

Matthias Hölzner

Passivkonstruktionen als gemeinsamer Unterrichtsgegenstand – Hypothesenbildung für eine diversitätsorientierte Grammatikdidaktik aus der Untersuchung empirischer Fallbeispiele

Abstract

Der Grammatikunterricht ist im fachdidaktischen Diskurs über eine diversitätsorientierte Deutschdidaktik eher unterrepräsentiert. Wie der vorliegende Beitrag zeigt, eröffnet die sprachdidaktische Analyse auch schwieriger Lerninhalte und die Ausdifferenzierung der Anforderungen des Lerngegenstandes eine Zugänglichkeit für unterschiedliche Lernausgangslagen. Aus der Analyse empirisch erhobener Fallbeispiele können Hypothesen für eine diversitätsorientierte Grammatikdidaktik abgeleitet werden.

In the current discourse about diversity-oriented German didactics, grammar lessons are rather underrepresented. As the present article shows, difficult learning content can also be opened up for different initial learning situations by differentiation of the requirements of the subject matter. The results of this empirical study can generate initial hypothesis for diversity-oriented grammar didactics.

Schlagwörter:

Diversitätsorientierung, Grammatikunterricht, Passivkonstruktionen;
Diversity orientation, grammar lessons, passive constructions

I. Einleitung

Die auf individuelle Defizite ausgerichtete Perspektive und die daraus resultierende pauschale Zuordnung eines Individuums zu einer „Risikogruppe“ (vgl. Ritter, 2019b: S. 66) verstellen häufig den Blick auf das Lernpotenzial von Unterrichtsthemen, die als besonders herausfordernd eingeschätzt werden. Dabei kann eine sorgfältige sprachdidaktische Analyse des Lerngegenstandes (hier: der Passivkonstruktionen), die in der konkreten Unterrichtsgestaltung Berücksichtigung findet, „Möglichkeitenräume“ (im Sinne von Feuser, 2013: S. 24) eröffnen, in denen – auf unterschiedlichen Ebenen – individuelle Lernentwicklungsschritte anvisiert werden können. Durch die Betrachtung der Lernpotenziale *aller* Lernenden einer Lerngruppe, bezogen auf den Lerngegenstand, kann eine adaptiv angelegte, offene „Unterrichtsplanung für alle“ (Leiß, 2022: S. 20) und ein Unterrichtsetting entstehen, in dem sich die Lernenden selbst individualisiert zurechtfinden können und dennoch genug Raum für kooperatives Erschließen und Reflektieren sprachlicher Strukturen bleibt. Eine solche Perspektive soll in diesem Beitrag für die Grammatikdidak-



tik entfaltet werden. Auf der Basis eines Überblicks über die aktuellen Entwicklungen einer diversitätssensiblen Sprachdidaktik wird ein mögliches Verfahren vorgestellt, das entwicklungslogisch konzipiert und diversitätsorientiert ausgerichtet ist; zudem werden Fallbeispiele analysiert, die in einer sprachlich heterogenen inklusiven Lerngruppe entstanden sind. Aus diesen Analysen können schließlich Hypothesen über Gelingensbedingungen diversitätsorientierten Grammatikunterrichts abgeleitet werden.

2. Zur Situation einer diversitätsorientierten Grammatikdidaktik

Der Grammatikunterricht in der Sekundarstufe, der im Rahmen des Faches Deutsch in der Regel nicht isoliert konzipiert, sondern im Sinne der Vernetzung der Kompetenz- und Lernbereiche „integrativ“ ausgerichtet ist (vgl. Gansel, 2005: S. 25), stellt zwar einen wichtigen Bereich des Deutschunterrichts dar, die Positionierung der Grammatikdidaktik im Diskurs über eine diversitätsorientierte Deutschdidaktik befindet sich aber noch in den Anfängen. Unter der Prämisse, ein „weites“ Inklusionsverständnis zugrunde zu legen, wurden zwar Konzepte für einen inklusiven Deutschunterricht entwickelt – nahezu sämtliche Gelingensbedingungen für einen solchen Unterricht sind aber aus dem Primarbereich (z. B. Naugk; Ritter; Ritter & Zielinski, 2016) entlehnt und in der Regel nicht explizit für den Grammatikunterricht herausgearbeitet worden; zudem stehen empiriebasierte Belege für die Wirksamkeit eines solchermaßen gestalteten inklusiven Deutschunterrichts nach wie vor aus (vgl. Ritter, 2019b: S. 68). Die Forschungslage einer inklusiven Sprachdidaktik ist in verschiedenen Überblicksdarstellungen bereits häufiger beschrieben worden (vgl. etwa Knopp & Becker-Mrotzek, 2018; Granzow & von Brand, 2018). Einige der vorliegenden Vorschläge für einen inklusiven Grammatikunterricht basieren auf der Annahme, dass heterogene Lernausgangslagen in binnendifferenzierenden Lernarrangements Berücksichtigung finden können, ohne dass dafür empirische Evidenz vorläge (vgl. Krafft, 2019: S. 306) – im Gegenteil: Es gibt mittlerweile auch eher kritische empirische Hinweise zur Binnendifferenzierung im Deutschunterricht (zum Beispiel für die Entwicklung der Lesekompetenz in der Sekundarstufe I: vgl. Gehrer & Nusser, 2020: S. 183). Eine diversitätsorientierte Grammatikdidaktik kann nicht allein aus methodischen Überlegungen zu einer möglichst ausgeprägten inneren Differenzierung bestehen, die letztendlich zu einer „Zuweisung verschiedener Lernender zu verschiedenen Gegenständen“ führt (Ritter, 2019a: S. 23). Stattdessen wird hier dafür plädiert, durch die Ausdifferenzierung der Anforderungen des Lerngegenstandes (vgl. Abschnitt 3) eine Zugänglichkeit für unterschiedliche Lernausgangslagen zu schaffen – damit dieser so zu einem „gemeinsamen Gegenstand“ (im Sinne von Feuser, 1995: S. 178) für alle Lernenden einer Lerngruppe werden kann (auch wenn empiriebasierte Belege für die Wirksamkeit eines an Feusers Theorem vom „gemeinsamen Gegenstand“ angelehnten inklusiven (Deutsch-)Unterrichts ebenfalls nach wie vor noch ausstehen, vgl. Hackbarth & Ludwig, 2021: S. 41). In der Sprachdidaktik fehlt es im Bereich des inklusiven Deutschunterrichts auch deswegen an generalisierbaren Erkenntnissen, weil es noch weiterer Forschung in konkreten

