



KÖLNER ONLINE JOURNAL FÜR
LEHRER*INNENBILDUNG

**Same Same, but Different -
Sprache, Unterricht und Diversität**

Ausgabe 3, 1/2021

Same Same, but Different: Sprache, Unterricht und Diversität

Inhaltsverzeichnis

Editorial.....	i
Daria Ferencik-Lehmkuhl: Das Potential der Überarbeitung von Schüler*innentexten für den inklusiven Deutschunterricht – theoretische Überlegungen und empirische Befunde.....	1
Daniela A. Frickel, Bettina Bock, Wiebke Dannecker, Susanne Mischo, Kerstin Ziemer & Anke Groß-Kunkel: Kohärenz in der Lehrer*innenbildung? Fachdidaktische und sonderpädagogische Wissensbestände von Lehramtsstudierenden im Fach Deutsch zur Förderung sprachlich-literarischen Lernens	22
Julia Frohn & Verena Maar: Inklusiver Deutschunterricht: Zur Förderung sprachlichen und literarischen Lernens in heterogenen Lerngruppen.....	51
Christine Baur & Adina Küchler-Hendricks: „Außer Deutsch darf keine Sprache in diesem Unterricht gesprochen werden“ – Sprache und Heterogenität im deutschen Schulsystem	70
Caterina Mempel & Johannes Mayer: Diversität als Ressource und Zielperspektive für die Gestaltung offener Gespräche im inklusiven Literaturunterricht.....	83
Eva Wilden, Raphaela Porsch, Janina Ehmke & Krystina Mensing: Sprachproduktive Leistungen im inklusiven Englischunterricht auf der Primarstufe. Eine Studie zu den Lernergebnissen von Kindern mit und ohne sonderpädagogische(n) Förderbedarfe(n)	109
Nicolle Pfaff & Katja F. Cantone: Mehrsprachigkeit und schulische Inklusion in der Professionalisierung von Lehrkräften – interdisziplinäre Zugänge	136
Maxi Kupetz, Elena Becker, Andreas Helzel, Miriam Schöps, Martin Lindner & Thorid Rabe: Sprache(n) im Fachunterricht: Heterogenitätssensibilisierung durch Kasuistik	153

Derman Aygün & Lea Belz: Sprechen über Rassismus und Sexismus – Impulse für diversitätssensibles und differenzreflexives Handeln in der Schule	190
Christina Winter, Ina-Maria Maahs & Evghenia Goltsev: Dinge beim Namen nennen? - Herausforderungen und Möglichkeiten der Sprachsensibilität in der sprachlichen Bildung	213
Galina Gostrer: Die Kategorie ‚Migrationshintergrund‘ in einem virtuellen Klassenzimmer	235

Editorial

Liebe Leser*innen von k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung,

wir freuen uns, nach einem turbulenten ‚Corona-Jahr‘ Ihnen die nunmehr dritte Ausgabe der Zeitschrift präsentieren zu können, die sich mit der Schnittstelle von Sprache, Unterricht und Diversität befasst!

Sprache und Kommunikation – mündlich wie schriftlich, produktiv wie rezeptiv – sind als Marker und als Kompetenzen im Diversitätsdiskurs von großer Bedeutung. Daher stellen wir diese in der dritten Ausgabe von k:ON gemeinsam mit Diversität, verstanden als „Vielfalt und Unterschiedlichkeit zugleich“¹ (Buchem, 2013: S. 3) ins Zentrum. Lehrende finden sich in einer komplexen Gemengelage aus individuellen Voraussetzungen ihrer Lernenden, institutionellen Rahmenbedingungen und einer gerade in den letzten Jahren schier überbordenden Vielfalt didaktischer Konzepte wieder. Die Beiträge in dieser Ausgabe setzen sich auf vielfältige Weise mit Fragestellungen zu diesen Bereichen auseinander.

Wie immer wirft der Bereich k:ONzepte – Lehrer*innenbildung in der Forschung einen analytisch-kritischen Blick auf die Herausforderungen der Lehrer*innenbildung. Den Anfang macht in dieser Ausgabe Daria Ferencik-Lehmkuhl. Sie vollzieht in ihrem Beitrag einen Dreischritt, indem sie sich zunächst theoretisch dem Prozess der Textüberarbeitung im Deutschunterricht im Spannungsfeld zwischen Individualisierung und Gemeinsamkeit widmet. Anschließend beleuchtet sie die Möglichkeiten der Textüberarbeitung für einen inklusiven Deutschunterricht, um schließlich in einem empirischen Teil Einblicke in die Abläufe der Textrevision von Schüler*innen zu geben.

Daniela A. Frickel, Bettina Bock, Wiebke Dannecker, Susanne Mischo, Kerstin Ziemer und Anke Groß-Kunkel skizzieren sodann berufsrelevante didaktisch-methodische Konzepte im Fach Deutsch bzw. zur Förderung sprachlich-literarischen Lernens. Sie präsentieren Ergebnisse einer Befragung von Studierenden im Lehramt Sonderpädagogik zu diesbezüglichen Wissensbeständen, die das Nebeneinander gemeinsamer Ausbildungsinhalte von Sonderpädagogik und Deutschdidaktik sowie Annäherungen der Disziplinen sichtbar machen.

Dem Desiderat einer fehlenden Heuristik für inklusiven (Fach-)Unterricht widmen sich Julia Frohn und Verena Maar in ihrem Beitrag, der nicht nur die bisherige Entwicklung hin zu einer inklusiven (Fach-)Didaktik aufzeigt, sondern auch das „Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen“ (DiMiLL) präsentiert und hieraus als Programmatik für Theorie und Praxis ein Anforderungsraster für das Prozessmerkmal *Kommunikation* im inklusiven Unterricht ableitet.

