. 36). Ausgehend vom Theater als eigenständiger Kunstform steht nicht die Umsetzung des literarischen Textes auf der Bühne im Vordergrund, sondern die Reflexion des Dargestellten. Auf diese Weise sind vielfältige Zugänge und Lernformate für den inklusiven Unterricht vorstellbar. So wäre das Spiel nicht nur als Methode der Texterschließung denkbar, wie etwa Bernasconi (2013) und Krieger-Laude (2018) argumentieren, sondern es wäre ebenso die theatrale Dimension miteinzubeziehen. Eine solche theaterdidaktische Perspektive hat zum Ziel, »Theater *sehen* zu lernen« (Paule 2009, S. 254) und bedient sich dazu beispielsweise folgender Methoden (vgl. ebd.): Erinnerungsprotokoll, Lesenlernen theatraler Zeichen, exemplarisch am Bühnenbild oder am Beispiel eines Inszenierungsvergleichs, auch in theaterhistorischer Perspektive. Diese Methoden könnten im inklusiven Unterricht im Sinne einer Wahldifferenzierung angeboten und müssten durch Unterstützungs- und Kommunikationsangebote flankiert werden (vgl. Dannecker 2018b). So ließen sich etwa in Anlehnung an die Methode der szenischen Schichtung (vgl. Riedel 2007) Lebensweltbezüge mit theatralen Mitteln entfalten. Dieser Ansatz folgt der Annahme, dass im Sinne des post-dramatischen Theaters das Verhältnis von Text, Leser und Autor enthierarchisiert wird. Die »Absage an die eine Fabel zugunsten einer Fragmentarisierung von Narration sowie der grundsätzlichen parataktischen Struktur der eingesetzten Theatermittel« (ebd., S. 70) führt dazu, dass die Lernenden den Text zunächst kürzen, gegebenenfalls die Personenrede von Rollen trennen/neu zuordnen, Szenen zu Sachverhalten/Beziehungen entwickeln, Anpassungen zum Handlungsverlauf vornehmen, Eigentexte ergänzen und damit eine Aktualisierung vornehmen.

Terfloth und Cesak (2016) zufolge, und ihren Rekurs auf die entwicklungslogische Didaktik Feusers einbeziehend, ließe sich zunächst basal-rezeptiv eine Aufführung – oder ein Teilaspekt wie die Lichtgestaltung oder die Nutzung von

Musik – erleben, ein Bühnenbild ließe sich anschaulich-modellhaft erfahren, das Lesenlernen theatraler Zeichen bzw. die Aufführungsanalyse würden auf der abstrakt-begrifflichen Ebene angesiedelt sein, während performative Aneignungsformen, wie etwa die szenische Schichtung (vgl. Riedel 2007), einen handelnd-konkreten Zugang bieten. Demzufolge sind unterschiedliche Zugänge – sowohl bezüglich der rezeptiven als auch der produktiven Auseinandersetzung – denkbar. Exemplarisch sei hier eine Auseinandersetzung mit der Darstellung von (Nicht-) Wissen in Flucht-Narrativen der Gegenwart vorgeschlagen (vgl. Dannecker 2017).

Das Theater(spiel) bietet somit nicht nur einen Zugang über die Körperlichkeit der Aneignungsformen, sondern das Theater(spielen) ermöglicht als ästhetische und kollaborative Praxis die eigenproduktive Auseinandersetzung im Modus des Performativen sowie eine Initiierung ästhetischer Wahrnehmungs- und Lernprozesse im inklusiven Literaturunterricht. Auf diese Weise ließe sich im Sinne einer wissenspoetologisch orientierten Literaturdidaktik ein fachdidaktischer Ansatz für die Planung und Gestaltung inklusiven Literaturunterrichts nutzen, der die »wissensgenerierenden Leistungen literarischer Formen« (Bies/Gamper/Kleeberg 2013, S. 15) fokussiert.

## 5. Fazit

Inwiefern ein solches wissenspoetologisch konturiertes sowie individuell-förderorientiertes und binnendifferenzierendes Lernarrangement, das methodisch variabel gemeinsame Lerngelegenheiten ermöglicht, sich empirisch als günstig für die Gestaltung von inklusivem Literaturunterricht erweist, müsste erprobt werden. Eine Möglichkeit dazu bietet die fachdidaktische Entwicklungsforschung, die mittlerweile Einzug in die deutschdidaktische Forschung gehalten hat (vgl. Dube/Prediger 2017; Dannecker 2018a). Mit solchen Forschungsprojekten kann ein erster Beitrag geleistet werden, um die empirische Erforschung inklusiver Lernsettings aus literaturdidaktischer Perspektive voranzutreiben, insgesamt bleiben allerdings noch viele Forschungsfragen offen. Grundlegend wäre etwa zu fragen, inwiefern Forschungsprojekte die Perspektive von Menschen mit einer Beeinträchtigung einbeziehen müssten, um im Sinne der kulturellen Teilhabe den Erkenntnisgewinn partizipativ gestalten zu können.

## Literatur

- ABRAHAM, ULF (2015): Literarisches Lernen aus kulturwissenschaftlicher Sicht. In: *Leseräume* 2, H. 2, S. 6–15.
- BERNASCONI, TOBIAS (2013): Literaturunterricht mit Schülern mit geistiger Behinderung. In: *Lernen konkret*, H. 3, S. 15–19.
- BIES, MICHAEL; GAMPER, MICHAEL; KLEEGERG, INGRID (2013): Einleitung. In: Dies. (Hg.): *Gattungswissen: Wissenspoetologie und literarische Form*. Göttingen: Wallstein.
- BRAND, TILMANN VON; BRANDL, FLORIAN (2018): *Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen. Individualisierung, Differenzierung, Inklusion in den Sekundarstufen*. Seelze: Klett|Kallmeyer.

- DANNECKER, WIEBKE (2014): Literaturunterricht inklusiv gestalten – individuelle Zugänge zu einem literarischen Text ermöglichen. Ergebnisse eines empirischen Unterrichtsprojekts. In: Hennies, Johannes; Ritter, Michael (Hg.): *Deutschunterricht in der Inklusion*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 211–222.
- DIES. (2017): »[V]on keinem Leiden mehr etwas wissen, von keiner Flucht« – Nicht-Wissen als Reflektionsmoment in Flucht-Narrativen der Gegenwart von Erpenbeck, Stanišić und Jelinek. In: Arnold, Antje; Dannecker, Wiebke (Hg.): *Die Kunst der Ordnung. Standortbestimmungen gegenwärtigen Erzählens*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 49–73.
- DIES. (2018a): Zwischen Individualisierung und gemeinsamem Lernen: Konzeptionelle und empirische Perspektiven auf inklusiven Literaturunterricht. In: Kleinbub, Iris; Müller, Kathrin; Müller, Ulrike B. (Hg.): *Individuelles und gemeinsames schulisches Lernen. Forschungsbeiträge zu einer strukturierten Unterrichtsgestaltung bei heterogenen Lernvoraussetzungen*. Weinheim: Beltz, S. 75–88.
- DIES. (2018b): »Normal ist langweilig« Literarästhetische Gestaltung in Andreas Steinhöfels Roman »Anders«. In: *Praxis Deutsch*, H. 272, S. 39–44.
- DIES. (2019): »Der Junge war nicht ganz richtig im Kopf« – zur literarischen Darstellung von Anderssein und Anerkennung in Andreas Steinhöfels Roman »Anders«. In: Glasenapp, Gabriele von (Hg.): *Der inklusive Blick II*. Frankfurt/M.: Peter Lang [in Druck].
- DANNECKER, WIEBKE; MAUS, EVA (2016): Jenseits von Disparitäten – Saša Stanišićs »Wie der Soldat das Grammophon repariert« als Gegenstand für den inklusiven Unterricht. In: *Literatur im Unterricht*, H. 1, S. 45–59.
- DEREDERICH, MARKUS (2007): *Körper, Kultur, Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies*. Bielefeld: transkript (= Disability Studies: Körper, Macht, Differenz, Bd. 2).
- DUBE, JULIANE; PREDIGER, SUSANNE (2017): *Design-Research – Neue Forschungszugriffe für unterrichtsnahe Lernprozessforschung in der Deutschdidaktik*. Online: [https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/602/2017\\_1\\_Dube\\_Prediger.pdf](https://www.forumlecture.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/602/2017_1_Dube_Prediger.pdf) [Zugriff: 14.6.2019].
- FRICKEL, DANIELA A.; KAGELMANN, ANDRE (2016): Der inklusive Blick: Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. In: Dies. (Hg.): *Der inklusive Blick: Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 11–34 (= Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, Bd. 33).
- DIES. (2017): Inklusives und ästhetisches Potential aktueller Werke der Kinder- und Jugendliteratur. In: Standke, Jan (Hg.): *Gegenwartsliteratur im inklusiven Deutschunterricht*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, S. 129–148.
- GAMPER, MICHAEL (2012): Einleitung. In: Bies, Michael; Gamper, Michael (Hg.): *Literatur und Nicht-Wissen. Historische Konstellationen 1730–1930*. Zürich: daphanes, S. 9–21.
- HENNIES, JOHANNES; RITTER, MICHAEL (2013): Grundfragen einer inklusiven Deutschdidaktik. Ein Problemaufriss. In: *Zeitschrift für Inklusion*, Nr. 1. Online: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/28> [Zugriff: 14.6.2019].
- HINZ, ANDREAS (2007): Inklusion – Vision und Realität! Herausforderungen in Deutschland und Praxis in Kanada. In: Katzenbach, Dieter (Hg.): *Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung*. Frankfurt: Universität Frankfurt, S. 81–98.
- KRIEGER-LAUDE, KRISTINA (2018): »An deiner Zunge hängt ihr Leben« mit Hans-Christian Andersens »Die wilden Schwäne« Gefühle von Ausgrenzung und Gemeinschaft (nach)empfinden. In: *Praxis Deutsch*, H. 272, S. 20–29.
- MUSENBERG, OLIVER; RIEGERT, JUDITH (2015): Inklusiver Fachunterricht als didaktische Herausforderung. In: Dies. (Hg.): *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 13–28.
- NAUGK, NADINE; RITTER, ALEXANDRA; RITTER, MICHAEL; ZIELINSKI, SASCHA (2016): *Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule: Perspektiven und Beispiele*. Weinheim-Basel: Beltz.
- NEUMEYER, HARALD (2013): Diskurs. In: Bogards, Roland; Neumeyer, Harald; Pethes, Nicolas; Wübben, Yvonne (Hg.): *Literatur und Wissen. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: Springer, S. 32–35.
- PAULE, GABRIELE (2009): *Kultur des Zuschauens. Theaterdidaktik zwischen Textlektüre und Aufführungsrezeption*. München: kopaed.

- POMPE, ANJA (Hg., 2015): *Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- REICH, KERSTEN (2014): *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim: Beltz.
- RIEDEL, KLAUS (2007): Die Jungfrau von Orleans. »Johanna mit dir«. In: Mangold, Christiane (Hg.): *Grundkurs Darstellendes Spiel*. Braunschweig: Schroedel, S. 69–84.
- STEBLER, RITA; REUSSER; KURT (2017): Adaptiv unterrichten – jedem Kind einen persönlichen Zugang zum Lernen ermöglichen. In: Lütje-Klose, Birgit; Miller, Susanne; Schwab, Susanne; Streese, Bettina (Hg.): *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde, Praxisbeispiele*. Münster-New York: Waxmann, S. 253–264 (= Beiträge zur Bildungsforschung, Bd. 2).
- TERFLOTH, KARIN; CESA, HENRIKE (2016): *Schüler mit geistiger Behinderung im inklusiven Unterricht: Praxistipps für Lehrkräfte*. München: Reinhardt.
- THIELKING, SIGRID (2006): »Lernen oder Studieren? Überlegungen zur universitären Ausbildung in Sachen Literaturvermittlung.« In: Hochreiter, Susanne; Klingeböck, Ursula (Hg.): *Literatur – Lehren – Lernen. Hochschuldidaktik und germanistische Literaturwissenschaft*. Wien u. a.: Böhlau, S. 55–71.
- VOGL, JOSEPH (1997): Für eine Poetologie des Wissens. In: Richter, Karl; Schönert, Jörg; Titzmann, Michael (Hg.): *Die Literatur und die Wissenschaften (1770–1930)*. Stuttgart: Springer, S. 107–127.
- WIPRÄCHTIGER-GEPPERT, MAJA (2009): *Literarisches Lernen in der Förderschule. Eine qualitativ-empirische Studie zur literarischen Rezeptionskompetenz von Förderschülerinnen und -schülern in Literarischen Unterrichtsgesprächen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Ralph Olsen, Anna-Carina Dellwing

## *Ihm ist, als ob es tausend Stäbe gäbe ...*

### Anmerkungen zur Problematik der Textauswahl im inklusiven Literaturunterricht

**D**er folgende Beitrag problematisiert die Textauswahl in einem inklusiven Literaturunterricht. Unter Bezugnahme auf ein kürzlich erschienenen Bilderbuch zu dem berühmten Gedicht *Der Panther* von Rainer Maria Rilke wird der Frage nachgegangen, ob resp. inwieweit sich diese Gedichtillustrationen für den Unterricht eignen.

---

Inklusiver Literaturunterricht etabliert sich in Schulen zunehmend, obwohl die entsprechende Didaktik hierzu noch längst nicht ausreichend (kritisch) Stellung bezogen hat. Der zentrale problematische Aspekt ist dabei die Textauswahl: Während einige Literaturdidaktiker/innen sich für einen verstärkten Einsatz von leichten/vereinfachten literarischen Texten aussprechen, plädieren andere für den Einsatz unveränderter literarischer (anspruchsvoller) Originaltexte. Untrennbar hängt damit eine immer wieder übersehene literaturdidaktische Vergegenwärtigung zusammen: Kann und sollte – beziehungsweise »darf« – es in Bezug auf literarische Kunstwerke überhaupt um ein besseres/schnelleres »Verstehen« gehen?

Der folgende Beitrag versteht sich als Fortsetzung des Beitrags »Lust, Niemandes Schlaf zu sein ... Anmerkungen zur Problematik der Textauswahl im inklusiven Lite-

---

RALPH OLSEN ist Professor für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft mit den Schwerpunkten literarisches Lernen und Theaterdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.  
E-Mail: olsen@ph-ludwigsburg.de

ANNA-CARINA DELLWING studiert an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg Lehramt für die Sekundarstufe I mit den Fächern Deutsch und Englisch. E-Mail: ac.dellwing@gmail.com

raturunterricht« (Olsen 2016); während dort der Einsatz eines höchst anspruchsvollen literarischen Textes im inklusiven Literaturunterricht thematisiert wurde, soll hier ein Versuch, einen ebenfalls anspruchsvollen Text mit Hilfe von Illustrationen »lesbarer« zu gestalten, problematisiert werden: Es geht um ein kürzlich erschienenes Bilderbuch<sup>1</sup> (Rilke/Nüsch 2018) zum berühmten Gedicht *Der Panther* von Rainer Maria Rilke. Es wird der Frage nachgegangen, ob sich das Illustrieren dieses Gedichtes für einen inklusiven Literaturunterricht eignet.

*Der Panther* erscheint uns als Untersuchungsobjekt überaus sinnvoll, einige Aspekte des Problemkreises »Textadaptionen im inklusiven Literaturunterricht« zu problematisieren, denn das Gedicht verspricht schon per se auf Grund der vordergründigen Auszeichnung als »Tiergedicht« eine leichte Zugänglichkeit und verleitet in Folge dazu, es auf einer bestimmten Ebene zu rezipieren (beziehungsweise rezipieren zu lassen).

### 1. *Der illustrierte Panther* – interdisziplinäre Überlegungen

Das wohl bekannteste Gedicht von Rainer Maria Rilke ist das früheste aus der Sammlung der *Neuen Gedichte* (1907); verfasst wurde es wahrscheinlich am 5. oder am 6. November 1902 (Müller 2004, S. 296). Rilke hat durch das selbst gewählte Attribut *neu* schon selbst auf den innovativen Charakter seiner lyrischen Sammlung hingewiesen und bis heute ist es unbestritten, dass sie auch international »eine der großen Errungenschaften der modernen Literatur« (ebd., S. 297) darstellt. Das Neue liegt vornehmlich in dem »Dinghaften« begründet: Die Dinge, die Rilke in den einzelnen Texten präsentiert, werden dekontextualisiert, nur das äußerlich Wahrnehmbare kommt zum Vorschein. Ohne hier vertieft auf die Besonderheit der Rilke'schen Dinglyrik eingehen zu können, soll hervorgehoben werden, dass es Rilke »nicht um Dinge als solche, sondern um die Repräsentation der Wahrnehmung von Dingen« (ebd., S. 298) ging.

Seit langer Zeit ist dieses Gedicht – wie eine entsprechende Schulbuchstudie (Olsen i. V.) deutlich zeigen wird – auch ein fester Bestandteil des schulischen Literaturunterrichts. Erstmalig<sup>2</sup> wurde *Der Panther* im Jahre 2018 illustriert, und zwar von der Hamburger Künstlerin Julia Nüsch.

Das 24 Seiten umfassende, in Halbleinen gebundene Hardcover-Bilderbuch besticht sogleich durch die Eindringlichkeit des Covers: Der Gedichttitel ist neben einigen weiteren Angaben auf ein schäbig wirkendes Namensschild, das an einem

---

1 Bei dem hier vorliegenden Kunstwerk handelt es sich zweifelsfrei um Illustrationskunst (siehe hierzu z. B. Arndt 1996); der Einfachheit halber verwenden wir im Folgenden unter anderem auch den oberbegrifflichen Terminus »Bilderbuch«.

2 So bezeichnet der Verlag seine Publikation. Dies ist insofern nicht korrekt, als es mehrere (ältere) schulische Materialien zu *Der Panther* gibt, die mit entsprechenden Illustrationen versehen sind, siehe hierzu Olsen i. V.

**Abb. 1:** Cover des Bilderbuchs *Der Panther* (Rilke/Nüsch 2018; der Abdruck des Bildes erfolgt mit freundlicher Genehmigung durch den Kindermann Verlag und die Künstlerin Julia Nüsch). Illustration: Julia Nüsch © Kindermann Verlag 2018



Käfig befestigt ist, geschrieben. In diesem Käfig sitzt eine müde oder traurig<sup>3</sup> blickende schwarze Großkatze (siehe Abb. 1). In der auffallend schäbig wirkenden kolorierten Bleistiftzeichnung treten erst bei einem sehr genauen Hinsehen einige kleine, nicht kolorierte Skizzendetails hervor – etwa eine Verbindungsstrebe zwischen zwei Käfigstäben und ein paar Blätter –, die dazu geeignet erscheinen, einen Entwurfscharakter zu suggerieren. Auf dem Buchrücken wird die Illustration, die sich in gleicher Ausprägung im Bilderbuch noch einmal wiederfindet, »fortgesetzt«: Neben einer kargen, felsigen Landschaft sind Teile des Käfigs und der Großkatze, einer der bekanntesten Verse aus *Der Panther* sowie ein paar inhaltliche und autororientierte Informationen abgebildet.

Im Anschluss an ein blaues Vorsatzpapier findet sich auf dem Schmutztitel neben dem Reihentitel des Verlags eine (noch nicht entwertete) Eintrittskarte für den 6. November 1902; es ist davon auszugehen, dass eine junge Leserin oder ein junger Leser in Deutschland oder Österreich von den französischen Worten sich lediglich das bedeutungsgleiche »Zoo« erschließen kann – einen Bezug zum Datum wird sie oder er wohl kaum herstellen können.

3 Diese Art der Grundstimmung im Gedicht wurde auch von einem Schüler so erfasst: »am anfang kann man sich so vorstellen .. wie in zoo oder so wenn ... der tier laufen tut (2 sec.) aber das mit vorhang und glieder und herz das is/klingt so wie .. er is . traurig« (diese und alle weiteren hier zitierten Schülerinnen- und Schüleräußerungen entstammen einem literarischen Gespräch, das – unter anderem – im Rahmen eines Rilke-Projekts an einer Hauptschule (8. Klasse) in Schleswig-Holstein vor einigen Jahren durchgeführt wurde.

Die Titelseite wiederholt einige Informationen (Reihentitel und Gedichttitel); daneben tauchen erstmalig zwei Tiere auf: ein von oben in die Seite hineinreichender Kopf eines afrikanischen Straußes und ein Vogel aus der Familie der Papageien – möglicherweise ein Kakadu –, der auf einem Schild, das in französischer Sprache den Tierpark bezeichnet, sitzt. Für die kindliche Leserin oder den kindlichen Leser verdichten sich somit die konkret-bildlichen Anzeichen für einen Zoo.

Die nun folgenden vier Seiten (zwei Doppelseiten), die in einem dunklen Sepia gehalten sind und somit an alte Fotografien erinnern, lassen sich als eine Art Prolog auffassen. Die Leserin oder der Leser wird mit einem Menschen konfrontiert, der nachdenklich (möglicherweise aber auch frustriert oder gelangweilt) an einem Schreibtisch sitzt. Über das Namensschild, das auf dem Tisch steht, ist diese Person umgehend zu identifizieren: Es soll sich um den Dichter selbst handeln, der wohl irgendwelche Schreibprobleme haben soll, denn vor ihm liegen mehrere zerknüllte Papierblätter. Eine Dynamisierung erhält die Doppelseite durch das geöffnete Fenster, durch das der Kakadu hineinfliegt: Dieser hält die der lesenden Betrachterin oder dem lesenden Betrachter bereits bekannte Eintrittskarte im Schnabel. Nach dem Umblättern wird sich für die meisten Leser/innen rasch erschließen, dass der Dichter das Hereinbringen der Eintrittskarte als Aufforderung aufgefasst haben muss, denn nunmehr betritt die Person den Zoo. In den Vordergrund drängt sich dabei die linke Bildhälfte, auf der ein Plakat mit Tieren zu sehen ist: Diese sind dicht zusammengepfert und schauen traurig aus einer Art Fenster heraus. Vor dem Plakat steht ein weißer Pinguin, der zu den anderen Tieren heraufschaut. Am rechten Bildrand der Doppelseite findet sich das Datum wieder, das auch auf der Eintrittskarte abgebildet ist.

Die beiden bisher vorgestellten Doppelseiten sind für die Gesamtanalyse insofern besonders bedeutsam, als sie bestimmte Leserlenkungsintentionen der Künstlerin erkennen lassen. Erstens scheint es ihr wichtig zu sein, dem Gedicht eine Art Vorgeschichte beizugeben, um die Leserin oder den Leser auf eine anschauliche Weise an den literarischen Text heranzuführen. Eng hiermit verbunden ist zweitens der Wunsch, dem Autor selbst ein Gesicht zu geben und damit die Perspektive auf das Gedicht in positivistischer Manier gewollt oder auch nicht gewollt zu begrenzen: Rilke selbst geht in den Zoo und beobachtet alsbald einen Panther. Trotz möglicher biographischer Anhaltspunkte ist ein derartiger Zugriff in keiner Weise vom literarischen Text selbst gedeckt; grundsätzlich minimiert er damit das Imaginationsvermögen der Leserschaft.

Auf der ersten Doppelseite, die sich explizit auf das Gedicht bezieht, ist auf der linken Bildhälfte erneut der Dichter selbst recht dominant abgebildet. Hinter ihm befindet sich der Panther sitzend in einem kleinen Käfig – die Leserin oder der Leser kann nur die Rückenpartie sehen. Der Käfig erinnert einige Leser/innen möglicherweise aus zwei Gründen an eine bestimmte, heute in der Regel nicht mehr verwendete Art Vogelkäfig: Erstens ist er rund gestaltet und zweitens scheint er (an einem Baum) zu hängen, so dass er über einer am Horizont unbegrenzten Wasseroberfläche schwebt. Am Stamm des Baumes, der die rechte Bildfläche begrenzend einrahmt, sitzt der bereits bekannte »Kakadu«. Über diesem, exakt in der Mitte des

farblich entlasteten Himmels, ist ein Paratext – der Untertitel des Gedichts – abgedruckt: zwei lokale Bezeichnungen, von denen mit Sicherheit nur durch die eine (*Paris*) bei so gut wie jeder Leserin oder jedem Leser irgendwelche Assoziationen ausgelöst werden; *Jardin des Plantes* werden grundsätzlich wohl nur wenige Leser/innen kennen und/oder übersetzen können – von jungen Leserinnen oder Lesern kann dies in keiner Weise erwartet werden. Stark irritierend dürfte der Gesamtinhalt des Panoramas sein, denn es ist davon auszugehen, dass keine Leserin oder kein Leser, bei der beziehungsweise dem bis dahin die Erwartung an einen Zoo genährt wurde, ein vergleichbares Gesamtbild imaginiert hat: Dafür ist der Grad an geheimnisvoller, symbolhafter Surrealität mit Sicherheit zu hoch.

Die zweite Doppelseite zeigt das Cover in einer erweiterten Ansicht: Auf der linken Seite sind die ersten beiden Verse der ersten Gedichtstrophe abgedruckt. Ungewöhnlich ist – dies wird die hier veranschlagte Leserin oder der hier veranschlagte Leser nicht bemerken –, dass der ursprüngliche Versbruch

*Sein Blick ist vom Vorübergehn der Stäbe  
so müd geworden, daß er nichts mehr hält.*

übergangen wurde:<sup>4</sup> Dadurch werden vom Dichter in der Regel wohlüberlegte lyrische Wirkungsintentionen, die sich in diesem Fall unübersehbar auf Reimschemata, Rhythmus und einen überaus interessanten semantischen Bruch beziehen, im Zuge einer unmotiviert erscheinenden Nivellierung zerstört. Beispielsweise ist es der Leserin oder dem Leser dadurch verwehrt, eine bestimmte Wirkung von Enjambements zu erfahren – eine literarische Erfahrungsmöglichkeit, die einzig durch die Konfrontation mit lyrischen Texten gewährt werden kann. In diesem Bilderbuch gibt es stattdessen zwei eigenmächtige Zeilensprünge, die beide problematisch sind: Während der erste eine besonders wichtige Wortverbindung ohne erkennbaren Mehrwert auseinanderreißt, ist der zweite ganz offensichtlich einzig der auch ursprünglichen Interpunktion (im Sinne der Markierung eines »neuen Sinnabschnitts«) geschuldet. Abgesehen von diesen sprachstrukturellen Problematiken bietet auch die oben bereits näher beschriebene Illustration keinen interessanten, weiterführenden Ansatz: Die Leserin oder der Leser sieht einen müde wirkenden Panther, so dass in Folge einer »Übersetzung« der Textoberfläche lediglich eine Dopplung zu konstatieren ist.

Auf der nächsten Doppelseite, die die Mitte des Bilderbuchs markiert, füllt der Panther in einer fokussierten Ansicht des vorangegangenen Bildes den linken Teil des Bilderbuchs aus. Die vorherige Stimmung wird dadurch aufgegriffen und durch eine insgesamt dunklere Farbgebung intensiviert. Hinzu kommt erstens, dass sich das Tier etwas tiefer auf den Käfigboden platziert hat; zweitens ist die Anzahl der Käfigstäbe erhöht, wodurch sie enger beisammenstehen: Das Eingesperrtsein und

---

4 Dass das (historische) *daß* auf Grund neuer Rechtschreibregeln verändert wurde, mag auf den ersten Blick nachvollziehbar sein; letztlich wird dadurch jedoch auch ein wichtiges Merkmal literarischer Werke – einfach unsichtbar.

das damit zuerkannte Gefühl erschließen sich für die Betrachterin oder den Betrachter dadurch noch einmal deutlicher; Hähnel will ab dem dritten Vers eine zunehmende Subjektivierung erkennen: »Der Leser sieht sich aufgefordert, die ›menschliche Empfindung‹ des Panthers nachzuvollziehen.« (1982, S. 26) Auf der rechten, sehr hell gestalteten Bildhälfte befindet sich neben zwei weiteren Versen des Gedichts, die in ihrer Setzung beinahe mit dem Originaltext identisch sind (eine kleine Abweichung besteht darin, dass der zweite Vers etwas eingerückt ist),

*Ihm ist, als ob es tausend Stäbe gäbe  
und hinter tausend Stäben keine Welt.*

die bläuliche und dadurch verfremdete Silhouette eines mit einem Laubblatt spielenden Panthers. Auffällig an ihr ist neben der Farbgebung und der Spiel-Situation die besondere Präsentation des Körpers: Mit Hilfe »zerschnittener« Bildelemente, die nebeneinandergelegt erscheinen, werden auf eine sehr interessante Weise die im wahrsten Sinne des Wortes sowohl für das Tier als auch für die Betrachterin oder den Betrachter eindringlichen Käfigstäbe in einen paradoxalen Zusammenhang mit Freiheit und Leichtigkeit gebracht. Leppmann (1980, S. 152) ist der Auffassung, dass nicht der Blick des Panthers an den Stäben, sondern dass im Gegenteil die Stäbe an dem Panther vorbeizögen, so dass dadurch eine Verkehrung der Subjekt-Objekt-Beziehung erfolge – ähnlich sieht dies Hähnel, wenn er davon spricht, dass die Stäbe die Agierenden seien (1982, S. 26). Wir können uns dieser fachwissenschaftlichen Einschätzung anschließen und möchten in diesem Zusammenhang noch darauf hinweisen, dass mit dieser Umkehrung paradoxerweise eine Leichtigkeit einhergeht, die auch bildlich durch die zwei Vögel und die drei Laubblätter, die außerhalb des Käfigs fliegen beziehungsweise umherwehen, zum Ausdruck gebracht wird.