Unterrichtssituationen bedarf: „Konkrete Konzepte inklusiven Lernens müssen modelliert und im realen Klassenraum evaluiert werden“ (Granzow & von Brand, 2018: S. 81). Für eine inklusive Lesedidaktik ist dies zum Beispiel in Dannecker (2020) realisiert worden. Die jetzige Situation des inklusiven Grammatikunterrichts ist in mehrfacher Hinsicht unbefriedigend: Zum einen können die Umgangsstrategien der Schulen mit inklusivem Unterricht (unabhängig vom Grammatikunterricht, auch unabhängig vom Unterrichtsfach Deutsch) aus unterschiedlichen Gründen nicht zielführend sein, da sie sich in einem Spektrum bewegen (müssen), das von der „De-Thematisierung von Förderbedarf bei gleichzeitiger Beschulung aller, wobei etwa Förderkräfte nur wenige Stunden pro Woche anwesend sind“, bis hin zu „exkludierenden Varianten der Inklusion, in denen Lerngruppen nach Fähigkeiten differenziert und getrennt unterrichtet werden“ (Hummrich, 2021: S. 23), reicht. Zum anderen zeigen Beobachtungen aus dem inklusiven Deutschunterricht (hier im Umgang mit literarischen Texten) „Situationen, die im Sinne eines partizipativen Spiels eine gegenstandsbezogene Beteiligung suggerieren, die im Kern allerdings nicht eingelöst wird“ (Thäle, 2020: S. 288). In Bezug auf den Grammatikunterricht zeigen Experteninterviews von Deutschlehrkräften, dass viele Lehrende gerade die Sprachreflexion in inklusiven Lerngruppen als besonders kritisch ansehen, da bspw. die kognitive Leistungsfähigkeit von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf dafür nicht ausreicht („zu schwer“, Böhnert, 2019: S. 65). In der Folge nehmen etliche Lernende mit Förderbedarf am Grammatikunterricht schlicht nicht teil (vgl. ebd.). Diese Beispiele zeigen, wie groß in der aktuellen inklusiven Unterrichtspraxis mit ihrer Vielzahl an Maßnahmen innerer und äußerer Differenzierung die Gefahr der Re-Stabilisierung von Differenzlinien ist (vgl. Frickel, 2022: S. 106).

3. „Der Ball wird abgefälscht“ – Passivkonstruktionen als Unterrichtsgegenstand in der gymnasialen Jahrgangsstufe 7

Nicht nur der Grammatikunterricht an sich gilt in heterogenen Lerngruppen als herausfordernd, die Besprechung des Passivs kann in besonderer Weise für Lernende mit bestimmten Lernvoraussetzungen (z. B. Lernende mit nichtdeutscher L1) eine „nicht unerhebliche Hürde“ (Ulrich, 2017: S. 8) darstellen – und damit verstärkt das o. g. Potenzial zur Re-Stabilisierung bereits vorhandener Differenzlinien bergen. Im Folgenden soll der Vorschlag gemacht werden, durch die Ausdifferenzierung des gemeinsamen Unterrichtsgegenstands und das Herausarbeiten der Vielschichtigkeit der an ihm zu erwerbenden Kompetenzen die Zugänglichkeit für unterschiedliche Lernausgangslagen zu ermöglichen. Dieser Fokus auf die fachliche Konkretisierung der Lerngegenstände und deren Eignung für differenzensible Unterrichtssettings ist in der bisherigen Diskussion m. E. zu kurz gekommen, wird nun aber auch in anderen sprachdidaktischen Handlungsfeldern verstärkt in den Blick genommen (vgl. z. B. das Projekt Ladiff für den Rechtschreibunterricht, vgl. Reichardt, 2022). Dementsprechend kann auch ein differenzsensibler Grammatikunterricht nur gelingen, wenn fachdidaktische Überlegungen zur Sprachreflexion und

zum Grammatiklernen mit pädagogisch-didaktischen Verfahren in der Unterrichtsplanung miteinander in Verbindung gebracht werden. In der Sprachwissenschaft stehen sich traditionell zwei Erklärungen für das Passiv alternativ gegenüber: In der einen Sichtweise werden Passivkonstruktionen als Konversionen gesehen, die aus Konstruktionen mit aktivischen Verben hervorgegangen sind (vgl. Welke, 2019: S. 375) – eine solche Perspektive spiegelt sich beispielsweise in geschlossenen Transformationsaufgaben der Form *Friederike liest ein Buch* ↔ *Das Buch wird von Friederike gelesen* wider. In der alternativen Sichtweise wird dem Passiv eine andere Konstruktionsbedeutung zugeschrieben als dem Aktiv, nämlich eine Vorgangsbedeutung statt einer Handlungs- bzw. Tätigkeitsbedeutung, wie sie für das Aktiv bezeichnend ist (vgl. Welke 2019: 380). Eine solche (eher funktionsbezogene) Perspektive manifestiert sich beispielsweise in Zielformulierungen, mit dem Passiv Formen „täterabgewandten“ Sprechens kennen zu lernen – in Anlehnung an die Formulierung Weisgerbers von der „täterabgewandten Diathese“ (Weisgerber, 1963: S. 233). Damit wird statt einer Engführung auf „das“ Passiv der Blick auf ein ganzes „Passivfeld“ eröffnet (wie es etwa bei Kotin, 1998: S. 24 gesehen wird), das aus einem „Kern“ (in dem sich das *werden*-Passiv befindet) und einer „Peripherie“ besteht, in der sich diverse Konstruktionen finden, die passivisch zu verstehen sind. Bei der folgenden Thematisierung des Passivs soll eher eine solche funktionsbezogene (weite) Perspektive auf das Passiv eingenommen werden und das Ziel erreicht werden, Formen „täterfernen“ (Weisgerber, 1963: S. 257) Sprechens kennen zu lernen; hier lässt sich leicht an lebensweltliche Bezüge der Lernenden anknüpfen (etwa Aufgaben zur Sportberichterstattung, s. u.), zumal auch aus dem schulischen Bereich Textformate bekannt sind, die die Handlung und nicht den Handelnden fokussieren (etwa Protokolltexte). Diese Funktion gilt es im Rahmen der Unterrichtssequenz mit der Ebene der sprachlichen Form zu verknüpfen: „Gewisse Formen bedienen gewisse Funktionen und gewisse Funktionen greifen auf gewisse Formen zurück. Wenn das Ziel des Sprachunterrichts tatsächlich die Reflexion über Sprache sein soll und sprachliche Einheiten gleich Form-Funktionspaare sind, so muss ihre Verbindung transparent werden. Form und Funktion müssen daher als auf einander beziehbare und gleichberechtigte sprachliche Ebenen erfassbar und überindividuell transparent vermittelbar sein“ (Rothstein, 2014: S. 503). So werden in dieser Unterrichtssequenz in den einzelnen Aufgabenstellungen verschiedene formbezogene Facetten des Themas anvisiert oder zumindest als Realisierungsmöglichkeiten angeboten und thematisiert, die in gegenwärtigen Lehrwerkskonzeptionen so gut wie nicht vorkommen, etwa Passiv als Stilmittel, impersonales *werden*-Passiv (*Nie wurde darüber gesprochen*), personales Zustandspassiv (*Das ist erledigt*), impersonales Zustandspassiv (*Damit ist niemandem geholfen*), der modale Infinitiv (*...ist zu diskutieren*), *lassen*-Passiv (*Er lässt die Aufgabe lösen*), Reflexivpassiv (*Der Text liest sich schnell*), Rezipientenpassiv (*Karla bekommt die Zeitschrift von ihrer Tante geschenkt*), die Passivfähigkeit von Verben, Funktionsverbgefüge (*Diese Bearbeitung der Aufgabe findet Anerkennung*) (vgl. u. a. Pafel, 2011: S. 172–182). Zudem werden auch sprachvergleichende Aspekte zum Thema Aktiv – Passiv angeboten, im Sinne der Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht wird

der Blick geweitet und „täterabgewandtes“ (Weisgerber, 1963: S. 233) Sprechen in der L1 einzelner Lernender miteinbezogen.