Der Beitrag von Christine Baur und Adina Küchler-Hendricks untersucht in einer qualitativen Studie mithilfe teilstrukturierter Interviews die Perspektiven auf den Umgang mit migrationsbedingter, sozioökonomischer, sprachlicher und/oder kultureller Heterogenität in Schule von Lehrkräften, Schulleiter*innen und Schulsozialarbeiter*innen



an drei Schulen in Niedersachsen. Daraus ergibt sich ein Bild zur Diversitätsorientierung an mehreren Schulformen mit unterschiedlichen Handlungsmustern im Umgang mit sprachlicher Vielfalt sowie daraus resultierende Implikationen für die Lehrer*innenbildung und Schulentwicklung.

Caterina Mempel und Jonas Meyer zeigen in ihrem Beitrag die Möglichkeiten eines konstruktiven Umgangs mit Diversität im Literaturunterricht auf. Anhand von Gesprächsauszügen wird dargestellt, wie Lernende mit unterschiedlichen Diversitätsprofilen in einem gesprächsförmigen Literaturunterricht gefördert werden können und welche Rolle dabei der Kategorie ‚Diversität‘ sowohl als Ressource wie auch als Zielperspektive zukommt. Außerdem werden Implikationen für die Lehrer*innenbildung beschrieben.

Über eine Studie zu den sprachproduktiven Leistungen von Grundschulkindern im frühbeginnenden Englischunterricht einer inklusiven Förderschule berichten Eva Wilden und Raphaela Porsch. Sie erhoben die Sprechfertigkeiten ausgewählter Lernender mit und ohne sonderpädagogischen Förderungsbedarf und untersuchten diese explorativ auf ihre quantitativen und qualitativen Merkmale hin. Die Ergebnisse zeigen vielfältige Merkmale in den sprachproduktiven Englischleistungen aller Schüler*innen sowie in dem Gebrauch verschiedener kompensatorischer Kommunikationsstrategien.

Die Berichte und Anregungen im Bereich k:ONkretes – Praxis der Lehrer*innenbildung beginnen mit dem Beitrag von Nicolle Pfaff und Katja Cantone. Sie stellen ein Seminarskonzept vor, in dem Studierende in einer interdisziplinären Herangehensweise Ergebnisse der Forschung zur sprachlichen mit Ergebnissen zur inklusiven Bildung zusammenführen und anknüpfend eigene Forschungsprojekte durchführen. Die Erfahrungen zeigen, dass im Seminar zum einen Einstellungen und Überzeugungen der Teilnehmer*innen im Bereich der Mehrsprachigkeit und Migration expliziert und reflektiert werden konnten, zum anderen die Studierenden sich und die Umfelder Schule bzw. Hochschule als Forschende bzw. Forschungsumgebungen erleben konnten.

Maxi Kupetz, Elena Becker, Andreas Helzel, Miriam Schöps, Anne-Kathrin Lindau, Martin Lindner und Thorid Rabe und stellen in ihrem Beitrag das Projekt *KALEI²: Professionalisierung durch Heterogenitätssensibilisierung* vor, in dem die Entwicklung kasuistisch-gesprächsanalytischer Bausteine für die universitäre Lehre im Zentrum steht. Im Beitrag werden die verschiedenen Teilprojekte des Projekts vorgestellt, die sich auf Mehrsprachigkeit und Interkulturalität, Systemkompetenz im Geographieunterricht und die physikdidaktische Begleitung eines Schulpraktikums beziehen.

In der Rubrik k:ONtraste – Lehrer*innenbildung in der Diskussion argumentieren Derman Aygün und Lea Belz vor dem Hintergrund sprachlicher Formen von Diskriminierung, die eine erfolgreiche ‚Bildung für alle‘ verhindern, wie und weshalb die Forderung nach Inklusion um Theorien zu Rassismus und Sexismus zu erweitern ist, damit das Paradigma der Inklusion sich seinem eigenen Anspruch auf Bildung für alle annähert. Der Fokus der Autorinnen liegt auf Impulsen zur (Selbst-)Reflexion für eine diversitätssensible und differenzreflexive Lehrer*innenbildung.

Christina Winter, Evghenia Goltsev und Ina-Maria Maahs beschäftigen sich mit der Sprachsensibilität von Unterricht. Am Beispiel der Konzepte „Deutsch als Zweitsprache“ und „Mehrsprachigkeit“ zeigen sie aus einer linguistischen Meta-Perspektive auf, in welchem Spannungsverhältnis didaktisch relevante und auch notwendige Kategorien und deren schlimmstenfalls diskriminatorisches Potenzial stehen. Sie fordern in der Konsequenz eine stärkere Berücksichtigung und Förderung von Sprachsensibilität im Kontext von DaZ-Modulen.

In unserem Nachwuchsbereich k:ONTuren – Nachwuchsforum geht schließlich Galina Gostrer den Fragen nach, wie die Kategorie ‚Migrationshintergrund‘ in einem virtuellen Klassenzimmer konstruiert, ausgehandelt und zugeordnet und auf welche gesamtgesellschaftlichen Strukturen dabei Bezug genommen wird. Grundlage ihrer Untersuchung ist ein online durchgeführtes Interview mit Teilnehmer*innen einer Online-Weiterbildung, welches gesprächsanalytisch ausgewertet wurde.

Wir wünschen Ihnen viel Freude sowie eine erkenntnis-und inspirationsreiche Lektüre!

Mit herzlichen Grüßen

Judith Hofmann, Curie Lee, Verena Meis, Conny Melzer, Fabia Neuerburg, Andreas Rohde, Julia Sacher, Julia Suckut & Dorothea Wiktorin

¹ Buchem, Ilona (2013). Diversität und Spaltung. Digitale Medien in der Gesellschaft. In: Ebner, Martin & Schön, Sandra (Hg.). *Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien*. Graz: TU.