Auf der nächsten Doppelseite füllt der gesamte Käfig den Bildraum aus; der offensichtlich aufgestandene Panther befindet sich in einer vorwärtsbewegenden Haltung, während einige Laubblätter ihn umwehen und der sich auch im Käfig befindliche »Kakadu« ihn betrachtet. Zwei weitere Verse des Gedichts

*Der weiche Gang geschmeidig starker Schritte,  
der sich im allerkleinsten Kreise dreht,*

sind auf der rechten Bildhälfte abgebildet; eindeutig liegt hier eine in semantischer Hinsicht parallele Bild-Text-Beziehung vor, die die Leserin oder den Leser in keiner Weise herausfordert. Der ursprüngliche Versbruch wird jedoch auch hier abgeändert, so dass sich typographisch vier »neue« Verse präsentieren: Interessanterweise entstehen dadurch insbesondere durch die damit geschaffenen neuen Leseaktpausen innovative kognitive Anschlussmöglichkeiten, die dazu geeignet erscheinen, das durch das Bild-Text-Gefüge eher eingeschränkte Interpretationspotential ein Stück weit wieder zu eröffnen.

Die darauffolgende Doppelseite katapultiert die Leserin oder den Leser unvermittelt in eine gänzlich andere Stimmung. Der Panther, der nicht mehr in einen Käfig eingesperrt ist, befindet sich nun auf der anderen Bildseite: Sein Körper ist

gespannt, er scheint kaum zu bändigen zu sein, sein Maul ist aufgerissen, um ihn herum wirbeln viele Laubblätter, die wie in einem »tanzenden« Sog erscheinen – die Leserin oder der Leser könnte dazu verleitet werden, das Brüllen des Tieres hierfür verantwortlich zu machen. Hinzu kommt stimmungsverstärkend, dass sich innerhalb des Blättersturms ein Werbeplakat des Zoos befindet. Darunter sind die beiden restlichen Verse dieser zweiten Strophe abgedruckt:

*ist wie ein Tanz von Kraft um eine Mitte,  
in der betäubt ein großer Wille steht.*

Beinahe musterhaft wiederholt sich hier die Anordnung, dass die Originalverse nicht eigenmächtig neu gebrochen, sondern die zweite Zeile lediglich ein wenig eingerückt wird. In Bezug auf den literarischen Text zeigt sich durch die Trennung der Strophe und das Beibehalten der Kleinschreibung zu Beginn des zweiten Verses beispielsweise – wir greifen damit unserer Gesamtbewertung ein Stück weit voraus –, dass dadurch abermals ein neues Wirkungspotential geschaffen wird: ein verzögerter semantischer Anschluss insgesamt und eine zweifache Aufwertung des Beginns des ersten Verses einerseits durch die (nunmehr) lokal bedingte Erststellung und andererseits durch die oben erwähnte, für die Leserin oder den Leser ungewöhnlich wirken müßende Kleinschreibung. Dieser interessanten Innovation steht jedoch die Bild-Text-Parallelität entgegen – sie verhindert über die Textoberfläche hinausragende Deutungsversuche.

Das nächste Bild fokussiert den Kopf des Panthers, der aus dem Käfig herausgestreckt ist: Er trinkt aus dem Gewässer. Vor ihm befinden sich diejenigen Tiere, die zuvor auf dem Werbeplakat abgebildet waren – sie sitzen auf eben diesem Plakat, das hier als eine Art Kahn fungiert. Es kann davon ausgegangen werden, dass einige Leser/innen hierin einen Bezug zur *Arche Noah* erkennen mögen. Hinsichtlich des lyrischen Textes

*Nur manchmal schiebt der Vorhang der Pupille  
sich lautlos auf –. Dann geht ein Bild hinein,*

lassen sich zunächst die oben bereits konstatierten Beobachtungen zu einer vorherigen Doppelseite hier noch einmal stichwortartig aufzählen: Aufteilung der Strophe, Schaffung neuer Versbrüche, Erweiterung des Interpretationspotentials. Die Illustratorin hat jedoch an einer Stelle darüberhinausgehend in formaler Hinsicht sehr stark in den literarischen Originaltext eingegriffen, indem sie das Satzschlusszeichen – den Punkt – nach dem Gedankenstrich getilgt und in Folge den ursprünglich syntaktisch abgetrennten anschließenden eigenständigen Satz durch die Kleinschreibung des Konjunkionaladverbs integriert hat. Dies erscheint uns als der Versuch, eine vereinfachende »Glättung« des literarischen Textes, der an dieser Stelle hinsichtlich der Interpunktion von Rilke äußerst ungewöhnlich ausgestaltet wurde, vorzunehmen. Auch wenn in diesem Kontext nicht vertieft auf die durchgängig kunstvolle und mit Bedacht gewählte Interpunktion Rilke'scher Texte eingegangen werden kann (siehe hierzu vertiefend Olsen 2006): Es ist gerade in Bezug auf die Rezeption eines literarischen Textes ein erheblicher Unterschied, ob ein Satz

mit einem Gedankenstrich und einem abschließenden Satzschlusszeichen endet oder ob zwei Sätze durch einen Gedankenstrich miteinander verbunden werden. Abgesehen von dieser sehr problematischen Wirkungsverkürzung liegt hier jedoch keine symmetrische Beziehung zwischen Bild und Text vor, sondern vielmehr eine bildbedingte produktive Anreicherung, die zugleich interpretationsverkürzend ist: Im Text steht weder etwas von einem trinkenden Panther noch legt »Bild« eine Art »Arche Noah« nahe. Die textuell bedingten »Lücken« hat die Illustratorin auf eine durchaus interessante Weise ausgefüllt – das Imaginationsvermögen der Rezipientin oder des Rezipienten wird dadurch jedoch insofern eingeschränkt, als es zur Übernahme dieser Möglichkeit motiviert wird.

Auf dem letzten Bild ist der Panther auf der linken Bildseite in seinem Käfig schlafend zu sehen. Auffällig ist, dass die gesamte bildliche Anordnung nicht mehr horizontal, sondern diagonal ausgerichtet ist. Eine mögliche Ursache für diese Lageverschiebung könnte sein, dass der sich über einem Gewässer befindliche Raubtierkäfig als hin- und herschwankend wahrgenommen werden soll – das Schlafen des Panthers ist vor diesem Hintergrund hervorragend dazu geeignet, diese Möglichkeit zu unterstreichen. Neben dem liegenden Tier nehmen auf diesem Bild in erster Linie sich teilweise um den Käfig rankende Pflanzen einen ähnlich großen Raum ein. Neben dem »Kakadu«, der im unteren Bildbereich auf Pflanzstängeln sitzt, wird der Leserin oder dem Leser schließlich noch die unscharfe, kleine Silhouette eines quasi aus dem Käfig springenden Panthers präsentiert. Auch die letzten beiden Verse des Gedichts

*geht durch der Glieder angespannte Stille —  
und hört im Herzen auf zu sein.*

erfahren in der bildkünstlerischen Bearbeitung neue Zeilenumbrüche. Abgesehen von dieser hier schon mehrfach thematisierten Problematik erreicht die Bild-Text-Beziehung hier am Schluss einen wirkungsästhetisch bedeutsamen Höhepunkt. Erstens legt der vorletzte Vers des Gedichts zumindest vordergründig kein schlafendes Tier nahe und zweitens erscheint uns der letzte kaum bildlich »übersetzbar«. Ein Schüler aus dem oben erwähnten Projekt äußerte sich wie folgt zum vorletzten Vers:

*angespannt und still . das passt doch nich .. ist der ruhig . oder der will kämpfen né*

Unseres Erachtens erfasst der Schüler die Problematik dieser (scheinbaren) Paradoxie im möglicherweise besten Sinne – und übersteigt damit die bildkünstlerische Umsetzung. Eine Mitschülerin bringt ihr Nichtverstehen in Bezug auf den letzten Vers zum Ausdruck:

*das mit dem herz check ich nich das das das bild da so aufhört*

Auch wenn hier nicht weiter problematisiert werden kann, um welche Dimension des Nichtverstehens es sich hier wohl handeln könnte (siehe hierzu Olsen 2019), erscheint eine auch schülerseitige Ahnung einer hier vorliegenden »beinahe kategorischen Aussage« (Kisseleva 2007, S. 207) nicht sehr weit entfernt. Fraglich

erscheint zunächst, ob die Aussage eines anderen Mitschülers noch vom Text gedeckt ist:

[liest ab] *hört im Herzen auf zu sein .. vielleicht ist der dann TOT . oder wás . krass*

Dieser Schüler wird durch den letzten Vers ganz offensichtlich ein Stück weit erschüttert, weil er hier die Möglichkeit (»vielleicht«) des Totseins in Betracht zieht. Wenn man sich die Sekundärliteratur zu *Der Panther* genauer anschaut, ist das Sterben des Tieres nicht gedeckt: Es gibt keinen Deutungsansatz, der in diese Richtung weist. Lediglich die folgenden Anmerkungen von Eben, der das Gedicht mit dem *Trauerspiel* von Kolmar vergleicht, weisen einen überaus interessanten Bezug zum Tod auf:

Yet it is not the animal who dies but those few images and impressions which seek to enter the animal's consciousness only to die an unnatural death within the beast. These »Bilder« can no longer be translated into action, as would be true within a natural habitat. (Eben 1989, S. 635)

Wenngleich also die Aussage dieses Schülers möglicherweise als ein *Missverstehen* qualifiziert werden muss (siehe hierzu Olsen 2019), ist der eingeschlagene semantische Pfad – *hört im Herzen auf zu sein* als einen Sterbevorgang aufzufassen<sup>5</sup> – grundsätzlich begrüßenswert und böte im konkreten (inkluisiven) Literaturunterricht didaktisch reizvolle Anknüpfungspunkte.

## 2. Didaktisches Fazit

Bereits vor fast vierzig Jahren wies Hähnel auf die »breite und vielfältige Rezeption gerade dieses Gedichts [...] im Literaturunterricht« (1982, S. 25; siehe hierzu auch Olsen i. V.) hin. Noch sehr viel früher vertrat Frey die Ansicht, dass die Texte aus den *Neuen Gedichten* die einzigen aus Rilkes Gesamtwerk seien, die man für den Literaturunterricht (der Sekundarstufe II!) heranziehen sollte – das Frühwerk sei nicht anspruchsvoll genug, das Spätwerk zu schwierig (1948/1949, S. 101). Groh (1985) hingegen spricht sich dafür aus, dass *Der Panther* zwar sehr wohl bereits in der Sekundarstufe I behandelt werden könne, jedoch lediglich hinsichtlich der »Tier-Ebene« (das Gefangensein eines »edlen« Tieres); darüber hinausreichende Bezüge (etwa zur Lebensproblematik des lyrischen Ichs) könnten erst in der Sekundarstufe II behandelt werden.

Die Tatsache, dass das Gedicht seit einigen Jahren allerdings auch in Schulbüchern für die Primarstufe (siehe hierzu Olsen i. V.) vorkommt, weist zumindest ein Stück weit in die unseres Erachtens begrüßenswerte literaturdidaktische

---

5 Cranston äußert sich in Bezug auf die letzten Verse wie folgt: »This ending, generally read as a ›deathbed scene‹, also signals, I would argue, a birth.« (1994, S. 287); dies geht einerseits konform mit der Aussage des Schülers – und dekonstruiert sie gleichzeitig. Und Ryan schließlich verfolgt interessanterweise die Auffassung, dass »das Bild der Außenwelt in das Auge des Tieres hinein-stirbt« (1972, S. 42).

Entwicklung, einem diesbezüglich zumindest in früheren Zeiten bisher exkludierten Teil der Schülerschaft Zugang zu schwerer zugänglichen literarischen Kunstwerken zu verschaffen. Doch dieser Schritt ist heutzutage nicht mehr ausreichend: Da ein inklusiver Literaturunterricht tatsächlich *alle* Schüler/innen zu berücksichtigen hat, steht die entsprechende Auswahl des Bildungsguts vor großen Problemen.

Die vorliegende Gedichtillustration erscheint einerseits aus bestimmten Gründen zunächst einmal grundsätzlich problematisch. Erstens »bedienen« die zum größten Teil als symmetrisch zu wertenden Bilder in erster Linie die vordergründige Lesart des Gedichts, indem sie vornehmlich die wortwörtlich gestützte »Tierebene« veranschaulichen; tieferreichende Deutungsansätze werden dadurch nur schwerlich in den Blick geraten – hinzu kommt in diesem Zusammenhang, dass die Illustratorin vor allem am Ende ihres Werks bestimmte textuelle Leerstellen zum Teil deutlich plakativ für die Leserin oder den Leser »füllt«. Zweitens ist der ungewöhnliche »Prolog« sowohl aus literaturdidaktischen als auch aus literaturwissenschaftlichen Gründen abzulehnen: Es ergibt schlichtweg überhaupt keinen Sinn, den Autor eines Gedichts derart narrativ und positivistisch in eine Gedichtrezeption einzubinden. Drittens wurde in dieser Adaption durch das eigenmächtige Tilgen und Erstellen von Versbrechungen stark in die formale Struktur des literarischen Textes eingegriffen – und auch die ursprüngliche, überaus interessante, typisch rilkische Interpunktion wurde in diesem Zusammenhang »entschärft«. Diese »Glättung« des Originaltextes vernichtet gerade dasjenige wirkungsästhetische Potential, das vornehmlich lyrischen Texten eigen ist.

Andererseits jedoch gibt es trotz der starken Orientierung am Wortwörtlichen ein paar darüber hinausreichende, zeichnerisch überaus interessante Details, die zu einer weiterführenden Deutungsarbeit einladen. So werden erstens etwaige prototypische Vorstellungen von einem Zoo konterkariert. Zweitens abstrahiert die interessante bläuliche Silhouette eines Panthers ein Stück weit von einer gegenständlichen Vorstellung. Und drittens bietet die Lageverschiebung auf der letzten Doppelseite Raum für sehr unterschiedliche Deutungsansätze. Der letzte in diesem Zusammenhang aufzuführende Aspekt ist die Kakadu-Figur: Es lässt sich interessanterweise nicht einmal theoretisch ausloten, welche Bedeutungen und Funktionen ihr im konkreten Leseakt zukommen mögen.

Schließlich lassen sich bestimmte Aspekte, die oben als überaus problematisch in wirkungsästhetischer Hinsicht qualifiziert wurden, vor dem Hintergrund eines inklusiven Literaturunterrichts auch produktiv ins Gegenteil kehren: Beispielsweise erleichtern Versumbrüche, die mit Interpunktionen einhergehen, nicht nur das Erlesen des literarischen Textes, sondern sie können im Einzelfall sogar dazu geeignet erscheinen, ein neues Wirkungspotential zu entfalten.

Ob die Vorteile dieser Adaption in Bezug auf das literarische Lernen von Schülerinnen und Schülern in inklusiven Settings insgesamt allerdings überwiegen, wird von uns bezweifelt. Bräuer und Wiprächtiger haben diesbezüglich kürzlich im Kontext inklusionsorientierter Überlegungen (2019, S. 212) erneut auf den Kern literarischer Erfahrung und Bildung hingewiesen: »die Fähigkeit, auf das im Text

inszenierte Rollenspiel zwischen Autor und Leser einzugehen, die mit Hilfe der Sprache arrangierte Bilderwelt imaginativ auszugestalten« (Lypp 1989, S. 70). Die Anbahnung derartiger Fähigkeiten wird durch den Einsatz dieses hier vorliegenden Kunstwerks nur ganz vereinzelt gefördert.

Unseres Erachtens sind vor allem die Eingriffe in die formale Struktur des Gedichts – auch in Verbindung mit der Tilgung bestimmter Interpunktionsverbindungen – derart problematisch, dass wir die Berücksichtigung dieses Bilderbuchs in einem inklusiven Literaturunterricht nur unter besonderen unterrichtlichen Bedingungen begrüßten. Zum Beispiel könnte es durchaus sinnvoll sein, im Anschluss an die Präsentation des Originaltextes einigen Schülerinnen und Schülern zusätzlich eine Version mit »geglätteten« Versumbrüchen an die Hand zu geben – und sie gerade dadurch möglicherweise noch sehr viel stärker dazu anzuregen, über Versbrechungen und Interpunkte zu »stolpern« (siehe grundsätzlich hierzu auch Kruse 2016).

Daher plädieren wir auch weiterhin grundsätzlich für den Einsatz unveränderter literarischer Texte im inklusiven Literaturunterricht. Ein etwaiger didaktischer Mehrwert von Adaptionen sollte im Vorwege genauestens ausgelotet werden (siehe hierzu auch Frickel/Kagelmann 2019, S. 250) – am allerwichtigsten erscheint uns dabei jedoch eine angemessene fachdidaktische und fachwissenschaftliche Grundhaltung der Lehrkraft *Kunstwerken* gegenüber.

## Literatur

- ANGEHRN, EMIL (2010): *Sinn und Nicht-Sinn. Das Verstehen des Menschen*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- ARNDT, KARL (1996): Zeichner und Texte. Überlegungen zu Spielarten des Illustrierens im 20. Jahrhundert. In: Neugebauer, Rosamunde (Hg.): *Aspekte der literarischen Buchillustration im 20. Jahrhundert*. Wiesbaden: Harrassowitz, S. 37–68.
- BRÄUER, CHRISTOPH; WIPRÄCHTIGER-GEPPERT, MAJA (2019): Literarische Erfahrung. In: Hochstadt, Christiane; Olsen, Ralph (Hg.): *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim-Basel: Beltz, S. 208–224.
- CRANSTON, MECHTHILD (1994): From Blick to Augenblick. Rilkes Panther on the Move. In: *Neophilologus*, Jg. 78, Nr. 2, S. 283–288.
- EBEN, MICHAEL C. (1989): Rainer Maria Rilke and Gertrud Kolmar: das Dinggedicht – two poems. In: *Neophilologus*, Jg. 73, Nr. 1, S. 633–636.
- FREY, EMMY (1948/1949): Über Rilkes Gedichte mit Beziehung auf den Deutsch-Unterricht der Oberstufe. In: *Der Deutschunterricht*, H. 2/3, S. 73–101.
- FRICKEL, DANIELA A.; KAGELMANN, ANDRE (2019): Kinder- und Jugendliteratur. In: Hochstadt, Christiane; Olsen, Ralph (Hg.): *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim-Basel: Beltz, S. 242–256.
- GROH, MARIANNE (1985): Didaktisierungsmöglichkeiten zu fünf Rilke-Gedichten aus seinen »Neuen Gedichten« (1907, Teil 1) und der »Neuen Gedichte anderer Teil« (1908). In: *Katholische Bildung*, H. 7/8, S. 423–433.
- HÄHNEL, KLAUS-DIETER (1982): Rainer Maria Rilkes »Der Panther«. In: *Weimarer Beiträge*, H. 6, S. 25–33.
- KISSELEVA, ALEXANDRA (2007): *Das Prosagedicht und die allgemeine Theorie der literarischen Gattungen. Eine Studie zu ausgewählten Werken R. M. Rilkes*. Stuttgart: Hans-Dieter Heinz.

- KRUSE, IRIS (2016): Kinderliterarische Medienverbünde im inklusiven Literaturunterricht der Grundschule – Mediale Darstellungsvielfalt als Chance für gemeinsame literarästhetische Erfahrungen. In: Frickel, Daniela A.; Kagelmann, Andre (Hg.): *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 171–191.
- LEPPMANN, WOLFGANG (1980): Des Schrecklichen Ende. In: Reich-Ranicki, Marcel (Hg.): *Frankfurter Anthologie*. Frankfurt/M.: Insel, S. 151–154.
- LYPP, MARIA (1989): Literarische Bildung durch Kinderliteratur. In: Conrady, Peter (Hg.): *Literatur-Erwerb. Kinder lesen Texte und Bilder*. Frankfurt/M.: dipa, S. 70–79.
- MÜLLER, WOLFGANG G. (2004): Neue Gedichte/Der neuen Gedichte anderer Teil. In: Engel, Manfred (Hg.): *Rilke-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. Stuttgart-Weimar: Metzler, S. 296–318.
- OLSEN, RALPH (2006): Textnähe durch Fassungsvergleich: Interpunktion als literaturdidaktisch sinnvolles Tertium Comparationis? In: Engler, Tihomir; Möbius, Thomas (Hg.): *Textnahes Verstehen. Auf Fährten in literarischen Texten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 91–110.
- DERS. (2016): Lust, Niemandes Schlaf zu sein ... Anmerkungen zur Problematik der Textauswahl im inklusiven Literaturunterricht. In: Frickel, Daniela; Kagelmann, Andre (Hg.): *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 61–87.
- DERS. (2019): »Aber ist denn die Unverständlichkeit etwas so durchaus Verwerfliches und Schlechtes?« Anmerkungen zum literarischen Nichtverstehen. In: Glasenapp, Gabriele von; Frickel, Daniela A.; Kagelmann, Andre (Hg.): *Der inklusive Blick II. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt/M.: Peter Lang [noch nicht paginiert].
- DERS. (i. V.): *Der Panther im Schulbuch*.
- RILKE, RAINER MARIA; NÜSCH, JULIA (2018): *Der Panther*. Berlin: Kindermann.
- RYAN, JUDITH (1972): *Umschlag und Verwandlung. Poetische Struktur und Dichtungstheorie in Rainer Maria Rilkes Lyrik der Mittleren Periode (1907–1914)*. München: Winkler.

Florian Schweitzer

# Miteinander und voneinander lernen

## Multiperspektivische Erfahrungen inklusiver Unterrichtspraxis in der Sekundarstufe II

Unter der Prämisse, dass inklusiver Unterricht in allen Schultypen gelingen kann, schildert dieser Artikel verschiedene Perspektiven einer inklusiven Unterrichtspraxis am Wiener Brigittener Gymnasium. Nach allgemeinen Überlegungen zum Thema Inklusion in der Sekundarstufe folgt eine Verortung verschiedener Spannungsfelder eines inklusiven Deutschunterrichtes, die anhand einer Klasse der zehnten Schulstufe mit sehr heterogener Zusammensetzung verdeutlicht werden. Vor allem aufgrund der gehörlosen SchülerInnen im Klassenverband gestaltet sich die Unterrichtspraxis sowohl aus Sicht der SchülerInnen als auch der Lehrpersonen sehr divers, weshalb ein Blick aus der Perspektive dieser beiden Gruppen aufschlussreich erscheint. Da Inklusion immer auch von den zur Verfügung stehenden Ressourcen abhängig ist, wird auch diese Perspektive eingenommen. Abschließend werden Chancen und Herausforderungen in einem inklusiven Deutschunterricht aufgezeigt und daraus abgeleitet Gedanken für ein mögliches Gelingen von Inklusion formuliert.

Elternsprechtag im Brigittener Gymnasium im 20. Wiener Gemeindebezirk. Eltern, die ihre Kinder zum Übersetzen mitgenommen haben, studieren die Raumpläne. In der Pausenhalle sitzt eine Gruppe gehörloser und hörender SchülerInnen verschiedener Jahrgänge, die sich miteinander unterhalten. Ein Lehrer im Rollstuhl empfängt eine Mutter mit ihrem autistischen Kind und seinem Betreuer. Geflüchtete Jugendliche sitzen auf den Tischen vor dem LehrerInnenzimmer und lernen für

---

FLORIAN SCHWEITZER ist seit 2014 in der Sekundarstufe als Deutsch- und Biologie-Lehrer und als Stützlehrer für bilingualen Unterricht für gehörlose SchülerInnen tätig. Von 2014 bis 2016 Mitarbeit im ERASMUS+ Projekt »De-Sign Bilingual«. E-Mail: flo.schweitzer@gmx.at

die bevorstehende Mathematik-Schularbeit. Bilder einer sozialromantischen Bildungsphantasie? Tatsächlich ist es der schulische Alltag eines Gymnasiums, in dem inklusiver Unterricht zwar nicht konzeptuell mit umfassendem, sonderpädagogischem Fachwissen, wohl aber mit Flexibilität und Blick auf lösungsorientiertes Handeln in der Unterrichtspraxis stattfindet. Wie inklusiver Unterricht hier exemplarisch umgesetzt wird, welche Erfahrungen gemacht wurden und mit welchen Herausforderungen sich das System Schule in Zusammenhang mit Inklusion konfrontiert sieht, soll Thema dieses Artikels sein. Denn inklusiver Unterricht ist zwar mittlerweile nicht mehr vom guten Willen der Lehrpersonen abhängig, sondern beruft sich auf ein verankertes Recht, das nicht mehr zur Diskussion steht (Wocken 2011, S. 73 ff.), und ist darüber hinaus als allgemeiner didaktischer Grundsatz in den Lehrplänen verankert. Für ein Gelingen dieses anerkannten Prinzips scheinen dennoch systemimmanente Widersprüche limitierend oder zumindest herausfordernd zu wirken.

Für das Gymnasium – und speziell für die Sekundarstufe II – stellt sich in diesem Zusammenhang die Gretchenfrage der Inklusion und es gilt unter anderem das Dilemma zwischen Individualisierung einerseits und zentralisierten Bildungsstandards andererseits auszubalancieren (zu den Dilemmata vgl. Norwich 2008). Gottfried Biewer u. a. halten darüber hinaus fest, dass insbesondere für den Sekundarstufenbereich noch viele zu lösende Probleme eine fachliche Weiterentwicklung und Handlungsmodelle für die Praxis notwendig machen (Biewer u. a. 2015a, S. 7).

In diesem Artikel sollen daher keine allgemeingültigen Lösungsvorschläge für die zahlreichen Spannungsfelder inklusiven Unterrichts in der Sekundarstufe II geliefert werden, sondern vielmehr soll eine für den jeweiligen Schulstandort erfahrungsgemäß sinnvolle Inklusions-Entwicklung und -Umsetzung eines »Unterrichts für alle« (wohlgemerkt keine »Schule für alle«) aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden.

Was die SchülerInnenpopulation des Brigittenauer Gymnasiums betrifft, weisen von den über 1000 SchülerInnen in etwa 80 Prozent eine andere Erstsprache als Deutsch auf. Eine Vielfalt an verschiedenen Religionen, kulturellen Hintergründen, körperlichen Grundvoraussetzungen, sozialen Milieus, sinnesbedingten Einschränkungen, gelebten Genderkonzepten sowie innerer und äußerer Mehrsprachigkeit lernen und lehren in diesem Schulhaus. Seit Jahren wird eine Willkommenskultur – eine Grundvoraussetzung für potentiell gelingende Inklusion (vgl. Reich 2015, S. 38) – gelebt, die dazu führte, dass nicht nur Kinder mit Förderbedarf aufgenommen wurden, sondern sich auch das LehrerInnen-Kollegium in vielerlei Hinsicht heterogen gestaltet. Nicht immer verläuft die Unterrichtspraxis friktions- und widerspruchsfrei, und es soll im Folgenden der Frage nachgegangen werden, wie und ob Inklusion als ständiger Entwicklungsprozess an einem Schulstandort, der weder wissenschaftlich begleitet wird noch das Ressourcen-Dilemma in allen Facetten lösen kann, gelingt und welcher Mehrwert eines inklusiven Unterrichts aus der bisherigen Erfahrung festzustellen ist. Exemplarisch soll dies anhand des Deutschunterrichts einer Kunst- und Design-Klasse der zehnten Schulstufe untersucht und beschrieben werden.

## 1. Ein inklusiver Deutschunterricht in Spannungsverhältnissen

Die genauer zu betrachtende Klasse entspricht weitestgehend der oben beschriebenen SchülerInnen-Zusammensetzung und weist eine Vielzahl an Dimensionen der Heterogenität auf (vgl. Boban/Hinz 2008, S. 315). Für den Deutschunterricht in Zusammenhang mit Inklusion wirkmächtigster Aspekt ist der gemeinsame Regelunterricht für achtzehn hörende und drei gehörlose SchülerInnen. In zwei von drei Wochenstunden sind die Deutschstunden doppelt besetzt: neben der Deutschlehrerin steht ein gebärdensprachkompetenter Stützlehrer zur Verfügung, der die gesamten Unterrichtsinhalte in Österreichischer Gebärdensprache (ÖGS) vermittelt. Dieser Stützlehrer ist dabei selbst ausgebildeter Deutschlehrer und versucht, den Stoff in für die gehörlosen SchülerInnen unabdingbarer Individualisierung ihren Lernvoraussetzungen entsprechend bilingual zu vermitteln. Zu betonen ist, dass auch diese Kleingruppe mit drei SchülerInnen keineswegs homogen ist und in sich selbst eine mehrdimensionale Diversität und deutliche Unterschiede hinsichtlich ihrer Sprachkompetenz (sowohl in ÖGS als auch Schriftsprache Deutsch) aufweist. In diesem Zusammenhang seien Überlegungen von Johannes Hennies und Michael Ritter genannt, die auf verschiedene Spannungsfelder einer inklusiven Deutschdidaktik hinweisen: Gemeinsamkeit und Individualisierung, Individualisierung und Bildungsstandards, Germanistische Fachwissenschaft und inklusive Deutschdidaktik. Gelungener inklusiver Unterricht versucht eine Balance zwischen diesen Spannungsverhältnissen herzustellen (vgl. Hennies 2014, S. 11–13) bzw. sich mit pädagogischem Sachverstand fallbezogen für eine zeitweise unterschiedliche Schwerpunktsetzung der verschiedenen Oppositionspaare zu entscheiden. Diese Spannungsfelder und mögliche Auflösungen sollen am konkreten Fall betrachtet werden.