4. Entwicklungslogische diversitätssensible Unterrichtsplanung

Der hier untersuchte Unterrichtsvorschlag strebt die Aneignung sprachreflexiver Kompetenzen an, ohne von vorneherein Differenzkategorien als Grundlage für Komplexitätsanpassungen heranzuziehen. Eine inklusive Unterrichtsplanung mit einer Fokussierung zum Beispiel auf sonderpädagogische Differenzkategorien wird mittlerweile in zweierlei Hinsicht in der Inklusionsforschung kritisch gesehen, zum einen weil dadurch bestehende und vorgegebene Differenzkategorien ohne jedwede weitere Betrachtung verfestigt werden und zum anderen weil andere – zumeist mindestens ebenso relevante – Differenzkategorien in ihren Auswirkungen auf unterrichtliche Lernprozesse in den Hintergrund treten oder gar nicht berücksichtigt werden (vgl. Schmitz; Simon & Pant, 2019: S. 173). Vielmehr weitet sich der Blick auf das Zusammenspiel unterschiedlichster Differenzdimensionen, das sich als die eigentliche Herausforderung herauskristallisiert: „...es ist deren *Verschränktheit*, deren gegenseitige Beeinflussung – im Folgenden unter dem Diskurs der Intersektionalität zusammengefasst –, die es gerade für Pädagog*innen sehr schwer macht, *dieser Komplexität ohne reproduzierende Komplexitätsreduktionen gerecht zu werden*“ (Grummt, 2021: S. 103, Hervorhebungen im Original). Das nun beschriebene Lernarrangement eröffnet unter dieser Grundannahme den Lernenden die Möglichkeit zu einem an individueller Neigung, individuellem Leistungsniveau und Interesse orientierten Lernweg, auf dem sowohl Gelegenheit für kooperatives gemeinsames Lernen als auch individualisierte Lernphasen gegeben wird (zum Spannungsfeld von Gemeinsamkeit und Individualisierung: vgl. Hennies & Ritter, 2014: S. 11f.). Dabei steht einerseits immer im Mittelpunkt, Passivkonstruktionen nicht als Selbstzweck, sondern zum Ausbau sprachlicher Handlungsfähigkeit zu thematisieren, und andererseits durch das *gemeinsame* Reflektieren über Passivkonstruktionen exploratives Lernen, sprachliche Teilhabe und die Entwicklung eigener Methoden im Umgang mit Sprache anzubahnen – es gar als „Glücksfall und Gewinn“ (Oomen-Welke, 2020: S. 182) anzusehen, wenn dies in unterschiedlichen Sprachen von ein- und mehrsprachigen Sprecher*innen einer Klasse getan wird. Um eine inhärente Komplexitätsreduktion zu vermeiden, wird für die systematische Planung eines diversitätsorientierten Grammatikunterrichts hier (wie auch schon an anderer Stelle für einen inklusiven Deutschunterricht, etwa Hölzner, 2019a; Frickel, 2022) die Dreidimensionalität der Allgemeinen Pädagogik Feusers herangezogen: „...im Sinne (1) der Tätigkeitsstrukturanalyse auf der Subjektseite und der resultierenden Möglichkeiten handelnder Auseinandersetzung mit der Welt (2) im Sinne der Handlungsstrukturanalyse, bezogen auf die wiederum zu analysierende Komplexität der objektiven Realität im Sinne (3) der Sachstrukturanalyse“ (Feuser 2019: 20). Die Herausforderung der didaktischen Planung besteht also nach der ausführlichen Analyse des komplexen Lerngegenstandes (vgl. Abschnitt 3) darin, diesen in ein Verhältnis zu den Lernenden der konkreten Lerngruppe (vgl. Abschnitt 5) und dem in der vorliegenden Unterrichtssequenz angestrebten

Kompetenzerwerb zu setzen. Ein Blick in gängige Schulbücher und deren Aufgreifen der Passivkonstruktionen etwa in der Jahrgangsstufe 7 zeigt, wie sehr bei diesem Unterrichtsgegenstand – in der Regel in geschlossenen Aufgabenformaten – auf Regelbildung und Regelanwendung abgezielt wird. In dieser Engführung mit einem hohen Maß an vorausgesetztem impliziten sprachlichen Wissen „[stellen] diese voraussetzungsreichen Aufgaben [...] dann eher Hürden statt Möglichkeiten der Aneignung dar“ (Hackbarth & Müller, 2021: o.S.). Dieser fehlenden Angebotsvielfalt soll in dieser Konzeption durch ein Unterrichtsarrangement begegnet werden, das durch die spektrumartige Ausdifferenzierung des Unterrichtsgegenstandes und die Ausdifferenzierung der Anforderungen der Passivkonstruktionen eine leichtere Zugänglichkeit für unterschiedliche Lernausgangslagen schafft. Hier können die Lernenden aus einem Aufgabenpool selbst auswählen und durch ihren eigenen Zugriff auf offen(er)e Aufgabenangebote ihren individuellen Lernweg gehen – somit entsteht eine selbstgesteuerte oder implizite Differenzierung. Die Konzeption eines solchen Lernarrangements kann in sog. „Differenzierungsmatrizen“ (Sasse & Schulzeck, 2013) veranschaulicht werden, die in ihrer Anlegung auf den „Lernstrukturgittern“ (Kutzer, 1982) beruhen. Solche Matrizen sind für den Deutschunterricht schon an verschiedenen Stellen vorgeschlagen (z. B. Hölzner, 2019a; Frickel, 2022) und auch explizit konzipiert worden, wenn auch eher selten für den Grammatikunterricht. In einer solchen Matrix spiegelt die Anlegung der vertikalen Achse die Tätigkeiten der Lernenden wider, wobei sich die Kategorien der kognitiven Komplexität in dieser Darstellung an Kracke (2021) orientieren. Die Kategorien „teilweise vorstellende Handlung“ und „vollständig vorstellende Handlung“ wurden zu „vorstellende Handlung“ zusammengeführt; einige „anschaulich-praktische Handlungen“ werden bspw. durch konkrete Anschauungsmittel unterstützt (eine ausführliche Konkretisierung zum Einsatz von Anschauungsmitteln im inklusiven Grammatikunterricht ist bspw. in Hölzner, 2019b zu finden). Auf der horizontalen Achse wurde in diesem Entwurf die „thematische Komplexität des Lerngegenstandes“ aufgetragen, wie es auch im ursprünglichen Konzept von Sasse & Schulzeck (2013) vorgesehen ist. Allerdings ist auch in der Literaturdidaktik bereits herausgearbeitet worden, dass die anvisierten Kompetenzen für die Differenzierungsmatrix relevant sind und dort aufgeführt werden sollten. Frickel (2022: S. 114f.) schlägt dafür die Erweiterung zu einer dreidimensionalen Matrix vor, bei der die thematische Komplexität auf der z-Achse eingetragen wird, um die daran jeweils zu erwerbenden Kompetenzen auf die x-Achse abzubilden (vgl. Frickel, 2022: S. 115). Aus Praktikabilitätsgründen soll es hier aber bei einer zweidimensionalen Matrix bleiben und in der folgenden (verkürzten) Darstellung lediglich die thematische Komplexität auf der x-Achse eingetragen werden:

