

Julia Frohn & Verena Maar

Inklusiver Deutschunterricht: Zur Förderung sprachlichen und literarischen Lernens in heterogenen Lerngruppen

Abstract

Als Bearbeitung des Desiderats einer fehlenden Heuristik für inklusiven (Fach-)Unterricht zeigt dieser Beitrag (1) die bisherige Entwicklung hin zu einer inklusiven (Fach-)Didaktik auf, präsentiert (2) das „Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen“ (DiMiLL) und leitet hieraus als Programmatik für Theorie und Praxis ein Anforderungsraster für das Prozessmerkmal *Kommunikation* im inklusiven Unterricht ab. Als fachdidaktische Konkretisierung folgen (3) aktuelle deutschdidaktische Ansätze zu inklusivem sprachlichen und literarischen Lernen. Auf dieser Basis wird (4) ein Anforderungsraster zum partizipativen Literaturunterricht in heterogenen Lerngruppen entwickelt, das (5) Anregungen für die deutschdidaktische inklusionsorientierte Lehrkräftebildung und -forschung geben soll.

This paper presents (1) the development towards inclusive didactics and introduces (2) the "Didactic Model for Inclusive Teaching and Learning" (DiMiLL), from which a language-oriented "requirement grid" for inclusive teaching is derived. This is followed by (3) current theories on language support and literary learning in heterogeneous learning groups. On this basis, (4) a requirement grid for inclusive literature teaching is developed, which (5) provides suggestions for inclusion-oriented teacher education and research.

Schlagwörter

Inklusiver Deutschunterricht, Literarisches Lernen, Sprachbildung, Didaktisches Modell zum inklusiven Lehren und Lernen (DiMiLL), Anforderungsraster
Inclusive German lessons, literary learning, language education, didactic model for inclusive teaching and learning (DiMiLL), requirement grid

I. Einführung – Stationen auf dem Weg zu einer inklusiven (Fach-)Didaktik und Bearbeitung eines Desiderats

Mit der Diskussion zentraler Fragen zur Weiterentwicklung einer inklusiven Deutschdidaktik in der Grundschule orientierten sich Michael Ritter und Johannes Hennies (2013) vergleichsweise früh an inklusiven Prämissen. Als Herausforderung für inklusionsorientierte Ansätze im deutschdidaktischen Diskurs der Grundschulpädagogik erkannten die Autoren die Spannungsfelder zwischen Gemeinsamkeit und Individualisierung, zwischen individueller Kompetenzentwicklung und Bildungsstandards sowie zwischen (germanistischer) Fachwissenschaft und inklusiver Fachdidaktik (vgl. ebd.). Da zu dieser Zeit „[e]ine inklusive Didaktik [...] in Deutschland erst noch im Entstehen“ war (Amrhein & Reich,



2014: S. 31), wurde ein inklusionsorientiertes didaktisches Modell als dringliches Desiderat ausgewiesen (Feuser, 2013; Markowetz, 2012; Tscheke, 2016), zumal entsprechende Entwicklungen unvollständig erschienen: „Mal fehlt es an bildungstheoretischen Überlegungen, mal an Aussagen zu Leistungsbewertung und Diagnostik. Ein anderes Mal werden Empfehlungen zum sozialen Lernen vermisst, dann wiederum bleiben die bildungspolitischen Rahmenbedingungen unberücksichtigt“ (Wocken, 2016: S. 237).

Diese Forschungslücke einer fehlenden didaktischen Heuristik für inklusives Unterrichten wurde in der ersten Förderphase des Projekts „Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin“ (FDQI-HU)¹ bearbeitet: Im interdisziplinären Team aus sechs Fachdidaktiken und den Querschnittsdisziplinen Förderpädagogik, Sprachbildung und Grundschuldidaktik wurde in Kooperation mit der theoretischen und empirischen Bildungsforschung sowie Berliner Lehrkräften ein Didaktisches Modell für inklusives Lehren und Lernen entwickelt (nachfolgend: DiMiLL). Mittels umfassender Literaturreviews und im kontinuierlichen Dialog mit der Schulpraxis wurde das DiMiLL als Planungs-, Handlungs- und Reflexionsinstrument für den inklusiven Unterricht konzipiert (Frohn, Brodessa, Moser & Pech, 2019b).

In diesem Beitrag wird nachfolgend das DiMiLL in seinen Grundzügen vorgestellt, um die maßgeblichen Elemente inklusiven Lehrens und Lernens in komplexitätsreduzierter Form zu präsentieren und anhand eines exemplarischen Anforderungsrasters zu erläutern. Der Nutzen dieser Anforderungsraster liegt in der praxisorientierten Operationalisierung des theoretischen Modells, da diese Raster eine systematische, didaktisch fundierte Bearbeitung konkreter Herausforderungen in der Planung und Gestaltung inklusiven Fachunterrichts ermöglichen. Aufgrund der gebotenen Kürze liegt hier zunächst der Fokus auf dem Prozessmerkmal der *Kommunikation*, um die Arbeit mit dem DiMiLL und den daraus abgeleiteten Anforderungsrastern zu verdeutlichen.

Darauf folgt ein knapper Diskursaufriss zu aktuellen deutschdidaktischen inklusionsorientierten Perspektiven, der die Konstrukte der „Sprachmündigkeit“ und der „literarischen Erfahrung“ zueinander in Beziehung setzt. Im Anschluss und auf Basis der vorgestellten Konstrukte werden mithilfe eines Anforderungsrasters für *Partizipation* im Feld des literarischen Lernens Konzepte und Handlungsperspektiven für die deutschdidaktische inklusionsorientierte Lehrkräftebildung aufgezeigt.

2. Das „Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen“ (DiMiLL) und seine Operationalisierung für unterrichtliche Settings

Im DiMiLL werden maßgebliche Schlagwörter zum inklusionsorientierten Unterrichten zusammengefasst und zueinander in Beziehung gesetzt, womit die Komplexität des Inklusionsdiskurses komprimiert und damit fassbar gemacht wird. Zu den einzelnen im Modell

¹ FDQI-HU wird und wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) gefördert. In der ersten Förderphase (2016-2019) lautete das Förderkennzeichen FKZ 01JA1620, in der zweiten (2019-2023) FKZ 01JA1920.

verwendeten Begriffen wurde – auch für den Einsatz in der universitären Lehrkräftebildung – ein Glossar entwickelt, das die einzelnen Modellelemente im facettenreichen Diskurs verortet und umfassend erörtert (www.hu-berlin.de/fdqi/glossar).