<https://www.pedocs.de/volltexte/2013/8364/pdf/L3T_2013_Buchem_Diversitaet_und_Spaltung.pdf>

Daria Ferencik-Lehmkuhl

Das Potential der Überarbeitung von Schüler*innentexten für den inklusiven Deutschunterricht – theoretische Überlegungen und empirische Befunde

Abstract

Die Umsetzung von Inklusion an Regelschulen stellt Lehrkräfte weiterhin vor große Herausforderungen. Ein inklusiver Deutschunterricht muss auch das Spannungsfeld zwischen Individualisierung und Gemeinsamkeit in den Blick nehmen. Vor allem der Prozess der Textüberarbeitung bietet hierfür ein großes Potential. Im Beitrag werden zunächst theoretische Überlegungen zum Themenfeld angestellt. Anschließend werden die Möglichkeiten der Textüberarbeitung für einen inklusiven Deutschunterricht beleuchtet. Im empirischen Teil werden anhand von drei Fallbeispielen Einblicke in die Abläufe der Textrevision von Schüler*innen der 6. Klasse gewonnen.

The implementation of inclusion in mainstream schools continues to pose teachers with major challenges. Inclusive German lessons must take into account the tension between “individuality” and “community”. The text revision process, in particular, offers great potential for this. This article begins with a presentation of theoretical considerations. Then, the article examines the possibilities of text revision for inclusive German lessons. In the empirical part, three case studies offer insights into the processes of text revision from 6th grade students.

Schlagwörter:

Deutschunterricht, Inklusion, Textüberarbeitung;
German lessons, inclusion, text revision

I. Einleitende Überlegungen

Die Verwirklichung eines inklusiven Bildungssystems in Deutschland – und damit die Realisierung eines Schulalltags und (Fach-)Unterrichts, der den spezifischen Bedürfnissen aller Schüler*innen gerecht werden kann – fällt weiterhin unter die Kategorie „work in progress“. Trotz vieler erzielter Fortschritte stehen Fachdidaktiker*innen und Lehrkräfte gleichermaßen ständig vor neuen Herausforderungen, um gleiche Bildungschancen für Schüler*innen mit unterschiedlichen Voraussetzungen zu realisieren (vgl. Bertelsmann Stiftung et al., 2015). Vor dem Hintergrund eines weiten Inklusionsbegriffs, der alle Heterogenitätsdimensionen umschließt, gilt dies für Lernende mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf sowie für diejenigen mit diversen sprachlichen, kulturellen und sozialen Hintergründen und/oder verschiedenen Begabungen und Interessen.

Hinzu kommt, dass das Thema ‚schulische Inklusion‘, vor allem mit Blick auf einen engen Inklusionsbegriff, der sich ausschließlich auf Menschen mit Behinderung bezieht,



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

in der breiten Öffentlichkeit nach wie vor kontrovers diskutiert wird. So beschäftigt sich etwa eine aktuelle repräsentative Umfrage des infas (Instituts für angewandte Sozialwissenschaft) mit Einstellungen zur schulischen Inklusion (vgl. Aktion Mensch e.V. & DIE ZEIT, 2019). Die Studie zeigte einerseits, dass Inklusion in der Gesellschaft als wünschenswertes Ziel gesehen wird (85 % Zustimmung). Allerdings befürworten den Gemeinsamen Unterricht in der Schule nur 66 Prozent der Befragten. Dies hat vor allem mit der bisherigen Umsetzung der schulischen Inklusion zu tun: So sind 57 Prozent davon überzeugt, dass Lehrer*innen nicht in ausreichendem Maße für die Herausforderungen schulischer Inklusion ausgebildet werden. Denn auch wenn angehende Lehrkräfte in Studium und Referendariat intensiv auf die Anforderungen eines (binnen-)differenzierten Unterrichts vorbereitet werden, so beziehen bisherige didaktische Konzepte noch nicht die Vielschichtigkeit der heterogenen Voraussetzungen von Kindern und Jugendlichen an inklusiven Schulen mit ein (vgl. Hennies & Ritter, 2013, o.S.): Einerseits muss im Unterricht sichergestellt werden, dass sowohl individuelle Lernziele erreicht werden können, andererseits ist eine aktive und gleichberechtigte Teilhabe aller Schüler*innen am Unterricht zu gewährleisten und daher gemeinsame Lernsituationen und Lerngegenstände nicht zu vernachlässigen (vgl. Wocken, 1998; Feuser, 2009). Dieses Spannungsfeld zwischen Individualisierung und Gemeinsamkeit aufzulösen, ist eines der Ziele einer inklusiven Didaktik. Weitere relevante Spannungsfelder, auf die an dieser Stelle allerdings nicht weiter eingegangen werden kann, sind die zwischen ‚Individualisierung und Bildungsstandards‘ sowie zwischen ‚Fachwissenschaft und Fachdidaktik‘ (vgl. hierzu Hennies & Ritter, 2014a, S. 11f).

Für die germanistische Sprachdidaktik, die der vorliegende Beitrag fokussiert, bietet vor allem ein prozessorientierter Schreibunterricht vielfältige Möglichkeiten für Schüler*innen mit heterogenen Voraussetzungen. Dieser konzentriert sich nicht nur auf das Schreibprodukt, d. h. den Text, sondern vor allem auf den Prozess des Schreibens – bestehend aus den drei Subprozessen Planen, Formulieren und Überarbeiten. Geht man zusätzlich von einem erweiterten, nicht nur auf die Buchstabenschrift beschränkten, Schreibbegriff (Günthner, 2018) ein, besitzt vor allem das Revidieren oder Überarbeiten von Texten ein großes – und leider weitestgehend noch ungenutztes – Potential (vgl. Ferencik-Lehmkuhl, 2019).

In diesem Beitrag soll, nach einem kurzen theoretischen Überblick zum Schreiben und Revidieren im inklusiven Deutschunterricht, auf für möglichst alle Schüler*innen lernförderliche und motivierende Schreibansätze und -aufgaben eingegangen werden. In einem nächsten Schritt werden die ersten Ergebnisse einer empirischen Studie zur Textrevision von Sechstklässler*innen an einem inklusiven Gymnasium vorgestellt.