benformate und Anwendungskontexte konnten für die Lernangebote teilweise aufgegriffen werden¹, allerdings wurden sie so aufbereitet und abgeändert, dass sie diversitätssensibel und in inklusiven Settings bearbeitbar werden. Dazu haben sich als Orientierungspunkt die fünf didaktischen Prinzipien bewährt, die Hennies & Ritter für Lernaufgaben mit sprachproduktiven Gegenstandsbereichen im Grundschulbereich herausgearbeitet haben: Ko-Konstruktivität, Adaptivität, Herausforderung, flexible Elaborierbarkeit, Explorationsprinzip (vgl. Naugk et al., 2016: S. 77f.). Beispielsweise werden die Lernenden beim Lernangebot ‚Auf Tätersuche‘ mit einer Situation konfrontiert, in der sie den Schulleiter über ein defektes Whiteboard im Klassenraum informieren müssen – dabei aber den Verursacher des Schadens nicht nennen wollen. Das Bearbeiten der Aufgabenstellung führt als ‚vorstellende Handlung‘ zwar nicht zwangsläufig (erfahrungsgemäß aber doch häufig) zu einer ‚Begegnung mit Passivkonstruktionen‘, in jedem Fall führt sie aber zu einem Verständnis des sog. ‚täterabgewandten Sprechens‘. Die Arbeitsergebnisse der Lernenden können unterschiedliche Formen und Komplexitätsgrade aufweisen (Skizze, Brief, E-Mail, Gespräch, ...), dadurch bleibt die Aufgabe für unterschiedlichste Lernausgangslagen bearbeitbar; sie können (durch das ganze Unterrichtssetting bedingt) ko-konstruktiv entwickelt werden und bilden die Grundlage für neues Sprachhandlungswissen der Lernenden.

5. Empirische Studie

Um die in den vorangegangenen Abschnitten beschriebene didaktische Modellbildung für eine qualitativ angelegte Studie zu erproben, wurde die hier konzipierte Unterrichtssequenz in einer inklusiven Lerngruppe der Jahrgangsstufe 7 eines Gymnasiums in Essen im Mai 2022 in insgesamt zehn Unterrichtsstunden durchgeführt, die im Folgenden vorgestellten Daten wurden in teilnehmender Beobachtung (vgl. Schwinghammer, 2018) erhoben. Hierzu wurden die Unterrichtsstunden teilweise audiographiert und die Arbeitsergebnisse der Lernenden analysiert. Die Audiographien wurden mittels Qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) ausgewertet; analysiert wurden Äußerungen von Lernenden, die im Plenum oder in kooperativen Lernphasen erfolgten und Rückschlüsse auf sprachreflexive Tätigkeiten und implizite grammatische Wissensinhalte zulassen, die sich in der Bearbeitung sprachreflexiver Aufgaben prozedural eingesetzt nachzeichnen lassen (vgl. dazu ausführlicher bspw. Peyer & Uhl, 2020: S. 18). Die Auswertung der dort aufgenommenen Audiographien ist im Sinne einer „Methoden-Triangulation“ (Müller, 2019: S. 164) sinnvoll, damit nicht nur die schriftlich vorliegenden Arbeitsergebnisse der Lernenden, sondern auch die Interaktionen im Plenum sowie in den kooperativen Lernsituationen einerseits zwischen Lehrkraft und Lernenden, andererseits zwischen den Lernenden

¹ Für die hier vorgestellten Lernangebote wurden bspw. Ideen aus Handreichungen zum *Deutschbuch 7 NRW* (Cornelsen-Verlag), aus *PAUL.D 7 NRW* (Schöningh-Verlag), aus dem Themenheft zu „Aktiv – Passiv“ der Zeitschrift *Praxis Deutschunterricht* (4 / 2017, insbesondere die Beiträge von Winfried Ulrich, Wenke Mückel, Maria Geipel, Ulrich Mehlem und Christina Noack) sowie aus *deutsch.ideen 7 NRW* (Schroedel-Verlag) verarbeitet.

Auskunft über deren Lernprozesse geben können. Aus dem Audiomaterial wurden einzelne Sequenzen ausgewählt und transkribiert. Aus der Auswertung dieser Erprobung des Lernarrangements unter Feldbedingungen sollen hier erste Ergebnisse vorgestellt werden. Die Kernfrage einer darauf aufbauenden Studie kann lauten: Wie sollten diversitätssensible Lernumgebungen gestaltet werden, die effektive Lernprozesse und Sprachreflexion zum Lerngegenstand Passivkonstruktionen im Grammatikunterricht der Sekundarstufe anregen?

Für das Erfassen der Ausgangslage der in den Blick genommenen Lerngruppe ist eine Reflexion der Differenzkategorien notwendig (vgl. z. B. Cappellmann & Gloystein, 2019: S. 47), denn sie bildet den Ausgangspunkt für die Umsetzung der hier analysierten, adaptiv angelegten Unterrichtssequenz. Da im Sinne der Diversitätsorientierung Differenzkategorien jedweder Art in den Blick genommen werden und nicht nur auf eine spezifische Differenzkonstruktion rekurriert wird, sollen bei der Unterrichtsplanung umfassendere Angaben zu Heterogenitätsdimensionen Berücksichtigung finden, bspw. zu Habitus, LSBT, Lerntyp, Förderbedarf, Vorwissen, Lernstrategien, Familie, soziales Verhalten, Herkunft, Motivation, Neigung, Religion, Ethnie, geistige Beeinträchtigung, Behinderungen, Lernleistung, Kultur, Alter, sprachliche Voraussetzungen, körperliche Beeinträchtigungen, sozio-ökonomischer Status, Gender, kognitive Lernvoraussetzungen (Dimensionen nach Schmitz et al., 2019: S. 177). Diese können hier aus Platzgründen nicht alle referiert werden – außerdem bliebe zu hinterfragen, ob ein bloßes Aufzählen der Heterogenitätsdimensionen zur Beschreibung einer Lerngruppe sinnvoll ist; vielmehr sollen hier Heterogenitätsdimensionen dann angeführt werden, wenn sie in einer Unterrichtssituation bedeutsam sind (vgl. Hinz & Köpfer, 2016: S. 43), weil sie mit dem Lerngegenstand korrelieren. Von den 20 Schüler*innen dieser „Klasse mit gemeinsamem Lernen“ haben vier angegeben, dass die Verkehrssprache in der Familie Deutsch ist, bei fünf Lernenden ist die Verkehrssprache zu Hause Arabisch, bei acht Türkisch, bei zwei Rumänisch, bei einem Lernenden Persisch. Sieben Lernende haben einen diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf (sechs Lernende im Bereich Lernen, ein Lernender im Bereich Emotional-soziale Entwicklung), zwei Lernende leben erst seit 2018 in Deutschland (also zum Zeitpunkt der Durchführung der Studie vier Jahre), 17 werden als Schüler*innen mit Migrationshintergrund angegeben.