DIDAKTISCHES MODELL FÜR INKLUSIVES LEHREN UND LERNEN

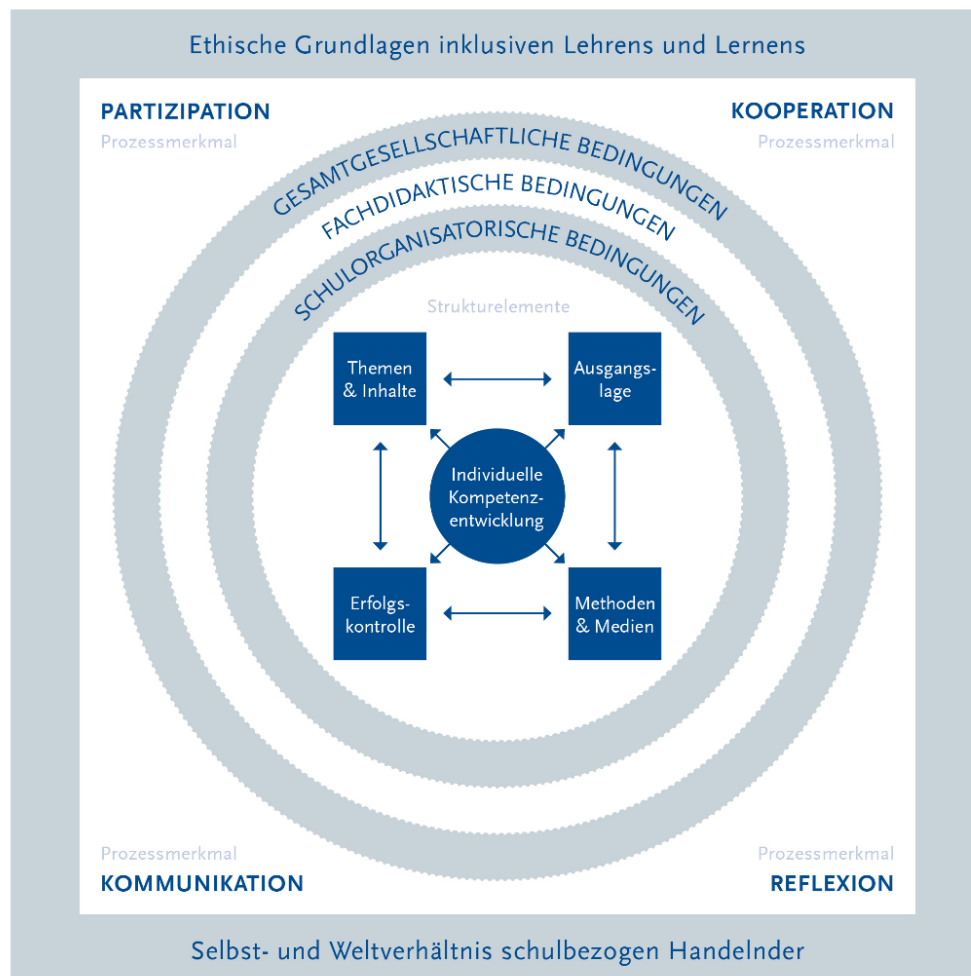


Abb. 1: Das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen (DiMiLL)

Über die bildungstheoretische Fundierung des DiMiLL, die vor allem auf den Arbeiten von Wolfgang Schulz (1981) und Wolfgang Klafki (2007) beruht, sowie zum Aufbau und zu den Interdependenzen des Modells sind in den vergangenen Jahren umfassende Beiträge veröffentlicht worden (z. B. Frohn & Schmitz 2020, Frohn, Brodesser, Moser & Pech, 2019a; Frohn & Heinrich, 2018a). In Anlehnung an Klafkis kritisch-konstruktive Didaktik schließt das DiMiLL „Vorgriffe der Theorie, Modellentwürfe für mögliche Praxis, begründete Konzepte für eine veränderte Praxis, für eine humanere und demokratischere Schule und einen entsprechenden Unterricht ein und zugleich für neue Formen der Kooperation von ‚Praxis‘ und ‚Theorie‘“ (Klafki, 2007: S. 90, Herv. im Original). Das Fundament des Modells bildet mit *ethischen Grundlagen inklusiven Lehrens und Lernens* und dem *Selbst und Weltverhältnis schulbezogen Handelnder* die Eckpfeiler inklusiven Handelns: Damit zielt das DiMiLL sowohl auf die Sicherung der Kinder- und Menschenrechte im Sinne von „Bildungsgerechtigkeit, Teilhabe, Antidiskriminierung und Anerkennung“ (Moser, 2019:

S. 35) als auch auf Bildung im neuhumanistisch geprägten Sinne der relationalen Interpretation von „ich“ und „Welt“ (Frohn & Pech, 2019, S: 38). Die Ringe im Inneren des Modells benennen die – gesamtgesellschaftlichen, fachdidaktischen und schulorganisatorischen – Rahmenbedingungen für inklusionsorientiertes Lehren und Lernen und sind, etwa im Hinblick auf ein gesellschaftliches Phänomen oder auf die Merkmale einer Einzelschule, individuell in der Planung und Durchführung inklusiven Unterrichts zu berücksichtigen. Durch Erörterung der jeweiligen *fachdidaktischen Bedingungen* können die allgemeindidaktischen Prämissen des Modells auf fachspezifische Fragen übertragen werden, sodass die Anforderungsraster z. B. im Hinblick auf die Auswahl der Unterrichtsinhalte oder die unterschiedlichen Potenziale der Fächer zur Binnendifferenzierung bearbeitet werden.

Nachfolgend liegt der Fokus auf den *Prozessmerkmalen* und *Strukturelementen*² des DiMiLL: Sie betreffen die Prozesse und unterrichtlichen Größen im inklusiven Lehren und Lernen und können in ihrer Verschränkung Teilfragen des Inklusionsdiskurses systematisch offenlegen. So ist das DiMiLL als übergreifende Ordnung zu sehen, das in der Operationalisierungsform sogenannter Anforderungsraster (beispielhaft siehe Tabelle 1) Reflexionen und Handlungsansätze für die zahlreichen Anforderungen inklusiven Lehrens und Lernens auch im Detail und im Rahmen einer festen Systematik eröffnet:

	Ausgangslage	Themen & Inhalte	Erfolgskontrolle	Methoden & Medien
Partizipation				
Kommunikation				
Kooperation				
Reflexion				

Tab. 1: Anforderungsraster aus der Verschränkung von Prozessmerkmalen & Strukturelementen

Exemplarisch soll die Nutzung solcher Raster (siehe auch Frohn & Moser, 2018) hier am Prozessmerkmal der *Kommunikation* veranschaulicht werden, die – in enger Anlehnung an das Konzept der Sprachbildung – als grundlegende Prämisse für Inklusion im Kontext von Schule sowie für den Bildungserfolg vor allem benachteiligter Schüler*innen gilt (vgl. z. B. Cummins 2000). Den Verbindungslinien von Sprachbildung und Inklusion folgend, ist die „Überwindung kommunikativer Barrieren i.w.S., die sich [...] sowohl auf die Lernenden als auch die Lehrenden sowie die Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht beziehen können, [...] eine wichtige allgemeinpädagogische sowie speziell fachdidaktische Aufgabe“ (Rödel & Simon, 2019: S. 44). Über sprachbildende Fragen hinaus ist für das Feld der Kommunikation z. B. auch der tradierte Modus von Unterricht hinsichtlich der oft „monologisch-monolingualen Ausrichtung unterrichtlicher Kommunikation“ (ebd.) zu hinterfragen, um etwa individuelle Entwicklungsmöglichkeiten von Lernenden unterschiedlicher sprachlicher Hintergründe zu erarbeiten. Die nachfolgenden Ausführungen erläutern die Arbeit mit einem Anforderungsraster, indem das Prozessmerkmal

² Die Strukturelemente beruhen auf dem Hamburger Modell von Wolfgang Schulz (1981) und werden im DiMiLL um das Ziel der *individuellen Kompetenzentwicklung* ergänzt.

Kommunikation mit den Strukturelementen *Ausgangslage*, *Themen und Inhalte*, *Erfolgskontrolle* und *Methoden und Medien* verbunden wird. Die hier exemplarisch aufgeworfenen Fragen, die sich aus den Verschränkungen der Modellteile ergeben, eröffnen Perspektiven für alle an Schulorganisation, Unterricht und Lehrkräftebildung beteiligten Akteur*innen, was auch den möglichen Einsatz der Anforderungsraster in allen drei Phasen der Lehrkräftebildung sowie in der Schulpraxis verdeutlichen soll.

Werden Ansätze des Prozessmerkmals *Kommunikation* auf Fragen zur Bestimmung der *Ausgangslage* (vgl. Gloystein & Moser, 2019) von Schüler*innen übertragen, ist etwa zu erörtern, welche individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten für eine erfolgreiche Kommunikation in der Lerngruppe bestehen und wie hier eine zielgerichtete Adressat*innenorientierung geleistet werden kann. Im Hinblick auf die ressourcenorientierte Nutzung von Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer können z. B. durch Erhebungen der Kontaktdauer zur deutschen Sprache und mithilfe von Informationen zu Mehrsprachigkeit in Familien der Lernenden die Themen Herkunft und Sprache in das fachdidaktische Lernen einbezogen werden (vgl. z. B. Krifka 2014: S. 3). Auch das Anfertigen und die Nutzung von Sprachporträts kann ein Ausgangspunkt sein, um über die individuelle Mehrsprachigkeit der Schüler*innen ins Gespräch zu kommen und diese in die Gestaltung des eigenen Unterrichts miteinzubeziehen (vgl. Krumm 2001: S. 76; Ahrenholz 2010: S 36-37).³

Werden kommunikative Grundfragen zum inklusiven Unterrichten mit dem Strukturelement *Themen und Inhalte* (Frohn, 2019) verschränkt, ist etwa zu erörtern, „[w]elche Sprachhandlungen (Operatoren: beschreiben, erklären, präsentieren, zusammenfassen, instruieren, vergleichen, argumentieren ...)“ (Rödel & Lütke, 2019: S. 86) für die Gestaltung des Unterrichts zu einem bestimmten Thema gefordert sind. Für einen sprachbildenden Unterricht sind diese Operatoren im Sinne des Registerausbaus mit entsprechenden alltags-, bildungs- und fachsprachlichen Begriffen zu verbinden, damit ein kommunikativer Austausch zu den fachlichen Themen und Inhalten erfolgen kann. Hier sind insbesondere Scaffolding-Konzepte sowohl in der Planung (Makro-Scaffolding) als auch in der Durchführung von Unterricht (Mikro-Scaffolding) zu berücksichtigen (Quehl & Trapp, 2013). Zudem ist zu reflektieren, dass sich die Anforderungen an Schüler*innen sowohl kognitiv als auch sprachlich von Fach zu Fach stark unterscheiden können, auch wenn nominell der gleiche Operator genutzt wird (vgl. Beese et al., 2014: S. 28-29 exemplarisch für den Operator „beschreiben“).