Im Deutschunterricht dieser Klasse wechselt sich die Vermittlung von Inhalten mit der eigenständigen Erarbeitung ab. An das Tempo der gehörlosen SchülerInnen angepasst unterrichtet der Stützlehrer die zuvor mit der lautsprachlich kommunizierenden Fachlehrerin besprochenen Inhalte in ÖGS. Dabei kommen durchaus auch andere Methoden, Materialien und Aufgabenstellungen als für die hörenden SchülerInnen zum Einsatz. So wurde beispielsweise die Rezitation des Gedichts *Willkommen und Abschied* von Johann Wolfgang von Goethe von einer gehörlosen Schülerin nicht lautsprachlich, sondern in ÖGS auf Video aufgenommen und der Klasse präsentiert; die visuell beeindruckende Darbietung hat in der gesamten Gruppe (sogar unter den Lehrenden) noch lange für Gesprächsstoff gesorgt.

Gemeinsamkeiten entdecken alle SchülerInnen in kooperativen Gruppenphasen. Den SchülerInnen wird freigestellt, wie sich die Gruppen konstituieren; erfahrungsgemäß bleiben die gehörlosen SchülerInnen aber nie »über«. Hierbei tritt die oben beschriebene didaktische Individualisierung zugunsten eines Arbeitens in einer »gemeinsamen Lernsituation«, wie sie Hans Wocken als wichtigen inklusiven Aspekt bezeichnet (Wocken 1998, S. 37 ff.), in den Hintergrund. In dieser Phase der Gemeinsamkeit ergibt sich ein weiterer Aspekt, da der Stützlehrer nun für die gesamte Klasse verfügbar wird und den Gruppen gemeinsam mit der anderen

Deutschlehrerin fachlich zur Seite steht. Die SchülerInnen kommunizieren untereinander dabei auf ihre ganz eigene Art und Weise, einige haben sich Behelfsstrategien für die Kommunikation mit Gehörlosen zurechtgelegt, andere können sich bereits in ÖGS unterhalten. Denn die Hörenden lernen nicht nur von ihren MitschülerInnen die neue gestisch-visuelle Sprache, seit 2018/19 wird an dieser Schule auch das Wahlpflichtfach ÖGS angeboten, welches von hörenden und gehörlosen SchülerInnen dieser Klasse besucht und von einer gehörlosen Lehrerin unterrichtet wird.

Die wohl größten Herausforderungen ergeben sich allerdings im Spannungsfeld der Bildungsstandards respektive der Standardisierung von Kompetenzen, speziell in Hinblick auf die Zentralmatura. Derartige Bildungsnormen stehen zumal der »Heterogenität und den daraus entstehenden individuellen Lern- und Erziehungsbedürfnissen« (Biewer u. a. 2015b, S. 17) entgegen. In Bezug auf den Deutschunterricht heißt das, Rücksicht auf gewisse Bereiche in der Beurteilung normsprachlicher Verstöße (speziell Artikel- und Präpositionsfehler, vgl. Schweitzer 2014, S 7 ff.) zu nehmen und Anpassungen der »mündlichen« Bildungsstandards an gebärdensprachliche Kompetenzen geltend zu machen. Für Englisch beispielsweise wird die »Listening Comprehension« ersatzlos gestrichen. Daraus werden Herausforderungen des letzten Spannungsfeldes einer fachwissenschaftlich ausgerichteten Deutschdidaktik mit inklusiven Ansprüchen deutlich, die unter anderem eine Erweiterung des Textbegriffes verlangt; etwa bei der Überlegung wie ein »mündlicher Text« in der ÖGS aussieht (vgl. Hennies/Ritter 2014).

Zusammenfassend lässt sich für den beschriebenen Unterricht festhalten, dass sich die von Jonas Lanig aufgestellte These, der Deutschunterricht sei ein geeignetes »beispielhafte[s] Exerzierfeld des inklusiven Lernens« (Lanig 2013, S. 19), bestätigt, weil die Lese- und Sprachförderung ohnehin derartig divers verläuft, dass die besondere Individualisierung trotz Arbeit am »gemeinsamen Gegenstand« (Feuser 1998, S. 19 ff.) von den SchülerInnen als nicht störend empfunden, sondern im Gegenteil als förderlich für alle begriffen wird.

Die folgenden Überlegungen beschäftigen sich mit der eingangs erwähnten Fragestellung nach dem Mehrwert inklusiven Unterrichts aus verschiedenen Perspektiven und geben Erfahrungswerte wieder, die allerdings bisher nicht empirisch untersucht wurden.

## 2. Perspektive der SchülerInnen

Sprechen SchülerInnen über ihr Wohlfühl in Klassen, in denen auf irgendeine Art und Weise inklusiv unterrichtet wird, fällt ihr Urteil meistens positiv aus. Für die meisten SchülerInnen der Klassen erscheint das »Anders-Sein« – sowohl der MitschülerInnen als auch des Unterrichts selbst – bald als selbstverständlich; sofern sie es denn überhaupt noch wahrnehmen. So kommunizieren sie in den Pausen über Grenzen hinweg, die sie ohne diese bunte Durchmischung und die inklusive Haltung der Schule wohl nicht kennengelernt hätten. Sie lernen miteinander und voneinander, wenngleich nicht immer reibungslos. Einige Beispiele: Eine Klasse

musste lernen, mit wiederkehrenden Wutausbrüchen eines autistischen Schülers umzugehen. Verschiedene Exkursionsziele sind manchmal nicht möglich oder nur schwer durchführbar, weil sie nicht barrierefrei zugänglich sind; etwa für eine ehemalige Schülerin im Rollstuhl. Die Vielsprachigkeit innerhalb des Klassenverbandes kann dazu führen, dass sich Gruppen entsprechend verschiedener Sprachfamilien bilden und hier quasi innerhalb der Inklusion eine Segregation passiert. Wenn StützlehrerInnen krankheitsbedingt ausfallen oder schlicht in einem nicht ausreichenden Maß zur Verfügung gestellt werden, werden häufig MitschülerInnen für die Inklusion »verantwortlich«, wenn sie plötzlich zu subsidiären AssistentInnen (manchmal wider Willen) werden.

Allen Unterschieden und Herausforderungen zum Trotz sind an dieser Schule aus der Vergangenheit tatsächlich kaum Fälle von »Othering«, das heißt Differenzierung der eigenen Gruppe von anderen, bekannt. Es wäre zu untersuchen, ob hier ein Zusammenhang mit der besonderen Willkommenskultur und der inklusiven Haltung der Schule besteht. Auch in der lehrplanbezogenen Arbeit gibt es dieses Anderssein grundsätzlich nicht. Alle SchülerInnen – ob mit oder ohne Förderbedarf – werden nach dem gleichen Lehrplan und mit der gleichen Stundentafel unterrichtet (siehe Spannungsfeld Individualisierung und Bildungsstandards). Das führt dazu, dass Gehörlose beispielsweise den Musikunterricht besuchen, von Sing- und Hörübungen aber selbstverständlich befreit sind. Zumeist gehen die SchülerInnen mit den Herausforderungen, die sich durch inklusiven Unterricht ergeben, auf ihre eigene Art und Weise um und entwickeln individuelle Lösungsstrategien. Diese Auseinandersetzung mit Barrieren, die in diesem Zusammenhang auch nicht behinderte SchülerInnen plötzlich erleben, ist ein wichtiger Lernprozess für das Leben in einer heterogenen Gesellschaft, den kein Fach derart nachhaltig vermitteln kann. Die Sozialkompetenz einerseits und die entsprechend ihren Bedürfnissen erworbenen zentralen Bildungskompetenzen andererseits sind seitens der SchülerInnen der Mehrwert inklusiven Unterrichts.

### 3. Perspektive der Lehrpersonen

Einer immer größer werdenden Ressourcenknappheit zum Trotz (Feyerer 2017, S. 19) steht und fällt gelungene Inklusion mit den Bemühungen einzelner in den Prozess involvierter Personen. Dass darüber hinaus Inklusion als Paradoxon zwischen den zuvor genannten Spannungsfeldern vor allem einer systemischen Veränderung bedarf, ist evident, erscheint aber allzu oft aus Sicht der LehrerInnen als Windmühlkampf. Dennoch höhlt der stete Tropfen bekanntlich den Stein und die Vergangenheit hat gezeigt, dass Beharrlichkeit schrittweise zu einem Wandel hin zu einer inklusiven Schule führen kann; so geschehen etwa bei der Umsetzung des Wahlpflichtfaches ÖGS mit einer gehörlosen Lehrerin.

Inklusion ist ein Entwicklungsprozess, in dem alle Beteiligten ständig dazu lernen. In einem inklusiven Setting zu unterrichten verlangt zwar Flexibilität und – wie gesagt – Frustrationstoleranz, zeichnet sich aber durch seine Vielfältigkeit aus. Es ist ein Arbeiten, dass in vielerlei Hinsicht versucht, Grenzen zu überwinden und

Raum für kreative Problemlösungen lässt. Da in den meisten Fällen inklusive Unterrichtssettings im Teamteaching passieren, ist ein kollegiales Von-einander-Lernen erfahrungsgemäß ein unschätzbare Mehrwert. Neben positiven Aspekten für die Unterrichtspraxis können sich darüber hinaus auch persönliche Entwicklungsprozesse ergeben; so lernt die Deutschlehrerin im oben beschriebenen Unterrichtssetting privat die Österreichische Gebärdensprache und kann bereits rudimentär mit den gehörlosen SchülerInnen kommunizieren.

Problematisch aus Sicht der Unterrichtenden kann die LehrerInnen-SchülerInnen-Beziehung sein. Ein gutes Verhältnis ist zweifelsfrei Grundvoraussetzung für das Gelingen eines inklusiven Settings, kann jedoch zum Verlust der professionellen Distanz führen. StützlehrerInnen bzw. inklusiv unterrichtende LehrerInnen dürfen nicht zu »Dienstpersonal« werden, das den SchülerInnen nach und nach die Eigenständigkeit (unbewusst) abnimmt. Regelmäßige Selbst- und Teamreflexionen sind hierbei von großer Bedeutung.

#### 4. Perspektive Ressourcen

Eine der größten Herausforderungen inklusiven Unterrichts ist sicherlich die bereits angesprochene Ressourcenfrage. Erstens herrscht ein »Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma« (Feyerer 2017, S. 19), wo indexbasiert sonderpädagogische Mittel verteilt werden. Während das österreichische Bildungsministerium diese Praxis indirekt als bedarfsgerecht und stigmatisierend bezeichnet und die Verteilung für inklusive Modellregionen anders machen möchte (BMBF 2015, S. 8), ist dieser Umstand nach wie vor Status quo in der Regelschule. So müssen beispielsweise von der Schule *jährlich* Stützstunden für einzelne SchülerInnen beantragt werden – auch wenn diese bereits jahrelang die gleiche Schule besucht haben. Pro hörbeeinträchtigtem Kind werden vier Wochenstunden bewilligt. Verfassen die Eltern zusätzlich *jährlich* einen Antrag auf Erhöhung der Wochenstunden, beträgt das Ausmaß sieben Stützstunden pro Woche. Bei den oben beschriebenen drei SchülerInnen ergeben sich somit 21 Stützstunden pro Woche, die mit sieben GebärdensprachdolmetscherInnen-Stunden ergänzt werden. Ein inklusiver Unterricht für eine einzelintegrierte Person mit demnach vier bis sieben Stützstunden pro Woche ist daher so gut wie unmöglich. Darüber hinaus berücksichtigt dieses Sonderbudget nur körper- und sinnesbeeinträchtigte SchülerInnen, während andere von Bildungsarmut gefährdete Gruppen<sup>1</sup> ohne zusätzliche Mittel bleiben. Das kann dazu führen, dass die Schulleitung nicht alle SchülerInnen aufnehmen kann, die in einer theoretisch idealen inklusiven Schule Platz finden müssten.

Zweitens herrscht großer Aufholbedarf im Bereich der Aus- und Weiterbildung in der inklusiven Pädagogik und Didaktik. Alle bisher gebärdensprachlich unterrichtenden StützlehrerInnen haben ihre ÖGS-Kurse ohne studienplanmäßige Verankerung aus eigener Tasche bezahlt. Seit dem Studienjahr 2015/2016 gibt es an der

---

1 Für eine knappe Übersicht verschiedener solcher Gruppen vgl. Biewer 2013, S. 79 ff.

Universität Wien die Spezialisierung Inklusive Pädagogik, die als zweites kombinationspflichtiges Unterrichtsfach oder als Erweiterungsstudium im Bachelorstudium Lehramt gewählt werden kann. Das von Biewer und seinem Team entwickelte Curriculum adressiert teilweise die oben ausgeführte Problemlage. So erfreulich diese Entwicklung auch ist, stellt sich allerdings die Frage, ob das System Schule durch diese Segregation der Thematik als eigenes Unterrichtsfach inklusiv(er) werden kann, wenn das Lehramtsfach Inklusive Pädagogik die Fachwissenschaften bzw. die anderen Unterrichtsfächer scheinbar aus der inklusiven Pflicht nimmt. Als Antwort darauf müsste die Inklusive Pädagogik Anknüpfungspunkte an eine inklusive Didaktik der einzelnen Fächer vorfinden.

## 5. Fazit

Schule – auch in der Sekundarstufe II – kann inklusiv sein, sofern die Auffassung dieses Begriffs systemisch angelegt ist. Es reicht nicht, einzelne SchülerInnen mit Förderbedarf in bestehende Strukturen zu integrieren. »Inklusion will [...] die Veränderung bestehender Strukturen und Auffassungen dahingehend, dass die Unterschiedlichkeit der einzelnen Menschen die Normalität ist.« (Hülber/Axmann-Leibetseder 2017, S. 192) Hierfür ist es notwendig, die oben beschriebenen Spannungsfelder in für den jeweiligen Schulstandort probate Lösungsstrategien aufzulösen und im Rahmen der Schulentwicklung für eine echte Inklusion in allen Heterogenitätsdimensionen Sorge zu tragen. Dabei muss Inklusion mit Widersprüchen leben. So hängt beispielsweise die Ressourcenverteilung zusätzlicher Fördermittel vor allem von sonderpädagogischer Etikettierung der aufgenommenen SchülerInnen ab, wobei das Budget nicht schulautonom verwaltet werden kann. Die Vergabe von Ressourcen ist somit personen- und nicht systemgebunden.

Diese beispielhaft genannten Widersprüche machen deutlich, dass radikale Inklusionsansätze, die eine komplette Neugestaltung eines inklusiven Bildungssystems fordern – wie etwa von Ilka Benner formuliert (vgl. Benner 2017, S. 30 f.) – im lösungsorientierten Handeln einer inklusiven Unterrichtspraxis nur schrittweise in der schulischen Realität umsetzbar sind und Kompromissbereitschaft sowie Verständnis von Inklusion als Entwicklungsprozess für die Schule und die in ihr lernenden und lehrenden Individuen verlangt. Denn hemmende institutionelle und individuelle Faktoren können eine erfolgreiche »Inklusion auf dem Weg« immer wieder erschweren. Ihnen mit Flexibilität, Kreativität und Beharrlichkeit zu begegnen hat zumindest in dem vorgestellten Beispiel am Brigittener Gymnasium gute Ergebnisse gebracht.

Trotz aller Hemmnisse profitieren sowohl SchülerInnen als auch LehrerInnen auf verschiedenen Ebenen von inklusivem Unterricht. Neben den zuvor konkret beschriebenen Vor- und Nachteilen inklusiven Unterrichts lässt sich in einer inklusiv arbeitenden Schule vor allem eine Atmosphäre der Anerkennung und Wertschätzung diagnostizieren, die lernpsychologisch wirkt. Wenn das Anderssein zur Normalität wird, erscheint Unmögliches plötzlich machbar; sogar der für Gehörlose verpflichtende Musikunterricht im Brigittener Gymnasium.

## Literatur

- BENNER, ILKA (2017): *Bildungsbenachteiligung am Übergang Schule-Beruf. Theoretische Konzepte und Fallstudien aus Teilnehmendenperspektiven unter besonderer Berücksichtigung von »Geschlecht« und »sozialer Herkunft«*. Dissertation, Gießen. Online: [http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2017/12606/pdf/BennerIlka\\_2017\\_01\\_24.pdf](http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2017/12606/pdf/BennerIlka_2017_01_24.pdf) [Zugriff: 6.6.2019].
- BIEWER, GOTTFRIED (2013): *Behinderung und Armut*. Reader erstellt im Rahmen des Seminars: Pädagogik bei kultureller Verschiedenheit und sozialer Benachteiligung – Armut und Behinderung. Wien: Institut für Bildungswissenschaft. Online: [https://homepage.univie.ac.at/gottfried.biewer/Behinderung\\_und\\_Armut.pdf](https://homepage.univie.ac.at/gottfried.biewer/Behinderung_und_Armut.pdf) [Zugriff: 7.6.2019].
- BIEWER, GOTTFRIED; BÖHM, EVA THERESA; SCHÜTZ, SANDRA (2015a): Vorwort. In: Dies. (Hg.): *Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 7–8.
- DIES. (2015b): Inklusive Pädagogik als Herausforderung und Chance für die Sekundarstufe. In: Biewer, Gottfried; Böhm, Eva Theresa; Schütz, Sandra (Hg.): *Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 11–24.
- BMBF/BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FRAUEN (2015): *Verbindliche Richtlinie zur Entwicklung von Inklusiven Modellregionen*. Online: [https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/abs/rl\\_inklusive\\_modell\\_2015.pdf?61edru](https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/abs/rl_inklusive_modell_2015.pdf?61edru) [Zugriff: 10.6.2019].
- BOBAN, INES; HINZ, ANDREAS (2008): Inclusive Education – Annäherungen an Praxisentwicklung und Diskurs in verschiedenen Kontexten. In: Biewer, Gottfried; Luciak, Mikael; Schwinge, Mirella (Hg.): *Begegnung und Differenz: Menschen, Länder, Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik*. Wien u. a.: Klinkhardt, S. 314–329.
- FEUSER, GEORG (1998): Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: Hildes Schmidt, Anne; Schnell, Irmtraud (Hg.): *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle*. Weinheim u. a.: Juventa, S. 19–36.
- FEYERER, EWALD (2017): Herausforderung bei der Umsetzung inklusiver Bildung. In: Schörkhuber, Bernhard; Rabl, Martina; Svehla, Heidemarie (Hg.): *Vielfalt als Chance: vom Kern der Sache*. Wien: LIT, S. 13–22.
- HENNIES, JOHANNES (2014): Zur Einführung: Deutschunterricht in der Inklusion. In: Hennies, Johannes; Ritter, Michael (Hg.): *Deutschunterricht in der Inklusion: auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. Stuttgart: Filibach bei Klett, S. 7–17.
- HENNIES, JOHANNES; RITTER, MICHAEL (2014): Texte (schreiben) im inklusiven Deutschunterricht. In: Trumpa, Silke; Seifried, Stefanie; Franz, Eva; Klauß, Theo (Hg.): *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. Weinheim u. a.: Beltz, S. 170–185.
- HÜLBER, EDITH; AXMANN-LEIBTSEDER, URSULA (2017): Inklusion im österreichischen Schulsystem. In: Schörkhuber, Bernhard; Rabl, Martina; Svehla, Heidemarie (Hg.): *Vielfalt als Chance: vom Kern der Sache*. Wien: LIT, S. 191–198.
- LANIG, JONAS (2013): *Deutsch inklusiv: Differenzierungsmöglichkeiten und Unterrichtsbeispiele für die Sekundarstufe (Inklusion in der Praxis)*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- NORWICH, BRAHM (2008): *Dilemmas of difference, inclusion and disability: international perspectives and future directions*. London u. a.: Routledge.
- REICH, KERSTEN (2015): Persönliche Exzellenz fördern. In: Irle, Katja (Hg.): *Wie Inklusion in der Schule gelingen kann und warum manche Versuche scheitern*. Weinheim u. a.: Beltz, S. 36–45.
- SCHWEITZER, FLORIAN (2014): *Schreibkompetenz gehörloser SchülerInnen. Fehleranalytische Untersuchung einer bilingualen Integrationsklasse der achten Schulstufe*. Diplomarbeit, Wien. Online: [http://othes.univie.ac.at/32031/1/2014-03-11\\_0505321.pdf](http://othes.univie.ac.at/32031/1/2014-03-11_0505321.pdf) S. 72ff. [Zugriff: 12.6.2019].
- WOCKEN, HANS (1998): Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: Hildes Schmidt, Anne; Schnell, Irmtraud (Hg.): *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle*. Weinheim u. a.: Juventa, S. 37–52.
- DERS. (2011): *Das Haus der inklusiven Schule: Baustellen – Baupläne – Bausteine*. Hamburg: Feldhaus, Ed. Hamburger Buchwerkstatt.

Vesna Kucher, Martina Rulofs

# Sprachenvielfalt im Klassenzimmer

## Möglichkeiten der Partizipation von SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigung

Mit Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer assoziiert man in erster Linie die Sprachen von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch oder das Erlernen von Fremdsprachen, die regulär im Lehrplan verankert sind. Nur in seltenen Fällen denkt man an die Gebärdensprache. Umso wichtiger erscheint in diesem Kontext der wissenschaftliche Diskurs und der Erfahrungsaustausch im schulischen Bereich. Der Artikel gibt Einblicke in den Umgang mit SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigung, die während eines Forschungsprojektes (2017–2019) gewonnen wurden. Der Fokus liegt dabei auf den Partizipationsmöglichkeiten von GebärdensprachnutzerInnen im Unterricht. In Rekurs auf ausgewählte Forschungsergebnisse wird erläutert, wie durch sprachliche Interaktionsprozesse eine Einbindung dieser Personengruppe ins schulische Geschehen gelingen kann. Darüber hinaus werden allgemeindidaktische Empfehlungen für eine adäquate Unterrichtsgestaltung angesprochen und entsprechende Differenzierungsmaßnahmen geschildert.

Sprachenvielfalt ist in der Gesellschaft schon längst Realität und hat sich zu einem wesentlichen Bestandteil des schulischen Alltags entwickelt. Mit Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer assoziiert man in erster Linie die Sprachen von SchülerInnen mit einer anderen Erstsprache als Deutsch. Des Weiteren verknüpft man damit das Erlernen von Fremdsprachen, die regulär im Lehrplan verankert sind, sowie das Kennenlernen von anderen Kulturen. Nur in seltenen Fällen denkt man primär an die Gebärdensprache. Einer der Gründe könnte darin gesehen werden, dass die

---

VESNA KUCHER ist Senior Scientist am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Forschungsschwerpunkte: LehrerInnenbildung, Unterrichtsforschung, Inklusive Bildung. E-Mail: vesna.kucher@aau.at

MARTINA RULOFS ist Senior Scientist am Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Forschungsschwerpunkte: LehrerInnenbildung, Unterrichtsforschung, Inklusive Bildung. E-Mail: martina.rulofs@aau.at

gehörlosen Menschen qua Gesetz als behindert eingestuft werden und die Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) lange Zeit nicht als offizielle Sprache anerkannt war. Dementsprechend wurde in der Vergangenheit der Entwicklung der Gehörlosenpädagogik keine große Bedeutung beigemessen. Die Art und Weise, wie gehörlose Kinder und Jugendliche ihre Schullaufbahn durchschreiten, hängt nach wie vor von der (gesetzlichen) Etikettierung, behindert zu sein, ab. In den letzten Jahren sind die Themen »Partizipation« und »Integration/Inklusion« immer weiter in den Vordergrund gerückt und nehmen bedeutenden Einfluss auf die Gestaltung des Unterrichts. Einblicke in den schulischen Umgang mit Sprachenvielfalt, die während eines Forschungsprojektes (2017–2019) gewonnen wurden, werden im Folgenden geschildert. Der Fokus liegt dabei auf den Partizipationsmöglichkeiten von GebärdensprachnutzerInnen.

Aufgrund der vielfältigen Definitionen von Hörbeeinträchtigung scheint zunächst eine Begriffsklärung notwendig zu sein. Wie der Fachliteratur zu entnehmen ist, kann von unterschiedlichen Graden der Hörschädigung ausgegangen werden. Beispielsweise sprechen Holzinger u. a. (2008, S. 96) von mittelgradiger (40–69 dB Hörschwelle), hochgradiger (70–94 dB Hörschwelle) und resthöriger (> 94 dB Hörschwelle) Beeinträchtigung. Krausnecker (2004a) bezieht sich in ihren Ausführungen auf den schwersten Grad der Hörbeeinträchtigung, nämlich auf die Gehörlosigkeit. Darunter versteht sie die unzureichende Wahrnehmung und Reproduktion gesprochener Sprache, unabhängig davon, ob Hörgeräte verwendet werden. Das führt dazu, dass die meisten gehörlosen Menschen auf visuelle Sprachen – Gebärdensprachen – angewiesen sind. Hinsichtlich der Nutzung der Gebärdensprache liegen für Österreich kaum statistische Daten vor, da die Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) bei den Erhebungen der Statistik Austria nicht berücksichtigt wird. Die Anzahl der GebärdensprachbenutzerInnen beruht auf dem Schätzwert, dass 0,1 Prozent der Weltbevölkerung gehörlos ist. Übertragen auf die demographische Situation in Österreich sind das 8.000 – 10.000 Personen (vgl. Hartl/Unger 2014, S. 39; Staber 2005, S. 11; Krausnecker 2004a, S. 290). Bedingt durch die inhaltliche Ausrichtung des vorliegenden Artikels sollte zudem die SchülerInnenpopulation in den Blick genommen werden: Aufschluss darüber liefert eine interne Studie, die im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Frauen durchgeführt wurde und die belegt, dass im Schuljahr 2013/14 der Anteil der gehörlosen Kinder bzw. Jugendlichen an den österreichischen Pflichtschulen 0,21 Prozent betrug (vgl. Hartl/Unger 2014, S. 17 ff.). An dieser Stelle kommt die Frage auf, wie diese den täglichen Anschluss ans schulische Leben finden und ihren Bedürfnissen entsprechend unterrichtet werden können.

## 1. Partizipation von gehörlosen Kindern und Jugendlichen in der Schule

Die gesetzlichen Gegebenheiten, die mit der Formel »gehörlose Menschen = behinderte Menschen« vereinfacht dargestellt werden können, beeinflussen maßgeblich alle Lebensbereiche dieser Personengruppe, insbesondere ihren schulischen Alltag.

Nach Hartl/Unger (2014, S. 11)

schaffen die Gesetze [...] normative Fakten, da etwa gehörlose Kinder qua Gehörlosigkeit sonderpädagogisch *gefördert* werden müssen, während ihre hörenden KollegInnen *unterrichtet* werden. Dieser lapsus linguae kulminiert in der Frage nach der Bedeutung von Inklusion und Integration, sozialer Partizipation oder »sozialer Rehabilitation«. (Herhvorhebung im Original)

Auf eine konsenshaft getragene Definition von Partizipation in der Wissenschaft kann nicht zurückgegriffen werden. Vester (2012) betont die Doppelbedeutung in der deutschen Sprache: Zum einen kann man darunter ein »konsumierendes Teil-Nehmen«, zum anderen ein »gestaltendes Teil-Haben« verstehen. Des Weiteren differenziert Beck (2013) im Kontext von Behinderung die Begriffe »Teilnahme« und »Teilhabe« wie folgt: *Teilhabe* bedeutet ihren Ausführungen nach, entsprechende Rechte sowie adäquate Leistungen in Anspruch nehmen zu können; *Teilnahme* hingegen bezieht sich auf das Individuum selbst und sein Wollen, aktiv zu werden. Übertragen auf die Situation von gehörlosen Kindern bedeutet dies das Recht, inklusiv/integrativ unterrichtet zu werden und Unterstützung durch eine/n GebärdendolmetscherIn zu erhalten. Ob und in welchem Ausmaß sich die Kinder aktiv am Unterricht beteiligen, ist dann eine Frage der Teilnahme.

Inwieweit Partizipation in diesem Sinne verstanden wird und in der Praxis Verwirklichung findet, hängt stark von den AkteurInnen und schulischen Gegebenheiten ab. Eine beispielhafte Darstellung wird nachstehend anhand ausgewählter Erkenntnisse, die aus einem schulbezogenen Forschungsprojekt stammen, skizziert.

## 2. Einblicke in ein Projekt im Feld von Inklusion und Partizipation

Der Fokus des Projektes »Diversität und Heterogenität im Unterricht am Beispiel einer Neuen Mittelschule in Kärnten« liegt in der Erforschung des Umgangs mit Diversitätsfacetten, die die untersuchte Inklusionsklasse ausmachten. Die Klasse wurde über zwei Jahre hinweg im Rahmen einer empirischen Sozialforschung basierend auf der Grounded Theory wissenschaftlich begleitet.

Es wurden Erhebungsmethoden, wie qualitative Interviews und Beobachtungen, eingesetzt. Thematische Schwerpunkte bildeten dabei: schulische Interaktionsprozesse, didaktische Zugänge und Differenzierungsmaßnahmen – alle werden für relevant erachtet, wenn man Partizipation im Unterricht in den Blick nehmen möchte.

Als Forschungsfeld diente eine Klasse mit 22 SchülerInnen, die kulturelle, religiöse, sprach-, begabungs- und behinderungsbezogene Diversitätsmerkmale aufweisen. Zu dieser Gruppe zählte auch ein gehörloses Mädchen.