5.1 Ergebnisse: Erprobung des Lernarrangements

Im Folgenden sollen Teile der untersuchten Unterrichtsstunden exemplarisch vorgestellt werden, dabei werden die Bearbeitungen einzelner Lernender oder von Lernendengruppen qualitativ ausgewertet:

Beispiel 1: S13 (sonderpädagogischer Förderbedarf (SPF) Lernen, L1 Türkisch) hat auf ihrem Lernweg auch Aufgaben bearbeitet, die ein systematisches Überführen von Aktiv- in Passivkonstruktionen beinhalten. Dies gelingt ihr im Wesentlichen gut, wie im folgenden Aufgabenausschnitt dargestellt ist:

Tim liest einen Text. → Der Text wird gelesen
 Lena schreibt einen Brief. → Ein Brief wird geschrieben

Abb. 2: Aufgabenbearbeitung von S13 (Aufgabe entnommen aus Mehlem & Noack, 2017)

Ein solches Aufgabenformat wäre S13 (bspw. gemessen an den Kompetenzerwartungen für die Hauptschule) an einer Förderschule sicher nicht vorgelegt worden; aber auch im inklusiven Unterricht wären solche systematischen Transformationen S13 vermutlich durch binnendifferenzierende Maßnahmen durch die Lehrkraft (möglicherweise in besserer Absicht) nicht zugewiesen worden – von den offenbar vielen Fällen, in denen „zielferent“ zu unterrichtende Schüler*innen mit SPF Lernen überhaupt nicht am Grammatikunterricht teilnehmen (vgl. Abschnitt 2), ganz zu schweigen. S13 hat sich dieses Aufgabenformat aber bewusst ausgewählt und ist offenbar in der Lage, es adäquat zu bearbeiten – weil die Anlegung des Lernsettings S13 die Möglichkeit dazu eröffnet hat. Interessant ist auch der Lernweg, den S13 für sich gewählt hat: Insgesamt hat S13 drei Lernangebote ausgewählt, nämlich *Auf Tätersuche – Alpträume und Wunschträume – Passiv im Deutschen und in anderen Sprachen*. Damit bewegt sie sich weder ausschließlich in der ersten Stufe der thematischen Komplexität, noch bedient sie sich an den Aufgaben mit anschaulich-praktischen Handlungsmöglichkeiten. Stattdessen wählt S13 Aufgaben mit zunehmendem Anspruch an kognitive Komplexität aus.

Beispiel 2: In einem Lernangebot der Komplexitätsstufe „Begegnung mit Passivformen“ sollen als Abschluss der Bearbeitung der Aufgabenstellung aus dem Vergleich von Beispielsätzen Transformationen vom Aktiv ins Passiv im Deutschen beschrieben werden. Dazu haben sich die vier Lernpartner*innen S1 (L1 Arabisch, lebt erst seit 2018 in Deutschland), S2 (L1 Türkisch), S4 (L1 Arabisch) und S19 (L1 Türkisch) selbständig zu einer kleinen Gruppenarbeit zusammengefunden; der folgende Auszug dokumentiert die gemeinsame Konstruktion einer Formulierung für eine Regel, wie sich Satzglieder des Aktivsatzes im Passivsatz wiederfinden lassen:

GA1 00:04:06 – 00:05:29

- | | | |
|---|------|--|
| 1 | S19: | zuerst nimmt man den akkusativobjekt nach vorne |
| 2 | S2: | ja... nein: den akkusativobjekt wird nach vorne genommen |
| 3 | S19: | schreib: der akkusativobjekt wird nach vorne genommen |
| 4 | S1: | der akkusativ? |
| 5 | S19: | der akkusativobjekt |
| 6 | S2: | oder das! |
| 7 | S1: | objekt |
| 8 | S19: | wird nach vorne genommen |

(...)

9 S19: und danach wird diese dings... äh... doch das Prädikat genommen?

(...)

Hier, im geschützten Rahmen einer Gruppenarbeit, zu der sich die Lernenden selbst entschieden haben, können sie gemeinsam zu einem guten Arbeitsergebnis gelangen. Hier trauen sie sich, im Entwurf noch recht ungelene Sätze zu bilden, die sie der Gruppe anbieten, um sie gemeinsam zu einer korrekt formulierten Regel weiterzuentwickeln. Die Lernenden kennen und nutzen durchaus Fachbegriffe (etwa Akkusativobjekt oder Prädikat); es zeigt sich aber auch eine erhebliche Unsicherheit, was den eigenen Gebrauch der Begriffe angeht, wie man etwa an der Unsicherheit, welches Genus der Begriff „Akkusativobjekt“ hat, ablesen kann. Warum es ausgerechnet das Akkusativobjekt ist, das hier bei der Transformation eine prominente Rolle einnimmt, und wie man das Akkusativobjekt identifizieren kann, bleibt in den Erläuterungen der Lernenden unklar. Im Zusammenhang der ganzen Audiographie darf sogar in Frage gestellt werden, ob der Lernende S19 durch die sog. „Frageprobe“ den Kasus der entsprechenden Wortgruppe fehlerfrei ermitteln könnte – so ist nicht verwunderlich, dass dieser auf Prozeduren wie der Frageprobe basierende Zugang in der Fachdidaktik schon häufig kontrovers diskutiert wurde (vgl. Kleinbus; Schiefele & Jeuk, 2023: S. 259f.). Die Audiographie, aus der Beispiel 2 entnommen ist, bestätigt so den Eindruck, dass in der Praxis des Grammatikunterrichts von den Lernenden „sprachliche ‚Dinge‘ [bezeichnet werden], die im Schubladenprinzip sortiert sind, aus denen man sich als Sprachbenutzer dann bedienen kann, deren Sortierungskriterien aber insgesamt vage bleiben“ (Becker & Otten, 2020: S. 74) – was möglicherweise auch zu der Konsequenz führt, nicht nur die Umsetzung des Grammatikunterrichts neu zu denken, sondern auch seine curriculare Ausrichtung (vgl. Becker & Otten, 2020: S. 80). Wie in anderen – zumeist aber auf den Primarbereich beschränkten (z. B. Zielinski & Ritter, 2016) – Studien auch, lässt sich aus Beispiel 2 die Wichtigkeit eines gelingenden sozialen Miteinanders in derart heterogenen Lerngruppen herauslesen, in dem das gegenseitige Helfen beim gemeinsamen Erkunden neuer Gegenstände Normalität ist. Dies lässt sich in einem einzelnen Fachunterricht sicher nicht erzeugen, sondern bedarf eines umfassenden schulischen Konzepts (vgl. etwa Wertgen & Hölzner, 2014).

Beispiel 3: In einem Lernangebot wird die Passivbildung im Deutschen unter anderem mit der Passivbildung im Türkischen verglichen. Obwohl dieses Lernangebot als abstrakt eingestuft werden kann, wird es häufig von den Lernenden ausgewählt (mit insgesamt sieben Schüler*innen ganz unterschiedlicher Lernvoraussetzungen, die sich für dieses Lernangebot entschieden haben, ist es das Angebot, das am zweithäufigsten ausgewählt wurde). Im folgenden Ausschnitt wird zunächst diskutiert, wie eigentlich die Aktivsätze in den jeweiligen Sprachen gebildet werden.

GA3 00:01:26 – 00:02:50

- 1 S19: äh, also beim deutschen sagt man ja *ich habe die blumen getrocknet*
ja, und auf türkisch heißt das *çiçekleri kuruttum*
dieses *çiçekleri* heißt... *çiçekleri*... was heißt *çiçekleri*? wallah...
- 2 S2: *çiçekleri* heißt *die blumen*
- 3 S19: und *kuruttum* heißt *getrocknet* aber auch gleichzeitig *ich habe*
also *ich habe getrocknet*
- 4 S1: Ach sooo!
- 5 S2: weil *kuruttum* dieses endung von *u - m* heißt *ich*
also wenn ich zum beispiel...
- 6 S3: was ist das??
- 7 S1: also ohne *u - m* würde das *getrocknet* heißen?
- 8 S19 ja... (...)
- 9 S2: das heißt (...) dass die endungen von den sätzen bestimmen, äh
beschreiben, wer was gemacht

Unterrichtsdokumentationen wie diese lassen erkennen, wie wichtig die Einbindung nichtdeutscher Sprachen und der entsprechenden subjektiven Sprachvorstellungen der Lernenden in den Grammatikunterricht sein kann: Die Auseinandersetzung mit anderen Sprachen (insbesondere mit der L1 der Lernenden) kann in gemeinsamer Reflexion dazu genutzt werden, sowohl Erkenntnisse über andere Sprachen als auch über das Deutsche zu gewinnen. Dabei stehen wie im vorliegenden Beispiel die Strukturen der Sprache, Regeln und Besonderheiten im Mittelpunkt der unterrichtlichen Auseinandersetzung, die Sprache als System thematisiert und (auch) durch den Perspektivwechsel das Hinterfragen subjektiver Sprachkonzeptionen bedingen kann. Lernende können wie im abgedruckten Beispiel zu Expert*innen werden, deren Kompetenzen in der L1 hier notwendig sind zur Bearbeitung der Aufgabenstellungen.