2. Schreiben und Revidieren im (inklusive) Deutschunterricht

Nicht nur im Hinblick auf den Schriftspracherwerb, sondern auch noch weit in die Sekundarstufe I hinein stellt das Schreiben von Texten Schüler*innen vor teils große Herausfor-

derungen. Dies betrifft nicht nur kognitive Anforderungen, sondern auch soziale, emotionale oder motivationale Aspekte. Hinzu können auch motorische oder sensorische Einschränkungen kommen (vgl. Fix, 2008).

Die Komplexität des Schreibprozesses wird schon an den verschiedenen gängigen Definitionen¹ von Schreibkompetenz deutlich. So unterscheidet Wrobel (2014) verschiedene Kompetenzfelder für das Schreiben von Texten: ‚Weltwissen‘, ‚Kommunikations- und Kommunikationsnormenwissen‘, ‚Mikro- und makrostrukturelles sprachliches Wissen‘ und ‚Schreibwissen‘. Betrachtet man diese Kompetenzen aus der Schreiber*innenperspektive als Anforderungen oder Probleme, lassen sich diese als folgende Fragen formulieren (vgl. Wrobel, 2014: S. 85):

1. Was schreibe ich? – Kompetenzfeld ‚Wissen‘/ ‚Fachkompetenz‘
2. Warum und für wen schreibe ich? – Kompetenzfeld ‚Diskurskompetenz‘
3. Wie baue ich meinen Text auf und wie formuliere ich ihn? – Kompetenzfeld ‚Text-/Sprachkompetenz‘
4. Wie gehe ich vor? – Kompetenzfeld ‚Prozesskompetenz‘

Anspruchsvoll wird die Textproduktion nicht nur durch die verschiedenen Anforderungen oder Einflussfaktoren, sondern auch durch die „Zerdehnung der Sprechsituation“ (Ehlich, 1983). Schreiber*innen und Leser*innen agieren im Medium der Schrift zeitlich und/oder räumlich getrennt. Das heißt, Textproduktion und -rezeption laufen nicht gleichzeitig ab. Dass ein gegenseitiges Reagieren auf die Kommunikationsbeiträge nur zeitlich versetzt möglich ist und Schreiber*innen von den Äußerungen, (nonverbale) Reaktionen, Fragen und Rückmeldungen der Adressat*innen getrennt sind, stellt viele Schüler*innen vor Probleme. „An die Stelle eines realen, sichtbaren Gesprächspartners tritt ein lediglich vorgestellter Leser, was gerade jüngeren Schreibern aufgrund der sich gerade erst entwickelnden sozialen Kognition Schwierigkeiten bereitet.“ (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2010: S. 195)

Vor dem Hintergrund dieser zerdehnten Sprechsituation müssen entsprechend auch Schreibaufgaben bestimmte Bedingungen erfüllen, damit sie als ‚gute‘, d. h. lernförderliche Aufgaben gelten (vgl. im Folgenden Bachmann & Becker-Mrotzek, 2010: S. 195):

1. Der zu schreibende Text muss für Lernende eine identifizierbare Funktion erfüllen: Sie müssen das kommunikative Ziel und den*die Adressaten*in kennen („Warum und für wen schreibe ich?“).
2. Die Schüler*innen sollten die Gelegenheit erhalten, ihren Text eingebettet in eine soziale Situation bzw. Interaktion verfassen zu können. Dies hilft dabei, die Zerdehnung der Sprechsituation besser zu bewältigen.
3. Weiterhin sollten Schreiber*innen die Gelegenheit haben, die Textwirkung möglichst auf reale Leser*innen, zu überprüfen.

Auf den ersten Blick erscheint es aufgrund eben dieser Komplexität der Textproduktion vielleicht wenig intuitiv, das Schreiben von Texten in einem inklusiven Deutschunterricht

¹ Andere weit verbreitete Definitionen von Schreibkompetenzen liegen u. a. von Fix (2008), Becker-Mrotzek & Schindler (2007) oder Baurmann & Pohl (2009) vor.

zu fokussieren. Sind drei Voraussetzungen erfüllt, ist es allerdings nicht nur sinnvoll, sondern geradezu prädestiniert, als Ansatzpunkt für inklusionsdidaktische Überlegungen zu dienen (vgl. Zielinski & Ritter, 2016).

So ist es einerseits zielfördernd, die oben genannte kommunikative Funktion des Schreibens zu fokussieren. Es ist außerdem notwendig, die traditionelle, stark kompetenzorientierte Sichtweise auf das Schreiben zu erweitern bzw. auf andere Weise zu gewichten. Auf die Möglichkeiten eines erweiterten Schreibbegriffs in Verbindung mit der kommunikativen Funktion soll im Folgenden als Erstes eingegangen werden. Eine weitere Möglichkeit, den Schreibprozess zu vereinfachen, ist, ihn in seine Bestandteile (Planen, Formulieren, Überarbeiten) zu zerlegen. Hier bietet sich, aufgrund der Vielzahl an unterschiedlichen Methoden und Zugängen, die Konzentration auf den Teilprozess des Revidierens oder Überarbeiten an (vgl. auch Kapitel 2.2).

2.1 Die kommunikative Funktion vor dem Hintergrund eines erweiterten Schreibbegriffs

Um zu einer Neuperspektivierung des Lernbereichs ‚Textschreiben‘ (vgl. Zielinski & Ritter, 2016: S. 256) zu gelangen, ist es notwendig, die kommunikative Funktion von Texten in den Fokus zu nehmen. Diese ist wiederum eng mit der Schreibfunktion oder -absicht verknüpft, da die Mitteilungsabsicht der Textproduzent*innen den Hintergrund für die Textfunktion ‚Darstellung‘, ‚Ausdruck‘ oder ‚Appell‘ bildet (vgl. Fix, 2008: S. 72 f.). Bei der Schreibfunktion können das ‚Schreiben für sich selbst‘ und das ‚Schreiben für andere‘ unterschieden werden. Ersteres wird auch als personales oder heuristisches Schreiben bezeichnet, letzteres als kommunikatives Schreiben. So kann z. B. geschrieben werden, um jemandem etwas mitzuteilen, etwas darzustellen oder etwas zu verlangen (vgl. ebd., 2008: S. 41). Somit können Texte als „mündliche und schriftliche Werkzeuge der Kommunikation“ (ebd.: S. 64) definiert werden.