Um den pädagogisch-didaktischen Anforderungen eines inklusiven Unterrichts gerecht zu werden, standen Lehrpersonen mit unterschiedlichen Ausbildungen zur Verfügung. So wurde der Unterricht nicht nur von dem/der jeweiligen FachlehrerIn, sondern gemeinsam im Team mit einer Inklusionspädagogin und einer Gebärdendolmetscherin geplant und gestaltet.

Im Folgenden sollen anhand von SchülerInnen- und LehrerInnen-Interviews, die während des Projekts durchgeführt wurden, Einblicke in eine inklusive Schulpraxis gegeben werden.

## 2.1 Soziale und sprachliche Interaktionsprozesse

Die Beschreibung der untersuchten Schulklasse weist schon darauf hin, dass sowohl Deutsch als auch die Gebärdensprache als Unterrichtssprache eingesetzt werden.

Da haben wir die Gebärdensprache drin, da haben wir verschiedene Nationalitäten drin, da haben wir verschiedene Muttersprachen drin, sozusagen so wie es dann später im Leben auch ist, wenn sie dann hinaus gehen ins Leben, ist ja die Welt auch nicht 0815, sondern bunt und vielfältig und das wird den Kindern ja unbewusst vermittelt. (LehrerIn 4, 2018, Abs. 36)

Diese Sprachenvielfalt hat große Auswirkungen auf die kommunikativen Prozesse in der Klasse. So wird die Gebärdensprache, entgegen der herkömmlichen Annahme, als selbstverständliches Kommunikationsmittel gesehen und genutzt. Der Zugang zur Gebärdensprache eröffnet sich für die SchülerInnen durch die Verwendung eines einfachen Manualsystems.

[...] mit der Gebärdensprache in der Klasse, das ist einfach von Anfang an selbstverständlich gewesen. [...] wir haben das Fingeralphabet gelernt, um besser kommunizieren zu können, und ich glaube, das alleine ist schon für alle selbstverständlich dann. (LehrerIn 3, 2018, Abs. 116)

»Und die [SchülerInnen] kommen eigentlich gut zurecht. Wenn sie nicht das Fingeralphabet verwenden, verwenden sie jetzt auch wirklich schon die Gebärdensprache [...].« (LehrerIn 5, 2018, Abs. 34)

Einen wesentlichen Bestandteil der Kommunikation zwischen den hörenden Mädchen und der gehörlosen Schülerin stellt demnach das Einhandalphabet dar, was durch die Stimmen der SchülerInnen bestätigt wird:

Ja, wir können die Buchstaben. Also die Burschen schauen natürlich auf das Plakat [mit der Darstellung des Fingeralphabets], wenn sie einen Buchstaben oder zwei nicht wissen, aber die Mädchen verstehen sich ja gut miteinander. (SchülerInnengruppe 2, 2018, Abs. 200)

Durch den Einsatz des Fingeralphabets und in weiterer Folge das Erlernen der Gebärdensprache werden Rahmenbedingungen geschaffen, die für eine Teilhabe notwendig sind und eine Teilnahme des gehörlosen Mädchens am sozial-kommunikativen Geschehen im Klassenzimmer unterstützen. Wenn wir uns an die durchgeführten Beobachtungen erinnern, lässt sich festhalten, dass eine positive Einstellung gegenüber der Gebärdensprache vorherrscht. So verwenden die hörenden SchülerInnen ihre basalen Sprachkenntnisse über die Unterrichtszeit hinaus, wodurch gegenseitige Wertschätzung ausgedrückt und ein wesentlicher Beitrag zum Klassenklima geleistet wird.

## 2.2 Allgemeindidaktische Zugänge

Die Wahrnehmung der Dolmetscherin, dass »die schwächeren Schüler auch von den Gebärden profitieren« (LehrerIn 5, 2018, Abs. 10) wird zum Beispiel durch die Untersuchungsergebnisse von Krausnecker (2004b) gestützt: Sowohl hörende als auch gehörlose SchülerInnen erzielen Vorteile von einem multilingualen Unterricht. Diese wirken sich auf die Sozialkompetenzen der SchülerInnen aus und können durch die besonderen didaktischen Ansätze begründet werden. In diesem Kontext lohnt es sich, einen Blick in die *Handreichung für den Einsatz von Manual- und Gebärdensystemen (MGS) sowie der Österreichischen Gebärdensprache (ÖGS) im Unterricht* (BMUKK 2011) zu werfen, in der Elemente einer adäquaten Unterrichtsgestaltung und eines förderlichen Lehrverhaltens angeführt werden. In Anlehnung an die Empfehlungen werden ausgewählte Aspekte, die während der Forschungstätigkeiten beobachtet werden konnten, dargestellt.

- Lehrpersonen waren bemüht, Inhalte anhand von Anschauungsmaterial zu visualisieren und mithilfe eines gut strukturierten Tafelbildes zu erklären.
- Beim LehrerInnenvortrag nahm die Dolmetscherin eine zentrale Position ein; bei Gruppenarbeiten suchte sie die Nähe des gehörlosen Mädchens und sorgte immer für einen direkten Blickkontakt.
- FachlehrerInnen nahmen Rücksicht auf die Besonderheiten dieses bilingualen Unterrichts, indem sie ihr Sprechtempo, ihre Aussprache sowie ihre Mimik den Anforderungen des Dolmetschens anpassten.
- Bei Klassendiskussionen wurden die SchülerInnen aufgefordert, einzeln zu sprechen und bei einem erhöhten Lärmpegel Ruhe einzufordern, damit der Dolmetschtätigkeit nachgegangen werden konnte. Falls dies nicht gewährleistet wurde, schritt die Dolmetscherin selbst ein. Im Interview äußerte sie sich dazu wie folgt: »Weil es mich dann einfach auch stört und ich erkläre ihnen [den SchülerInnen] dann auch, ich kann nicht dolmetschen, wenn da dauernd so ein Lärm ist.« (LehrerIn 5, 2018, Abs. 86)

## 2.3 Differenzierungsmaßnahmen

Gehörlose SchülerInnen erfahren in unterschiedlichen schulischen Situationen Benachteiligung, die durch individuelle Förderung und Unterstützung ausgeglichen werden kann. Berechtigt sind solche Differenzierungsmaßnahmen durch das Vorliegen eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs (SPF).<sup>1</sup> Die oben genannte Handreichung bietet dazu eine Orientierung (vgl. BMUKK 2011, S. 14):

So muss den gehörlosen SchülerInnen bei mündlichen Unterrichtssituationen ermöglicht werden, ihre Leistungen schriftlich zu erbringen. In der untersuchten

---

1 Laut Schulpflichtgesetz § 8 (BGBl. I Nr. 201/2018) liegt ein SPF vor, wenn die SchülerInnen aufgrund einer physischen oder psychischen Behinderung dem Unterricht in der Pflichtschule nicht folgen können. Eine Begutachtung erfolgt durch die jeweiligen Bildungsdirektionen.

Klasse wird zudem der Fokus auf die Gebärdensprachnutzung gelegt und dadurch die Option eröffnet, mündliche Beiträge gebärdet zu können. Hierzu ein Beispiel aus dem Deutschunterricht: Bei Übungen zum Hörverständnis gebärdete die Dolmetscherin die Sage, die sich die anderen Kinder anhörten. Die »mündliche« Nacherzählung machte dann die gehörlose Schülerin unter Verwendung der Gebärdensprache.

Im Vergleich zu einer Lautsprache ist die Gebärdensprache in ihrer Grammatik und Syntax weniger differenziert. Dies sollte bei der Bewertung von mündlichen und schriftlichen Leistungen Berücksichtigung finden; der Fokus ist auf den Inhalt und weniger auf die sprachlichen Formulierungen zu legen. Dem wurde gerecht, indem bei der Bewertung von schulischen Leistungen des gehörlosen Mädchens die Expertise der Gebärdensprachdolmetscherin herangezogen wurde.

Ein weiterer Nachteilsausgleich wird in Bezug auf Textproduktion und -verständnis benötigt. Wie nämlich Untersuchungen (vgl. Holzinger u. a. 2008) zeigen, weisen SchülerInnen mit einer Hörbeeinträchtigung einen wesentlich geringeren Wortschatz und ein defizitäres Sprachverständnis auf, das sich auf die Lese- und Schreibkompetenz negativ auswirkt. Die Ergebnisse des Forschungsprojektes geben hierzu ein komplementäres Bild:

[...] das ist ja bei Gehörlosen das Hauptproblem, das sinnerfassende Lesen. [...] ich habe da eine Schülerin gehabt und es gab einen Fragebogen zum Ausfüllen. Da steht, *wie fühlst du dich unter Freunden*. Und die lesen ja wirklich Wort für Wort und sie fragt mich ganz schockiert, was soll ich »unter« meinen Freunden?! Und da fängt es dann halt an. Deswegen ist es auch so bei Schularbeiten [...]. Da fängt das Problem schon an, dieses sinnerfassende Lesen fehlt komplett. (LehrerIn 5, 2018, Abs. 37)

Neben diesen vorgeschlagenen Differenzierungen kann die Kreativität und das Wohlwollen von LehrerInnen die Partizipation von gehörlosen SchülerInnen begünstigen. Als Inspiration dient abschließend ein Beispiel aus dem Musikunterricht.

[...] das gehörlose Mädchen, das [...] andere Kollegen, wie ich es mitgeteilt bekommen habe, am Musikunterricht nicht teilnehmen [...] ließen [...]. Und meine erste Aussage war da natürlich, ich möchte alle in der Klasse haben, oder niemanden. Es geht für mich auch um [...] soziale Erziehung und Gemeinschaftssinn. Gut, wenn Hörerziehung anfällt, dann kann das Mädchen da nicht mitmachen, aber sie kann sehr wohl bei den Symphonien dann Informationen dazuschreiben. Sie hat das Beispiel auch mitgemacht, sie ist halt dann am Klavier gestanden, an der Box gestanden und hat die Vibrationen empfunden. Sie hat mitgesungen und im Mitsingen die Bodypercussion mitgemacht, sie hat bei der Tanzerziehung die Bewegungsabfolge [...] mitmachen können und das wäre für mich dann im Sinne von Integration, Inklusion [...]. (LehrerIn 2, 2018, Abs. 8)

### 3. Resümee

Die aktuellen (pädagogisch-)didaktischen Zugänge fördern die schulische Partizipation in einem inklusiven Setting, indem den gehörlosen SchülerInnen eine gebärdensprachkompetente Lehrperson zur Seite gestellt wird. Die Einbindung der gehörlosen Sprachgemeinschaft in den regulären Unterricht stellt für alle Beteiligten eine Bereicherung dar. Die Sozialkompetenzen der SchülerInnen werden gestärkt, ein

Bewusstsein für die Schul- und Lebenssituation gehörloser Personen geschaffen und Toleranz gegenüber »Fremdartigem« aufgebaut. Darüber hinaus sind die im Artikel erwähnten Differenzierungsmaßnahmen nicht nur für die Leistungen der gehörlosen SchülerInnen essentiell, sondern werden auch von den Hörenden als unterstützend erlebt.

Solche inklusiven Lern- und Sozialprozesse sollten bestmöglich begleitet werden, da positive Schulerfahrungen mit Mehrsprachigkeit prägend für das spätere Leben in einer multilingualen Gesellschaft sind.

## Literatur

- BECK, IRIS (2013): Partizipation. Aspekte der Begründung und Umsetzung im Feld von Behinderung. In: *Teilhabe* 1, S. 4-11.
- BMUKK (2011): *Handreichung für den Einsatz von Manual- und Gebärdensystemen (MGS) sowie der Österreichischen Gebärdensprache (ÖGS) im Unterricht*. Wien.
- HARTL, JAKOB; UNGER, MARTIN (2014): *Abschätzung der Bedarfslage an ÖGS-DolmetscherInnen in Primär-, Sekundär- und Tertiärbildung sowie in Bereichen des täglichen Lebens*. Wien: Institut für Höhere Studien. Online: [http://www.equi.at/dateien/OeGS-DolmetscherInnen\\_IHS-Pr.pdf](http://www.equi.at/dateien/OeGS-DolmetscherInnen_IHS-Pr.pdf) [Zugriff: 20.3.2019].
- HOLZINGER, DANIEL; FELLINGER, JOHANNES; HUNGER, BARBARA; BEITEL, CHRISTOPH (2008): Daten zur Gebärdensprache und ihrer Verwendung in Familie und Schule in Oberösterreich. In: *Gebärdensprachlinguistik und Gebärdensprachkommunikation*. Klagenfurt (= Veröffentlichungen des Zentrums für Gebärdensprache und Hörbehindertenkommunikation der Universität Klagenfurt, Bd. 13), S. 95-108. Online: <https://www.aau.at/wp-content/uploads/2017/11/zgh-veroeffentlichung-bd-13.pdf> [Zugriff: 20.3.2019].
- KRAUSNECKER, VERENA (2004a): Bilingualer Unterricht für gehörlose VolksschülerInnen: vom Umgang mit Mehrsprachigkeit am Beispiel von GebärdensprachbenutzerInnen. In: *SWS-Rundschau*, Jg. 44, H. 3, S. 289-313. Online: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-164923> [Zugriff: 20.3.2019].
- DIES. (2004b): *Viele Blumen schreibt man Blüemer. Soziolinguistische Aspekte des bilingualen Wiener Grundschul-Modells mit Österreichischer Gebärdensprache und Deutsch*. Hamburg: Signum.
- STABER, EVA (2005): *Gehörlosigkeit und Gebärdensprache in der Öffentlichkeit*. Diplomarbeit, Klagenfurt (= Veröffentlichungen des Zentrums für Gebärdensprache und Hörbehindertenkommunikation, Bd. 7). Online: <https://www.aau.at/wp-content/uploads/2017/11/zgh-veroeffentlichung-bd-07.pdf> [20.03.2019].
- VESTER, MICHAEL (2012): Partizipation, sozialer Status und Milieus. In: Rosenbrock, Rolf; Hartung, Susanne (Hg.): *Handbuch Partizipation und Gesundheit*. Bern: Hans Huber, S. 40-56.

Erzsébet Matthes

## Flipendo Inklusio

### Die Geschichte von Harry Potter im Deutschunterricht der Sekundarstufe gemeinsam und spielerisch erkunden

Die Geschichte von Harry Potter begeistert mittlerweile mehrere Generationen und nicht nur die Bücher, sondern auch die Filme sprechen unsere Schülerschaft an. Daher ist es sinnvoll, sich im Unterricht mit der Zauberwelt auseinanderzusetzen. In Büchern wie auch im Internet ist die Auswahl von Unterrichtsangeboten zum Thema Harry Potter groß und vielseitig. Von Diktaten über Übungen zur Textanalyse und zur Begriffsklärung bis hin zu Anregungen zum kreativen Schreiben bietet insbesondere der Deutschunterricht zahlreiche Möglichkeiten, Unterrichtsinhalte themenbezogen zu gestalten. Im folgenden Beitrag liegt der Fokus auf der praktischen und spielerischen Bearbeitung von Themen aus Rowlings Büchern. Die vier Unterrichtseinheiten mit theaterpädagogischen Methoden können im Fach Deutsch in der Sekundarstufe I und II im inklusiven Setting durchgeführt werden.

»Spiel ist der Stoff, aus dem die Kindheit gemacht ist« (Quill 2000, zit. nach Dodd 2007, S. 275). Die Lust zum Spielen hält ein Leben lang an. Demnach sollten auch in der Sekundarstufe Spielsituationen im Unterricht ermöglicht werden. Durch das gemeinsame Spiel werden soziale Kompetenzen und die Gruppendynamik in der Klasse positiv beeinflusst. Gerade in einer inklusiven Klassengemeinschaft sollte das gemeinsame Spiel einen besonderen Fokus bekommen, denn wenn Schülerin-

---

ERZSÉBET MATTHES studierte Schauspiel/Puppenspiel und anschließend Sonderpädagogik und Darstellendes Spiel an der Universität Rostock und an der Hochschule für Musik und Theater in Rostock. Von 2013 bis 2019 war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation an der Universität Rostock. Seit September 2019 stärkt sie als Professorin das Team an der Pädagogische Hochschule Oberösterreich, am Institut Inklusive Pädagogik, Fachbereich sozial-emotionale Entwicklung. E-Mail: erzsebet.matthes@ph-ooe.at

nen und Schüler miteinander spielen können, können sie auch miteinander lernen und arbeiten.

Für die Altersgruppe in der Sekundarstufe eignet sich die Methode des Dramaspiels als gemeinsame Spielaktivität optimal. Kaposi (2008) beschreibt das Dramaspiel als eine Art spielerische Tätigkeit in der Gruppe, wodurch eine Phantasiewelt (fiktive Welt) aufgebaut wird. In dieser Welt agieren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in verschiedenen Rollen, treffen in dieser fiktiven Welt auf wahre Probleme/Konflikte und durch die Lösung dieser Probleme erlangen sie echtes Wissen und Erfahrungen. Unter Dramaspiel wird nicht nur das »Szenische Spiel« verstanden, sondern auch die dazu gehörenden Übungen und Spiele wie Kennenlern-, Lockerungs-, Konzentrations-, Assoziationsspiele sowie Wahrnehmungsübungen und Improvisation. Durch das Dramaspiel werden sinnliche, motorische, sozial-emotionale, kognitive und kreative Kompetenzen (Janssens 1999) gefördert. Diese Kompetenzen sind für inklusive Gruppen grundlegend. Spielen synchronisiert die Menschen und diese Synchronisation lässt sich »auf Ebene der Bewegung, des affektiven und des sprachlichen Ausdrucks sowie der Körperhaltung beobachten« (Jahnke u. a. 2016). Gelungene zwischenmenschliche Synchronisation ist »ein Indikator für die Qualität einer Beziehung und auch ein Baustein für die Anbahnung und Aufrechterhaltung gelingender Sozialbeziehungen« (Jahnke/Julius/Matthes 2016). Daher ist es sinnvoll, Elemente aus der Theaterpädagogik mit in die unterschiedlichen Unterrichtsfächer einzubauen.

## 1. Unterrichtsplanung

Die nachfolgende Unterrichtseinheit kann als Teil einer umfangreicheren inhaltlichen Bearbeitung dieses Themas gesehen werden. Voraussetzung dafür ist, dass die Lehrperson die Harry Potter-Geschichten bereits im Unterricht eingeführt und thematisiert hat und die Lernenden daher ein Vorwissen aufweisen.

Das Ziel dieser Einheit ist eine gemeinsame spielerische Auseinandersetzung mit Harry Potter-Zitaten für inklusive Gruppen. Die Schülerinnen und Schüler üben die Analyse von Texten und reflektieren die ausgewählten Inhalte in Form von Rollenspielen. Durch die Erarbeitung von Standbildern und Szenen werden die von Janssens (1999) beschriebenen Kompetenzen optimal gefördert.

Alle genannten Übungen und Aufgaben wurden bereits im inklusiven Setting erprobt. In manchen Fällen ist eine leichte Abwandlung der Spiele bei körperlichen oder kognitiven Beeinträchtigungen der Schülerinnen und Schüler notwendig. Ein Rezept gibt es dafür nicht. Hier sind Mut und Offenheit sowie die Kreativität der Lehrpersonen und der Gruppe gefragt.

Der Aufbau der Unterrichtseinheit ist vergleichbar mit einer theaterpädagogischen Sitzung. Begonnen wird mit einem Lockerungs- und Konzentrationsspiel. Darauf folgt ein weiteres Spiel, das die Synchronisation der Gruppe fördert sowie stärkt und zur Aktivierung wie auch zur Motivierung dient. Gerade diese Spielphasen sind für die Gruppendynamik wichtig, da die Synchronisation die teilnehmenden Personen offen für soziale Kontakte macht. Es entsteht eine positive

Stimmung und das gegenseitige Vertrauen wird gefördert. Nebenbei werden die Hemmungen in der Gruppe geringer, die Akzeptanz wächst und die Berührungsängste verschwinden – so wird eine gute Voraussetzung für die inklusive Arbeit geschaffen.

Nach der Aktivierung folgen die Erarbeitung und die Präsentation von Standbildern (ca. 30 min).

Ein Standbild zu »bauen« ist die beste Vorübung für das szenische Arbeiten. In kleinen Gruppen muss kommuniziert, diskutiert und kooperiert werden. Beziehungen, Haltungen, Gesten werden gemeinsam gedeutet und bildlich dargestellt. Jede/jeder aus der Gruppe findet oder bekommt eine Aufgabe und wird Teil des Ganzen. Erfahrungsgemäß erarbeiten die Schülerinnen und Schüler selbstständig einen Weg, um miteinander zu kommunizieren und kreative Lösungen zu finden, falls Hindernisse aufkommen. Selten brauchen sie Unterstützung von der Lehrperson.

Danach kann eine Pause eingelegt werden. Anschließend erleichtert ein »Raumlauf« mit oder ohne Musik oder ein Lockerungsspiel den Einstieg, um danach mit der szenischen Arbeit zu starten.

Dies ist der Hauptteil der Sitzung. Für die Entwicklung und die Präsentation ist genügend Zeit einzuplanen.

Nachdem alle Szenen präsentiert und besprochen wurden, kann – wenn es die Zeit erlaubt – ein Spiel angeboten werden. Wichtig ist die Abschlussrunde mit den Rückmeldungen. Dabei haben Feinfühligkeit und respektvoller Umgang Priorität, sowohl von Seiten der Lehrenden als auch der Lernenden.

Ein Theaterraum wäre optimal. In der Praxis ist ein leerer Klassenraum mit maximal einem Tisch und genügend Stühlen ausreichend, um die Einheiten umzusetzen. Aus Erfahrung ist vom Benutzen einer Turnhalle oder einer Bibliothek abzuraten. Eine Musikanlage ist wünschenswert, die Einheit kann aber auch ohne Musik durchgeführt werden.

## 2. Ablauf der Unterrichtseinheit

- Als Einstieg bietet sich ein einfacher *Klatschkreis* (1) an:  
Alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer stehen im Kreis. Die Spielleiterin/der Spielleiter fängt zu klatschen an. Die Nachbarin/der Nachbar gibt das Klatschen schnellstmöglich weiter. Wird zwei Mal geklatscht, erfolgt ein Richtungswechsel.
- Wenn alle den »Klatschkreis« umsetzen können, kann eine Steigerung erfolgen: *Zick (Elasto)*, *Zack (Difindo)*, *Peng (Verkestatum)*, *Boing (Expelliarmus)* (2):  
Dieses Spiel hat die gleichen Regeln wie der »Klatschkreis«. Jedoch werden beim Klatschen Wörter genannt: nach rechts herum »Zick« und nach links herum »Zack«. Doppelklatschen kann hier weggelassen werden. Mit »Peng« kann der Impuls zum Beispiel zum Gegenüber geschickt werden. Dieser antwortet mit »Zick« oder »Zack«, aber sie/er kann auch mit »Boing« reagieren und blockiert damit den Impuls. Daraufhin muss die Senderin/der Sender erneut einen Impuls verschicken. Dieses Spiel ist nicht statisch, die Spielenden sollen ermutigt

werden, mit dem Körper und der Stimme aktiv zu sein!

Durch das Spiel erfolgt eine Aktivierung der Gruppe und die Konzentration wird gefördert. Wenn die Spielenden das Spiel bereits kennen, ist es möglich, die oben genannten Wörter mit dazu gehörenden Zaubersprüchen zu ersetzen.

- *Dementor verhindern (3):*

Bei diesem Spiel werden vorab Stühle durcheinander im gesamten Raum verteilt. Jede Teilnehmerin und jeder Teilnehmer setzt sich auf einen beliebigen Stuhl. Ein Spieler oder eine Spielerin (Dementor) steht auf und geht so weit wie möglich von ihrem/seinem Stuhl weg. Ziel ist es, einen leeren Stuhl zu finden. Der Dementor darf nur in einem langsamen, von der Spielleiterin/dem Spielleiter vorgegebenen Tempo gehen. Die Geschwindigkeit darf sie/er nur auf Anweisung der Spielleitung ändern. Ziel der Gruppe (Wächter) ist es, zu verhindern, dass sich der Dementor hinsetzen kann. Die Wächterinnen/die Wächter dürfen nicht miteinander reden, aber sie dürfen im Raum in einem frei gewählten Tempo gehen/laufen. Wenn eine Wächterin oder ein Wächter sich schon vom Stuhl erhoben hat, muss der Stuhl verlassen werden. Erst wenn die Wächterin/der Wächter schon woanders gesessen ist, kann sie/er zu dem ursprünglichen Platz zurückkehren.

Wenn der Dementor einen Platz besetzen konnte, wird ein nächster Dementor ernannt und das Spiel beginnt von vorn. Bei geübten Gruppen ist es möglich, zwei leere Stühle einzusetzen. Wenn Schülerinnen oder Schüler im Rollstuhl in der Gruppe sind, ist das kein Hindernis. Das Spielfeld wird genauso, wie oben beschrieben, aufgebaut. Jede/jeder bewacht einen Stuhl, entweder so dass sie/er darauf sitzt oder eine Hand auf den Sitz legt. Im Spiel wird der leere Stuhl einfach immer erst mit der Hand besetzt.

- *Erarbeitung – Standbilder zu den Begriffen entwickeln (4): Mut, Macht, Zauberwelt, Zauberspruch, Freundschaft, Horkrux.*

Die einzelnen Begriffe stehen auf A4-Blättern. Die Lehrperson verteilt die Blätter im Raum auf dem Boden. Nachdem die Schülerinnen und die Schüler alle Blätter gelesen haben, positionieren sie sich zu dem Begriff, mit dem sie weiterarbeiten möchten. Hier sollte eine freie Entscheidung gefördert werden. Es ist in Ordnung, wenn ein Begriff nicht gewählt wird. Stehen bei einem viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer, können dazu mehrere kleine Gruppen gebildet werden. Jedoch sollte ein Begriff von mindestens zwei Personen bearbeitet werden. Zu dem gewählten Begriff wird ein Standbild, eine Art Sekundenaufnahme (wie ein Foto) entwickelt. Dafür stehen ca. fünf bis zehn Minuten zur Verfügung, in der die Gruppen frei arbeiten. Die Lehrperson geht umher und gibt bei Bedarf kleine Hilfestellungen, ansonsten fungiert sie nur als Zeitwächter.

Nach spätestens zehn Minuten werden die »Bilder« im »Flur von Hogwarts« verteilt und die Gruppen stellen sich diese gegenseitig vor. Hier übernimmt die Lehrperson die Führung durch die Bildergalerie und erleichtert durch einen strukturierten Anfang und ein gesetztes Ende die Präsentation der Bilder.

Anweisungen können sein:

- bis drei zählen und auf drei zeigt die Gruppe das erarbeitete Bild und hält die Spannung.

- bei Beendigung sagt die Lehrperson »Danke« und das Bild wird aufgelöst.

Das Standbild wird vom restlichen Teil der Gruppe beobachtet, wobei es erlaubt ist, das Bild aus jeder Richtung anzusehen, aber Anfassen ist untersagt. Nachdem das Standbild aufgelöst wurde, wird von der Lehrperson eine Diskussion angeleitet. Als erste Frage eignet sich: »Was haben wir auf dem Bild gesehen? Bitte versucht es zu beschreiben, ohne es zu interpretieren!« Anschließend wird die Frage nach der Interpretation des Bildes gestellt. Eine weitere Analyse ergibt sich im Arbeitsprozess. Des Weiteren ist es möglich, die Bilder wie die Gemälde in Hogwarts in Bewegung zu bringen. Unter der Leitung der Lehrperson erwacht das Standbild zum Leben und wird nach kurzer Zeit wieder eingefroren. Am Ende dieser Einheit würdigen die Lehrperson und die Klasse gemeinsam die Standbilder mit einem Applaus.

*Pause von 10 bis 15 Minuten*

- *Aktivierung nach der Pause: Raumlaufen mit oder ohne Musik (5):*

Die Gruppe bewegt sich frei und in einem normalen Tempo im Raum. Der Gang ist aufrecht und sicher. Wenn die Lehrperson klatscht, friert die Gruppe ein – sofort stehen bleiben und sich nicht bewegen. Wenn sie wieder klatscht, dann wird im doppelten Tempo gegangen. Zusammenstöße sind zu vermeiden.

Weitere Varianten: in Zeitlupe gehen/laufen/rennen, seitlich gehen, rückwärtsgehen, einen komischen Gang entwickeln, im Sumpf gehen oder auf heißem/kaltem Boden etc.

Bei dieser Übung ist es möglich, die Filmmusik zu verwenden und die Aktionen mit Zaubersprüchen zu verknüpfen. Beispielsweise: »Imobilius« – lässt Menschen erstarren; »Taratallegra« – lässt Menschen eine Tarantella tanzen; »Engorgio« – Gegenstände und Menschen werden vergrößert. Der Erfolg ist stark von der Spielwut sowie der spielerischen Erfahrung der Gruppe abhängig. Auch bei dieser Übung sind Rollstühle nicht hinderlich. Schülerinnen und Schüler im Rollstuhl können ebenso ihr Fortbewegungstempo wechseln, vorwärts und rückwärts fahren, Slalom fahren, etc. Für diese Aufgabe können bei der Vorbereitung Aufnahmen von Rollstuhltänzen als Inspiration dienen.