5.2 Einschränkungen der Beobachtungen

Die Ergebnisse dieser Studie werden durch die kleine Stichprobe und durch die Tatsache, dass sie auf die in der Lerngruppe gegebene Diversität begrenzt ist, eingeschränkt. Zur Untersuchung der Unterrichtssequenz wären sicher mehrere Schleifen nötig, die Dokumentation könnte präziser erfolgen (zum Beispiel durch Videographien statt Audiographien, da bestimmte Indikatoren zum Beispiel im Bereich des kooperativen oder ko-konstruktiven Lernens nicht allein durch audiographische Dokumentation nachgezeichnet und ohne Weiteres mit ‚+‘ oder ‚-‘ kodiert werden können, etwa in den Bereichen Arbeitsatmosphäre, Aushandeln von Zielen und Produkten). Außerdem sind viele Aspekte in der Anlegung der Unterrichtssequenz diskutabel, etwa in vielerlei Hinsicht die Anlegung der Differenzierungsmatrix (Abschnitt 4).

6. Fazit: Hypothesen für einen diversitätsorientierten Grammatikunterricht

Die unterrichtliche Arbeit an Passivkonstruktionen enthält, wie die vorangegangenen Ausführungen herausgearbeitet haben, didaktisches Potenzial für einen diversitätsorientierten Deutschunterricht. Die Unterrichtskonzeption mit Hilfe der Differenzierungsmatrizen (auf Grundlage der entwicklungslogischen Didaktik nach Feuser) bildet dazu einen theoretischen Ansatz, in dessen Rahmen es möglich erscheint, alle Lernenden bei der Planung von Grammatikunterricht zu berücksichtigen und mit adaptiven Aufgaben zu adressieren, ohne dass Schüler*innen durch das Verfahren oder durch die Art der Aufgabenstellung ausgegrenzt werden. Aus den Beobachtungen lassen sich aus meiner Sicht vier Hypothesen generieren, für die das in dem oben beschriebenen Feldversuch entstandene Material Hinweise liefert:

(1) In den Untersuchungsergebnissen dieser Erprobung finden sich Belege, in denen deutlich wird, zu welchen Leistungen Schüler*innen mit SPF Lernen in der Lage sein können – eben jene Leistungen, die sie in anderen Settings gar nicht erst hätten erbringen können (vgl. Beispiel 1). Diese systematischen Limitierungen – sei es durch Separation, Binnendifferenzierung oder Nichtteilnahme im oben beschriebenen Sinne – gilt es für alle Heterogenitätsdimensionen zu vermeiden. Die in der hier beschriebenen Form angestrebte Diversitätsorientierung eröffnet vielmehr Lernsituationen für *alle* Lernenden, ohne deren Differenzkategorien zu nivellieren oder zu ignorieren (vgl. bspw. Riemer, 2017; Hölzner, 2023). Voraussetzung dafür ist eine differenzensible Unterrichtsatmosphäre, für die das soziale Miteinander prägend ist (vgl. Wertgen & Hölzner, 2014: S. 41).

(2) In der vorgestellten Unterrichtssequenz entscheiden sich Schüler*innen für individuelle Lernwege. Dies erfolgt entlang individueller Entscheidungslinien – die nicht denjenigen entsprechen, die im Vorfeld auf der Grundlage diagnostischer Befunde antizipiert worden wären (zum Beispiel im Hinblick auf sonderpädagogische Förderbedarfe). So scheinen sich Unterrichtsformen für die Entwicklung sprachreflexiver Potenziale als günstig zu erweisen, die auf Selbststeuerung setzen, welche es den Schüler*innen ermöglicht, auf der Grundlage ihrer Selbsteinschätzung eine eigenständige Auswahl von Aufgabenstellungen zu treffen und diese zu bewältigen. Während eine defizitorientierte, von vorneherein komplexitätsreduzierende Binnendifferenzierung (etwa auf Grundlage vorab definierter Differenzlinien) limitierend auf die individuelle Kompetenzentwicklung wirken kann, können im hier vorgestellten Unterrichtssetting auf der Grundlage der Differenzierungsmatrix auch komplexe Unterrichtsgegenstände bearbeitet werden; die unterschiedlichen Komplexitätsdimensionen einer Aufgabe eröffnen „Möglichkeitsräume“ (im Sinne von Feuser, 2013: S. 24) für die individuelle Kompetenzentwicklung. Grammatische Lernprozesse finden nicht nur auf der Ebene der Regelbildung und Regelanwendung statt, sondern sie beinhalten auch das Entwickeln einer „Aufmerksamkeit für syntaktische Information selbst und die Fähigkeit sie wiederzuerkennen“ (Funke, 2005: S. 317). Gerade bei den Passivkonstruktionen und dem „täterabgewandten Sprechen“ ist eine Begegnung in der Schule eine wichtige Grundlage für soziale Teilhabe und ein faktischer Ausschluss bestimmter Gruppen (vgl. Abschnitt 2) nicht zu rechtfertigen.

(3) Insbesondere die Audiospuren dokumentieren (wie im Beispiel 2 und 3) ein Reflektieren über Sprache (im eigentlichen Sinne) als interaktive Unterrichtspraxis, es lässt sich ein fachliches Verstehen erkennen, wobei unterschiedlichste Schüler*innen kommunikativ, kooperativ und ko-konstruktiv miteinander lernen – unabhängig von ihren pauschalen Kategorisierungen (wie bspw. Förderbedarfe). Dieser gemeinsamen Konstruktion ist m.E. in den bisherigen Überlegungen zu einer diversitätssensiblen Grammatikdidaktik noch zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt worden. In anderen Fachdidaktiken (etwa in der Mathematikdidaktik, vgl. Gummels, 2020) finden sich aus gutem Grund Forschungen zu „optimierten Lernumgebungen“ für kooperatives Lernen im inklusiven Unterricht, deren Ergebnisse nennenswerte Parallelen zu den Beobachtungen in diesem Feldversuch aufweisen (z. B. Ansetzen bei den Zielen und Inhalten, Förderung individueller Lernwege, entdeckendes Lernen, hinreichend offene Aufgabenstellungen, individuell abrufbare Hilfestellungen, Kommunikation über das Erarbeitete, chancengerechte Aufgaben, vgl. Gummels, 2020: S. 284ff.). Durch das gemeinsame Bearbeiten der Aufgaben kann auch eine Stärkung des Vertrauens der Lernenden in ihre eigenen sprachlichen Intuitionen gelingen (vgl. Funke, 2005: S. 318), sofern dafür ein „Rahmen geschaffen werden [kann], in dem deren Vielfalt und ihre Abweichungen voneinander produktiv zu sein vermögen“ (Funke, 2005: S. 319), zum Beispiel in Phasen, in denen die Beschäftigung mit Passivkonstruktionen an sich schon eine sinnvolle Arbeitsphase ist, ohne dass unmittelbar auf bestimmtes Regelwissen oder (erst recht) Regelkönnen abgezielt wird.