Die *Erfolgskontrolle* (Thäle, 2019b), die als komplexes Konstrukt neben dem Ziel der Ergebnissicherung im Inklusionsdiskurs auch mit einem „mehrperspektivischen Leistungsbegriff“ (Prenzel, 2016) und mit formativen Evaluationsformen beschrieben wird, ist im Zusammenspiel mit dem Prozessmerkmal *Kommunikation* z. B. auf Rückmeldeformen durch die Lehrkraft (Sind Rückmeldungen der Lehrkräfte transparent, in der Kritik wertschätzend und sprachlich verständlich?) oder die Feedbackkultur innerhalb einer

³ Beese et al. (2014) bieten im Kapitel „Mehrsprachigkeit an Schulen“ (S. 9 – 24) einen guten Überblick über praktische Möglichkeiten, Sprachenvielfalt erkennbar und sichtbar zu machen, über die Bedeutung von Sprachbiografien der Lernenden für das Sprachenlernen sowie verschiedene Varianten, wie Mehrsprachigkeit im Unterricht thematisiert werden kann.

Lerngruppe auszurichten. Besonders beim Strukturelement der Erfolgskontrolle wird das Spannungsfeld zwischen individueller Kompetenzentwicklung und Bildungs- bzw. Regelstandards adressiert, was Spielräume individueller Beurteilungsmöglichkeiten, auch im Hinblick auf sprachliche Vielfalt, eröffnet: „Hierzu zählen z. B. die Arbeit mit Kompetenzrastern, Lernaufgaben mit Selbstkontrolle, Portfolios und Lernlandkarten, individuell abgestimmte Rückmeldungen sowie das Schreiben von Entwicklungsberichten für alle Schüler*innen (vgl. Winter, 2015)“ (Thäle, 2019a: S. 68).

Für *Methoden und Medien* gilt im inklusiven Unterricht, „dass deren zielführender Einsatz nicht von Vielfalt, Fülle oder Häufigkeit der Wechsel abhängt, sondern von passgenauen Anschluss- und Gebrauchsmöglichkeiten sowie vom Potenzial, individuell und gemeinsam zu lernen“ (Simon & Frohn, 2019: S. 73). Verbunden mit Fragen der *Kommunikation* kann hier die Gestaltung und variable Nutzung von sprachförderlichen Medien im Unterricht ebenso thematisiert werden wie die methodische Aufbereitung von Arbeitsphasen, etwa im Hinblick auf die Variation von Sprachanteilen zwischen Lehrperson(en) und Lernenden. Dabei sind auch Möglichkeiten nonverbaler Kommunikation sowie spezifische Unterstützungsangebote einzubeziehen.

Dieser verknappte Einblick verdeutlicht, wie die Verschränkung von Prozessmerkmalen und Strukturelementen dazu dienen kann, im Rahmen der übergeordneten Systematik des DiMiLL einen Fokus auf konkrete Zielperspektiven wie Kommunikation im inklusiven Unterricht zu legen (hierzu siehe im Detail auch Rödel & Lütke, 2019). Vor allem für die Lehrkräftebildung⁴ konnten so in der Vergangenheit Themenfelder eröffnet werden, die sonst womöglich im vielgestaltigen Inklusionsdiskurs verborgen geblieben wären. Was hier aus allgemeindidaktischer Perspektive nur ausschnittshaft dargestellt werden kann, birgt Potenziale für die Bearbeitung fachdidaktischer Fragestellungen, die anhand eines fachspezifischen Anforderungsrasters konkretisiert werden können. Dabei sind fächerspezifische Merkmale – man denke z. B. an das Experimentieren in Naturwissenschaften oder die unterrichtliche Nutzung demokratischer Praktiken für gesellschaftswissenschaftliche Fächer – zu identifizieren, um inklusionsorientierte Lehr-Lern-Perspektiven für den Fachunterricht zu entwickeln. Nachfolgend wird dies für das Feld der inklusionsorientierten Deutschdidaktik geleistet, indem aktuelle Diskursstränge zum Verhältnis von Sprache und Literatur im Feld des literarischen Lernens zusammengeführt werden. Auf dieser Basis wird anschließend ein Anforderungsraster zum sprachsensiblen literarischen Lernen exemplarisch gefüllt, um den praktischen Nutzen des DiMiLL für die (Weiter-)Entwicklung inklusiver fachdidaktischer Konzepte zu illustrieren.

3. Diskursaufriss: inklusive Deutschdidaktik im Feld des literarischen Lernens

Für eine allgemeine Inklusionsorientierung in Schule, Unterricht und Lehrkräftebildung kommt der Fachdidaktik Deutsch aufgrund des hohen Stellenwertes sprachlicher Bildung

⁴ Reflexionsbögen von Studierenden im Wintersemester 2017/2018 und im Wintersemester 2018/2019 hoben den Mehrwert der Fokussierung von Einzelfragen durch die Anforderungsraster deutlich hervor.

sowie des Doppelcharakters von Medium und Gegenstand eine gesonderte Rolle zu: „Fähigkeiten, auf die in allen Fachgebieten zurückgegriffen werden muss – Sprechen, Zuhören, Schreiben und Lesen – treten hier nicht nur als Lernmedien, sondern zugleich auch als Lerngegenstände auf“ (Kraft, 2019: S. 306). Da dies oft als selbstverständlich vorausgesetzt wird, erscheint es umso notwendiger, die unterschiedlichen Kompetenzbereiche des Faches Deutsch in ihrer Kombination auf ihr inklusives Potenzial hin zu untersuchen. Dafür wird nachfolgend der Sammelband „Handbuch Deutschunterricht und Inklusion“ von Christiane Hochstadt und Ralph Olsen (2019) als „status quo“ deutschdidaktischer Ansätze für inklusives Unterrichten konsultiert: Mit Fokus auf den Bereich „Sprache“ wird zunächst das Konstrukt der „Sprachmündigkeit“ (Lösener, 2019) vorgestellt, das anschließend durch das Konzept der „literarischen Erfahrung“ (Wiprächtiger-Geppert & Bräuer, 2019) im Feld der Kinder- und Jugendliteratur⁵ (Frickel & Kagelmann, 2019) ergänzt wird, um Wechselwirkungspotenziale zwischen sprachlichen und literarischen Ansätzen zu erörtern.