Die Schreibfunktion ist darum so bedeutsam, da Motivation und Zielsetzungen beim Schreiben klar von dieser gesteuert werden. Auch für das Überarbeiten von Texten bietet die Schreibfunktion eine grundlegende Orientierung. Denn auch die Beurteilung eines Textes – ist er gelungen oder nicht gelungen – basiert darauf, ob der Text die intendierte Schreibfunktion auch erfüllt. Dies hängt wiederum mit den Leser*innen eines Textes und seiner Wirkung auf diese zusammen. Soll er unterhalten, informieren oder zu etwas anleiten, muss er für die Adressat*innen vor allem verständlich sein, um diese Funktion erfüllen zu können (vgl. ebd.: S. 20 ff.). Die kommunikative Funktion gilt bei vielen als Hauptfunktion des Schreibens, da durch Texte der Austausch mit anderen ermöglicht wird (vgl. Merz-Grötsch, 2010: S. 13). So stiftet ein Text immer dann auch Gemeinschaft, wenn durch ihn Kontakt aufgenommen wird und er Leser*innen in einen sozialen Kontext einbezieht, d. h. wenn z. B. eine Einladung zur Geburtstagsparty verschickt wird. Auch die Teilfunktion der Unterhaltung, inzwischen vermehrt realisiert durch Chats oder Messenger-Dienste, gehört dazu (vgl. ebd.: S. 13 f.). Das kommunikative Schreiben bietet daher auch für den schulischen Kontext ein großes Potential, da die Erfahrungen von Lehrpersonen zeigen, dass jedes Kind ein Kommunikations- und Mitteilungsbedürfnis hat. Jedes Kind

und jeder Jugendliche möchte seine Erlebnisse und Erfahrungen mit anderen teilen und diese so zur gemeinsamen Sache machen (vgl. Günthner, 2018: S. 138). Da in der Schule Texte aber nur in seltenen Fällen reale Adressat*innen haben, bleibt dieses Potential häufig ungenutzt.

Stellt man den kommunikativen Aspekt in den Vordergrund, eröffnet diese „Akzentverschiebung“ (ebd., 2018: S. 11) in der Schreibdidaktik bei Schüler*innen mit besonderem Unterstützungsbedarf neue Perspektiven: Im Bereich der Textrezeption geht das Konzept eines sogenannten „erweiterten Lesebegriffs“ auf Hublow (1985) zurück. Er berücksichtigt die Tatsache, dass Lesen – etwa im Leseunterricht an Schulen mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – nicht nur auf das Deuten von Buchstaben, Wörtern oder Sätzen limitiert werden darf. „Vielmehr trägt der erweiterte Lesebegriff der Tatsache Rechnung, dass die Menschen auch Situationen, Personen, Gegenständen, Bildern, Bildzeichen (Piktogrammen), Signalwörtern, Ganzwörtern und schriftlichen Texten Bedeutungen und Informationen entnehmen.“ (Günthner, 2018: S. 43) So erhalten auch Schüler*innen mit kognitiven Beeinträchtigungen einen ihren Lernmöglichkeiten entsprechenden Zugang zum Lesen und können dadurch die eigene Vorstellungs- und Erlebniswelt vergrößern und bereichern (vgl. ebd.: S. 45). Analog dazu bezeichnet ein „erweiterter Schreibbegriff“ (ebd., 2018) nicht nur die graphomotorische Produktion von Buchstaben und Sätzen. Schreiben im erweiterten Sinne „umfasst alle bildhaften Darstellungen von Erlebnissen, Gegenständen, Menschen, Tieren, eigenen Emotionen etc. in Form von Zeichnungen oder gemalten Bildern“ sowie „das Verfassen sinntragender Sätze mit Hilfe vorgefertigter Bild- und Worteelemente“ und „das Produzieren von Wörtern, die mit technischen Hilfsmitteln (Buchstabenstempel, Personalcomputer etc.) zu Papier oder auf ein anderes Beschriftungsmedium gebracht werden können.“ (Günthner, 2018: S. 138 f.) Als Folge von teilweise eingeschränkten verbalen, nonverbalen oder kognitiven Fähigkeiten können einige Schüler*innen im inklusiven Unterricht ihr oben genanntes Kommunikations- und Mitteilungsbedürfnis nicht wie gewünscht ausleben. Es kann im schlimmsten Fall zu Kommunikationsabbrüchen und fehlgeschlagenen Kontaktaufnahmen kommen, bis die Kommunikation vielleicht irgendwann ganz eingestellt wird. Um entsprechenden Problemen vorzubeugen und diesen Kindern und Jugendlichen eine weitere Mitteilungs- und Verständigungsmöglichkeit zu bieten, kann das Schreiben in diesem erweiterten Sinne genutzt werden. „Das Schreiben der gesprochenen Sprache eröffnet Möglichkeiten der zwischenmenschlichen Kommunikation, der Normalisierung und der Teilhabe, Schreiben in den unterschiedlichsten Formen wird als eigene Leistung erlebt und fördert das Selbstwertgefühl.“ (Ebd.: S. 139) Aus diesem Grund sollten alle schriftlichen Leistungen, auch Kritzeleien, gemalte oder gezeichnete Bilder sowie buchstabenähnliche Zeichen und Schriftzeichen wertgeschätzt und ihre Produktion unterrichtlich gefördert werden. Auch durch die Aneinanderreihung von vorgefertigten Bild- und Worteelementen können Inhalte und Gedanken anderen Menschen zugänglich gemacht werden, so dass eine bestimmte kommunikative Funktion realisiert werden kann (vgl. Kapitel 2.3.1). An dieser Stelle ist es aus inklusiver Perspektive wichtig, anzumerken, dass es sich bei der Textpro-

duktion mittels Buchstabenschrift und dem erweiterten Schreibbegriff nicht um konkurrierende Ansätze handelt. Es geht nicht um ein entweder oder, sondern um ein sowohl als auch. Sonst besteht die Gefahr einer Einteilung in zwei Kategorien der Normallernenden und Anderslernenden im Sinne einer ‚Zwei-Gruppen-Theorie‘ (vgl. Hinz, 2004).