(4) Ein Mehrsprachigkeit berücksichtigender Grammatikunterricht kann möglicherweise auf die Interessenlage der Lernenden motivierend wirken und diese höhere Leistungsanforderungen in Kauf nehmen lassen. Konzepte zur Einbindung der Mehrsprachigkeit in den Deutschunterricht sind in letzter Zeit in vielfältiger Weise vorgelegt worden; hier wurde zu zeigen versucht, welches Potenzial die Mehrsprachigkeit für einen diversitätsorientierten Grammatikunterricht haben kann. Es kann Schüler*innen mit bestimmten Differenzmerkmalen idealerweise zu Expert*innen werden lassen, die für ihre Lerngruppe einen wichtigen Beitrag zur Bearbeitung ihrer Lernaufgaben beisteuern können. Im engeren Sinne handelt es sich hierbei um eine fachdidaktische „Transformation“: Statt einer „Sonderbehandlung“ bspw. der erst kürzlich zugewanderten Schüler*innen in einem „am Defizit ansetzende[n], unidirektionale[n] Förderduktus“ (Hinz & Köpfer, 2016: S. 38) wird hier ein Raum eröffnet, in dem *alle* Schüler*innen Passivformulierungen in verschiedenen Sprachen entdecken und so einen Abgleich zu deutschen Passivkonstruktionen herstellen können.

7. Literatur

Becker, Tabea & Otten, Tina (2020). Explizierbarkeit und Verbalisierbarkeit sprachlichen Wissens von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufen I und II. In Peyer, Ann & Uhl, Benjamin Jacob (Hg.), *Sprachreflexion – Handlungsfelder und Erwerbskontexte*. Berlin: Peter Lang Verlag, S. 57-83.

- Böhnert, Katharina (2019). Inklusive Sprachreflexion: Zugänge zu Sprache(n) individuell und gemeinsam finden. In Müller, Kathrin; Kleinbub, Iris & Müller, Ulrike B. (Hg.), *Individuelles und gemeinsames schulisches Lernen. Forschungsbeiträge zur Unterrichtsgestaltung und Lehrerbildung bei heterogenen Lernvoraussetzungen*. Weinheim: Beltz, S. 58-74.
- Cappellmann, Laura & Gloystein, Dietlind (2019). Reflexion. In Frohn, Julia; Brodesser, Ellen; Moser, Vera & Pech, Detlef (Hg.), *Inklusives Lehren und Lernen – Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 46-49.
- Dannecker, Wiebke (2020). *Inklusiver Literaturunterricht jenseits von Disparitäten. Empirische Erkenntnisse und didaktische Schlussfolgerungen für das filmästhetische Lernen in heterogenen Lerngruppen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Feuser, Georg (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- ___ (2013). Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“. In *Behinderte Menschen* (3), S. 17-35.
- ___ (2019). Lernen durch Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand. In Behrendt, Anja; Heyden, Franziska & Häcker, Thomas (Hg.), *„Das Mögliche, das im Wirklichen (noch) nicht sichtbar ist...“ Planung von Unterricht für heterogene Lerngruppen – im Gespräch mit Georg Feuser*. Düren: Shaker Verlag, S. 5-30.
- Frickel, Daniela A. (2022). Vielfalt im Literaturunterricht – Differenzierung auf der Grundlage der Entwicklungslogischen Didaktik als Ansatz. In Dannecker, Wiebke & Schindler, Kirsten (Hg.), *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik*. Online-Band in der Reihe SLLD-B, S. 103-119 (open access: <https://www.doi.org/10.46586/SLLD.223>).
- Funke, Reinold (2005). *Sprachliches im Blickfeld des Wissens. Zum grammatischen Wissen von Schülerinnen und Schülern*. Tübingen: Niemeyer.
- Gansel, Carsten (2005). Kompetenzen und integrativer Deutschunterricht – ein ‚schulpolitischer Paradigmenwechsel‘ und seine Folgen. In *Didaktik Deutsch* (10), Heft 19, S. 23-49.
- Gehrer, Karin & Nusser, Lena (2020). Binnendifferenzierender Deutschunterricht und dessen Einfluss auf die Lesekompetenzentwicklung in der Sekundarstufe I. In *Journal for educational research online* 12 (2020) 2, S. 166-189.
- Granzow, Stefanie & von Brand, Tilman (2018). Heterogenität und Inklusion. Ein weites und weitgehend unerforschtes Feld. In: Boelmann, Jan M. (Hg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 3*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 71-88.
- Greiner, Franziska; Kämpfe, Dorit; Weber-Liel, Bärbel; Kracke, Bärbel & Dietrich, Julia (2019). Flexibles Lernen in der Hochschule mit Digitalen Differenzierungsmatrizen. In *ZFHE* 3 (14), S. 287-302.
- Grummt, Marek (2021). Intersektionale rekonstruktive Sozialforschung – Sensibilisierung für die Verschränkungen pädagogischer und sozialer Praxis durch Fallarbeit. In Großhauser, Anna; Köpfer, Andreas & Siegismund, Hanna (Hg.), *Inklusion und*

- Deutsch als Zweitsprache als Querschnittsaufgaben in der Lehrer*innenbildung – Konzeptionelle Entwicklungslinien und hochschuldidaktische Zugänge.* Trier: Wissenschaftlicher Verlag, S. 103-132.
- Gummels, Ilka (2020). *Wie kooperatives Lernen im inklusiven Unterricht gelingt: Entwicklung und Evaluation einer Lernumgebung für den Mathematikunterricht.* Wiesbaden: Springer.
- Hackbarth, Anja & Ludwig, Johannes (2021). Fachlichkeit im Fall von Inklusion. Kasuistische Reflexion der Praxis (schrift)sprachlichen Lernens. In Großhauser, Anna; Köpfer, Andreas & Siegismund, Hanna (Hg.), *Inklusion und Deutsch als Zweitsprache als Querschnittsaufgaben in der Lehrer*innenbildung.* Trier: Wissenschaftlicher Verlag, S. 36-54.
- Hackbarth, Anja & Müller, Anja (2021). Fachdidaktik des inklusiven Deutschunterrichts: Eine praxeologische und fachwissenschaftliche Perspektivierung von Vermittlungs- und Aneignungsprozessen. In *Zeitschrift für Inklusion* 2 (15), o. S.
- Hattie, John A. C. (2013). *Lernen sichtbar machen.* Baltmannsweiler: Schneider.
- Hennies, Johannes & Ritter, Michael (2014). Zur Einführung Deutschunterricht in der Inklusion. In dies. (Hg.), *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik.* Stuttgart: Klett, S. 7-17.
- Hinz, Andreas & Köpfer, Andreas (2016). Unterstützung trotz Dekategorisierung? In *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* (1), S. 36-47.
- Hölzner, Matthias (2019a). Inklusiver Grammatikunterricht an einem Gemeinsamen Gegenstand in der Sekundarstufe I. In Behrendt, Anja; Heyden, Franziska & Häcker, Thomas (Hg.), *„Das Mögliche, das im Wirklichen (noch) nicht sichtbar ist...“ Planung von Unterricht für heterogene Lerngruppen – im Gespräch mit Georg Feuser.* Düren: Shaker Verlag, S. 119-134.
- ___ (2019b). Wortart oder Satzglied? Anleitung zu einer heterogenitätssensiblen Sprachreflexion. In *Praxis Deutschunterricht* (6), S. 16-23.
- ___ (2023). Rezension zu Großhauser, Anna ; Köpfer, Andreas & Siegismund, Hanna (Hrsg.): *Inklusion und Deutsch als Zweitsprache als Querschnittsaufgaben in der Lehrer*innenbildung.* In *Informationen Deutsch als Fremdsprache* (2/3) 50, S. 208-211. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2023-0034>
- Hummrich, Merle (2021). Kasuistik der Inklusion und Kasuistik der Migration. In Großhauser, Anna; Köpfer, Andreas & Siegismund, Hanna (Hg.), *Inklusion und Deutsch als Zweitsprache als Querschnittsaufgaben in der Lehrer*innenbildung.* Trier: Wissenschaftlicher Verlag, S. 21-36.
- Kleinbub, Iris; Schiefele, Christoph & Jeuk, Stefan (2023). Sprachbewusstheit und Grammatikunterricht. In Wildemann, Anja & Bien-Miller, Lena (Hg.), *Sprachbewusstheit. Perspektiven aus Forschung und Didaktik.* Wiesbaden: Springer, S. 225-273.
- Knopp, Matthias & Becker-Mrotzek, Michael (2018). Theoretische und empirische Perspektiven auf Inklusion. Ein Systematisierungsversuch aus Sicht der Sprachdidaktik. In *Didaktik Deutsch* (23) 44, S. 84-100.