3.1 Sprachmündigkeit als Grundvoraussetzung für literarisches Lernen

In Abgrenzung zum funktionalen Lesen im Sinne einer Informationsentnahme aus Texten zielt literarisches Lernen auf den „Erwerb von Einstellungen, Fähigkeiten, Kenntnissen und Fertigkeiten, die nötig sind, um literarisch-ästhetische Texte in ihren verschiedenen Ausdrucksformen zu erschließen, zu genießen und mit Hilfe eines produktiven und kommunikativen Auseinandersetzungsprozesses zu verstehen“ (Büker, 2002: S. 121). Ein Konstrukt, das sich zur Verknüpfung der Bereiche literarischen und sprachlichen Lernens im Deutschunterricht anbietet, wird nach Hans Lösener (2019) mit dem Begriff der „Sprachmündigkeit“ umschrieben und stellt eine verbindende Leitdimension zwischen Sprachlichkeit und Schriftlichkeit dar:

Sprachmündigkeit fungiert dabei als Komplementärbegriff zur Zielvorgabe der Sprachrichtigkeit bzw. der Sprachangemessenheit. Im Gegensatz zu diesen Begriffen kann Sprachmündigkeit nicht allein über Niveau- oder Leistungsstufen definiert werden, da er eine sprachanthropologische Prämisse darstellt, die dem Subjektstatus der Lernenden im Sprachlernprozess Rechnung trägt. (Lösener, 2019: S. 291)

Mit diesem deutlich formulierten Anspruch der Individualisierung von Schule und Unterricht kann der Ausbau von Sprachmündigkeit – in unterschiedlicher Ausprägung – als vielsprechende Zielperspektive für das Lernen in heterogenen Lerngruppen begriffen werden. Für Lösener besteht der Mehrwert des Begriffs – gegenüber z. B. dem Begriff Spracherwerb, der eher einen ökonomischen Nutzen suggeriert – darin, „dass die Orientierung von Lernentwicklungen an dem Prinzip der Mündigkeit eine Erweiterung der Gegenstandsperspektive (Was soll wie gelernt werden?) durch eine Subjektperspektive (Wie wird Lernen zum selbstbestimmten Handeln?) impliziert“ (Lösener, 2019: S. 295). So eröffnet der Begriff auch nach Dieter Cherubim, der ihn 1999 in die Deutschdidaktik

⁵ In diesem Beitrag wird – bezugnehmend auf den gegenwärtigen Diskurs und aufgrund der Eignung für den Schulunterricht – Kinder- und Jugendliteratur in den Vordergrund gerückt, doch sind die Ansätze auch auf andere Literaturformen zu übertragen.

einführte (vgl. ebd.) ein – stark bildungstheoretisch geprägtes – Ideal, das „ethische Prinzipien der Sprachlichkeit („z. B. Kooperativität, Wahrung der Selbstbestimmtheit, Anerkennung und Berücksichtigung anderer Standpunkte‘ [...])“ (Cherubim, 1999: S. 296) auszubilden helfe, damit an Wilhelm von Humboldts Sprachbegriff anknüpfe und so Perspektiven für einen individuellen Sprachausbau im Unterricht eröffne.

Am Beispiel eines Unterrichtsprojekts zeigt Lösener – als Spielart eines der von Ritter und Hennies (2013) aufgeführten Spannungsfelder – auf, dass ein Spannungsverhältnis zwischen dem Ausbau von Sprachmündigkeit einerseits und dem normativen Erwartungshorizont von Schule und Unterricht andererseits vorherrsche, der narrative und grammatische Kompetenzen anhand klarer Zielvorgaben messe. Vorgestellt wird ein Unterrichtsprojekt zum eigenständigen Erzählen, in dem sich die Schülerinnen und Schüler nachweislich „als engagierte, hochkonzentrierte Erzählerpersönlichkeiten“ (Lösener, 2019: S. 300) präsentieren und sich so als sprachwirksam erleben; dennoch muss die eigentliche Leistung – etwa die gattungsbezogene Erzählweise – angesichts des standardisierten Bewertungsbogens als unzureichend bewertet werden.

Demnach kann die Bewertung bzw. Messung der Schüler*innenleistung anhand von Regelstandards zur Folge haben, dass Schüler*innen trotz der individuell erlebten Erzählkompetenz sich mittel- und langfristig als defizitär wahrnehmen müssen. Umso mehr gilt es, durch die Umsetzung kooperativer und differenzierter Lernformen Unterricht weniger auf vermeintlich objektivierbare Fächerstandards und stärker auf individuelle Entwicklungsmöglichkeiten auszurichten, wofür das Konstrukt der Sprachmündigkeit vielversprechend erscheint.

3.2 Die „literarische Erfahrung“ als Zielkonstrukt eines inklusionsorientierten Literaturunterrichts

Der Umgang mit literarischen Texten und Praktiken, so Lösener, eröffne wie kein anderer deutschdidaktischer Ansatz „so vielfältige Möglichkeiten der Bestätigung und der Erweiterung der eigenen Sprachmündigkeit“ (ebd.: S. 302). Diese These, die letztlich Kaspar Spinners (2006; 2007) Konzept der Handlungs- und Produktionsorientierung zugrunde liegt, das noch heute den deutschdidaktischen Inklusionsdiskurs maßgeblich prägt (siehe z. B. Brand, 2019), kann jedoch nur dann auf erfolgreiches Sprachhandeln ausgerichtet werden, wenn der schulische Umgang mit literarischen Texten diese Art Sprachausbau unterstützt. Wenn jedoch, wie von Köb, Sansour und Vach (2019) herausgearbeitet, „im Literaturunterricht die Ursache für die Austreibung der Lesefreude“ (Köb, Sansour & Vach, 2019: S. 257) liegen kann, muss nach einer inklusionsorientierten Aufbereitung des Literaturunterrichts gefragt werden, der einerseits Schüler*innen zum Lesen motiviert, andererseits literarästhetische Kompetenzen in unterschiedlichen Zieldimensionen fördert.

Zur Ausbildung einer Sprachmündigkeit, so die Hypothese für das Nachfolgende, kann ein Literaturunterricht dienen, der das literarische Lernen weniger mit dem Ziel des – ohnehin kaum nachweis- bzw. objektivierbaren – Textverständnisses verknüpft, sondern vielmehr die umfassende *literarische Erfahrung* als Zielkonstrukt fokussiert. Nach

Wiprächtiger-Geppert und Bräuer (2019) ist dafür die „Normalität“ im Literaturunterricht in doppelter Hinsicht zu verändern:

Sie betrifft zum einen Normalitätserwartungen in Bezug auf den Gegenstand Literatur: Wie bestimmt sich der fachliche Lern-Gegenstand ›Literatur‹ in einer inklusiven Perspektive, wie verändert er sich, wenn zugleich unterschiedliche Zugänge zu Literatur, unterschiedliche Lernwege und -ziele für Lernende etabliert werden (sollen)? Dies verlangt zum anderen die (Neu-)Bestimmung des für Lernende Voraussetzbaren und des von Lernenden Erwartbaren: Die Normalitätserwartungen erstrecken sich hier auch auf kollektiv oder individuell hervorgebrachte literale Praktiken: seien es Rezeptionsarten (etwa Rezeptionshaltungen oder Lesemodi) oder Verstehensresultate (etwa Lesarten oder Interpretationen) (Wiprächtiger-Geppert & Bräuer, 2019: S. 211).

Die literarische Erfahrung wird hier als eine dezidiert ästhetische begriffen, die – entgegen anderer Diskurslagen um z. B. ‚leichte Sprache‘ im Literaturunterricht (Köb et al. 2019) – es erlaubt, „lebendige Erfahrungen an und mit literarischen Medien und Texten zu machen“ (Rank & Bräuer 2008, S. 68, zitiert in Köb et al., 2019: S. 213). Für Frickel und Kagelmann (2019) liegt genau in der ästhetisierten Verdichtung von Sprache der Mehrwert für einen Literaturunterricht „für alle“, der dazu einlädt, „Nicht-Verstehen und Fremdheit auszuhalten, ohne diese Werke im outputorientierten Transformationsprozess ihrer ästhetischen Struktur zu berauben“ (Frickel & Kagelmann, 2019: S. 242). Insbesondere für inklusive Settings empfehlen die Autoren ästhetisch komplexe Texte der Kinder- und Jugendliteratur: Zum einen weisen Kinder- und Jugendliteratur als ästhetisches Sub-System allgemeiner Literatur oft hohes zeitdiagnostisches Potenzial auf (vgl. ebd.: S. 243), was Lernende durch die Verknüpfungsmöglichkeiten mit ihren Alltagserfahrungen motivieren könne; zum anderen eröffne ein ästhetisch anspruchsvoller Text – in Anlehnung an Oliver Jahraus (2008) – einen „Sinnüberschuss“, der zahlreiche individuelle Deutungsarten und damit Anschlussstellen für Lernende biete (vgl. Frickel & Kagelmann 2019: S. 250). Neben der sprachlichen Gestaltung kann dem Medium der avancierten Kinder- und Jugendliteratur auch inhaltlich ein Schritt in Richtung Inklusionsorientierung attestiert werden, da zeitgenössische Texte sich vielfältiger und flexibler dem Thema der Heterogenität widmen und damit breite Handlungsspielräume aufzeigen.