Akzeptiert man diese beiden Ansätze hingegen als „einander ergänzende Möglichkeiten der Informationsweitergabe sowie der Kommunikation mit bildhaften und grafischen Mitteln“ (Günthner, 2018: S. 139), stellt sich in einem nächsten Schritt die Frage nach geeigneten Lernsituationen sowie Schreibanlässen für den inklusiven Deutschunterricht. Zentral für einen inklusiven Schreibunterricht ist hierbei der Wechsel von einem bewertenden zu einem stärker wertschätzenden Blick auf das Schreibprodukt ‚Text‘. „Dafür müssen Lernarrangements gefunden werden, die unterschiedlichen SchülerInnen Räume bieten, bereits erworbene Kompetenzen auf allen Ebenen des Sprachgebrauchs zu entfalten.“ (Hennies & Ritter, 2014b: S. 177) Wie eingangs erwähnt, bietet hierfür die Textüberarbeitung vielfältige Möglichkeiten, weshalb in einem nächsten Schritt auf den Revisionsprozess eingegangen wird.

2.2 Der Revisionsprozess als Teil des Schreibprozesses

Der Schreibprozess wurde erstmals durch die Forschergruppe um Hayes und Flower (1980) systematisch beschrieben. Ihr Ur-Schreibprozessmodell gilt bis heute als das bekannteste Textproduktionsmodell und diente als Grundlage für eine Vielzahl von weiteren Modellierungen des Schreibprozesses (vgl. z. B. Hayes, 1996). Dabei nimmt der Revisionsprozess eine zentrale Stellung innerhalb des Schreibprozesses ein, da Revisionen zu jeder Zeit und auf jeder Ebene des Schreibprozesses ansetzen können und auch alle Teilprozesse Gegenstand einer Überarbeitung werden können. So können bereits bei der Planung eines Textes Inhalte verworfen oder umgestaltet werden.

Auf der Arbeit von Hayes und Flower (1980) aufbauend, wurden von der Revisionsforschung verschiedene Modelle zur Beschreibung der Vorgänge beim Überarbeiten sowie zur Klassifikation von Revisionen entwickelt. Eines davon ist das einflussreiche CDO-Modell („compare-diagnose-operate“) von Scardamalia und Bereiter (1983), welches die während des Überarbeitungsprozesses ablaufenden kognitiven Operationen näher beleuchtet. So läuft das Überarbeiten von Texten (bei Schreibexpert*innen) nach dem dreischrittigen CDO-Muster ab: Zunächst wird der geplante Text mit dem tatsächlich produzierten Text verglichen („compare“) und Unstimmigkeiten werden identifiziert. Anschließend folgt die Problemdiagnose („diagnose“) und das Beheben der Auffälligkeit („operate“). Beim Revidieren geht es – zusammenfassend – darum, „das Missverhältnis zwischen der Intention des Schreibenden und der noch unvollkommenen Realisierung dieser Intention in seinem Text zu überwinden. Ziel des Überarbeitens ist es also, einen Text einem Schreibziel entsprechend angemessener zu gestalten.“ (Fix, 2004: S. 4) Hierfür ist u. a. das evaluierende Lesen essentiell (vgl. Hayes & Flower, 1996).

Insgesamt ist der Revisionsprozess durch eine große Vielseitigkeit gekennzeichnet: Überarbeitet werden kann unter anderem sprachlich, strukturell oder inhaltlich sowie auf

Wort-, Satz-, oder Textebene. So kann ein Text z. B. mit dem Ziel evaluiert werden, Rechtschreibfehler zu finden und zu beheben. Es können aber auch die Textfunktion und damit die Textverständlichkeit und die potentiellen Leser*innen im Fokus stehen: Macht der Text Sinn für eine*n Leser*in? Verstehen die Leser*innen, was ich mit meinem Text bezwecke bzw. welchen Inhalt ich vermitteln möchte? Die Textüberarbeitung kann zudem mental (als sogenannte ‚Prätextrevision‘), digital oder auf Papier, allein oder kollaborativ mit Mitschüler*innen (‚Peers‘), vonstattengehen. Mit diesem Facettenreichtum des Überarbeitens geht ein reichhaltiges Spektrum an didaktisch-methodischen Maßnahmen einher. So gibt es eine Vielzahl an verschiedenen Methoden zur Erleichterung des Revisionsprozesses: Es können Hinweise auf Fehler gegeben, deklaratives oder prozedurales Wissen vermittelt, Hilfsmittel bereitgestellt oder Hilfestellung durch Lehrer oder Mitschüler*innen gegeben werden. Alternativ gibt es auch Ansätze, in denen zur Vermittlung von Schreibstrategien Techniken im Sinne des ‚Scaffolding‘ genutzt werden (vgl. z. B. Ferencik-Lehmkuhl, 2017).