- Kotin, Michail (1998). *Die Herausbildung der grammatischen Kategorie Genus verbi im Deutschen: eine historische Studie zu den Vorstufen und zur Entstehung des deutschen Passiv-Paradigmas*. Hamburg: Buske.
- Kracke, Bärbel (2021). Die kognitive Komplexität des gemeinsamen Lerngegenstands – Differenzierungsmatrizen aus lernpsychologischer Perspektive. In Sasse, Ada & Schulzack, Ursula (Hg.), *Inklusiven Unterricht planen, gestalten und reflektieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 35-50.
- Krafft, Andreas (2019). Sprachdidaktische Konzeptionen. In Hochstadt, Christiane & Olsen, Ralph (Hg.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim: Beltz, S. 306-321.
- Kutzer, Reinhard (1982). Anmerkungen zum Struktur- und Niveauorientierten Unterricht. In Probst, Holger (Hg.), *Kritische Behindertenpädagogik in Theorie und Praxis*. Solms-Oberbiel: Jarik-Verlag, S. 29-62.
- Leiß, Judith (2022). Zum Potenzial von Universal Design for Learning für Unterrichtsentwicklung und Lehrer*innenbildung – theoretisch-konzeptionelle Überlegungen und Ergebnisse einer Befragung zukünftiger Deutschlehrer*innen. In Dannecker, Wiebke & Schindler, Kirsten (Hg.), *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik*. Online-Band in der Reihe SLLD-B, S. 18-34 (open access: <https://www.doi.org/10.46586/SLLD.223>).
- Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Mehlem, Ulrich; Noack, Christina (2017): Aktiv und Passiv im Sprachvergleich. In *Praxis Deutschunterricht* (4), S. 32-36.
- Müller, Christian (2019). Mixed Methods. In Boelmann, Jan M. (Hg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik*. Band 1. Hohengehren: Schneider, S. 161-172.
- Naugk, Nadine; Ritter, Alexandra; Ritter, Michael & Zielinski, Sascha (2016). *Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule*. Weinheim: Beltz.
- Oomen-Welke, Ingelore (2020). Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. In Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden: Springer, S. 181-188.
- Pafel, Jürgen (2011). *Einführung in die Syntax. Grundlagen – Strukturen – Theorien*. Stuttgart & Weimar: Metzler.
- Peyer, Ann & Uhl, Benjamin (2020). Sprachreflexion – Handlungsfelder und Erwerbskontexte. In dies. (Hg.), *Sprachreflexion – Handlungsfelder und Erwerbskontexte*. Berlin u. a.: Peter Lang, S. 9-31.
- Reichardt, Anke (2022). *Impulse für einen inklusiven Rechtschreibunterricht*. Vortrag auf der SDD 2022 in Wien.
- Riemer, Claudia (2017). Deutsch als Zweitsprache und Inklusion – Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Ein fachpolitischer Positionierungsversuch aus der Perspektive des Fachs DaF/DaZ. In Becker-Mrotzek, Michael; Rosenberg, Peter; Schroeder, Christoph & Witte, Anke (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Münster & New York: Waxmann, S. 171-186.

- Ritter, Michael (2019a). Zwischen Kompensation und Diversifizierung. Deutschdidaktik für die inklusive Schule. In *ide – informationen zur deutschdidaktik* (4), S. 17-24.
- ___ (2019b). Vielfaltsperspektiven in der Deutschdidaktik. In *Mitteilungen des Germanistenverbandes* (1), S. 66–70.
- Rothstein, Björn (2014). Sich Sätze erklären – zur Verbindung von Form und Funktion im Grammatikunterricht. In Gornik, Hildegard (Hg.), *Sprachreflexion und Grammatikunterricht*. Hohengehren: Schneider, S. 499–511.
- Sasse, Ada & Schulzeck, Ursula (2013). Differenzierungsmatrizen als Modell der Planung und Reflexion inklusiven Unterrichts. Zum Zwischenstand in einem Schulversuch. In Jantowski, Andreas (Hg.), *Gemeinsam leben. Miteinander lernen*. Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm), S. 13-22.
- Schmitz, Lena; Simon, Toni & Pant, Hans Anand (2019). Heterogenitätssensibilität angehender Lehrer*innen. In Frohn, Julia; Brodesser, Ellen; Moser, Vera & Pech, Detlef (Hg.), *Inklusives Lehren und Lernen – Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 171-181.
- Schwinghammer, Ylva (2018). Teilnehmende Beobachtung. In Boelmann, Jan M. (Hg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik*. Band 2. Baltmannsweiler: Schneider, S. 165-178.
- Thäle, Angelika (2020). *Inklusiver Deutschunterricht in der Sekundarstufe I*. Wiesbaden: Springer.
- Ulrich, Winfried (2017). „Wer ist der Täter?“ – Aktiv und Passiv. In *Praxis Deutschunterricht* (4), S. 4-9.
- Weisgerber, Leo (1963). *Die vier Stufen in der Erforschung der Sprachen*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Welke, Klaus (2019): *Konstruktionsgrammatik des Deutschen: Ein sprachgebrauchsbezogener Ansatz*. Berlin u. a.: De Gruyter.
- Wertgen, Alexander & Hölzner, Matthias (2014). Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung – auch am Gymnasium. In *Pädagogik* (4), S. 40-43.
- Zielinski, Sascha & Ritter, Michael (2016). Helfen im inklusiven Unterricht. Eine empirisch-rekonstruktive Perspektive. In Menthe, Jürgen; Höttecke, Dietmar; Zabka, Thomas; Hammann, Thomas & Rothgangel, Martin (Hg.), *Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beiträge der fachdidaktischen Forschung*. Münster & New York: Waxmann, S. 417-431.

Über den Autor

Dr. Matthias Hölzner ist Studiendirektor am Gymnasium Alfred-Krupp-Schule in Essen. Forschungsschwerpunkte: Grammatikunterricht und Sprachbildung in der Sekundarstufe, inklusive Sprachreflexion.

Korrespondenzadresse: matthias.hoelzner@uni-due.de