Durch ihren ästhetischen Gehalt und oft inklusionsorientierte Themen bietet die zeitgenössische Kinder- und Jugendliteratur demnach „nicht nur vielfältige thematische Bezugnahmen auf die Idee der Inklusion, sondern aufgrund ihrer Komplexität überhaupt erst die Möglichkeit, zu differenzieren und unterschiedliche Zugänge zu ermöglichen“ (Frickel & Kagelmann 2019: S. 251). Diese sprachliche und inhaltliche Komplexität könne zwar zu einem „Störimpuls“ (ebd.: S. 244) für etwaige Wahrnehmungen gängiger Normen führen, doch kann dieser Impuls als wichtiges Reflexionsinstrument zum Verhältnis von Selbst und Welt (zusammenfassend siehe Frohn & Pech, 2019) sowie als produktives didaktisches Moment genutzt werden.

3.3 Sprachbildungsansätze zur Entwicklung von Sprachmündigkeit

Zur Diskussion der dargestellten deutschdidaktischen Forschungsrichtungen und für ihre Zusammenführung mit Ansätzen der Sprachbildung erscheint die traditionelle Figur des

didaktischen Dreiecks (vgl. z. B. Diederich, 1988) als vielversprechende Denkfigur: Im Gegensatz zu – ebenfalls hilfreichen aber oft allzu umfangreichen – Angebots-Nutzungs-Modellen ermöglichen didaktische Dreiecke eine Komplexitätsreduktion, indem die elementaren Akteur*innen und Ziele des Unterrichts fokussiert und zueinander in Beziehung gesetzt werden. Sowohl Lösener (2019) als auch Wiprächtiger-Geppert und Bräuer (2019) adressieren in ihren Abhandlungen zwei Perspektiven im Dreieck zwischen Gegenstand, Lernenden und Lehrenden, die im Sinne einer umfassenden Inklusionsorientierung Normalitätserwartungen modifizieren, um den Herausforderungen einer heterogenen Lerngruppe gerecht zu werden. Ausgespart bleibt in beiden Ausführungen jedoch die Perspektive der Lehrenden, um den aufgeworfenen Problemlagen mit konkreten Handlungsoptionen zu begegnen. Diese Aussparung ist womöglich damit zu begründen, dass sowohl in der deutschdidaktischen Lehrkräftebildung als auch in Schule und Unterricht erst jüngst empirisch erprobte Ansätze für effektives Lehrkräftehandeln im Sprach- und Literaturunterricht in inklusiven Settings aufkommen (zur fachlichen Sprachbildung siehe Ahrenholz, Jeuk, Lütke, Paetsch & Roll, 2019a), auch wenn der Diskurs der Sprachbildung ganz auf entsprechende Fördermaßnahmen ausgerichtet ist. Dabei werden vermehrt Kompetenzentwicklungsmodelle fokussiert, die die bildungs- und fachsprachliche Entwicklung von Schüler*innen begünstigen und zu einer sprachbildungsorientierten Lehrkräftebildung beizutragen versprechen (vgl. z. B. Darsow, Wagner & Paetsch, 2019⁶).

Wenn jedoch Sprachbildung in stark heterogenen Settings betrieben wird, kann die Einteilung in abgrenzbare Kompetenzstufen ggf. einzelnen Schüler*innen nicht gerecht werden bzw. kann – z. B. in der Lehrkräftebildung – der Eindruck entstehen, dass Sprachrichtigkeit als maßgebliche bzw. einzige Prämisse sprachförderlichen Unterrichts gilt. Wenn die „Thematisierung der Rolle von Sprache für den Bildungserfolg“ (Ahrenholz, Jeuk, Lütke, Paetsch & Roll, 2019b: S. 2) jedoch beispielsweise auf Fragen der Partizipation (vgl. z. B. Hollenweger, 2016) ausgerichtet wird, sind auch sprachbildende Ansätze gefragt, die auf eine Förderung der *Sprachmündigkeit* (s. o.) als Grundlage für die Weiterentwicklung der *Sprachfähigkeit* abzielen. In dieser Herangehensweise werden neben der kognitiv ausgerichteten Fachkompetenz auch andere Dimensionen des Kompetenzbegriffs in den Vordergrund gerückt (etwa die motivationale, soziale oder individuelle Dimension von „Kompetenz“, vgl. Frohn & Heinrich, 2018b), die inklusiven Prämissen folgen und dabei Sprache als zentrales (Binde-)Glied verstehen (vgl. Rödel & Lütke 2019). Dazu zählen Förderungskonzepte „jenseits der Schriftlichkeit (aber mit Bezug auf sie)“ (Lösener 2019: S. 297) ebenso wie z. B. fachspezifische Lesestrategien anhand von Scaffolding-Methoden (z. B. Prediger, 2019) oder erfolgreiche Sprachfördermodelle und -maßnahmen (z. B. Lütke, 2019).

Demnach kann im Feld des literarischen Lernens – nicht zuletzt wegen der Deutungsvielfalt und des ästhetischen Gehalts literarischer Texte – sprachliche oder fachliche „Korrektheit“ als eine von *mehreren* Zielvariablen geltend gemacht werden. So wird die sprachbildende Zielperspektive erweitert, um ein sprachaffines, motiviertes und soziales

⁶ Im exemplarisch aufgeführten Beitrag werden zur Förderung und Messung der Sprachförderkompetenz zukünftiger Lehrkräfte ein theoriebasiertes und ein empirisch validiertes Modell von Sprachförderkompetenz genutzt (siehe Darsow, Wagner & Paetsch, 2019).

Lernen an und mit Literatur zu ermöglichen, das zahlreiche Anschlussstellen für unterschiedliche Lerner*innentypen eröffnet. Um hier eine vielversprechende Basis für weiterführende Lehr-Lern-Prozesse zu schaffen, gilt es zunächst, die „Entwicklung eines stabilen, lesebezogenen Selbstkonzeptes (vgl. Rosebrock/Nix 2006)“ (Ritter & Hennies, 2013: o.S.) in Verbindung mit dem individuellen und gemeinschaftlichen Ziel der Sprachmündigkeit zu fördern. Wie zukünftige Lehrkräfte auf diese Aufgabe vorbereitet werden können, soll mithilfe des folgenden Anforderungsrasters illustriert werden.

4. Anforderungsraster zur sprachbildenden Ermöglichung literarischer Erfahrungen – Impulse für die Lehrkräftebildung

Die eingangs exemplarisch aufgezeigten Reflexionsräume anhand der Verbindungen von Prozessmerkmalen und Strukturelementen des DiMiLL werden in diesem Abschnitt anhand der dargelegten deutschdidaktischen Konstrukte konkretisiert. Um die Vielfalt in der Nutzung der Anforderungsraster zu verdeutlichen und verschiedene Wege für die Verknüpfung sprachlichen und literarischen Lernens aufzuzeigen, wird dabei nicht erneut das Prozessmerkmal der *Kommunikation* fokussiert, sondern es werden Fragen zur partizipativen Gestaltung von inklusivem Literaturunterricht in den Mittelpunkt gerückt; schließlich gilt *Partizipation* – im Sinne einer Beteiligung aller Lernenden – als grundlegende Prämisse von Inklusion in Schule und Unterricht (vgl. z. B. Hollenweger 2016) und als wesentliches Prozessmerkmal inklusiven Lehrens und Lernens.