- *Erarbeitung: Szenenentwicklung (6):*

Es werden im Raum A4-Blätter mit ausgewählten Zitaten aus den unterschiedlichen *Harry Potter*-Büchern verteilt. Anbei einige Beispiele:

- »Es gibt viele Arten von Mut. [...] Es verlangt einiges an Mut, sich seinen Feinden entgegenzustellen, doch genauso viel, den eigenen Freunden in den Weg zu treten.« (Rowling 2000, S. 33)
- »Es ist nicht gut, wenn wir nur unseren Träumen nachhängen und vergessen zu leben.« (Rowling 2000 S. 233)
- »Viel mehr als unsere Fähigkeiten sind es unsere Entscheidungen [...], die zeigen, wer wir wirklich sind.« (Rowling 2006, S. 355)

- »Unterschiede in Lebensweise und Sprache werden uns nicht im Geringsten stören, wenn unsere Ziele die gleichen sind und wir den anderen mit offenen Herzen begegnen.« (Rowling 2008, S. 756)
- »Glauben Sie wirklich, dass es hier um Wahrheit oder Lüge geht? Es geht darum, dass Sie Ihren Kopf in Deckung und Ihr Temperament im Zaum halten!« (Rowling 2009, S. 294)
- »Die Jugend kann nicht wissen, wie das Alter denkt und fühlt. Aber alte Menschen machen sich schuldig, wenn sie vergessen, was es hieß, jung zu sein [...]« (Rowling 2009, S. 969)
- »Bedauere nicht die Toten, [...] Bedauere die Lebenden, und vor allem diejenigen, die ohne Liebe leben.« (Rowling 2011, S. 731)

Es gelten dieselben Regeln wie bei der Entwicklung der »Standbilder«. Die Schülerinnen und Schüler entscheiden sich für ein Zitat. Die Klasse soll ermutigt werden, eine unabhängige Entscheidung zu treffen. Eine ungleichmäßige Verteilung der Schülerinnen und Schüler ist kein Problem, jedoch ist es wichtig, dass sich mindestens drei Personen pro Zitat zusammenfinden. Dabei kann die Lehrperson versuchen, feinfühlig auf die Gruppeneinteilung einzuwirken.

Die so entstandenen Gruppen entwickeln zu den Zitaten eine Szene, welche nicht mit der Geschichte von Harry Potter verknüpft werden muss. Die Lernenden werden ermutigt, diese Zitate neu zu verwenden. Fragen wie: »Zu welchen anderen Situationen könnten diese Sätze gesagt werden oder passend sein? Was verbirgt sich hinter diesem Satz? Welche anderen Geschichten kann man dazu erfinden?« können hilfreich sein. Das Zitat kann als ein zusammenhängender Satz oder aber auch aufgeteilt in unabhängigen Sätzen in der Szene vorkommen. Es muss allerdings nicht ausgesprochen werden – der Satz kann auch nur als Titel verwendet werden. Kurzum, die Zitate sollten als Inspiration für etwas Neues dienen.

Die Gruppen bekommen 15 Minuten Zeit für die Entwicklung, die abhängig vom Arbeitsprozess verlängert oder verkürzt werden kann. Die Lehrperson achtet auf die Zeit, beobachtet und hilft feinfühlig. Die Gruppen arbeiten frei und selbstständig.

Nach der Entwicklung werden die Szenen präsentiert. Hierfür eignet sich die Einführung von Regeln. Zum Beispiel: Wenn eine Gruppe präsentiert, hören und schauen die anderen leise zu. Niemand, die/der nicht präsentiert, redet oder flüstert außerhalb der Bühne. Zu beachten ist, dass Menschen auf der »Bühne« viel verletzlicher sind und glauben könnten, dass jemand, der während des Zuschauens redet, sich lustig macht. Das verursacht Stress oder Angst und hat dadurch einen negativen Einfluss auf das Spielverhalten, die Motivation und das gegenseitige Vertrauen.

Wenn die Lehrperson »Dunkel« ruft, werden die Zuschauer leise und die Spielenden bereiten sich vor. Bei der Aufforderung »Licht« wird die Szene gespielt und die Zuschauerinnen/Zuschauer beobachten diese weiterhin leise und aufmerksam. Nach jeder Präsentation wird applaudiert und eine Diskussion geführt. Es können folgende Fragen als Anregung gestellt werden:

- Welche Schwierigkeiten ergaben sich während der Entwicklung?
- Welche Fragen kamen auf?

- Welche anderen Ideen waren noch im Gespräch und warum wurde diese Lösung gewählt?

Wenn eine Szene kein »Happy End« hat, sollte dies ebenso besprochen werden:

- Warum und wie kann es zu einer positiven Lösung kommen? Wenn Zeit vorhanden ist, könnten diese Lösungen vorgespielt werden.

Weitere Fragen ergeben sich automatisch aus der Diskussion.

Achtung! Es müssen nicht alle Szenen bis ins Detail analysiert werden. Oft sind diese selbsterklärend und dann reicht eine kurze Zusammenfassung.

Es ist kein Fehler, wenn keine Präsentation entstanden ist. Dies sollte allerdings reflektiert werden, denn vielleicht ist sogar das genau die Lösung. Es kann durchaus vorkommen, dass die Gruppe keinen Weg gefunden hat, die szenische Darstellung umzusetzen. Wichtig ist, dass der Arbeitsprozess der Gruppe nicht negativ bewertet wird. Zum Beispiel: Welche Ideen hattet ihr und an welchem Punkt seid ihr nicht weitergekommen? Haben die anderen vielleicht eine Idee? Die Möglichkeit zu improvisieren und aus der Klasse Ideen aufzunehmen, ist immer gegeben. Aber im »Szenischen Spiel« können nicht immer alle Ideen dargestellt werden, gerade dann nicht, wenn die Gruppe keine Übung hat.

Nachdem alle Szenen gespielt und besprochen wurden, sollte die Lehrperson die Präsentationen zusammenfassen und mit einem gemeinsamen Applaus loben.

Auf so einen intensiven Arbeitsprozess sollte ein Lockerungsspiel folgen.

- *Magst Du Harry Potter? (7):*

Eine Abwandlung des Spiels: Magst du deine Nachbarn? Achtung: Für dieses Spiel sind stabile Stühle und ausreichend Platz nötig!

Alle Spielerinnen und Spieler, außer der Spielleitung, nehmen einen Stuhl und bilden damit einen engen Stuhlkreis. Die Spielleiterin oder der Spielleiter stellt sich in die Mitte. Ihr/sein Ziel ist es, einen Sitzplatz zu erobern. Dafür muss sie/er folgende Frage an eine Person stellen: »Magst du Harry Potter?«

Es gibt zwei mögliche Antworten:

1. »Ja, aber ich mag die Personen nicht, die blaue Augen haben.« Die antwortende Person wird aufgefordert, ein Merkmal (Augenfarbe) oder eine Lieblingsbeschäftigung (spielt ein Musikinstrument) zu nennen.

2. »Nein.«

Bei Antwortvariante 1 müssen alle Personen, auf die das Gesagte zutrifft, aufstehen (im Beispiel: die mit blauen Augen) und sich einen neuen Platz suchen. Die Person in der Kreismitte versucht einen Platz zu erwischen.

Bei Antwortvariante 2, müssen die beiden direkten Nachbarinnen/Nachbarn der befragten Person die Plätze tauschen. Die Person in der Kreismitte versucht, einen Platz zu ergattern.

Wenn das Spiel verstanden wurde und fließend abläuft, wird eine Zusatzaufgabe eingeführt: IMMER und sobald der Platz rechts neben einer sitzenden Person frei wird, muss diese auf den Platz nachrücken. Die Person ohne Sitzplatz ist nun die Person in der Kreismitte und befragt die nächste Person, ob sie Harry Potter mag.

Variante mit Rollstuhl: Statt Stühlen werden auf dem Boden kreisförmig Punkte oder »X«, wie sonst die Stühle stehen würden, aufgeklebt. Das sind die Positionen, auf welche die Teilnehmer und Teilnehmerinnen sich stellen können. Zwischen den Positionen sollte genügend Platz vorhanden sein, damit mit dem Rollstuhl einfacher darauf gefahren werden kann. Die Spielregeln bleiben wie oben beschrieben. Der einzige Unterschied ist der, dass die Spielerinnen und Spieler ohne Rollstuhl nicht sitzend, sondern stehend spielen. Je nachdem, wie wendig der Rollstuhl ist, kann das Aufrücken auf den leeren rechten Platz beibehalten oder weggelassen werden.

● *Abschlussrunde (8):*

Die Abschlussrunde dient als Rückmeldemöglichkeit. Auch hier gibt es mehrere Möglichkeiten. In einem Steh- oder Sitzkreis können die Schülerinnen und Schüler einen der folgenden Sätze beenden:

- Diesen Deutschunterricht fand ich ...
- In diesem Deutschunterricht fand ich es schön, dass ...
- In diesem Deutschunterricht empfand ich es schrecklich, dass ...

Es gibt auch die Möglichkeit nach dem Schulnotensystem zu bewerten. Des Weiteren kann auch ein Wort oder eine Geste als Bewertungsmöglichkeit dienen. Die Lehrperson beendet die Stunde mit ihrer Rückmeldung.

Dieser Unterrichtsablauf dient als Ideensammlung.

Weitere Möglichkeiten können sein:

- Kampf mit Zauberstäben und Zaubersprüchen entwickeln und vorführen – mit der Möglichkeit, neue Zaubersprüche, die im Buch nicht vorkommen, zu entwickeln.
- den »Riddikulus«-Zauber thematisieren: Wovor habe ich Angst und wie würde ich es mit »Riddikulus« verändern?
- den eigenen Patronus für den »Expecto Patronum«-Zauber entwickeln: Was ist mein inneres Bild, das mich beschützen kann, wenn »Dementoren« oder in meiner Realität, Gedanken kommen, die mir die Freude wegnehmen? Woran denke ich, damit es mir besser geht?

Alle Spiele werden in der Gruppe durchgeführt und genau durch die Heterogenität erlangen die Übungen einen Mehrwert.

Bei der Auswahl der Zitate sollte darauf geachtet werden, dass jede Lernende und jeder Lernende etwas findet, womit sie/er arbeiten kann. Es können komplexe Sätze oder kurze, lustige Aussagen aus den *Harry Potter*-Büchern oder -Filmen verwendet werden.

Ein Stolperstein kann es sein, wenn die Lehrperson die Spiele, wie zum Beispiel »Magst Du Harry Potter« vorher nicht selbst gespielt hat. Es ist wichtig, dass die Spiele sicher angeleitet werden können, damit spontane Abwandlungen keine Überforderung seitens der Lehrperson hervorrufen.

Es empfiehlt sich, als Lehrperson die Aktivierungsspiele (Punkt 1, 2, 3, 5, 7) nicht nur anzuleiten, sondern auch mitzuspielen. Hierbei kann es eine weitere Kompli-

kation sein, wenn die Lehrkraft nicht gern spielt, dabei selbst keinen Spaß hat oder die szenische Arbeit zur eigenen Überforderung führt. Nur durch das gemeinsame Spielen kann eine geschützte und vertraute Atmosphäre entstehen und damit positive Beziehungserfahrungen zwischen Lehrperson und Schülerschaft intensiviert werden!

Im Fokus steht die Spielfreude, nicht die Bewertung.

### Literatur

- DODD, SUSAN (2007): *Autismus. Was Betreuer und Eltern wissen müssen*. München: Elsevier, Spektrum Akademischer Verlag.
- JAHNKE, INA; JULIUS, HENRI; MATTHES, ERZSÉBET (2016): Poster: Wissenschaftliche Tagung Autismus-Spektrum.
- JAHNKE, INA; JULIUS, HENRI; WOLFBERG, PAMELA; MATTHES, ERZSÉBET; SCHADE, FRANZISKA; NEUFELD, DAVID (2016): Integrated Play and Drama Groups for Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders. In: Tebartz van Elst, Ludger; Noterdaeme, Michele; Dziobek, Isabel (Hg.): *9. Wissenschaftliche Tagung Autismus-Spektrum Freiburg*. Frankfurt/M.: Wissenschaftliche Gesellschaft Autismus-Spektrum (WGAS) e.V.
- JANSSENS, LIDWINE (1999): *Drama is de kunst – Handboek voor dramadocenten*. Amsterdam: Uitgeverij IT & FB.
- KAPOSI, LÁSZLÓ (1999): *Drámafoglalkozások gyerekeknek, fiataloknak*. Budapest: Magyar Művelődési Intézet, Magyar Drámapedagógiai Társaság.
- QUILL, KATHLEEN ANN (2000): *Do-Watch-Listen-Say*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- ROWLING, JOANNE K. (2000): *Harry Potter und der Stein der Weisen*. Hamburg: Carlsen.
- DIES. (2006): *Harry Potter und die Kammer des Schreckens*. Hamburg: Carlsen.
- DIES. (2008): *Harry Potter und der Feuerkelch*. Hamburg: Carlsen.
- DIES. (2009): *Harry Potter und der Orden des Phönix*. Hamburg: Carlsen.
- DIES. (2011): *Harry Potter und die Heiligtümer des Todes*. Hamburg: Carlsen.

Julia Malle

## In- und Exklusion reflektieren

### Ein Unterrichtsmodell zu *Heidi*

Der folgende Beitrag befasst sich mit Bildern von Ein- und Ausschluss, die im Film *Heidi* (2015) transportiert werden. Dabei stellt sich zum einen die Frage, welche Methoden sich in einem diversitätssensiblen Deutschunterricht eignen, Macht- und Herrschaftsmechanismen zu identifizieren. Zum anderen sollen Schüler\_innen auf der Ebene der Fiktion und aufgrund eigener Erfahrungen erkennen, durch welche performativen Handlungen Differenzen erzeugt werden und wie Inklusion erfolgen könnte.

---

Im Fokus meines Beitrages steht die filmische Adaption eines Textes, von dem mit Fug und Recht behauptet werden kann, sich in das kulturelle Gedächtnis eingeschrieben zu haben. Johanna Spyris *Heidi* gilt als Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur und wird als solcher in verschiedensten medialen Produkten immer wieder neu inszeniert, sei es in Serien, Mangas, Comics, Musicals oder in unzähligen Spielfilmen, mittlerweile elf an der Zahl. Von dem 2015 erschienenen Film *Heidi* von Alain Gsponer, der in 25 Ländern ausgestrahlt wurde, nehmen die folgenden Überlegungen Ausgang.

Ziel ist eine Reflexion über Inklusion bzw. Exklusion der im Film dargestellten Personen sowie eine Antwort auf die Frage, wie exklusiv, integrativ und inklusiv der *Heidi*-Stoff mit »Anderssein« und Vielfalt umgeht. Angesprochen werden soll u. a. die Filmsemiotik am Beispiel von drei Szenen aus dem Film.

Mit dem vorgeschlagenen Unterrichtsmodell wird auch ein Schritt in Richtung kritisch-kommunikative Didaktik getan. Eine Didaktik, die auf soziale Prozesse

fokussiert und immer schon eine gesellschaftskritische ist. Gerade das Thema Inklusion bietet sich an, gesellschaftliche Grundfragen auszuhandeln und vermehrt sozial-kooperative Methoden in den Vordergrund zu stellen.

Inklusion verstehe ich mit Reich (2012) über die Kategorie Behinderung hinausgehend, wie in der Menschenrechtskonvention festgeschrieben. Ein weites Verständnis von Inklusion fokussiert

unterschiedliche Fähigkeiten, Hautfarben, Erstsprachen, Religionen, ethnische Herkunft, Geschlechterrollen, soziale[n] Status, sexuelle Identitäten, körperliche Bedingungen, politische und philosophische Orientierungen oder unterschiedliches Alter. Dabei sind nicht die Merkmale an sich bedeutsam, sondern die gesellschaftlichen Bewertungen, mit denen sie verbunden werden und mit denen das Individuum hinter einer dominierenden, negativ bewerteten, zugeschriebenen Eigenschaft zu verschwinden droht. (Boban/Hinz 2017, S. 42)

Die Beschäftigung mit der Kategorie Behinderung alleine, ist Betroffenen gegenüber fehl am Platz, ignoriert die heterogene Schüler\_innenschaft und darüber hinaus intersektionale Zusammenhänge.

Der »Heidi-Stoff« bietet sich für eine multiperspektivische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Werturteilen bzw. zur Reflexion über Aus- und Einschlussmechanismen in besonderer Weise an, da es auch in Sponers Film eine Fülle gesellschaftlicher Zuschreibungen zu analysieren gibt. Es stellt sich die Frage, wie ein diversitätssensibles Unterrichtsmodell, das sich für die achte Schulstufe eignet, zu *Heidi* aussehen könnte.

## 1. Inklusion im Bild

Zunächst wird vorgeschlagen, die Schüler\_innen kreativ und assoziativ an das Thema Inklusion heranzuführen. Sie werden angehalten, den Begriff Inklusion bzw. ihre eigenen Assoziationen dazu in einem Bild festzuhalten. Wenn der Klasse das Wort nicht bekannt sein sollte, wovon auszugehen ist, sollte auf die Übersetzung (lat. *inclusio* = Einschluss, Einschließung) hingewiesen werden. Die Bilder werden nach der Übung in der Mitte oder hinten im Klassenzimmer ausgelegt. Jede\_r Schüler\_in entscheidet sich spontan für ein Bild (nicht für das eigene), über welches in einem rotierenden Partner\_innengespräch ein kurzer Austausch erfolgen sollte. Eine Frage könnte zum Beispiel lauten: Was siehst du in dem Bild und was hat es mit Inklusion zu tun?

Anschließend gehen die Partner\_innen in die größere Gruppe (4 bis 5 Personen) und bestimmen eine\_n Gruppensprecher\_in. Nun ist es die Aufgabe, gemeinsam ein Bild anzufertigen, das die unterschiedlichen Vorstellungen von Inklusion vereint. Dieses präsentiert wieder der Moderator/die Moderatorin im Plenum.

Das gemeinsame Aushandeln und letzten Endes die gemeinsame Entscheidung darüber, wie das Bild aussehen sollte, schult nebenbei Kommunikationskompetenz und unterstützt soziales Lernen. Alternativ ist es auch möglich, schweigend gemeinsam ein Bild anzufertigen, womit andere, nonverbale Ebenen der sozialen Interaktion und Kommunikation angesprochen werden.

## 2. Inklusion im Text

In einer zweiten Phase soll der Begriff Inklusion genauer beleuchtet, Inklusion auf einer inhaltlich geschärften Ebene in Abgrenzung zu Integration und Exklusion begriffen werden, um später diese Mechanismen auch im Film zu erkennen. Zum einen wird somit Sachwissen über das Thema erworben und gleichzeitig Vorwissen eingebracht, zum anderen das zuvor Besprochene weitergedacht. Gleichzeitig wird eine gängige Lesestrategie, nämlich das Erfassen von Schlüsselbegriffen, an einem komplexen Text geübt, der Inklusion von Integration und Exklusion abgrenzt.

Folgender Text, der aus Gründen der Komplexität etwas gekürzt wurde, bietet sich hierfür an:<sup>1</sup>

### Was ist Inklusion?

Eines steht fest – Inklusion betrifft uns alle persönlich. Die Bereitschaft der Gesellschaft und somit aller ihrer Mitglieder etwas zu ändern [...] bietet eine Grundvoraussetzung für die Idee der Inklusion. Jeder Mensch kann jederzeit in die Lage kommen sich als Außenseiter\_in zu fühlen oder von der Gesellschaft ausgegrenzt zu werden. Doch wer möchte das schon? Das Individuum kann sich heutzutage stärker und grenzenloser entfalten als je zuvor und dadurch viele Menschen ihr Leben so frei gestalten wie noch nie. [...]

In einer inklusiven Gesellschaft existiert ein Versuch der Definition von »Normalität« erst gar nicht. Egal ob Du oder Ich, behinderte Menschen, kranke Menschen, Menschen mit Migrationshintergrund und ältere Menschen – jeder ist als ein fester Bestandteil unserer Gesellschaft als ein vollwertiges Mitglied anzusehen und es wert gehört zu werden.

### Inklusion – Definition

Was ist Inklusion? Man kann unter dem Begriff vereinfacht die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben in allen Bereichen verstehen. Alle Bereiche umfasst neben der Bildung auch Arbeit, Familie, Freizeit und vieles mehr. Soziale Inklusion ist dann vollständig erfüllt, wenn jedes Individuum in der Gesellschaft vollständig akzeptiert wird und dadurch in jedem Bereich seines Lebens teilnehmen bzw. teilhaben kann. Jeder Mensch ist dabei ein vollkommen gleichwertiges Mitglied und das Vorhandensein von Unterschieden wird als Bereicherung empfunden. Von dieser Vielfalt kann jeder profitieren und es wird als selbstverständlich wahrgenommen, dass jeder Mensch anders ist.

[...] Jeder ist willkommen, keiner wird ausgeschlossen. Physische Barrieren sowie Barrieren in den Köpfen der Menschen werden abgebaut. Jeder kann auf seine eigene Art und Weise einen wichtigen Teil zur Gesellschaft beitragen.

### Unterschied zwischen Inklusion und Integration

Gibt es einen Unterschied zwischen Integration und Inklusion und wenn ja welchen? Oftmals werden die Begriffe vertauscht oder miteinander gleichgesetzt. Aber der Grundgedanke der Inklusion geht noch weiter als die bloße Integration. Bei der Integration sollen Menschen in eine bestehende Umwelt integriert werden. Bei der Inklusion hingegen muss sich niemand verändern, um in die Umwelt »hineinzupassen«, sondern im Gegenteil wird die Umwelt an die Bedürfnisse und Anforderungen jedes Individuums angepasst.

### [...] Exklusion ...

Selbstverständlich handelt es sich bei der Inklusion um ein Idealbild einer Gesellschaft und schon bei der Definition von Inklusion wird klar, dass das Ziel der Inklusion wahrscheinlich niemals voll-

1 Vgl. <https://behinderung.org/inklusion.htm> [Zugriff: 15.9.2019]. Schreibweise und Zeichensetzung wurden unverändert übernommen.

ständig erreicht werden kann. Es wird immer Menschen geben, die sich über andere stellen und die Vielfalt nicht als Normalität akzeptieren. [...]  
Exklusion bedeute wörtlich Ausschluss oder Ausgrenzung und durch soziale Exklusion werden Menschen die Chancen auf soziale Teilhabe verwehrt. Demnach stellt die Exklusion das Gegenteil der Inklusion dar.

Zu dieser Lektüre bietet sich methodisch das sogenannte ABC-Darium<sup>2</sup> an. Diese kooperative Methode, die Einzel- und Gruppenarbeit vereint, ist angesichts der immer schon heterogenen Schüler\_innenschaft in besonderer Weise geeignet, Texte hinsichtlich vieler Facetten und unterschiedlicher Lesarten zu besprechen. Dabei wird das ABC in einem freien Bereich der Klasse (oder außerhalb dieser) am Boden ausgelegt. Die Schüler\_innen werden gebeten, die ihres Erachtens fünf wichtigsten Wörter, das heißt, die Schlüsselwörter des Textes, auf jeweils fünf Papierstreifen zu schreiben. Die gewählten Wörter werden dann – je nach Anfangsbuchstaben – zu dem jeweiligen Buchstaben gelegt. Nachdem alle Schüler\_innen ihre Begriffe zugeordnet haben, erfolgt eine mündliche Strukturierung dieser durch die Lehrperson. In den meisten Fällen ergibt sich eine auffallende Häufung bestimmter Wörter, so dass Lehrende unmittelbar auf gewisse Gruppierungen eingehen können. Einerseits kann so überprüft werden, ob der Text in seiner Komplexität verstanden wurde. Andererseits werden aber erfahrungsgemäß auch Begriffe genannt, die von den anderen deutlich abweichen. Das muss noch lange nicht heißen, dass diese falsch sind. Lehrer\_innen sind angehalten, auch auf nicht häufig genannte Wörter Bezug zu nehmen, da sie zusätzlichen Input bringen können. Der Vorteil dieser Methode liegt darin begründet, dass kein\_e Schüler\_in gezwungen wird, sich vor der Klasse zu exponieren, alle »gehört« bzw. gelesen werden können und mit großer Wahrscheinlichkeit alle mitmachen.

*Variante:* Um den Text vorzuentlasten, können unbekannte Wörter zunächst auch nur unterstrichen und im Rahmen eines Lehrer\_innen/Schüler\_innen-Gesprächs geklärt werden. Es ist jedoch auch möglich, das ABC-Darium zweimal durchzuführen und in einem ersten Durchgang lediglich die Zuordnung unbekannter Wörter zu fordern.

Ziel des zweiten Unterrichtsschrittes ist es, mithilfe der Lesestrategie ABC-Darium zu einem allgemein geteilten Verständnis von Inklusion, Exklusion und Integration zu kommen. Die Schüler\_innen können aufgrund des kreativ-assoziativen Verfahrens, das zuvor durchgeführt wurde, vielleicht schon begreifen, dass eine Vielzahl von Barrieren alleine in den Köpfen existieren. So ist es oftmals nicht die Differenz selbst, sondern es sind die diversen Reaktionen der Gesellschaft auf bestimmte Merkmale, die Ausschluss nach sich ziehen.

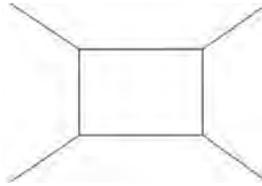
---

<sup>2</sup> Vgl. [https://homepage.univie.ac.at/christian.sitte/FD/PSsozialformen&medien03/Folien/LESE-kompetenz\\_ABCDarium.pdf](https://homepage.univie.ac.at/christian.sitte/FD/PSsozialformen&medien03/Folien/LESE-kompetenz_ABCDarium.pdf) [Zugriff: 15.9.2019].

### 3. Inklusion im Film

Nach den beiden Übungen, die je nach Gruppengröße unterschiedlich lange dauern, sehen die Schüler\_innen Alain Gsponers Film *Heidi* (2015). Es sollte Entscheidung der Lehrperson bleiben, ob der Film ganz oder lediglich in Ausschnitten gezeigt wird. Aufgrund der Tatsache, dass in *Heidi* mehrere Personen als Außenseiter\_innen gelten, wird eine multiperspektivische Sicht auf Differenz/en vorgenommen. Dazu wird die Placemat-Methode (vgl. Brüning/Saum 2009, S. 25 ff.) vorgeschlagen, die es den Schüler\_innen erlaubt, Vorwissen einzubringen und die gleichzeitig frei genug ist, neuen Assoziationen Raum zu geben. Des Weiteren ist das Placemat-Verfahren als demokratisch kooperative Methode sehr gut im inklusiven Unterricht geeignet, unabhängig vom aktuellen Leistungsstand bzw. vom Vorwissen der Schüler\_innen.

Die konkrete Ausführung sieht folgendermaßen aus: Jede Gruppe besteht aus vier Teilnehmer\_innen, sofern die Klassengröße dies ermöglicht. Alternativ lassen sich auch 3er- oder 5er-Gruppen einrichten. Ein großes Blatt wird zentral in die Mitte der Schüler\_innen platziert, sodass alle in der Lage sind, in das vor ihnen liegende Kästchen zu schreiben. Eine Vorlage für die Placemat-Methode kann zum Beispiel wie folgt aussehen:



Zunächst wird das eigene Feld mit Gedanken zu den unten gestellten Fragen beschrieben. Die dafür vorgesehene Zeit beträgt in etwa drei Minuten, bis das Blatt im Uhrzeigersinn weiter verschoben wird und man im nächsten Feld entweder Ergänzungen trifft, Fragen stellt oder Aussagen bekräftigt etc. Wieder sind drei Minuten vorgesehen, in denen Schüler\_innen, ähnlich der Schreibkonferenz, in einen stummen Dialog treten. Ist die Ausgangsposition des Blattes wieder erreicht, stellt jede\_r Schüler\_in die Anmerkungen aus dem eigenen Feld in der Kleingruppe vor. Anschließend fasst die Gruppe gemeinsam die Ergebnisse im noch leeren Feld zusammen.

Die Vorteile der Methode liegen auf der Hand: »Ganz pragmatisch ist zu sagen, dass die individuelle Verantwortung für das Gruppenergebnis deutlich sichtbar wird. [...] Dies führt zu einem hohen Maß an Mitarbeit. Das in der Einzelarbeit noch freibleibende Feld in der Mitte des Bogens macht deutlich, dass es darum geht, miteinander zu einem Gruppenergebnis zu kommen.« (Brüning/Saum 2009, S. 26). Ein\_e Gruppensprecher\_in, die/der zuvor bestimmt wurde, stellt die Ergebnisse aus dem Gruppenfeld vor. Es liegt in der Verantwortung der Lehrenden, den abschließenden kommunikativen Rahmen herzustellen. Die Fragen, die gestellt werden können, betreffen nun unterschiedliche Szenen und dazu passende Figuren aus dem Film. Ziel ist es, Filmausschnitte lesen zu können und in weiterer Folge auf In-

und Exklusion zu beziehen. Je nach Zeitbudget befassen sich alle Gruppen mit allen oder jede Gruppe mit unterschiedlichen Personen. Für eine Auseinandersetzung im Rahmen der Placemat-Methode möchte ich a) den Großvater, b) Heidi und c) Klara vorschlagen, da diese in unterschiedlicher Weise von Aus- und Einschluss betroffen sind. Es bietet sich an, jeweils zwei Gruppen zu einer Person arbeiten zu lassen, um ein Korrektiv bzw. ein Mehr an unterschiedlichen Sichtweisen zu erhalten.