2.3 Schreibunterricht zwischen Individualisierung und Gemeinsamkeit

Betrachtet man das eingangs erwähnte Spannungsfeld zwischen Individualisierung und Gemeinsamkeit, so muss auch ein inklusiver Schreibunterricht danach streben, dieses bestmöglich aufzulösen. Hier bilden vor allem die aus der Integrationspädagogik stammenden Arbeiten von Georg Feuser und Hans Wocken die Grundlage für die Ausgestaltung einer allgemeinen inklusiven Didaktik sowie für die deutsch- bzw. schreibdidaktische Konkretisierung (vgl. Hölzner, 2014: S. 47).

Für Feuser (2009: S. 208) ist der „gemeinsame Gegenstand“ wesentlich dafür, Gemeinsamkeit im Unterricht herzustellen: Das Lernen am gemeinsamen Gegenstand wird dann begünstigt, wenn der Lerngegenstand eine gewisse Komplexität aufweist und während seiner Bearbeitung unterschiedliche Methoden eingesetzt werden können (vgl. auch Baurmann & Müller, 2016: S. 7). Diese Bedingungen werden bei der Textproduktion erfüllt, „wenn die Schreibaufgaben unterschiedliche Vorgehensweisen, auch Ergebnisse nicht nur zulassen, sondern geradezu herausfordern. Dazu eignen sich Aufgaben, die inhaltlich, textstrukturell und stilistisch unterschiedliche Zugänge und Adaptionen ermöglichen.“ (ebd.: S. 8) Für Wocken (1998: S. 37 ff.) ist die Kooperation am gemeinsamen Gegenstand allerdings nur eine der möglichen ‚gemeinsamen Lernsituationen‘: Er unterscheidet ‚koexistente‘ Lernsituationen, in denen Gemeinsamkeit allein dadurch hergestellt wird, dass sich Lernende im gleichen Raum zur gleichen Zeit befinden, wie etwa bei Lernzeiten, von ‚kommunikativen‘ Lernsituationen, in denen der Beziehungsaspekt im Vordergrund steht. In ‚subsidiären‘ Lernsituationen arbeiten stärkere mit schwächeren Schüler*innen zusammen. ‚Kooperative‘ Lernsituationen werden in ‚komplementäre‘ und ‚solidarische‘ Situationen unterteilt, je nachdem, ob die Beteiligten ein unterschiedliches oder ein gemeinsames Ziel verfolgen.

Deutschdidaktische Konzepte für einen binnendifferenzierten und individualisierten Schreibunterricht gibt es inzwischen einige (vgl. hierzu Zielinski & Ritter, 2016: S. 258): Besonders hervorzuheben ist das ‚freie Schreiben‘ (vgl. Spitta, 1999; Leßmann,

2014): Hier stehen ein an der Gedanken- und Gefühlswelt der Schüler*innen orientiertes Schreiben im Vordergrund. Diese Ansätze wurden für die Anforderungen von inklusiven Unterrichtsettings aufgegriffen, teilweise erprobt und weiterentwickelt: So setzt Beate Leßmann das Konzept ihrer ‚Schreibzeit‘ in einer inklusiven Grundschulklasse um. Ein Fokus liegt hierbei auf der gemeinsamen Textüberarbeitung mithilfe von Peers (vgl. Kapitel 2.3.1). Auch das ‚kreative Schreiben‘ anhand von Bilderbüchern regt Schüler*innen in inklusiven Klassen, durch die „Vielfalt und Komplexität der Sinnangebote in Bild und Wort“ (Hoffmann & Naujok, 2014: S. 235) zu ganz individuellen Interpretationen an. Diese können dann in einem nächsten Schritt mit der ganzen Klasse geteilt, besprochen und ggf. angepasst werden (vgl. ebd.). Die Potentiale dieser Ansätze für einen inklusiven Deutschunterricht liegen vor allem in den „multiperspektivischen Zugängen zum Inhalt des Schreibenanlasses“ (Zielinski & Ritter, 2016: S. 259). Die Annäherung an ein Bilderbuch oder auch ein Gemälde kann sich auf vielerlei Weise vonstattengehen. Nicht nur (mündlich) erzählend oder schreibend, sondern auch künstlerisch darstellend. Neben der Multiperspektivität weisen solche didaktischen Arrangements auch eine bedeutende „Flexibilität in der Anforderungsstruktur“ (ebd.) auf.

Im Folgenden werden exemplarisch ein Unterrichtsetting sowie ein didaktischer Ansatz, die sich sehr gut für die Textüberarbeitung in einem inklusiven Deutschunterricht eignen, vorgestellt: Die ‚Schreibzeit‘ sowie ‚profilierter‘ Schreibaufgaben.

2.3.1 Überarbeiten im Rahmen der Schreibzeit

Das Konzept des inklusiven Unterrichtsettings Schreibzeit bietet Gelegenheit für alle von Wocken (1998) vorgeschlagenen Lernsituationen zum gemeinsamen Lernen. Beate Leßmann fasst die Grundidee der Schreibzeit folgendermaßen zusammen: „Die eigenen Gedanken, Erfahrungen, Meinungen, Ideen, Sehnsüchte etc. werden als wertvolle Potentiale des Einzelnen betrachtet, die im Schreiben ihren Ausdruck und durch gemeinsame Gespräche über Texte in der Autorenrunde ihren Weg in die Gruppe der Lernenden finden.“ (Leßmann, 2014: S. 169) Die Arbeit am eigenen Text dient sowohl als wertvoller Kommunikationsanlass als auch als Grundlage für die Schreibkompetenzentwicklung von Kindern und Jugendlichen mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen (vgl. im Folgenden Leßmann, 2014; Leßmann, 2020).