Im DiMiLL „wird Partizipation über vier Ebenen beschrieben respektive operationalisiert: erstens über die gestaltende Teilhabe aller Lernenden in Schule und Unterricht ohne Ausschluss, zweitens über Aspekte demokratischer Bildung und des Demokratie-Lernens, drittens über die Aktivierung der Schüler*innen und viertens über die Förderung ko-konstruktiver Lehr-Lern-Prozesse“ (Simon & Pech, 2019: S. 40). Werden diese Ebenen auf Fragen zur *Ausgangslage*, *Erfolgskontrolle*, zu *Themen und Inhalten* sowie zu *Methoden und Medien* übertragen und wird der im dritten Abschnitt dargelegte Diskursaufriss zugrunde gelegt, können sich folgende exemplarische Fragen ergeben (Tabelle 2). Dabei wird das Strukturelement der *Ausgangslage* im Sinne einer fachdidaktischen Analyse der Unterrichtsgegenstände als Passungsvariable für Interessen und Fähigkeiten der Schüler*innen interpretiert,⁷ sodass hier der literarische Text im Fokus steht:

⁷ Im DiMiLL werden drei Ebenen in der Bestimmung der *Ausgangslage* angenommen: „Einerseits richtet sich die fachdidaktische Analyse der Ausgangslage auf Themen und Inhalte, also auf den Unterrichtsgegenstand mit seinen fachbezogenen, auf unterschiedlichen kognitiven Niveaus und in unterschiedlicher Komplexität angesiedelten Lernanlässen. Zweitens geht es in einer allgemeindidaktischen Analyse um die individuellen und lerngruppenbezogenen Lernmöglichkeiten, die u. a. auf die Überwindung von Lernbarrieren und die Ermöglichung vielfältiger Kooperation und Partizipation zielen, was auch schulorganisatorische Bedingungen betrifft (wie z. B. hinsichtlich der Schulressourcen, -philosophie oder -architektur). Drittens geht es um die Ermittlung der individuellen Lernstände der Schüler*innen, um ihre inhaltliche Beziehung zum Lerngegenstand sowie ihre gesundheitlichen, kulturellen und motivationalen Individualmerkmale“ (Gloystein & Moser 2019: S. 66).

	Ausgangslage	Themen & Inhalte	Erfolgskontrolle	Methoden & Medien
Partizipation	Welche sprachlichen Barrieren birgt der Text und (wie) trägt der Text zum Ausbau einer „Sprachmündigkeit“ bei?	Welche Resonanz-erfahrung zwischen literarischer Welt und realer Lebenswelt der Schüler*innen eröffnet der Text?	Welche Partizipationsmöglichkeiten für die Ergebnissicherung und Erfolgskontrolle eröffnen Formen der Handlungs- und Produktionsorientierung?	Wie kann ich literarische Erfahrungen aus dem individuellen Lese- und Erfahrungsraum in einen kooperativen Lernraum überführen?
	Welche Scaffolding-Maßnahmen eröffnet der Text, sodass Schüler*innen mit unterschiedlich ausgeprägten sprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten mündig damit umgehen können?	Wie ist die Darstellung von Heterogenität und Diversität in der literarischen Welt selbst? (Partizipation durch Identifikation)	Gibt es Formen der selbständigen – auch formativen – Erfolgskontrolle für alle Schüler*innen?	Welche – auch nicht schriftsprachlichen – Medien lassen welche Formen der Partizipation zu?

Tab. 2: Anforderungsraster zur Verbindung sprachlichen und literarischen Lernens

Um abschließend den Einsatz dieser Raster in der Lehrkräftebildung zu konkretisieren, wird die Verschränkung des Prozessmerkmals *Partizipation* mit dem Strukturmerkmal *Themen und Inhalte* herausgegriffen. Als konkretes Beispiel wird dabei mit Wolfgang Herrndorfs „Tschick“ (2010) ein in den letzten Jahren im Deutschunterricht häufig behandeltes Werk zeitgenössischer Kinder- und Jugendliteratur fokussiert.⁸

5. Wolfgang Herrndorfs „Tschick“ im Fokus inklusionsorientierter Fragen

Für einen exemplarischen Ausblick zur Bearbeitung der grau hervorgehobenen Fragen im dargestellten Anforderungsraster (Tab. 2) wird nachfolgend ein lehrkräftebildendes Hochschulseminar mit Fokus auf Wolfgang Herrndorfs (2010) „Tschick“ aus inklusionsdidaktischer Perspektive skizziert. Grundsätzlich kann ein Anforderungsraster auch als leere Reflexionsfolie genutzt werden, in dem Studierende selbst Fragen im Hinblick auf

⁸ Das Beispiel wurde gewählt, da Herrndorfs Coming-of-Age-Roman zu einem Klassiker für den Deutschunterricht avanciert ist, sodass zukünftige Lehrkräfte an einem Textbeispiel arbeiten, das später auch in der beruflichen Praxis eine Rolle spielen kann.

deutschdidaktische Themenschwerpunkte entwickeln oder z. B. mithilfe des Rasters Fragen zu einer geplanten Unterrichtsstunde oder -reihe entwerfen. So soll beispielsweise die Planung auf den inklusiven Gehalt der Stunde oder Reihe hin untersucht werden, um etwaige Barrieren oder individuelle Fördermöglichkeiten aufzudecken.

Im Folgenden wird die Möglichkeit vorgestellt, ein bereits gefülltes Raster (siehe Tabelle 2) anhand eines konkreten literarischen Textes zu bearbeiten. In der Verbindung von *Partizipation* und *Themen und Inhalten* kann z. B. zunächst von und mit Studierenden erarbeitet werden, wie etwa das Liebesgedicht des Protagonisten Maik Klingberg als möglicher Resonanzraum zwischen literarischer und lebensweltlicher Erfahrung herausgestellt werden kann. Der Text dient als ästhetische Verdichtung zentraler Motive des gesamten Romans – und gewissermaßen des Genres der Coming-of-Age-Novels als Resonanzbecken für Schüler*innen Schüler im Deutschunterricht –, darunter Liebe, Veränderung, Vergänglichkeit und Unsicherheit:

Ich liebe dich. Und ganz egal.
Der Winter kommt. Ein warmer Schal
Ist besser als ein kalter.
Ich bin zu hässlich für mein Alter.

Du bist zu schön. Und das vergeht.
Das ist nicht neu. Nichts bleibt, nichts steht.
Ein Lada steht im Parkverbot.
In hundert Jahren sind wir tot. (Herrndorf, 2010, o. S.)⁹

Hier ist die Resonanz Erfahrung zwischen literarischer Welt und alltäglicher Welt der Schüler*innen einerseits über sprachliche Besonderheiten des Gedichts, andererseits über ähnliche Erfahrungen der Schüler*innen herzustellen, die die Individualität der Lernenden – wie auch der Protagonist*innen – betont. Neben der individuellen Perspektive sind hier auch kooperative Strukturen zu fördern: Durch ko-konstruktive Arbeitsprozesse im Seminar kann z. B. (im Sinne eines „didaktischen Doppeldeckers“) das DiMiLL-Prozessmerkmal der *Kooperation* in seiner Relevanz für inklusiven Unterricht (vgl. z. B. Feuser, 2013; Wocken, 2016) durch Selbsterfahrung hervorgehoben werden. Studierende im Seminar können sich auf dieser Basis auch mit Aufgabenformaten für die weitere, z. T. individuelle, Textarbeit befassen, die zur Förderung der Sprachmündigkeit der Schüler*innen den poetischen Gehalt des Textes herausarbeiten: Je nach sprachlichen Hintergründen der anvisierten Unterrichtsgruppe wären – von reiner Reproduktion einzelner Zeilen bis hin zur Produktion eigener lyrischer Verdichtungen – individuelle und kooperative Aufgabenstellungen in unterschiedlichen Komplexitätsgraden zu entwickeln.

Ebenso könnten im Sinne des Ausbaus von formellen Registern ausgehend von der individuellen Perspektive der Schüler*innen Aufgabenstellungen zur Produktion mündlicher und schriftlicher Texte entwickelt werden, die sich an unterschiedliche Rezipienten richten und/oder in verschiedene Kontexte eingebettet sind (z. B. Rezension, Blogartikel, Feature, Vlog, ...). Aufgabe der Lehrkraft wäre es dann, den Schüler*innen entsprechende

⁹ Das Gedicht ist nicht Teil des Buches „Tschick“, ist aber in Herrndorfs „Arbeit und Struktur“ als „Outtake“ aufgeführt und wird in zahlreichen Handreichungen für den Deutschunterricht als Textgrundlage empfohlen.

Unterstützungsmöglichkeiten bei diesen Wechseln der Adressaten, Medialitäten und Textsorten anzubieten (vgl. Mayr, Mezger & Paul, 2011, 2010, für ein Unterrichtsprojekt, das ausgehend von multiethnolektaler Jugendsprache den Sprachausbau der Schüler*innen hin zu formellen Registern fokussiert).