- *Der Großvater*: Heidis Großvater wird von der Gesellschaft aufgrund seiner »Anderartigkeit«, die er sich einerseits selbst auferlegt hat und die andererseits von den Dorfbewohner\_innen konstruiert wird, ausgegrenzt. Er ist somit nicht nur räumlich, sondern auch sozial exkludiert, er wird – ließe sich sagen – sozial behindert. Eine prototypische Szene aus dem Film ist die kollektive Beschimpfung des Großvaters durch die Dorfbewohner\_innen, die eindrucksvoll zeigt, wie das Individuum mit einem Mal einem mächtigen Kollektiv gegenübersteht:



Abb. 1: *Heidi* (2015), TC 00:31:50

Die Schüler\_innen, die sich mit dieser Figur auseinandersetzen, können folgende Fragen beantworten:

Wie ist das Setting im oberen Filmausschnitt, wie werden Räume und Figuren dargestellt? Wie lässt sich die Atmosphäre beschreiben? Durch welche Symbolik wird diese hergestellt? Welches Erlebnis wird im gezeigten Bild erzählt? Welche Rolle spielt die Kamera-Einstellung? An welchen anderen Stellen im Film wird der Großvater negativ bewertet? Durch wen? Welche Mittel setzt der Film ein, um auf seinen sozialen Status hinzuweisen? Wie wird der Großvater im Film dargestellt (Aussehen, Körperbewegungen etc.). Woran leidet der Großvater? Was oder wodurch wird er behindert? Findet auf der Handlungsebene Inklusion, Integration oder Exklusion statt? In welchen Räumen kann er/kann er nicht Individuum sein?

- *Heidi*: Heidi unterliegt der Fremdbestimmung und wird permanent zur Anderen gemacht, indem sie, kolonialistischen Strukturen ähnelnd, exotisiert wird. Sie ist das unzivilisierte und wilde Mädchen in – aus Sicht der Stadtbewohner\_innen – schlechter Kleidung, das genügsam in der es umgebenden Natur agiert. Auf der Alm bzw. im Dorf nicht als Mangel wahrgenommen, wird Heidis »Nichtkompetenz« im Lesen im Frankfurter Kontext sofort erkannt und kommentiert,

einmal mehr eine Differenz eingezogen. Die ihr entzogene Freiheit macht sie schließlich krank: »Sie ißt nicht mehr und geistert nachts schlafwandelnd durchs Haus, ein psychisch krankes Kind, das notfallmäßig nach Hause zurückgeschickt wird«, so Bettina Hurrelmann, die sich intensiv mit Heidi befasst hat (Hurrelmann 1997, S. 195).

Das folgende Bild zeigt Heidi zu Beginn des Films in einer Szene, die gleichzeitig auch auf das Happy End verweist. Im Unterschied zu vielen filmisch dargestellten Situationen in der Stadt sehen wir hier ein glückliches, in Freiheit lebendes Kind, das in dieser Szene einen Bergadler nachahmt, der ein paar Sekunden zuvor genau so durch das Bild fliegt:



Abb. 2: *Heidi* (2015), TC 01:03:00

Mit dem nächsten Bild befinden wir uns schon in Frankfurt, im Hause der Familie Sesemann, in dem Heidi auf strenge Routinen trifft, sei es im Verhalten, sei es in Bezug auf Kleidung. Heidi hält sich zunächst an keinerlei Vorschrift, bevor sie irgendwann resigniert aufgibt:



Abb. 3: *Heidi* (2015), TC 00:57:29

Schüler\_innen, die sich mit Heidi auseinandersetzen, können etwa folgende Fragen beantworten:

Wie ist das Setting im Filmausschnitt, wie werden Räume und Figuren dargestellt? Wie lässt sich die Atmosphäre beschreiben? Durch welche Symbolik wird sie hergestellt? Welches Erlebnis wird im gezeigten Bild erzählt? Welche Rolle spielt die Kamera-Einstellung? An welchen Stellen im Film wird Heidi negativ bewertet? Durch wen? Welche Mittel wendet der Film auf, um auf die Differenz zwischen Stadt und Land hinzuweisen? Wie wird Heidi auf der Alm dargestellt, wie in der Stadt? In welchen Räumen kann sie/kann sie nicht Individuum sein? In welcher Form findet Integration, Inklusion und Exklusion statt?

- *Klara*: Klara bleibt zunächst jegliche Selbstbestimmung verwehrt. Sie ist der Fremdbestimmung unterworfen, sei es etwa durch Fräulein Rottenmeier, welche die Obsorge über das Mädchen hat, dessen Vater ständig auf Reisen und dessen Mutter gestorben ist. Klaras Tagesablauf, über den andere bestimmen, ist geprägt vom Immerselben. Sie wird zwischen den Räumen hin- und hergefahren und darf das Haus nicht verlassen.

Ein Bild im Film drückt ihren Zustand besonders gut aus:



Abb. 4: *Heidi* (2015), TC 00:35:48

Klara unternimmt zunächst nichts, um aus der ihr aufoktroierten Rolle herauszukommen. Damit einher geht, dass sie quasi auf Aktionen anderer angewiesen »gemacht« wird. Indem sie nicht handelt, schreibt sie den Objektstatus selbst mit und erscheint als Opfer, das nicht selbstbestimmt über sein eigenes Leben entscheidet. Erst im Laufe der Zeit, die sie in Heidis Gesellschaft verbringt, werden für Klara Handlungsalternativen sichtbar.

Anders als im Buch und in weiteren Inszenierungen entführt Heidi Klara aus der Wohnung, um einen Ausflug in die Stadt zu unternehmen, wie das nächste Bild zeigt.



Abb. 5: *Heidi* (2015), TC 00:48:52

Am Ende des Films schließlich, als Klara Heidi auf der Alm besucht, werden sämtliche Barrieren in ebenso selbstverständlicher Art und Weise beseitigt und Inklusion wird ermöglicht, wovon das folgende Bild zeugt:



Abb. 6: *Heidi* (2015), TC 01:32:43

Schüler\_innen, die sich in der Gruppenarbeit mit Klara auseinandersetzen, können beispielsweise Antworten auf folgende Fragen überlegen:

Wie ist das Setting im oberen Film-Still, wie werden Räume und Figuren dargestellt? Wie lässt sich die Atmosphäre beschreiben? Durch welche Symbolik wird sie hergestellt? Welches Erlebnis wird im gezeigten Bild erzählt? Welche Rolle spielt die Kamera-Einstellung? An welchen Stellen im Film ist Klara negativen Urteilen ausgesetzt?

Welche Darstellungsformen nutzt der Film, um auf Klaras Behinderung hinzuweisen? In welchen Räumen verhält sie sich wie? An welchen Stellen im Film kann sie Individuum sein und an welchen Stellen nicht? Wie findet Inklusion, Integration oder Exklusion statt?

*Alternativen:* Weitere spannende Figuren, auf die hier nicht näher eingegangen wird, die man jedoch den Schüler\_innen ebenso zuteilen könnte, sind Peter, der aus einer sozial noch schwächeren Schicht als Heidi kommt, und Peters erblindete Großmutter. Im Gegensatz zu Heidi hat Peter noch keinen Bildungserfolg erzielt und wird nicht nur dadurch stigmatisiert. Lediglich die Freundschaft zu Heidi scheint ihm einen positiveren Zugang zum Leben zu ermöglichen. Auch die Großmutter profitiert von Heidis Sozialkompetenz. Bezüglich möglicher Fragen könnte man auch hier die Ein- und Ausschlussmechanismen, die beide Figuren betreffen, nachzeichnen.

Nach der Auseinandersetzung mit den einzelnen Figuren in der Kleingruppe, werden die Ergebnisse im Plenum zusammengetragen. Eventuell muss darauf hingewiesen werden, dass im Heidi-Film eine Vielzahl binärer Oppositionen auszumachen sind (krank-gesund, arm-reich, behindert-nicht behindert, alt-jung, Natur-Kultur, Stadt-Land). Es sollte deutlich geworden sein, dass alle Figuren in gewisser Weise sozial behindert werden, indem sie den Erwartungen der sogenannten Norm nicht entsprechen.

#### 4. Inklusion im Leben

Eine kritische Didaktik sucht Parallelen zwischen den in der Literatur beschriebenen Machtmechanismen und den Diskursen, die sich außerliterarisch abspielen. So könnten Lernende, wie dies Werner Wintersteiner für eine transkulturelle Literaturdidaktik vorschlägt, »Parallelen, Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen ihrer eigenen und der [...] dargestellten Wirklichkeit« (Wintersteiner 2006, S. 169) herstellen.

Erfahrungen mit Themen wie Krankheit, Behinderung(en), Armut, Geschlecht etc. haben indirekt wahrscheinlich viele Schüler\_innen bereits gemacht. Bei einer Reflexion über Erfahrungen aus dem eigenen Umfeld soll es aber keineswegs bleiben, vielmehr sollten Handlungsalternativen zu den im Film präsentierten Inhalten überlegt werden. So bietet es sich an, im Falle des Großvaters danach zu fragen, wie er auf die Situation(en) im Dorf, in dem er zum Außenseiter gemacht wird, anders reagieren hätte können. Man könnte weiters danach fragen, was Klara selbst hätte unternehmen können, um aus ihrer passiven Rolle herauszukommen? Ein Hinweis auf die Individualverantwortung der Figuren greift aber eindeutig zu kurz und ist nicht im Sinne der Inklusion.

Eine weitere Option wäre daher zu fragen, wie der Film hätte anders inszeniert werden können, wenn Inklusion von allen Personen gelebt würde. Und weiters: Wie würden einzelne Figuren aus dem Film handeln, wenn sie dem Grundgedanken der Inklusion folgend behandelt werden? Ob ein diesbezüglicher Schreibauftrag schriftlich oder mündlich oder als szenische Interpretation erfolgt, soll individuell entschieden werden.

## 5. Inklusion durch Heidi

Abschließend kann diskutiert werden, wie inklusiv sich Heidi im Film verhält. Ich meine, dass sie die einzige Figur ist, die über weite Strecken ihre Umgebung als gegeben annimmt, indem sie im Einklang mit dieser agiert und ganz im Sinne der Inklusion alle anderen Figuren als »vollwertige« Mitglieder der Gesellschaft behandelt, ohne künstliche Differenzen einzuziehen. Beispielsweise ist Klaras Gehbehinderung für Heidis Verhalten ihr gegenüber irrelevant, die Sehbehinderung von Peters Großmutter ebenso. Physische Barrieren sucht sie zu überwinden, indem sie im Film – anders als im Buch – Klara aus dem Haus bringt und sie auf einen Rundgang in die Stadt mitnimmt. Insofern kann mit den Schüler\_innen beispielsweise darüber gesprochen werden, welche Anstrengungen inklusiver Art Heidi unternimmt und inwiefern sie damit – wie auch der Großvater Klara gegenüber – fast schon progressiv agiert. Demgegenüber steht leider das Ende des Films, an dem Klara von ihrer »Behinderung« wundersam geheilt wird. Das ist kein Ende im Sinne der Inklusion. Aber zumindest zeigt Heidi eine Utopie einer Gesellschaft, in der Kinder und Erwachsene in Freiheit und ohne Stigmatisierung leben könnten. Auch zeigt der *Heidi*-Film, dass Benachteiligung nicht per se existiert, sondern auf vielen Ebenen gesellschaftlich konstruiert ist. Hieraus Auswege zu zeigen, muss oberstes Ziel einer kritischen Didaktik sein.

### Literatur

- BOBAN, INES; HINZ, ANDREAS (2017): Das Inklusionsverständnis und seine Bedeutung für die Entwicklung von Bildungsprozessen. In: Dies. (Hg.): *Inklusive Bildungsprozesse gestalten. Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte*. Seelze: Klett, S. 32–51.
- BRÜNING, LUDGER; SAUM, TOBIAS (2009): *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung*. Essen: Neue deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- HURRELMANN, BETTINA (1997): Mignons erlöste Schwester. Johanna Spyris Heidi. In: Dies. (Hg.): *Klassiker der Kinder- und Jugendliteratur*. Frankfurt/M.: Fischer, S. 191–215.
- REICH, KERSTEN (2012): *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Weinheim: Beltz.
- WINTERSTEINER, WERNER (2006): *Transkulturelle literarische Bildung. Die »Poetik der Verschiedenheit« in der literaturdidaktischen Praxis*. Innsbruck: StudienVerlag.

### Film

*Heidi*. Abenteuer/Familienfilm. Regie: Alain Gsponer. 111 min. D/CH 2015.

Julia Malle

# Inklusion in Pädagogik und Deutschdidaktik

## Ein bibliographischer Überblick

Welche Verwendung erfährt der Begriff Inklusion in der Allgemeinpädagogik und in der Fachdidaktik? In welchem Verhältnis steht er zu Integration und Exklusion? Welche didaktischen Konzeptionen eignen sich in einem inklusiven Deutschunterricht für welche Lernbereiche? Die hier zusammengestellte Bibliographie bietet einen Überblick über die Vielzahl an zuletzt erschienenen Publikationen in diesem Bereich. Aufgrund der »Geburt« des Begriffs Inklusion innerhalb der Pädagogik sowie zahlreicher interdisziplinärer Überschneidungen werden im ersten Abschnitt auch pädagogische Grundlagen angeführt, bevor zweitens ein allgemeiner Überblick über die aktuelle Begriffsverwendung und Auseinandersetzung mit Inklusion in der Deutschdidaktik gegeben wird. Der dritte Abschnitt der Bibliographie fasst inklusionsbezogene Sekundärliteratur aus dem Bereich Literatur- und Mediendidaktik zusammen. Literatur, die sich mit der Sprachdidaktik befasst, wird im vierten Abschnitt vorgeschlagen. Auf die konkrete schulische Praxis fokussieren Abschnitt 5 und 6, die didaktische Modellierungen anführen, einerseits als Printversionen, andererseits im Online-Bereich. Der Schwerpunkt wurde hier – dem österreichischen Bildungssystem und der Verortung der Deutschdidaktik entsprechend – auf Sekundarstufe I und II gelegt.

### 1. Inklusive Pädagogik – Grundlagen

Achermann, Bruno; Amirpur, Donja; Braunsteiner, Maria-Luise; Demo, Heidrun; Plate, Elisabeth, Platte, Andrea (Hg., 2017): Index für Inklusion. Ein Leitfadens für Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.

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

Ainscow, Mel; Booth, Tony (2017): Index für Inklusion. Ein Leitfadens für Schulentwicklung. Weinheim: Beltz.

- Avci-Werning, Meltem; Werning, Rolf (2015): Herausforderung Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen, Erfahrungen, Handlungsperspektiven. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- Bernhard, Armin (2015): Inklusion – ein importiertes erziehungswissenschaftliches Zauberwort und seine Tücken. In: Kluge, Sven; Liesner, Andrea (Hg.): Inklusion als Ideologie. Frankfurt/M.: Peter Lang, S 109–119.
- Biewer, Gottfried; Proyer, Michelle; Kremsner, Gertraud (2019): Inklusive Schule und Vielfalt. Stuttgart: Kohlhammer.
- Biewer, Gottfried; Schütz, Sandra (2016): Inklusion. In: Hedderich, Ingeborg; Biewer, Gottfried; Hollenweger, Judith; Markowetz, Reinhard (Hg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 123–240.
- Boban, Ines; Hinz, Andreas (2015): Der Index für Inklusion – eine Einführung. In: Dies. (Hg.): Erfahrungen mit dem Index für Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 11–41.
- Booth, Tony; Ainscow, Mel (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Entwickelt von Tony Booth und Mel Ainscow. Übersetzt, bearb. und herausgegeben von Ines Boban und Andreas Hinz. Martin Luther-Universität Halle-Wittenberg. Fachbereich Erziehungswissenschaften. Online: <https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf> [Zugriff: 13.10.2019].
- Bude, Heinz; Willisch, Andreas (Hg., 2008): Exklusion. Die Debatte über die »Überflüssigen«. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2016): Sonderpädagogik und inklusive Bildung. Online: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/abs/sp.html> [Zugriff: 13.10.2019].
- Dammer, Karl-Heinz (2011): All inclusive? Oder: Dabei sein ist alles? Ein Versuch, die Konjunktur des Inklusionsbegriffs in der Pädagogik zu verstehen. In: Pädagogische Korrespondenz, H. 48, S. 27–58.
- Dammer, Karl-Heinz (2019): Inklusion, neue Lernkultur und die Fallstricke der Individualisierung. In: Hochstadt, Christiane; Olsen, Ralph (Hg.): Handbuch Deutschunterricht und Inklusion. Weinheim: Beltz, S. 33–46.
- Dederich, Markus (2016): Bildungsgerechtigkeit. In: Hedderich, Ingeborg; Biewer, Gottfried; Hollenweger, Judith; Markowetz, Reinhard (Hg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 92–96.
- Duncker, Ludwig (2009): Bildung und Heterogenität. Zerreißprobe für das Bildungssystem. In: Buschkühle, Carl-Peter; Duncker, Ludwig; Oswald, Vadim (Hg.): Bildung zwischen Standardisierung und Heterogenität – ein interdisziplinärer Diskurs. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 215–236.
- Eberwein, Hans (Hg., 21990): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim: Beltz.
- Emmerich, Marcus; Hormel, Ulrike (2016): Pädagogik: Differenz und Intersektionalität. In: Hedderich, Ingeborg; Biewer, Gottfried; Hollenweger, Judith; Markowetz, Reinhard (Hg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 569–573.
- Feuser, Georg (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik, Jg. 28, H. 1, S. 4–48.
- Feuser, Georg (1998): Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. In: Hildes Schmidt, Anne; Schnell, Irmtraud (Hg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim: Beltz, S. 19–36.
- Feuser, Georg (2002): Momente entwicklungslogischer Didaktik einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: Eberwein, Hans (Hg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Weinheim: Beltz, S. 280–294.
- Feuser, Georg (2013): Grundlegende Dimensionen einer LehrerInnen-Bildung für die Realisierung einer inklusionskompetenten Allgemeinen Pädagogik. In: Feuser, Georg; Maschke, Thomas (Hg.): Lehrerbildung auf dem Prüfstand. Welche Qualifikationen braucht die inklusive Schule? Gießen: Psychosozial-Verlag.

- Feuser, Georg (2013): Die »Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand« – ein Entwicklung induzierendes Lernen. In: Beck, Iris; Feuser, Georg; Jantzen, Wolfgang; Wachtel, Peter (Hg.): Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 7. Stuttgart: Kohlhammer, S. 282–293.
- Fröhlich, Volker (2016): Zwischen Rechtsanspruch und pädagogischem Wagnis – Wem nützt, wem schadet die Inklusionsdebatte? In: Göppel, Rolf; Rauh, Bernhard (Hg.): Inklusion. Idealistische Forderung. Individuelle Förderung. Institutionelle Herausforderung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 219–226.
- Fuchs, Peter (2016): Inklusion/Exklusion – theoretische Präzisierungen. In: Hedderich, Ingeborg; Biewer, Gottfried; Hollenweger, Judith; Markowetz, Reinhard (Hg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 397–401.
- Graumann, Olga (2012): Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Greiner, Ulrike (2015): Dualismen und Öffnungen, neue Kontexte und Ambivalenzen. Erste Überlegungen zu einer kulturwissenschaftlichen Analyse der Begabtenförderung am Beispiel Österreich. In: Journal für Begabtenförderung, H. 1, S. 8–18.
- Greiner, Ulrike (2019): Paradoxien eines inklusiven Bildungskonzeptes. In: Hochstadt, Christiane; Olsen, Ralph (Hg.): Handbuch Deutschunterricht und Inklusion. Weinheim: Beltz, S. 47–61.
- Hedderich, Ingeborg; Biewer, Gottfried; Hollenweger, Judith; Markowetz, Reinhard (Hg., 2016): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heimlich, Ulrich; Kahlert, Joachim (Hg., 2014): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Stuttgart: Kohlhammer.
- Herz, Birgit (2015): Inklusionssemantik und Risikoverschärfung. In: Jahrbuch für Pädagogik. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 109–119.
- Heyl, Vera; Trumpa, Silke; Janz, Frauke; Seifried, Stefanie (2014): Inklusion beginnt im Kopf!? Einstellungsforschung zu Inklusion (EFI). In: Schuppener, Saskia (Hg.): Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 39–47.
- Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heimpädagogik, Jg. 53, H. 9, S. 354–361.
- Hinz, Andreas (2018): Integration oder Inklusion? Aktuelle Befunde zwischen Sonderpädagogik und Bildungswissenschaften. In: Lang-Wojtasik, Gregor; König, Stefan (Hg.): Inklusion als gesellschaftliche, pädagogische und hochschulische Herausforderung. Ulm-Münster: Klemm & Oelschläger (= Weingartner Dialog über Forschung Bd. 2), S. 65–80.
- Hirschauer, Stefan (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: Zeitschrift für Soziologie, H. 3, S. 170–191.
- Hülber, Edith; Axmann-Leibetseder, Ursula (2017): Inklusion im österreichischen Schulsystem. In: Schörkhuber Bernhard; Rabl, Martina; Svehla, Heidemarie (Hg.): Vielfalt als Chance: vom Kern der Sache. Wien: LIT, S. 191–198.
- Katzenbach, Dieter (2016): Inklusion, psychoanalytische Pädagogik und der Differenzdiskurs. In: Göppel, Rolf; Rauh, Bernhard (Hg.): Inklusion. Idealistische Forderung. Individuelle Förderung. Institutionelle Herausforderung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 17–29.
- Kiel, Ewald; Kahlert Joachim (2015): Ist Inklusion gerecht? In: Eckert, Thomas; Gniewosz, Burkhard (Hg.): Bildungsgerechtigkeit. Wiesbaden: Springer, S. 17–26.
- Lamers, Wolfgang; Heinen, Norbert (2006): »Bildung mit ForMat« – Impulse für eine veränderte Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schülern mit (schwerer) Behinderung. In: Laubenstein, Désirée (Hg.): Basale Stimulation. Kritisch – konstruktiv. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben, S. 141–203.
- Moser, Vera (2013): Professionsforschung als Unterrichtsforschung. In: Döbert, Hans; Weisshaupt, Horst (Hg.): Inklusiv Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster: Waxmann, S. 135–146.

- Moser, Vera (2014): Forschungserkenntnisse zur sonderpädagogischen Professionalität in inklusiven Settings. In: Trumpa, Silke; Seifried, Stefanie; Franz, Eva; Klauß Theo (Hg.): *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 92–106.
- Prenzel, Annedore (1993): *Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich.
- Reich, Kersten (2012): *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung in einer inklusiven Schule*. Weinheim: Beltz.
- Scheidt, Katja (2017): *Inklusion: Im Spannungsfeld von Individualisierung und Gemeinsamkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schönwiese, Volker (2018): *Disability Studies und integrative/inklusive Pädagogik. Ein Kommentar*. In: Müller, Frank J. (Hg.): *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion*. Bd. 2. Originalausgabe. Gießen: Psychosozialverlag.
- Seitz, Simone; Scheidt, Katja (2012): *Vom Reichtum inklusiven Unterrichts. Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung*. In: *Zeitschrift für Inklusion*, H. 1/2. Online: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/62/62> [Zugriff: 13.9.2019].
- Stellbrink, Mareike (2012): *Inklusion als Herausforderung für die Entwicklung von Unterricht, Schule und Lehrerbildung*. In: Fürstenau, Sara (Hg.): *Interkulturelle Pädagogik und sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 83–99.
- Sturm, Tanja; Wagner-Willi, Monika (2016): *Herstellung und Bearbeitung von Leistungsdimensionen im kooperativ gestalteten inklusiven Fachunterricht*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 62, Beiheft: *Schulische Inklusion*, S. 75–89.
- Trautmann, Matthias; Wischer, Beate (2011): *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Trumpa, Silke; Seifried, Stefanie; Franz, Eva; Klauß Theo (Hg., 2014): *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Vereinte Nationen (2006): *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. Online: <https://www.behindertenrechtskonvention.info/> [Zugriff: 13.9.2019].
- Wansing, Gudrun (2015): *Was bedeutet Inklusion? Annäherungen an einen vielschichtigen Begriff*. In: Degener, Theresia; Diehl, Elke (Hg.): *Handbuch Behindertenrechtskonvention. Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe*. Bonn: bpb, S. 43–54.
- Werning, Rolf (2011): *Inklusive Pädagogik – Eine Herausforderung für die Schulentwicklung*. In: *Lernende Schule*, Jg. 14, H. 55, S. 4–8.
- Werning, Rolf; Arndt, Ann-Kathrin (2015): *Unterrichtsgestaltung und Inklusion*. In: Kiel, Ewald (Hg.): *Inklusion im Sekundarbereich*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 53–96.
- Wocken, Hans (1998): *Gemeinsame Lernsituationen: Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts*. In: Hildeschmidt, Anne; Schnell, Irmtraud (Hg.): *Integrationspädagogik: Auf dem Weg zu einer Schule für alle*. Weinheim: Juventa.
- Wocken, Hans (2010): *Über Widersacher der Inklusion und ihre Gegenrede. Essay*. Online: [https://www.staff.uni-giessen.de/~gk1189/sfa/pdf/hans\\_wocken\\_ueber\\_widersacher\\_der\\_inklusion\\_und\\_ihre\\_gegenreden.pdf](https://www.staff.uni-giessen.de/~gk1189/sfa/pdf/hans_wocken_ueber_widersacher_der_inklusion_und_ihre_gegenreden.pdf) [Zugriff: 13.10.2019].
- Wocken, Hans (2011): *Das Haus der inklusiven Schule*. Hamburg: Feldhaus.
- Wocken, Hans (2011): *Rettet die Sonderschulen? – Rettet die Menschenrechte! Ein Appell zu einem differenzierten Diskurs über Dekategorisierung*. In: *Zeitschrift für Inklusion*, H. 4. Online: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/81/81> [Zugriff: 13.10.2019].
- Wocken, Hans (2014): *Inklusion im Nebel. Kritik des Konzepts »Vielfalt schulischer Angebote« in einer »inkluisiven Bildungslandschaft«*. Online: [https://www.magazin-auswege.de/data/2014/04/Wocken\\_Inklusion\\_im\\_Nebel\\_Printausgabe\\_Magazin\\_Auswege.pdf](https://www.magazin-auswege.de/data/2014/04/Wocken_Inklusion_im_Nebel_Printausgabe_Magazin_Auswege.pdf) [Zugriff: 13.10.2019].
- Ziener, Gerhard (2016): *Herausforderung Vielfalt. Kompetenzorientiert unterrichten zwischen Standardisierung und Individualisierung*. Seelze: Klett|Kallmeyer.

## 2. Inklusive Deutschdidaktik

- Abels, Simone (2015): Der Entwicklungsbedarf der Fachdidaktiken für einen inklusiven Unterricht in der Sekundarstufe. In: Biewer, Gottfried; Böhm, Eva Theresa; Schütz, Sandra (Hg.): *Inklusive Pädagogik in der Sekundarstufe*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 135–148.
- Amrhein, Bettina; Dziak-Mahler, Myrle (Hg., 2014): *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. Münster-New York: Waxmann.
- Bartnitzky, Horst (2016): *Inklusive Deutschdidaktik in der Grundschule – was schon vorliegt und was neu bedacht werden muss*. In: Hennies, Joachim; Ritter, Michael (Hg.): *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 35–46.
- Boban, Ines; Hinz, Andreas; Plate, Elisabeth; Tiedeken, Peter (2014): *Inklusion in Worte fassen – eine Sprache ohne Kategorisierungen*. In: Schuppener, Saskia; Bernhardt, Nora; Hauser, Mandy; Poppe, Frederik (Hg.): *Inklusion und Chancengerechtigkeit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 19–24.
- Brand, Tilman von (2012): *Differenzierung im Deutschunterricht*. In: Eisenmann, Maria; Grimm, Thomas (Hg.): *Heterogene Klassen – Differenzierung in Schule und Unterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 37–58.
- Brand, Tilman von; Brandl, Florian (2017): *Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen: Individualisierung, Differenzierung, Inklusion in den Sekundarstufen*. Seelze: Kallmeyer.
- Brand, Tilman von; Granzow, Stefanie (2018): *Heterogenität und Inklusion*. In: Boelmann, Jan M. (Hg.): *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Bd. 3: Forschungsfelder*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 71–87.
- Brand, Tilman von; Pompe, Anja (2015): *Inklusion im Deutschunterricht*. In: Pompe, Anja (Hg.): *Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 29–44.
- Heimlich, Ulrich (Hg., 2007): *Gemeinsamer Unterricht im Rahmen inklusiver Didaktik*. In: *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen: ein Handbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 69–89.
- Hochstadt, Christiane; Olsen, Ralph (Hg., 2019): *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim: Beltz.
- Hölnzer, Matthias (2014): *Inklusive Deutschdidaktik in der Sekundarstufe I zwischen gemeinsamen Lernsituationen und einem gemeinsamen Lerngegenstand*. In: Hennies, Johannes; Ritter, Michael (Hg.): *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 47–57.
- Klemm, Klaus; Preuss-Lausitz, Ulf (2012): *Was ist guter inklusiver Unterricht?* In: Metzger, Klaus; Weigl, Erich (Hg.): *Inklusion – praxisorientiert*. Berlin: Cornelsen, S. 19–32.
- Korff, Natascha (2012): *Inklusiver Unterricht – Didaktische Modelle und Forschung*. In: Benkmann, Rainer; Solveig, Chilla; Stapf, Evelyn; Stechow, Elisabeth (Hg.): *Inklusive Schule – Einblicke und Ausblicke*. Immenhausen: Prolog, S. 138–158.
- Korff, Natascha; Scheidt, Katja (2011): *Inklusive (Fach-)Didaktik und LehrerInnenexpertise: Ergebnisse zweier Pilotstudien*. In: Flieger, Petra; Schönwiese, Volker (Hg.): *Menschenrechte, Integration, Inklusion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 91–97.
- Kracht, Annette; Wildemann, Anja (2018): *Deutschunterricht FÜR alle und MIT allen. Mit Vielfalt im Unterricht planen und gestalten*. In: *Grundschule Deutsch*, H. 58, S. 4–7.
- Lütje-Klose, Birgit (2011): *Integrative oder inklusive Didaktik*. In: *Lernende Schule*, Jg. 14, H. 55, S. 82–100.
- Markowetz, Reinhard (2004): *Allen Kindern alles lehren! Aber wie? – Maßnahmen der Inneren Differenzierung und Individualisierung als Aufgabe für Sonderpädagogik und Allgemeine (Integrations-)Pädagogik auf dem Weg zu einer inklusiven Didaktik*. In: Schnell, Irmtraud; Sander, Alfred (Hg.): *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 167–187.

- Markowetz, Reinhard (2016): Theoretische Aspekte und didaktische Dimensionen inklusiver Unterrichtspraxis. In: Fischer, Erhard; Markowetz, Reinhard (Hg.): *Inklusion im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 239–289.
- Markowetz, Reinhard (2019): Inklusiver und exklusiver Unterricht. In: Hochstadt, Christiane; Olsen, Ralph (Hg.): *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim: Beltz, S. 62–77.
- 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.
- Merz-Atalik, Kerstin; Schluchter, Jan-René (2019): Inklusionsbewusste Digitalisierung in Schule und Unterricht – Optionen, Chancen und Herausforderungen. In: Huber, Stephan Gerhard (Hg.): *Jahrbuch Schulleitung. Impulse aus Wissenschaft und Praxis*. Köln: Wolters Cluwer, Carl Link, S. 335–353.
- Naugk, Nadine; Ritter, Michael; Zielinski, Sascha (2016): *Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule. Perspektiven und Beispiele*. Weinheim-Basel: Beltz.
- Pompe, Anja (Hg., 2015): *Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Prammer, Wilfried; Prammer-Semmler, Eva (2014): Didaktik als Kernaufgabe einer inklusiven Schule. In: Feyerer, Ewald; Langner, Anke (Hg.): *Umgang mit Vielfalt. Lehrbuch für Inklusive Bildung. Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich, Bd. 3*. Linz: Trauner, S. 153–167.
- Rehle, Cornelia (2009): Grundlagen einer inklusiven, entwicklungsorientierten Didaktik. In: Thoma, Pius; Rehle, Cornelia (Hg.): *Inklusive Schule. Leben und Lernen mittendrin*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 183–194.
- Reich, Kersten (2014): *Inklusive Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Reich, Kersten (2017): *Inklusive Didaktik in der Praxis. Beispiele erfolgreicher Schulen*. Weinheim: Beltz.
- Riegert, Judith; Musenberg, Oliver (2015): Empirische Forschung zu inklusivem Unterricht – Perspektiven auf Didaktik. In: Redlich, Hubertus; Schäfer, Lea; Wachtel, Grit; Zehbe, Katja; Moser, Vera (Hg.): *Veränderung und Beständigkeit in Zeiten der Inklusion. Perspektiven Sonderpädagogischer Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 214–223.
- Ritter, Michael; Hennies, Johannes (2013): Grundfragen einer inklusiven Deutschdidaktik – Ein Problemaufriss. In: *Zeitschrift für Inklusion*, Jg. 8, H. 1. Online: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/28/28> [Zugriff: 13.10.2019].
- Seitz, Simone (2006): Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem »Kern der Sache«. In: *Zeitschrift für Inklusion*, Jg. 1, H. 1. Online: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184/184> [Zugriff: 13.10.2019].
- Wocken, Hans (2016): Inklusive Didaktik. Versuch einer Standortbestimmung. In: Wocken, Hans (Hg.): *Am Haus der inklusiven Schule. Anbauten – Anlagen – Haltestellen*. Hamburg: Feldhaus.

### 3. Literatur- und Mediendidaktik

- 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/M.: Peter Lang, S. 303–322.
- Anders, Petra; Riegert, Judith (2017): Für alle »Begabungstypen«? Zum Potential handlungs- und produktionsorientierter Verfahren im inklusiven Literaturunterricht. In: Abraham, Ulf; Brendel-Perpina, Ina (Hg.): *Kulturen des Inszenierens*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 101–113.
- Bernasconi, Tobias (2013): Literaturunterricht mit Schülern mit geistiger Behinderung. In: *Lernen konkret*, H. 3, S. 15–19.

- Bernasconi, Tobias; Wittenhorst, Mara (2016): Elementarisierung als didaktische Möglichkeit zur Gestaltung von inklusivem Literaturunterricht – Perspektiven aus der Sicht des Förder-schwerpunktes Geistige Entwicklung. In: Frickel, Daniela A.; Kagelmann, Andre (Hg.): Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 115–132.
- 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/M.: Peter Lang, S. 89–102.
- Brand, Tilman von (2018): Literatur inklusiv. In: Praxis Deutsch, H. 272, S. 4–13.
- Bräuer, Christoph; Wiprächtiger, Maja (2019): Literarische Erfahrung. In: Hochstadt, Christiane; Olsen, Ralph (Hg.): Handbuch Deutschunterricht und Inklusion. Weinheim: Beltz, S. 208–224.
- Dannecker, Wiebke (2014): Literaturunterricht inklusiv gestalten – individuelle Zugänge zu einem literarischen Text ermöglichen. Ergebnisse eines empirischen Unterrichtsprojekts zu Kellers *Kleider machen Leute*. In: Hennies, Johannes; Ritter, Michael (Hg.): Deutschunterricht in der Inklusion – Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 209–220.
- Dannecker, Wiebke (2018): Zwischen Individualisierung und gemeinsamem Lernen: Konzeptionelle und empirische Perspektiven auf inklusiven Literaturunterricht. In: Kleinbub, Iris; Müller, Kathrin; Müller, Ulrike B. (Hg.): Individuelles und gemeinsames schulisches Lernen. Forschungsbeiträge zu einer strukturierten Unterrichtsgestaltung bei heterogenen Lernvoraussetzungen. Weinheim: Beltz, S. 75–88.
- Dannecker, Wiebke (2018): »Normal ist langweilig«. Literärästhetische Gestaltung in Andreas Steinhöfels Roman *Anders*. In: Praxis Deutsch, H. 272, S. 39–44.
- Dönges, Christoph (2007): Lesen- und Schreibenlernen an der Schule mit dem Förder-schwerpunkt Geistige Entwicklung – Modifikation von erweiterten Lesebegriff. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 58, H. 9, S. 338–344.
- Frickel, Daniela A.; Kagelmann, Andre (Hg., 2016): Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Frickel, Daniela A.; Kagelmann, Andre (2017): Inklusives und ästhetisches Potential aktueller Werke der Kinder- und Jugendliteratur. In: Standke, Jan (Hg.): Gegenwartsliteratur im inklusiven Deutschunterricht. Trier: WV, S. 129–148.
- Frickel, Daniela A.; Kagelmann, Andre: Kinder- und Jugendliteratur. In: Hochstadt, Christiane; Olsen, Ralph (Hg.): Handbuch Deutschunterricht und Inklusion. Weinheim: Beltz, S. 242–256.
- Granzow, Stefanie; Brand, Tilman von (2018): Heterogenität und Inklusion. Ein weites und weitgehend unerforschtes Feld. In: Boelmann, Jan M. (Hg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Bd. 3: Forschungsfelder der Deutschdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 71–88.
- Hennies, Johannes; Ritter, Michael (Hg., 2014): Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Kagelmann, Andre (2014): »Merizonterweiterungen«: Inklusive Potentiale für den Deutschunterricht in Andreas Steinhöfels Kinderroman »Rico, Oskar und die Tieferschatten«. In: Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln (Hg.): Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. München: Waxmann, S. 249–264.
- Köb, Stefanie; Sansour, Teresa; Vach, Katrin (2019): Literaturunterricht in inklusiven Kontexten. In: Hochstadt, Christiane; Olsen, Ralph (Hg.): Handbuch Deutschunterricht und Inklusion. Weinheim: Beltz, S. 257–273.
- Kruse, Iris (2016): Kinderliterarische Medienverbände im inklusiven Literaturunterricht der Grundschule – Mediale Darstellungsvielfalt als Chance für gemeinsame literärästhetische Erfahrungen. In: Frickel, Daniela A.; Kagelmann, Andre (Hg.): Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 171–192.

- Malle, Julia (2016): Inkludiert. Exkludiert. Integriert? Andreas Steinhöfels »Rico, Oskar und die Tieferschatten« im literaturdidaktischen Kontext. In: *ÖGL*, 60. Jg., H. 4, S. 446–457.
- Matthes, Erzsébet (2016): So ein Theater. Inklusion durch die Methode des Dramaspiels. In: Feyerer, Ewald, Prammer, Wilfried (Hg.): *Inklusion konkret. Gestaltung inklusiven Unterrichts*. Linz: BZIB, S. 61–69. Online: [http://www.ph-ooe.at/fileadmin/Daten\\_PHOOE/ebooks/Inklusion\\_Konkret/HTML/files/assets/common/downloads/InklusionKonkret.pdf](http://www.ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/ebooks/Inklusion_Konkret/HTML/files/assets/common/downloads/InklusionKonkret.pdf) [Zugriff: 13.10.2019].
- Mayer, Andreas (2016): Vermittlung strategischer Lesekompetenz im inklusiven Unterricht. In: Gebele, Diana; Zepter, Alexandra L. (Hg.): *Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis*. Duisburg: Gilles & Francke (= KöBeS, Bd. 11), S. 228–255.
- Naujok, Natascha (2014): Inklusive Deutschdidaktik, Bildungssprache und Erzählen. In: Hennies, Johannes; Ritter, Michael (Hg.): *Deutschunterricht in der Inklusion – Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. Freiburg i. Br.: Fillibach bei Klett, S. 21–34.
- Olsen, Ralph (2016): »Lust, Niemandes Schlaf zu sein ...« Anmerkungen zur Problematik der Textauswahl im inklusiven Literaturunterricht. In: Frickel, Daniela; Kagelmann, Andre (Hg.): *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 61–87.
- Platte, Andrea (2007): »Alle Kinder lernen lesen...?!« Inklusive Didaktik und Schriftspracherwerb. In: *Zeitschrift für Inklusion*, Jg. 2, H. 1. Online: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/177> [Zugriff: 13.10.2019].
- Ratz, Christoph (2013): Zur aktuellen Diskussion und Relevanz des erweiterten Lesebegriffs. In: *Empirische Sonderpädagogik*, H. 4, S. 343–360.
- Reese, Ingeborg (2007): *Behinderung als Thema in der Kinder- und Jugendliteratur*. Hamburg: Kovač.
- Reese, Ingeborg (2010): Strickmuster und Stereotypen. Die Darstellung von Behindert-Werden und Behindert-Sein, von Integration und Inklusion im Kinder- und Jugendbuch – ein Spiegelbild der Zeitepochen? In: *JuLit*, H. 1, S. 3–8.
- Riegert, Judith (2015): Zur Frage der Anschaulichkeit im inklusiven Literaturunterricht. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, H. 4, S. 370–381.
- Rosebrock, Cornelia (2015): *Der Mut zur Einfalt – Vereinfachte Klassikerausgaben für den Schulgebrauch*. In: *Didaktik Deutsch*, H. 38, S. 33–39.
- Rosebrock, Cornelia (2019): *Leichte Texte*. In: Hochstadt, Christiane; Olsen, Ralph (Hg.): *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim: Beltz, S. 93–110.
- Standke, Jan (Hg., 2017): *Gegenwartsliteratur im inklusiven Deutschunterricht*. Trier: WVT.
- Thäle, Angelika; Riegert, Judith (2014): Literarisches Lernen im inklusiven Deutschunterricht. Die Bedeutung von Textzugängen. In: Hennies, Johannes; Ritter, Michael (Hg.): *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. Freiburg i. Br.: Fillibach bei Klett, S. 195–208.
- Volz, Steffen (2016): Literarisches Lernen für alle – literarästhetisch anspruchsvolle Texte im inklusiven Unterricht: eine Problemskizze. In: Frickel, Daniela A.; Kagelmann, Andre (Hg.): *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt/M.: Peter Lang, S. 229–244.
- Volz, Steffen; Wiprächtiger-Geppert, Maja (2014): Literarisches Lernen für alle – literarästhetisch anspruchsvolle Bilderbücher im inklusiven Unterricht. In: Trumpa, Silke; Seifried, Stefanie; Franz, Eva; Klauß Theo (Hg.): *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 220–233.
- Wessels, Claudia (2005): So kann es jeder leicht verstehen. Das Konzept der leichten Lesbarkeit. In: *Geistige Behinderung*, H. 3, S. 226–239.
- Wiprächtiger-Geppert, Maja (2009): *Literarisches Lernen in der Förderschule. Eine qualitativ-empirische Studie zur literarischen Rezeptionskompetenz von Förderschülerinnen und -schülern in literarischen Unterrichtsgesprächen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

#### 4. Sprachdidaktik

- Becker-Mrotzek, Michael (2016): Inklusive sprachliche Bildung – Perspektiven aus der Sicht der Sprachdidaktik. In: Gebele, Diana; Zepter, Alexandra L. (Hg.): Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis. Duisburg: Gilles & Francke (= KöBeS, Bd. 11), S. 47–56.
- Berkemeier, Anne; Wilmes, Sabine (2016): Heterogenität im Deutschunterricht. In: Gebele, Diana; Zepter, Alexandra L. (Hg.): Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis. Duisburg: Gilles & Francke (= KöBeS, Bd. 11), S. 57–78.
- Bock, Bettina M. (2016): »Leichte Sprache« aus Perspektive einer inklusiven Sprachdidaktik. In: Gebele, Diana; Zepter, Alexandra L. (Hg.): Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis. Duisburg: Gilles & Francke (= KöBeS, Bd. 11), S. 79–107.
- Böhnert, Katharina (2019): Inklusive Sprachreflexion: Zugänge zu Sprache(n) individuell und gemeinsam finden. In: Müller, Kathrin; Müller, Ulrike B.; Kleinbub, Iris (Hg.): Individuelles und gemeinsames schulisches Lernen. Forschungsbeiträge zur Unterrichtsgestaltung und Lehrerbildung bei heterogenen Lernvoraussetzungen. Weinheim-Basel: Beltz, S. 58–74.
- Böhnert, Katharina; Hölzner, Matthias (2018): Gemeinsamer Gegenstand »Sprache«: inklusionspädagogische, sprachdidaktische und unterrichtspraktische Gelingensbedingungen einer inklusiven Sprachreflexion. In: Hechler, Sebastian; Kampmeier, Anke S.; Kraehmer, Steffi; Michels, Katrin: (Hg.): Exklusiv INKLUSIV: Inklusion kann gelingen. Forschungsbeispiele und Ergebnisse guter Praxis. Neubrandenburg: Hochschulverlag Hochschule Neubrandenburg (= Reihe Leben Inklusion), S. 121–130.
- Bredel, Ursula; Maaß, Christiane (2016): Leichte Sprache – Theoretische Grundlagen, Orientierung für die Praxis. Berlin: Duden.
- Bredel, Ursula; Maaß, Christiane (2016): Ratgeber Leichte Sprache. Alle wichtigen Regeln. Empfehlungen für die Praxis. Berlin: Duden.
- Bredel, Ursula; Maaß, Christiane (2019): Leichte Texte. In: Hochstadt, Christiane; Olsen, Ralph (Hg.): Handbuch Deutschunterricht und Inklusion. Weinheim: Beltz, S. 80–92.
- Ferencik-Lehmkuhl, Daria (2017): Revisionskompetenz fördern in der Sekundarstufe I. Effekte eines Trainings der Revisionsfertigkeiten bei Schülern der 5. und 6. Klasse. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Forstman, Isabel; Hennies, Johannes; Ritter, Michael (2014): Eigene Bücher schreiben: Ein Praxisbeispiel für den inklusiven Deutschunterricht. Universität Bremen [Unveröff. Masterarbeit].
- Gebele, Diana; Zepter, Alexandra L. (Hg., 2016): Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis. Duisburg: Gilles & Francke (= KöBeS, Bd. 11).
- Glück, Christian (2012): Sprachheilpädagogik inklusiv: Sonderpädagogik zwischen sprachlicher Bildung, Sprachförderung und Sprachtherapie. In: Sonderpädagogische Förderung heute, H. 2, S. 132–144.
- Hee, Katrin (2016): Der Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören: Möglichkeiten und Herausforderungen eines inklusiven Unterrichts am Beispiel Erzählen. In: Gebele, Diana; Zepter, Alexandra L. (Hg.): Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis. Duisburg: Gilles & Francke (= KöBeS, Bd. 11), S. 308–345.
- Hennies, Johannes; Ritter, Michael (2014): Schreibenregungen im inklusiven Deutschunterricht. In: Schuppener, Siegfried; Bernhardt, Nora; Hauser, Mandy; Poppe, Frederik (Hg.): Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 224–230.
- Hennies, Johannes; Ritter, Michael (2014): Texte (schreiben) im inklusiven Deutschunterricht. In: Trumpa, Silke; Seifried, Stefanie; Franz, Eva; Klauß, Theo (Hg.): Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik. Weinheim-Basel: Beltz Juventa, S. 170–185.
- Hochstadt, Christiane (2019): Sprachliche Vielfalt. In: Hochstadt, Christiane; Olsen, Ralph (Hg.): Handbuch Deutschunterricht und Inklusion. Weinheim: Beltz, S. 111–127.

- Kern, Friederike (2019): Grammatikunterricht. In: Hochstadt, Christiane; Olsen, Ralph (Hg.): Handbuch Deutschunterricht und Inklusion. Weinheim-Basel: Beltz, S. 338-352.
- Kilian, Jörg (2017): »Leichte Sprache«, Bildungssprache und Wortschatz – zur sprach- und fachdidaktischen Wertigkeit der Regelkonzepte für »leichte Wörter«. In: Bock, Bettina; Fix, Ulla; Lange, Daisy (Hg.): »Leichte Sprache« im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Berlin: Frank & Timme, S. 87-110.
- Knopp, Matthias; Becker-Mrotzek, Michael (2018): Theoretische und empirische Perspektiven auf Inklusion – Ein Systematisierungsversuch aus Sicht der Sprachdidaktik. In: Didaktik Deutsch, H. 44, S. 84-100.
- Kracht, Annette (2014): Inklusion und sprachpädagogische Professionalisierung. In: Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbarwissenschaften, H. 3, S. 205-211.
- Leßmann, Beate (2014): »Schreibzeit« – Von der Praxis zur Konzeption inklusiven Unterrichts. In: Hennies, Johannes; Ritter, Michael (Hg.): Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 169-182.
- Linz, Erika (2017): »Leichte Sprache ist nicht Kindersprache«. Zur sozialen und pragmatischen Relevanz stilistischer Aspekte in Leichte-Sprache-Texten. In: Bock, Bettina; Fix, Ulla; Lange, Daisy (Hg.): »Leichte Sprache« im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Berlin: Frank & Timme, S. 147-162.
- Löffler, Cordula (2015): Leichte Sprache als Chance zur gesellschaftlichen Teilhabe funktionaler Analphabeten. In: Didaktik Deutsch, H. 35, S. 177-207.
- Maaß, Christiane (2019): Übersetzen in Leichte Sprache. In: Maaß, Christiane; Rink, Isabel (Hg.): Handbuch Barrierefreie Kommunikation. Berlin: Frank & Timme, S. 273-302.
- Merz-Grötsch, Jasmin (2015): Schreiben lernen. In: Pompe, Anja (Hg.): Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 70-87.
- Mußmann, Jörg (2012): Inklusiver Sprachförderung in der Grundschule. München: Ernst Reinhardt.
- Mußmann, Jörg (2012): Sprachförderung in inklusiven Settings – 10 Beispiele für sprachliche Barrieren und Lernchancen. In: Sprachförderung und Sprachtherapie, H. 1, S. 23-31.
- Riegert, Judith; Musenberg, Oliver (2017): Zur didaktischen Bedeutung Leichter Sprache im inklusiven Unterricht. In: Bock, Bettina; Fix, Ulla; Lange, Daisy (Hg.): »Leichte Sprache« im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Berlin: Frank & Timme, S. 387-399.
- Ritter, Michael; Zielinski, Sascha (2016): Gezielte Hilfe beim Schreiben geben – ein Weg zur Teilhabe an schulischer Schriftkultur. In: Sache – Wort – Zahl, H. 160, S. 9-15.
- Rosebrock, Cornelia (2015): Der Mut zur Einfalt – Vereinfachte Klassikerausgaben für den Schulgebrauch. In: Didaktik Deutsch, H. 38, S. 33-39.
- Schuck, Karl Dieter; Rauer, Wulf; Prinz, Doreen (Hg., 2018): EiBiSch – Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen. Quantitative und qualitative Ergebnisse. Münster: Waxmann.
- Schweitzer, Florian (2014): Schreibkompetenz gehörloser SchülerInnen. Fehleranalytische Untersuchung einer bilingualen Integrationsklasse der achten Schulstufe. Wien, Diplomarbeit. Online: [http://othes.univie.ac.at/32031/1/2014-03-11\\_0505321.pdf](http://othes.univie.ac.at/32031/1/2014-03-11_0505321.pdf), S. 72ff. [Zugriff: 13.10.2019].
- Thäle, Angelika (2013): Fachdidaktik Deutsch – Mündliche Kommunikation im Gemeinsamen Unterricht. In: Ackermann, Karl-Ernst; Musenberg, Oliver; Riegert, Judith (Hg.): Geistig-behindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion. Oberhausen: Athena, S. 361-377.
- Thamm, Jürgen (1995): Texte verfassen mit geistig- und lernbehinderten Jugendlichen. Ein identitätsorientiertes Konzept offenen Unterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wildemann, Anja (2018): Heterogenität im sprachlichen Anfangsunterricht. Von der Diagnose bis zur Unterrichtsgestaltung. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- Wildemann, Anja; Fornol, Sarah (2017): Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule. Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht. Seelze: Klett|Kallmeyer.
- Wünsche, Cordula (2017): Zum Einfluss der Text-Bild-Beziehung auf die Verständlichkeit von Instruktionen in Leichter Sprache – eine empirische Studie. In: Bock, Bettina; Fix, Ulla;

- Lange, Daisy (Hg.): »Leichte Sprache« im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Berlin: Frank & Timme, S. 329–336.
- Zielinski, Sascha (2014): Vielfalt und Gemeinsamkeit beim eigenen Schreiben. In: Hennies, Johannes; Ritter, Michael (Hg.): Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 115–130.
- Zurstrassen, Bettina (2017): Leichte Sprache – eine Sprache der Chancengleichheit? In: Bock, Bettina; Fix, Ulla; Lange, Daisy (Hg.): »Leichte Sprache« im Spiegel theoretischer und angewandter Forschung. Berlin: Frank & Timme, S. 53–70.

## 5. Materialien für den inklusiven Deutschunterricht (Auswahl)

- Angel, Margret; Braun, Dorothee; Böhme, Marion; Erdnüss, Amelie; König, Martina; Wengert, Siegfried (2013): Doppel-Klick – Das Sprach- und Lesebuch. Förderausgabe. Berlin: Cornelsen.
- Grünecker, Nora (2012): Inklusiver Schriftspracherwerb. In: Metzger, Klaus; Weigl, Erich (Hg.): Inklusion – praxisorientiert. Didaktische und methodische Anregungen – erprobt Modelle und Materialien – für alle Jahrgangsstufen. Berlin: Cornelsen, S. 76–100.
- Günthner, Werner (<sup>5</sup>2018): Lesen und Schreiben lernen bei geistiger Behinderung. Grundlagen und Übungsvorschläge zum erweiterten Lese- und Schreibungsbegriff. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Langner, Markus; Schurf, Bernd (2013): Deutschbuch. Differenzierende Ausgabe. Teil 6. Materialien für den inklusiven Unterricht für Lernende mit erhöhtem Förderbedarf. Berlin: Cornelsen.
- Lanig, Jonas (2012): Differenzierung im Klassenzimmer. Methoden gegen die Uniformität des Lernens. Berlin: Raabe.
- Lanig, Jonas (2013): Inklusion in der Praxis. Deutsch inklusiv: Differenzierungsmöglichkeiten und Unterrichtsbeispiele für die Sekundarstufe. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Leßmann, Beate (2014): Inklusiven Unterricht planen. 3-Ebenen-Modell, Planungsraster, Inklusionsdidaktisches Netz »Autorenrunde« u. a. Online: <https://www.beate-lessmann.de/konzept/inklusive-unterricht.html> [Zugriff: 13.10.2019].
- Leßmann, Beate (<sup>2</sup>2016): Entwicklung von Schreibkompetenz auf der Grundlage individuell bedeutsamer Texte. Heinsberg: Dieck.

## 6. Online-Materialien [Zugriff: 13.10.2019]

- Anregungen und Materialien für die Praxis: <https://inklusion.bildung-rp.de/informationen-fuer-schulen/unterstuetzungsangebote/linksammlung-anregungen-fuer-die-praxis.html>
- Inklusive Schule. Unterrichtsmaterialien: <https://www.bildungsserver.de/Inklusive-Schule-Unterrichtsmaterialien--11011-de.html>
- Materialien Inklusion: <https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/schule/inklusion/materialien-inklusion/>
- Inklusion als Thema im Unterricht: <https://www.lehrer-online.de/unterricht/berufsbildung/allgemeinbildung/paedagogik/unterrichtseinheit/ue/inklusion-als-thema-im-unterricht/Sekundarstufe I: Unterrichtsmaterial. Sekundarstufe Inklusion: https://www.lehrerbuero.de/sekundarstufe-1/unterrichtsmaterialien/deutsch-inklusion.html>
- Unterrichtsmaterialien und Methodenvorschläge für die schulische Auseinandersetzung mit Diversität: [http://www.viel-falter.org/images/doku/sammlung\\_unterrichtsmaterialien\\_diversitaet.pdf](http://www.viel-falter.org/images/doku/sammlung_unterrichtsmaterialien_diversitaet.pdf)

## Kommentar

Harald Walser

### Österreich muss Südtirol werden!

Es ist fünf Jahre her, dass der ORF ein bildungspolitisch einzigartiges Experiment durchgeführt hat. Unter dem Titel *Schule für's Leben* begleitete Waltraud Langer mit der Kamera Jugendliche aus zwei Schulen ein ganzes Semester lang privat und in der Schule. Das Besondere: Mit der »Rahlgasse« und der »Gassergasse« waren ein Gymnasium und eine Neue Mittelschule in Wien und somit Schüler\*innen aus sehr unterschiedlichen Milieus beteiligt. Sie hatten insgesamt 17 Muttersprachen, kamen aus behüteten bürgerlichen Elternhäusern, hatten aber auch Fluchthintergrund oder stammten aus Ländern mit autoritären Regimen und entsprechenden Familienkonstellationen.

Die Serie zeigte schonungslos die Baustellen unseres Bildungswesens auf: zu frühe Trennung der Kinder mit zehn Jahren, soziale Segregation, Ressourcenmangel, Überforderung der Lehrkräfte speziell in den »Brennpunktschulen«.

Die Serie zeigte aber auch Mutmachendes: Das Zusammenführen der Jugendlichen zeitigte rasch Fortschritte, weil gemeinsames Lernen, gemeinsame Projekte, Auflösung starrer Unterrichtseinheiten, Persönlichkeitstraining, Körper- und Stimmübungen, erlebnispädagogische Ansätze, Theaterpädagogik und individuelle Fördermaßnahmen garantiert waren: Die Jugendlichen – übrigens aus beiden Schultypen – gewannen an Selbstbewusstsein, die Leistungen wurden besser, Lehrkräfte fühlten sich deutlich besser, Inklusion war so etwas wie ein »Nebenprodukt«.

Wir wissen also, was zu tun wäre.

Und was wurde getan? In harten Verhandlungen zwischen ÖVP, SPÖ und Grünen gelang es im Juli 2017, wenigstens Schrittlinien in die richtige Richtung zu machen. Doch anschließend hat die ÖVP-FPÖ-Regierung den Weg zurück in die pädagogische Vorzeit angetreten, Ziffernnoten in allen Volksschulklassen vorgeschrieben, »Deutsch-Förderklassen« eingeführt, Autonomie abgebaut usw.

Schon der gerade von Konservativen gerne beschworene »gesunde Menschenverstand« sagt, dass Kinder von Kindern am besten lernen. Die Regierung aber hat Kinder mit Deutsch-Defiziten in einer Klasse konzentriert – trotz massiver Proteste von Lehrkräften, Eltern und aus der Wissenschaft.

Gerade mit Österreich vergleichbare deutsche Bundesländer sind mit integrativer Sprachförderung erfolgreich. Ich erinnere etwa an das in Hamburg entwickelte Modell »FörMig«, das eine durchgängige, additive Sprachförderung von der Vorschule bis zum Ende der Pflichtschulzeit vorsieht und

auf die Einbindung der Eltern sowie auf regelmäßige Sprachstandserhebungen setzt.

Es war übrigens der damalige Integrationsminister Sebastian Kurz, der jahrelang für die Sprachförderung im Kindergarten zuständig war und sich einer Evaluierung der wenig erfolgreichen Fördermaßnahmen verweigert hat.