Soll im Seminar die Darstellung von Heterogenität und Diversität in der literarischen Welt selbst thematisiert werden, obliegt es z. B. Studierenden, unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen in „Tschick“ herauszuarbeiten und zu skizzieren, wie diese mit einer heterogenen Lerngruppe zu erörtern wären. Anhand der – auch intersektionell zu thematisierenden – Differenzlinien Geschlecht (Maik/Isa), soziale Herkunft (Maik/Tschick, Tatjana/Isa) bzw. kulturelle Herkunft (Maik/Tschick) oder sexuelle Orientierung (Maik/Tschick) können z. B. Identifikationsräume erschlossen werden, die in einem Folgeschritt im Sinne der Trennung zwischen Fundamentum und Additum (vgl. urspr. Klafki, 2007) auch die Nutzung zusätzlichen (Aufgaben-)Materials ermöglichen: Da z. B. der Raum hybrider Identitäten letztlich für die Protagonist*innen von „Tschick“ versperrt bleibt (Papadimitriou & Rosebrock, 2014: S. 8), könnte spätestens Herrndorfs unvollendete Quasi-Fortsetzung „Bilder Deiner großen Liebe“ noch offenere Deutungshorizonte und vielfältigere Lesarten eröffnen.

6. Fazit und Ausblick

Anhand der Entwicklung eines Anforderungsrasters zum literarischen Lernen im inklusiven Deutschunterricht konnte gezeigt werden, wie das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen (DiMiLL) genutzt werden kann, um konkrete Herausforderungen bei der Planung und Gestaltung inklusiven Fachunterrichts systematisch zu bearbeiten.

Über die Herleitung mittels des Prozessmerkmals *Kommunikation*, die Füllung des Rasters anhand der Konstrukte „Sprachmündigkeit“ und „literarische Erfahrung“ und die Veranschaulichung am Beispiel von Wolfgang Herrndorfs „Tschick“ wurden exemplarisch Antworten auf die durch das Anforderungsraster aufgeworfenen Fragen erarbeitet. Das hier aufgeführte Raster könnte demnach als Grundlage für die universitäre und schulpraktische Ausbildung zukünftiger Deutschlehrkräfte oder für die konkrete Vorbereitung inklusiven Deutschunterrichts genutzt werden.

Ein besonderer Fokus dieses Beitrags liegt auf der Verbindung von sprachlichem und literarischem Lernen. Während hier in der Schnittmenge von Sprachbildung und Inklusion gefragt wird, inwieweit Sprachbildung neben dem Beherrschen von formellen Registern auch die Förderung von Sprachmündigkeit als Zielvariable setzen kann, kann in einem Folgeschritt erörtert werden, wie in heterogenen Lerngruppen der Schritt von einer Sprachmündigkeit zur formellen Sprachrichtigkeit zu leisten ist.

Dass die Anforderungsraster den Spielraum bieten, solche und andere Fragen individuell für Fachdidaktiken aufzuwerfen und (konkreter als bisher üblich) zu erörtern, zeigt das fächerübergreifende Potenzial dieser Herangehensweise. Der Mehrwert liegt dabei in der übergreifenden Heuristik des Didaktischen Modells für inklusives Lehren und Lernen, dessen Operationalisierungsformen es erlauben, detaillierte Fragen zu Inklusion systematisch und mit besonderem (Fach-)Fokus zu bearbeiten.

Genau daraus können dann sowohl für die Fachdidaktiken selbst, aber auch für Studierende und Schüler*innen Fragestellungen entstehen, die im jeweiligen Rahmen und Kontext (universitäre Forschung, Lehrkräfteausbildung, schulischer Unterricht) bearbeitet werden und die Entwicklung inklusiven Unterrichts auf verschiedenen Ebenen voranbringen können. Dafür gilt es auch, entsprechende Ansätze durch empirische Untersuchungen zu validieren bzw. dadurch produktive Herangehensweisen in der Bearbeitung inklusionsorientierter fachdidaktischer Herausforderungen zu ermitteln. So sollen das DiMiLL sowie seine handlungspraktischen Ableitungen als theoretische Grundlage für eine systematische Unterrichtsforschung genutzt werden, die auf den inklusiven Fachunterricht in heterogenen Lerngruppen ausgerichtet ist.

Bibliographische Angaben

- Ahrenholz, Bernt (2010). Sprachenporträts anfertigen. Eine Methode zur Veranschaulichung sprachlicher Vielfalt. *Deutschunterricht* (6), S. 10–12.
- Ahrenholz, Bernt; Jeuk, Stefan; Lütke, Beate; Paetsch, Jennifer & Roll, Heike (2019a). *Fachunterricht, Sprachbildung und Sprachkompetenzen* (DaZ-Forschung). Berlin: de Gruyter.
- Ahrenholz, Bernt; Jeuk, Stefan; Lütke, Beate; Paetsch, Jennifer & Roll, Heike (2019b). Sprache im fachlichen Unterricht. Eine Einleitung. In Ahrenholz et al. (Hg.), *Fachunterricht, Sprachbildung und Sprachkompetenzen* (DaZ-Forschung). Berlin: de Gruyter, S. 1-18.
- Amrhein, Bettina & Reich, Kersten (2014). Inklusive Fachdidaktik. In Amrhein, Bettina & Dziak-Mahler, Myrle (Hg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. Münster: Waxmann, S. 31-44.
- Beese, Melanie; Benholz, Claudia; Chlosta, Christoph; Gürsoy, Erkan; Hinrichs, Beatrix; Niederhaus, Constanze & Oleschko, Sven (2014). *Sprachbildung in allen Fächern*. München: Klett-Langenscheidt.
- Brand, Tilman von (2019). Literarisches Lernen. In Hochstadt & Olsen (Hg.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim: Beltz, S. 225-241.
- Büker, Petra (2002). Literarisches Lernen in der Primar -und Orientierungsstufe. In Bogdal, Klaus-Michael & Korte, Hermann (Hg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv, S. 120-133.
- Cherubim, Dieter (1999). Erziehung zur Sprachmündigkeit. Grenzen der normativen Betrachtung von Sprache. In Witte, Hansjörg; Garbe, Christine; Holle, Karl; Stückrath, Jörn & Willenberg, Heiner (Hg.), *Deutschunterricht zwischen Kompetenzerwerb und Persönlichkeitsbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 286-296.
- Cummins, Jim (2000). *Language, power, and pedagogy. Bilingual children in the cross-fire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Darsow, Annkathrin; Wagner, Fränze Sophie & Paetsch, Jennifer (2019). Kompetenzzuwachs von Berliner Lehramtsstudierenden im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In Ahrenholz et al. (Hg.), *Fachunterricht, Sprachbildung und Sprachkompetenzen* (DaZ-Forschung). Berlin: de Gruyter, S. 321-338.