Ein weiterer dramatischer Rückschritt der türkis-blauen Bildungspolitik war das Aus für die alternative Leistungsbeurteilung in der Volksschule. Sie war gerade für Kinder aus sozial benachteiligten Familien wichtig, weil Lernfortschritte stärker betont wurden und motivierend wirkten.

Zudem sind Ziffernnoten ungerecht. Ich zitiere aus der BIFIE-Studie: »Die 20 schlechtesten Schüler/innen mit der Deutschnote Sehr gut haben dieselbe Testleistung erzielt wie die besten Schüler/innen mit einem Nicht genügend.« Noch Fragen?

Besonders benachteiligt sind in unserem »Pseudo-Leistungssystem Schule« Kinder mit Handicaps. Ich habe vor einiger Zeit auf meinem Blog die Geschichte des kleinen Emil mit Einwilligung seines Vaters öffentlich gemacht.

Er hat das Down-Syndrom und durfte deshalb schon nicht den Kindergarten ums Eck besuchen. Die Bezirks-

psychologin suchte für ihn einen »geeigneten« Platz. Warum aber war der Kindergarten, den auch Emils großer Bruder besucht hat, nicht geeignet? Die Leidensgeschichte ging weiter: Der Besuch der Volksschule seines Bruders sollte für das Geschwisterkind eigentlich nur ein Formalakt sein. Weit gefehlt. Es gebe zu wenige Stunden Sonderschullehrkräfte. Nur dank eines enormen Einsatzes der Eltern erhielt Emil schließlich den Wunschplatz.

Wäre Emil in Südtirol zuhause, hätten sich diese Fragen gar nicht erst gestellt. In Südtirol hat jedes Kind das Recht, die nächstgelegene Volksschule zu besuchen. Die Schule muss dafür Sorge tragen, dass alle Voraussetzungen erfüllt werden, um den Schulbesuch zu ermöglichen. Persönliche Assistenz, sonderpädagogisch ausgebildete Lehrkräfte, ein individueller Lehrplan oder Rückzugsräume – in Südtirol alles kein Problem! Warum bei uns?

Es gibt zwei aussondernde Schulformen in Österreich: Die eine ist die Sonderschule, die andere die AHS. Damit muss Schluss sein. Die Zeit der Ausreden und des Herumlavierens ist vorbei: Die nächste Regierung muss die Weichen stellen in Richtung einer gemeinsamen inklusiven Schule bis zumindest zum 14. Lebensjahr!



**Dr. Harald Walser**

ist ehemaliger AHS-Direktor und Bildungssprecher der Grünen. Derzeit Kolumnist der *Vorarlberger Nachrichten* und Historiker.

E-Mail: [harald.walser@gruene.at](mailto:harald.walser@gruene.at)

Link zum Foto:

<http://haraldwalser.at/wp-content/uploads/Harald-Walser-Pressbild-10x15.jpg>

## ide empfiehlt



Christiane Hochstadt,  
Ralph Olsen (Hg.)  
**Handbuch Deutschunterricht  
und Inklusion**

Weinheim-Basel: Beltz, 2019. 459 Seiten.  
ISBN 978-3-4078-3192-7 • EUR 29,95

Seit dem Jahr 2000 ist nicht nur die Zahl unterschiedlicher Testungen von Schüler\_innenleistungen gestiegen, sondern es gab auch aufgrund der wenig zufriedenstellenden Ergebnisse insbesondere bei den ersten PISA-Tests einen großen Entwicklungsschub in der pädagogischen und ganz besonders in der fachdidaktischen Forschung. Der Blick auf Kompetenzen und Output verbunden mit einem wachsenden Bewusstsein für die Bedeutung der individuellen (Lern-)Voraussetzungen der einzelnen Schüler\_innen vor dem Hintergrund zunehmend heterogener werdender Schulklassen richtete die Aufmerksamkeit auf das Spannungsfeld zwischen Vielfalt und Individualisierung und führte schließlich auch zur umfassenden Auseinandersetzung mit der neuen pädagogischen Leitvokabel »Inklusion«. Lehrer\_innen in der schulischen Praxis waren schon lange mit den Anforderungen heterogener Lernergruppen

konfrontiert und auch die pädagogische und didaktische Diskussion setzt sich seit einiger Zeit mit dieser höchst anspruchsvollen Thematik auseinander, nur die Entwicklung (fach)didaktischer Konzepte ließ bislang noch auf sich warten.

Mit dem vorliegenden *Handbuch Inklusion* möchten die beiden Herausgeber\_innen eine Lücke schließen, indem sie die bereits bestehenden Ansätze zur Beschäftigung mit dem Thema Inklusion im Unterrichtsfach Deutsch aufzeigen. Dafür haben sie Beiträge versammelt, die sich dem Thema aus pädagogischer, fachdidaktischer und schulpraktischer Perspektive nähern. Ein solcher interdisziplinärer Zugang zu diesem facettenreichen Thema bringt mitunter auch Widersprüchliches mit sich und zeigt Spannungsfelder auf, die sich nicht einfach auflösen lassen. Es kann und soll dabei nicht um ein homogenes Verständnis eines so viele und vieles umfassenden Begriffs gehen, sondern um ein Ausloten der Grenzen und um eine möglichst offene Auseinandersetzung mit den Konfliktlinien, die letztlich wohl zu einem Verständnis dafür führen wird, dass es für komplexe Fragestellungen keine einfachen Lösungen geben kann und pädagogisch-didaktischen Handeln sich immer an der jeweiligen Situation und den beteiligten Personen orientieren muss.

Inklusion soll in diesem Kontext eine »Schule in Veränderungsprozessen« zeigen, in der Vielfalt wertgeschätzt und pädagogisches Handeln so gestaltet wird, dass alle Schüler\_innen einbezogen werden. Grundlage dafür ist die UN-Behindertenrechtskonven-

tion (2006), mit deren Unterzeichnung sich auch Österreich, Deutschland und die Schweiz verpflichteten, die Menschenrechte von Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten. Das Recht auf Bildung soll nun als Recht auf inklusive Bildung in der Regelschule verstanden werden. Für die Umsetzung dieser bildungspolitischen Vorgabe und dieser pädagogischen Notwendigkeit sind nun auch die Fachdidaktiken gefragt, diese kritisch zu reflektieren, bereits bestehende und neu zu entwickelnde Konzepte auf eine zukünftig erforderliche »Inklusionstauglichkeit« zu hinterfragen. Dem Fach Deutsch kommt in diesem Kontext besondere Bedeutung zu, so eröffnet es Zugänge zu Sprache und Literatur und vermittelt die für das Lernen über Fachgrenzen hinaus nötigen Grundkompetenzen Schreiben, Lesen und Kommunizieren.

Im Handbuch werden Entwicklungslinien nachgezeichnet, wie beispielsweise die Ablösung des Integrationsbegriffes durch jenen der Inklusion. Der den Ausführungen zugrunde liegende erweiterte Inklusionsbegriff beschränkt sich nicht auf die Heterogenitätsdimension »Behinderung«, sondern umfasst auch weitere Dimensionen, wie soziokulturelle, weltanschauliche und ethnische Aspekte, aber auch Begabung und sexuelle Orientierung/Identität. Dabei wird mitunter didaktisches Neuland betreten, Theorien und Praxismaterial müssen zum Teil erst entwickelt, jedenfalls aber empirisch überprüft werden.

Die beiden Herausgeber\_innen sind als Lehrende und Forschende an Pädagogischen Hochschulen tätig, und es erscheint gut nachvollziehbar, dass die

intensive Beschäftigung mit dem Thema Inklusion gerade an dieser Institution gut verankert ist. Die universitäre fachdidaktische Forschung hat Aufholbedarf und nimmt sich der Thematik erst in den letzten Jahren verstärkt an.

Das Handbuch ist in drei Bereiche unterteilt: Teil 1 lotet die pädagogischen Perspektiven schulischer Inklusion aus, Teil 2 stellt die unterschiedlichen Spannungsfelder dar, die sich bei der Umsetzung einer inklusiv gedachten Bildung auftun, und Teil 3 breitet fachdidaktische Überlegungen zu unterschiedlichen Bereichen des Deutschunterrichts aus.

Wie die Autor\_innen des ersten Teils darlegen, lässt sich die »Inklusionswende« (S. 9) aus pädagogischer Sicht durchaus unterschiedlich bewerten. Auch wenn weitgehend Einigkeit darüber herrscht, dass Inklusion als »Kernaufgabe des Bildungswesens« (Merz-Atalik) angesehen werden kann, müssen politische Vorgaben durchaus auch kritisch pädagogisch und didaktisch reflektiert werden. Karl-Heinz Dammer verweist in diesem Kontext auch auf die Gefahr der Instrumentalisierung und Moralisierung des Themas Inklusion und der damit verbundenen Leitbegriffe wie zum Beispiel Individualisierung im Rahmen eines neoliberalen Herrschaftsdiskurses. Trotz eines grundsätzlich positiven Zugangs zur Inklusion beleuchtet Ulrike Greiner auch unauflösbare Paradoxien und Dilemmata, die beispielsweise zwischen Selektion und Förderung oder Individualisierung und klassenöffentlichem gemeinsamem Unterricht (S. 56 f.) bestehen. Mit einer differenzierten Sichtweise auf das häufig vereinfachend dichotom dargestellte Verhältnis von

Inklusion und Exklusion beschließt Reinhard Markowetz die Überlegungen zu pädagogischen Perspektiven.

Der zweite Teil nimmt einige der in der Deutschdidaktik bereits länger diskutierten Spannungsfelder in den Blick. Diese zeigen sich sehr häufig im Sprachgebrauch, insbesondere im Kontext von sprachlicher Norm versus sprachliche Vielfalt, wie es Christiane Hochstadt grundlegend diskutiert. Sie hinterfragt dabei, welche Rolle sprachliche Vielfalt, unter Berücksichtigung innerer und äußerer Mehrsprachigkeit, in einem künftig stärker inklusiv angelegten Schulsystem spielen kann, ohne selbst wieder zu einer starren Norm zu werden. Im Kontext von Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache sind zwei weitere Beiträge verortet, die ihren Blick insbesondere auf Widersprüche und Paradoxien im Bereich der Sprachstandsdiagnostik (Jeuk) bzw. auf das Spannungsfeld von migrationsbedingter sprachlich/kultureller Heterogenität und der Einrichtung so genannter »Vorbereitungsklassen« (Michalak) richten. Das Konzept »Leichte Sprache«, das auf die Vereinfachung sprachlicher Strukturen in Texten abzielt (Bredel/Maaß), sowie die Auseinandersetzung mit Leichten Texten aus literaturdidaktischer Perspektive (Rosebrock) stellen einen weiteren Schwerpunkt dar. Dem weiteren Inklusionsbegriff entsprechend werden in diesem Kapitel auch Spannungsfelder aufgezeigt, die sich mit sexueller Vielfalt und ihrer Darstellung in der Jugendliteratur (Bauser/Olsen/Seidel) auseinandersetzen, es wird über Verknüpfung von Fachdidaktiken mit Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik (Berg) reflektiert sowie

dem Phänomen Hochbegabung (Bräuer/Hülsmann/Reith) – mit Blick auf gemeinsames oder individualisiertes Lernen – nachgegangen.

Im dritten Teil des Handbuchs werden schließlich konzeptionelle Überlegungen zu den einzelnen Bereichen des Deutschunterrichts ausgebreitet, dabei kommen Autor\_innen aus wissenschaftlicher Forschung und schulischer Praxis zu Wort, wobei Letztere »der fachdidaktischen Diskussion meilenweit voraus ist« (Krafft, S. 306). Andreas Krafft ortet vor allem in der Sprachdidaktik noch großen Aufholbedarf, die es bislang noch nicht geschafft habe, »systematisch und umfassend« auf die Herausforderungen eines inklusiven Unterrichts zu reagieren. Zu wenig und zu zögerlich würden sprachdidaktische Konzeptionen adaptiert, wobei eine kritische Diskussion sowie empirische Überprüfungen noch auf sich warten ließen. Dennoch stellt er unterschiedliche Möglichkeiten vor, wie Unterricht den Anforderungen heterogener Gruppen in den unterschiedlichen sprachdidaktischen Bereichen gerecht werden könnte. Weitere Themenfelder aus der Sprachdidaktik und deren Forschungsstand zum inklusiven Unterricht, die im Handbuch vorgestellt werden, betreffen mit Blick auf die Schriftlichkeit unterschiedliche methodische Herangehensweisen an den Schriftspracherwerb (Hennies), einen kritischen Blick auf den Grammatikunterricht (Kern), der – ebenso wie der Orthographieunterricht (Betzel) – im Spannungsfeld zwischen der Orientierung an standardsprachlichen Normen und der sprachlichen Vielfalt der Schüler\_innen verortet ist, den inklusiven Schreibunterricht (Dreschinski/Ter-

floth) sowie Überlegungen zu einer Erweiterung des Textbegriffs (Zielinski). Neu in den Fokus der Aufmerksamkeit rückt Jörg Kilian die »Wortschatzarbeit«, zu der es bislang kaum wissenschaftliche Erkenntnisse mit Blick auf Inklusion gibt. Ebenfalls »stiefmütterlich« behandelt wurden in der Fachdidaktik Deutsch aus Sicht von Katrin Hee bisher die Bereiche Sprechen und Zuhören, für die sie Perspektiven der Inklusionsorientierung eröffnet.

Anders als in der Sprachdidaktik werden in der Literaturdidaktik bereits seit längerer Zeit Überlegungen zum Einsatz literarischer Texte in inklusiven Lernsettings angestellt. Literarische Texte verfügen über hohes Potential, Heterogenität darzustellen und Anschlusskommunikationen zu ermöglichen. Der Themenbereich wird aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet: Wiprächtiger-Geppert/Bräuer gewähren Einblicke in literarische Erfahrungen und Aneignungsprozesse und Tilman von Brand betrachtet Literarisches Lernen vor Inklusionshintergrund und trägt Kategorien und Werkzeuge für die Modellierung und Planung inklusiven Literaturunterrichts zusammen. Überlegungen zur Kinder- und Jugendliteratur in einem inklusionsorientierten Literaturunterricht stellen Frickel/Kagelmann an und Köb/Sansour/Vach bieten Einsichten in literaturunterrichtlich-inklusive Prozesse in konkreten Unterrichtssituationen. An der Schnittstelle zwischen Literatur- und Sprachunterricht angesiedelt ist die Lesedidaktik. Dieter Wrobel stellt lesefördernde Verfahren (Laut- und Vielleseverfahren, Lesestrategien, Lesekultur) ins Zentrum seiner Ausführungen und lotet deren Mög-

lichkeiten und Grenzen aus.

Eine Individualisierung der Lernprozesse sieht Hans Lösener im Potential eines gemeinsamen Lernbezugs zur Sprachlichkeit und Schriftlichkeit, durch die das Fach Deutsch konstituiert wird (S. 291 ff.). Seinen Ausführungen zufolge würde das Konzept der »Sprachmündigkeit« eine solche verbindende Lerndimension eröffnen, mit der Zielvorgabe, Sprachrichtigkeit und Sprachangemessenheit zu verbinden. Diese würde konsequent Heterogenität berücksichtigen und sollte ergänzend zur bereits bestehenden normorientierten Kompetenzorientierung etabliert werden. Abschließend betont Christian Müller noch die Bedeutung digitaler Medien und legt ihre Potentiale für »mediale, sprachliche und literarische Lehr-Lernprozesse« im inklusiven Deutschunterricht dar.

Mit diesem Handbuch wurde eine wichtige Grundlage für die deutschdidaktische Inklusionsforschung geschaffen. Es zeigt aber auch, wie viele ungelöste Fragen, Dilemmata und Forschungs- und Entwicklungsbedarf zu diesem gesellschaftlich so relevanten Thema immer noch vorhanden sind.

Dank des umfassenden Überblicks über den aktuellen Forschungsstand wird sich der Band als wegweisend für Lehrende und Forschende in Schule und Hochschule erweisen und soll an dieser Stelle mit Nachdruck empfohlen werden.

---

URSULA ESTERL ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Germanistik<sup>AEC</sup>, Abteilung Fachdidaktik der Universität Klagenfurt.  
E-Mail: ursula.esterl@aau.at

## Neu im Regal

Eva Lipowski, Liane Schüler

### **Deutschunterricht inklusiv**

Literatur- und sprachdidaktische Praxisbeispiele zum Thema Sprache, Sprechen und Einschränkungen des Sprechens. Münster: Waxmann, 2019. 240 Seiten. ISBN 978-3-8309-9021-5 • EUR 26,99

Sprache, Sprechen und Einschränkungen des Sprechens im inklusiven Deutschunterricht stehen im Zentrum der Ausführungen von Eva Lipowski und Liane Schüler. Der Deutschunterricht bietet vielfältige Möglichkeiten, über Sprache zu reflektieren und Beeinträchtigungen der Sprache und des Sprechens zu thematisieren sowie für die Lebenssituation von im Sprechen beeinträchtigten Menschen zu sensibilisieren und Möglichkeiten für ein konstruktives Miteinander aufzuzeigen. Welche Voraussetzungen dafür zu berücksichtigen sind und welche konkreten Möglichkeiten der Thematisierung genutzt werden können, zeigen die beiden Autorinnen mit vorliegender Publikation auf.

Dafür bieten sie in einem ersten Teil einen Überblick über unterschiedliche Aspekte von Inklusion und Heterogenität in Bezug auf Literaturdidaktik, Linguistik und Sprachdidaktik und loten Herausforderungen und Möglichkeiten des Umgangs mit Sprach- und Sprechstörungen im Unterricht aus, wofür sie auch die entsprechenden Kompetenzbereiche der Lehr-

pläne für die Sekundarstufe I und II, linguistische Grundlagen sowie eine Differenzierung der Einschränkungen des Sprechens und der betroffenen Leistungsbereiche vornehmen.

Im zweiten Teil werden Anregungen für den Unterricht geboten. Dafür präsentieren die Autorinnen mediale Formen, die sich dieser Thematik aus unterschiedlichen Perspektiven nähern, wobei der Schwerpunkt der Ausführungen auf Filmen und filmischen Adaptionen literarischer Text liegt.

Der Band richtet sich an Studierende und Lehrkräfte des Faches Deutsch sowie Dozent\_innen in der Lehrer\_innen-Aus- und -Fortbildung und ist – zu Recht – mit dem Anspruch verbunden, für diese komplexe Thematik zu sensibilisieren und Anregungen für den differenzierten Umgang damit im Klassenzimmer zu bieten.

Tilman von Brand, Florian Brandl

### **Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen**

Individualisierung, Differenzierung, Inklusion in der Sekundarstufe. Seelze: Klett|Kallmeyer, 2017. 240 Seiten. ISBN 978-3-7727-1092-6 • EUR 29,95

Über die zunehmend heterogene Zusammensetzung von Schulklassen wurde bereits viel geschrieben, auch darüber, wie sich unterschiedliche Lernvoraussetzungen auf das Lehren und Lernen auswirken, und ein Bewusstsein darüber, dass das Unterrichtsfach Deutsch mit seinen vielfältigen Anforderungsbereichen mehrfach vor die Aufgabe gestellt ist, Differenzen auszugleichen, dass aber noch zu wenige Konzepte vorliegen, wie mit dieser Heterogenität umzugehen ist, besteht

ebenfalls. Im vorliegenden Band der Reihe *Praxis Deutsch* beleuchten Tilman von Brand und Florian Brandl den Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen sehr differenziert und entwickeln mit Blick auf unterschiedliche Heterogenitätsmerkmale eine Konzeption für einen differenzierten, individualisierten und inklusiven Deutschunterricht. Im ersten Teil ihrer Ausführungen werden Grundlagen und Wissen, die für Lehrpersonen im Zusammenhang mit den Anforderungen und Voraussetzungen heterogener Schulklassen basal sind, vermittelt. Dabei werden die zentralen Begriffe Individualität, Differenzierung und Inklusion getrennt voneinander, aber auch in ihrem Zusammenspiel in den Blick genommen. Besondere Aufmerksamkeit wird auch den Bereichen Diagnostik und differenzierte Leistungsbewertung zuteil.

Im deutlich umfassenderen Teil B werden ausgewählte Praxisbeispiele und Modelle zu den einzelnen Kompetenzbereichen des Deutschunterrichts präsentiert, die den unterschiedlichen Lernenden gerecht werden sollen. Dabei stechen vor allem die anschauliche und gut nachvollziehbare Aufbereitung der Inhalte mit zahlreichen Abbildungen und die Möglichkeit, vertiefende Materialien im Downloadbereich zu erhalten, hervor.

Dieser Praxisband ist für Lehramtsstudierende, Berufsanfänger\_innen und erfahrene Lehrpersonen im Fach Deutsch in den Sekundarstufen I und II konzipiert, die in ihrem Unterricht die Heterogenität ihrer Lerngruppe stärker berücksichtigen und die Aufbereitung der Fachinhalte passgenauer an das jeweilige Niveau adaptieren möchten.

Die hier vorgestellte Kombination von theoretischer Konzeption und darauf basierenden praxisrelevanten Vorschlägen eröffnet Möglichkeiten für einen differenzierten Unterricht, lädt aber auch zur eigenständigen Weiterentwicklung und Vertiefung ein.

Hanne Brandt, Ingrid Gogolin  
Unter Mitarbeit von Margit Maronde-Heyl, Heidi Scheinhardt-Stettner  
**Sprachförderlicher Fachunterricht**

Erfahrungen und Beispiele. Mit DVD.  
(= FörMig Material, Bd. 8).

Münster-New York: Waxmann, 2016. 88 Seiten.  
ISBN 978-3-8309-3378-6 ● EUR 24,90

Tanja Tajmel, Sara Hägi-Mead  
**Sprachbewusste Unterrichtsplanung**

Prinzipien, Methoden und Beispiele  
für die Umsetzung. (= FörMig Material, Bd. 9).

Münster-New York: Waxmann, 2017.  
152 Seiten.  
ISBN 978-3-8309-3449-3 ● EUR 24,90

Die beiden Bände aus der Reihe *FörMig Material* haben das Ziel, die Brücke zwischen Theorie und Praxis zu schlagen. Dazu präsentieren sie Vorschläge, wie grundlegende theoretische didaktische Konzepte für die unterrichtliche Praxis aufbereitet werden können. Band 8 der Reihe, gestaltet von Hanne Brandt und Ingrid Gogolin, nimmt dabei den sprachförderlichen Fachunterricht in den Blick. Basierend auf dem Wissen, dass Sprachkenntnisse, die für eine problemlose Bewältigung alltags-sprachlicher Anforderungen genügen, nicht ausreichend für eine erfolgreiche Bildungskarriere der Schüler\_innen sind, wird der komplexe Prozess des Erwerbs der Bildungssprache in den Blick genommen.

Im Sinne von FörMig verspricht eine durchgängige Sprachbildung, in die nicht nur der Deutschunterricht, sondern alle Fächer, Schulformen und Schulstufen eingebunden sind – was Lehrpersonen aus den Sachfächern mitunter vor große Herausforderungen stellt – die größten Aussichten auf Erfolg. Im Zuge der Entwicklung des Modell-Programms wurden sechs Qualitätsmerkmale identifiziert, die bereits in Band 3 dieser Reihe vorgestellt wurden. Wie diese Qualitätsmerkmale im Unterricht berücksichtigt werden könnten, wurde nun mit Hilfe von Arbeitsgruppen an zwölf Modellschulen erprobt. Die Ergebnisse der Arbeit zum bildungssprachförderlichen Unterricht an den Modellschulen wurden auf einer, dem Heft beigelegten DVD festgehalten und im Begleitheft dokumentiert. Das Themen-Spektrum umfasst neben Fakten und Hintergrundwissen Einblicke in sprachförderlichen Unterricht. Die grundlegenden Bereiche Wortschatzarbeit und Lesen sowie die Frage, wie die Mehrsprachigkeit der Schüler\_innen in den Unterricht einbezogen werden kann, bilden weitere Kapitel, abschließend gibt es Informationen zur Implementierung von durchgängiger Sprachbildung in der Schule.

Im zweiten hier vorgestellten Band gewähren die beiden Expertinnen Tanja Tajmel und Sara Hägi-Mead Einblicke in Prinzipien und Methoden des sprachbewussten Unterrichts und bieten Beispiele zur Unterrichtsplanung. Der in zwei Bereiche unterteilte Band setzt sich im ersten Teil mit den Grundlagen sprachbewussten Unterrichts auseinander, Teil 2 stellt Methoden der sprachbewussten Unterrichtsplanung

vor und bietet eine Auswahl an konkreten Beispielen für die Unterrichtspraxis in verschiedenen Fächern an.

Beide Bände richten sich an Lehrkräfte der Primar- und Sekundarstufen und können im Unterricht, aber auch in der Aus- und Weiterbildung gewinnbringend eingesetzt werden

İnci Dirim, Anke Wegner (Hg.)  
**Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF\_DaZ\***

Erkundungen einer didaktischen Perspektive.  
 (= Mehrsprachigkeit und Bildung, Bd. 2).  
 Opladen: Barbara Budrich, 2018. 462 Seiten.  
 ISBN 978-3-8474-0952-6 • EUR 49,90

Anke Wegner, İnci Dirim (Hg.)  
**Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit**

Erkundungen einer didaktischen Perspektive.  
 (= Mehrsprachigkeit und Bildung, Bd. 1).  
 Opladen: Barbara Budrich, 2016. 322 Seiten.  
 ISBN 978-3-8474-0669-3 • EUR 39,90

Die beiden hier vorgestellten Sammelbände, herausgegeben von Anke Wegner und İnci Dirim, sind zugleich auch die beiden ersten Bände der von den beiden Herausgeberinnen begründeten Reihe *Mehrsprachigkeit und Bildung*. Diese macht es sich zur Aufgabe, Konzepte zum Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit, die in den letzten Jahren entstanden sind und Alternativen zur bislang immer noch vorherrschenden Monolingualität an (zahlreichen) Schulen in den amtlich deutschsprachigen Staaten darstellen, ins Zentrum der Ausführungen zu stellen. Leitlinien sollen dabei sein: Der Einbezug der Mehrsprachigkeit, *a) um Wissenserwerb über Sprachen und sprachliche Vielfalt zu ermöglichen, b) um Kindern und Jugendlichen persön-*

liche Wertschätzung zukommen zu lassen und sie in der Entwicklung eines positiven Selbstbezugs zu unterstützen und c) um mehrsprachig aufwachsenden Kindern schulisches Lernen zu erleichtern und zu ihrem Bildungserfolg beizutragen. Eine diskursive Auseinandersetzung mit neuen didaktischen Konzepten und deren theoretischen und praxisbezogenen Perspektiven soll dazu beitragen, nicht nur die didaktische Forschung voranzutreiben, sondern auch Wege zu größerer Bildungsgerechtigkeit aufzuzeigen. Letztere steht auch bereits in Band 1 im Fokus und wird einleitend aus unterschiedlichen – nämlich didaktischen, pädagogischen, linguistischen, soziologischen und psychologischen – Blickwinkeln betrachtet. Wie Mehrsprachigkeit in der Gestaltung des Unterrichts genutzt werden und so zum Bildungserfolg der Lernenden beitragen kann, ist Thema des zweiten Teils. Teil drei beschäftigt sich mit Mehrsprachigkeit und der Teilhabe an Schule und Gesellschaft und im vierten Teil geht es um Anerkennung und Wertschätzung der wertvollen Ressource Mehrsprachigkeit in der Migrationsgesellschaft und ihren Bildungseinrichtungen.

Band 2 umfasst 19 Beiträge einer internationalen Tagung im September 2015 in Wien zum Thema *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF\_DaZ\**. Abgesehen vom einleitenden Gastbeitrag von Claus Melter, der sich mit intersektionalen Diskriminierungs- und Herrschaftsverhältnissen im migrationsbezogenen pädagogischen Forschungsfeld auseinandersetzt, können die Beiträge vier Schwerpunkten zugeordnet werden. Im ersten Teil werden Positionen zur

(Re-)Konstruktion fachgeschichtlicher Entwicklungen bezogen, insbesondere zum wissenschaftlichen Selbstverständnis, zu Perspektiven und Relevanzen und zur Wissenschaftsgeschichte des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kapitel 2 versammelt Positionen zu zentralen Begriffen des Faches, wie »fremd« in Deutsch als Fremdsprache, dem Begriff »Sprachsensibilität« und dem Verhältnis von Erst- und Zweitsprache. In Kapitel 3 sind Positionen zum Zusammenhang zwischen Deutsch und Mehrsprachigkeit zu finden, die sich unter anderem mit der (Nicht-)Berücksichtigung von sprachlichen Ressourcen oder dem Thema Deutschförderung unter Migrations- und Fluchtbedingungen beschäftigen. Berücksichtigt werden bei den Ausführungen auch biographische und professionelle Entwicklungen. Im letzten Teil werden Positionen zu fachlichen Bildungsmaßnahmen und/oder didaktischen Konzepten ins Zentrum gerückt. Dabei werden höchst unterschiedliche Themen angesprochen, einigend ist eine kritische Auseinandersetzung mit normativen Fragen und ein wachsamer Blick auf immer noch existierende diskriminierende Machtkonstruktionen und daran anschließende Überlegungen, wie dieses komplexe Themenfeld im Unterricht und in der Lehrer\_innen-Aus-, -Fort- und -Weiterbildung berücksichtigt werden kann. Beide Bände bieten somit wichtige Impulse zur Reflexion von grundlegenden Fragen des Lernens, Lehrens und der Forschung im vielschichtigen Spannungsfeld von Mehrsprachigkeit und Bildung.

Rezensionen: URSULA ESTERL