- Diederich, Jürgen (1988). *Didaktisches Denken*. München: Juventa.
- Feuser, Georg (2013). Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“. Behinderte Menschen (3). <[https://austria-forum.org/af/Wissenssammlungen/Essays/Menschen mit Behinderung/2013 Feuser Kooperation am Gemeinsamen](https://austria-forum.org/af/Wissenssammlungen/Essays/Menschen_mit_Behinderung/2013_Feuser_Kooperation_am_Gemeinsamen)> (zuletzt aufgerufen am 10.10.2020)
- Frickel, Daniela & Kagelmann, Andre (2019). Kinder- und Jugendliteratur. In Hochstadt & Olsen (Hg.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim: Beltz, S. 242-257.
- Frohn, Julia (2019). Themen & Inhalte. In Frohn et al. (Hg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 61-64.
- Frohn, Julia & Heinrich, Martin (2018a). Bildungsstandards und die vermeidbare Verkürzung individueller Kompetenzorientierung auf kognitive Leistungsfähigkeit. Konsequenzen des ‚neuen Allgemeinbildungsprogramms‘ für die Lehrkräftebildung. In Zuber, Julia; Altrichter, Herbert; Heinrich, Martin (Hg.), *Bildungsstandards im Spannungsfeld zwischen Politik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 153-176.
- Frohn, Julia & Heinrich, Martin (2018b). Inkompetente Kompetenzorientierung? Das verkürzte Verständnis der Kompetenzorientierung und die Konsequenzen für die Lehrkräfteausbildung und Lehrkräftefortbildung. In *DDS – Die Deutsche Schule 110* (1), S. 65-74.
- Frohn, Julia & Moser, Vera (2018). Das „Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen“: Konzeption und Operationalisierung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.), *Perspektiven für eine gelingende Inklusion*. wbv.
- Frohn, Julia & Pech, Detlef (2019). Selbst- und Weltverhältnis schulbezogen Handelnder. In Frohn et al. (Hg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 38-39.
- Frohn, Julia; Brodesser, Ellen; Moser, Vera & Pech, Detlef (2019a). Einführung. In Frohn et al. (Hg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 7-20.
- Frohn, Julia; Brodesser, Ellen, Moser, Vera & Pech, Detlef (Hg.) (2019b). *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Frohn, Julia & Schmitz, Lena (2020). Das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen (DiMiLL) – theoretische Grundlagen und praktische Anwendungsbeispiele. *Seminar* (4), S. 32-45.
- Gloystein, Dietlind & Moser, Vera (2019). Ausgangslage. In Frohn et al. (Hg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 65-67.
- Herrndorf, Wolfgang (2010). Outtake Tschick. <https://www.wolfgang-herrndorf.de/2010/12/ot1/> (zuletzt aufgerufen am 20.4.2021)
- ___ (2012). Tschick. Roman (Rororo Rotfuchs, Bd. 21651). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Hochstadt, Christiane & Olsen, Ralph (2019). *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion* (Pädagogik). Weinheim: Beltz.
- Hollenweger, Judith (2016). Tätigkeiten synchronisieren statt Aufgaben teilen. Grundlagen und Modelle einer situativen Analyse inklusiver Praktiken. In Kreis, Annelies; Wick, Jeannette & Kosorok Labhart, Carmen (Hg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität*. Münster: Waxmann, S. 33-52.

- Jahraus, Oliver (2008). *Grundkurs Literaturwissenschaft*. Stuttgart: Klett.
- Klafki, Wolfgang (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik* (6. neu ausgestattete Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Köb, Stefanie; Sansour, Teresa & Vach, Karin (2019). Literaturunterricht in inklusiven Kontexten. In Hochstadt & Olsen (Hg.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim: Beltz, S 257-273.
- Kraft, Andreas (2019). Sprachdidaktische Konzeptionen. In Hochstadt & Olsen (Hg.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim: Beltz, S. 306-321.
- Krifka, Manfred. (2014). Einleitung. In ders. (Hg.), *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Berlin: Springer VS, S. 1-11.
- Krumm, Hans-Jürgen (2001). Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit. Wien: Eviva.
- Lösener, Hans (2019). Sprachmündigkeit und poetisches Sprachlernen. In Hochstadt & Olsen (Hg.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim: Beltz, S. 293-305.
- Lütke, Beate (2019). Sprachfördermodelle und Sprachfördermaßnahmen in der Primar- und Sekundarstufe. In Ender, Andrea; Greiner, Ulrike & Strasser, Margareta (Hg.), *Deutsch im mehrsprachigen Umfeld. Sprachkompetenzen begreifen, erfassen, fördern in der Sekundarstufe*. Stuttgart: Klett, S. 270-286.
- Markowetz, Reinhard (2012). Inklusive Didaktik (k)eine Neuschöpfung!? In Breyer, Cornelius; Fohrer, Günther; Goschler, Walter; Heger, Manuela; Kießling, Christina & Ratz, Christoph (Hg.), *Sonderpädagogik und Inklusion*. Oberhausen: Athena-Verlag, S. 141-160.
- Mayr, Katharina; Mezger, Verena & Paul, Kerstin (2011). Sensibilisieren statt Kritisieren. Arbeiten mit und an Sprache im Deutschunterricht. In *ketron 24* [= Journal zur Lehrerbildung, hrsg. vom Zentrum für Lehrerbildung der Universität Potsdam], S. 22-25.
- Mayr, Katharina; Mezger, Verena & Paul, Kerstin (2010). Spracharbeit statt Strafarbeit. Zum Ausbau von Sprachkompetenz mit Kiezdeutsch im Unterricht. In *IDV-Magazin 82*, S. 159-187.
- Moser, Vera. (2019). Ethische Grundlagen inklusiven Lehrens und Lernens. In Frohn et al. (Hg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 34-36.
- Papadimitriou, Marina & Rosebrock, Cornelia (2014). Identitätsräume in der Differenz. Thema eines transkulturellen Literaturunterrichts. In *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung* (1), S. 1-14.
- Prediger, Susanne (2019). Welche Forschung kann Sprachbildung im Fachunterricht empirisch fundieren? Ein Überblick zu mathematikspezifischen Studien und ihre forschungsstrategische Einordnung. In Ahrenholz et al. (Hg.), *Fachunterricht, Sprachbildung und Sprachkompetenzen*. Berlin: de Gruyter, S. 19-38.
- Prengel, Annedore (2016). Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrarbeit. „formatives Assessment im inklusiven Unterricht“. In Amrhein, Bettina (Hg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49-63.

- Quehl, Thomas & Trapp, Ulrike (2013). *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache* (FörMig-Material, Bd. 4). Münster: Waxmann.
- Ritter, Michael & Hennies, Johannes (2013). Grundfragen einer inklusiven Deutschdidaktik – Ein Problemaufriss. In *Zeitschrift für Inklusion* (1), o. S.
- Rosebrock, Cornelia & Nix, Daniel (2006). Forschungsüberblick: Leseflüssigkeit (Fluency) in der amerikanischen Leseforschung und –didaktik. In *Didaktik Deutsch* (6), S. 20, 90-112.
- Rödel, Laura & Lütke, Beate (2019). Sprachbildung im inklusiven Fachunterricht. In Frohn et al. (Hg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 81-88.
- Rödel, Laura & Simon, Toni (2019). Kommunikation. In Frohn et al. (Hg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 43-45.
- Schulz, Wolfgang (1981). *Unterrichtsplanung*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Simon, Toni & Frohn, Julia (2019). Methoden und Medien. In Frohn et al. (Hg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 71-74.
- Simon, Toni & Pech, Detlef (2019). Partizipation. In Frohn et al. (Hg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 40-42.
- Spinner, Kaspar H (2006). Literarisches Lernen. In *Praxis Deutsch* 33 (200), S. 6-16.
- ___ (2007). Literarisches Lernen in der Grundschule. In *Kjl & m* 59 (3), S. 3-10.
- Thäle, Angelika (2019a). Erfolgskontrolle. In Frohn et al. (Hg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 68-70.
- ___ (2019b). Kooperation. In Frohn et al. (Hg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 50-52.
- Tscheke, Jürgen (2016). Inklusive Didaktik – konstruktivistisch, entwicklungslogisch, themen-zentriert-interaktionell. In *Zeitschrift für Inklusion* 4. <<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/319>> (zuletzt aufgerufen am 20.4.2021)
- Winter, Felix. (2015). *Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung*. Weinheim: Beltz.
- Wiprächtiger-Geppert, Maja & Bräuer, Christoph (2019). Literarische Erfahrung. In Hochstadt, Christiane & Olsen, Ralph (Hg.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim: Beltz, S. 208-224.
- Wocken, Hans (2016). *Am Haus der inklusiven Schule. Anbauten - Anlagen - Haltestellen*. Hamburg: Feldhaus.

Über die Autorinnen

Dr. Julia Frohn ist Wissenschaftliche Projektkoordinatorin von "FDQI-HU-MINT" an der Professional School of Education (PSE) der Humboldt- Universität zu Berlin sowie Wiss. Mitarbeiterin an der Kathrin und Stefan Quandt Stiftungsprofessur für Inklusionsforschung (Prof. Dr. Vera Moser) an der Goethe-Universität Frankfurt.

Korrespondenzadresse: julia.frohn@hu-berlin.de

Verena Maar ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt FDQI-HU-MINT an der Professional School of Education (PSE) der Humboldt- Universität zu Berlin. Sie vertritt dort den Bereich „Sprachbildung“ unter der Leitung von Prof. Dr. Beate Lütke.

Korrespondenzadresse: verena.maar@hu-berlin.de