In der regelmäßig – meist wöchentlich – stattfindende Schreibzeit erhalten die Schüler*innen Zeit und Raum für die Arbeit an eigenen Textideen oder ganzen Texten, die sie in eigenen Schreibbüchern verwirklichen. In diesen werden alle persönlich bedeutsamen Themen festgehalten. Dies kann schriftlich oder auch in Form eines Comics, mithilfe von Stempeln oder Stickern, geschehen. Auch das Schreiben mit vorgefertigten Bild- und Wortelementen (vgl. Kapitel 2.1.) ist möglich. Auf diese Art und Weise können die Lernenden kombinierte Wort- und Bildsätze schreiben: Sie legen und/oder kleben Wort- und Bildkarten in der von ihnen vorgesehenen Reihenfolge in ihr Schreibbuch. Subjekte und Objekte lassen sich hierbei gut darstellen, aber auch die Darstellung von Aktivitäten und Tätigkeiten ist möglich. So lassen sich Pfeile gut als Verbersatz nutzen. Der Pfeil erhält – abhängig von Subjekt oder Objekt – eine bestimmte Bedeutung. Dabei kann es natürlich auch

zu Unsicherheiten im Verstehen kommen. Ein Satz, der aus dem Namen des Kindes (z. B. Mila), einem Pfeil und einem Bild von einem Eis besteht, kann ‚Mila isst ein Eis‘ oder ‚Mila mag Eis‘ oder ‚Mila will sich ein Eis kaufen‘ bedeuten. Rückfragen der Leser*innen können in solchen Situationen zu ergiebigen Anschlusskommunikationen führen.

Aufgrund der freien Themenauswahl dient das Schreiben insgesamt nicht nur als Mittel der Kommunikation, sondern ermöglicht zugleich die Erfahrung, dass das Geschriebene als Reflexion der eigenen individuellen Persönlichkeit anerkannt wird. Das Schreiben entfaltet also zusätzlich eine personale Funktion (vgl. Kapitel 2). Die Schreibzeit beginnt immer mit einer ‚Autorenrunde‘, in der die Schüler*innen mit ihren Schreibbüchern zusammenkommen. Zwei bis drei Autor*innen lesen ihre Texte vor und erhalten anschließend Feedback und Tipps von ihren Mitschüler*innen. Auch Fragen, z. B. zur Wirkung des Textes, können gestellt werden. Dies führt zur Art und Weise, wie es die Autorin oder der Autor geschafft haben, eben diese Wirkung, etwa eine gruselige Stimmung, zu erzeugen. Gefragt wird nach dem „Schreibgeheimnis“ (Spitta, 1999: S. 219), nach dem, was den Text besonders macht. Anschließend können die Schüler*innen entscheiden, wie sie weiterarbeiten wollen. Sie können z. B. an einem Text in ihrem Schreibbuch weiterschreiben. Es kann aber auch eine ‚Schreibberatung‘ folgen, in der die Autor*innen ihre Werke noch einmal in Kleingruppen besprechen können. In diesem Rahmen geht es (noch) nicht notwendigerweise um eine Überarbeitung des Textes. Im Mittelpunkt steht vielmehr „die Reflexion der eigenen Texte aus der Perspektive der Adressaten, noch bevor diese überarbeitet werden. Sie dienen in erster Linie der Würdigung des Gelungenen eines Textes“ (Leßmann, 2020: S. 23). Erst wenn die Autor*innen den Wunsch nach einer Veränderung kundtun, startet eine Schreibkonferenz. Die Schreibkonferenz ist ein kooperatives Überarbeitungsverfahren, das im deutschsprachigen Raum vor allem durch Spitta (1993) bekannt geworden ist:

Schreibkonferenzen stellen [...] ein Verfahren dar, einen selbst verfassten Text einer kleinen kritischen Öffentlichkeit zur Diskussion zu präsentieren, um aus den Reaktionen der Teilnehmer Hinweise für eine eventuelle Überarbeitung zu erhalten. (Spitta, 1993: S. 13)

Die Kinder oder Jugendlichen setzen sich in Kleingruppen von drei bis fünf Personen zusammen. Ein Gruppenmitglied liest seinen Text vor, der anschließend mit allen unter vorher festgelegten Kriterien betrachtet wird. Die Ko-Autor*innen loben besonders gut gelungene Abschnitte und geben Veränderungshinweise. Danach wird der Erstentwurf überarbeitet und – falls gewünscht – noch einmal mündlich vor der Klasse präsentiert. Der Text kann auch Teil einer größeren Veröffentlichung, z. B. der Klassenzeitung oder eines Blogs, werden. Viele Kinder finden es besonders spannend, ihre Texte am Computer zu bearbeiten und für eine Veröffentlichung vorzubereiten. Zentral für das Konzept der Schreibzeit ist die Motivation der Autor*innen, die eng mit der Adressat*innenorientierung zusammenhängt: „Die Motivation, einen Text zu schreiben und möglicherweise zu überarbeiten, resultiert auch aus der Perspektive, ihn den Rezipienten gegenüber öffentlich zu präsentieren – als Entwurfstext in der Autorenrunde oder als überarbeiteten und

adressatengerecht gestalteten Präsentationstext [...] innerhalb der Klasse.“ (Leßmann, 2020: S. 23)

2.3.2 Das Überarbeiten mithilfe von profilierten Schreibaufgaben fördern

Wie in Kapitel 2 geschildert, können gute und damit lernförderliche Aufgaben als umfassende Lernarrangements verstanden werden, in denen die Textproduktion und -rezeption in einen für die Schreiber*innen nachvollziehbaren Handlungszusammenhang eingebunden ist. Auf diese Weise können Schüler*innen in zerdehnten Kommunikationen unterstützt werden. Solche Aufgaben werden als ‚situierter‘ oder ‚profilierter‘ Aufgaben bezeichnet (vgl. Bachmann & Becker-Mrotzek, 2010).

Ein Beispiel hierfür ist eine Aufgabe, die im Rahmen der empirischen Studie von Anskait (2019) eingesetzt wurde. Im Rahmen ihres Forschungsprojekts stand ebenfalls die kommunikative Funktion von Texten im Mittelpunkt. Sie untersuchte im Deutschunterricht einer Grundschule u. a., welchen Einfluss unterschiedliche Schreibarrangements auf die Anzahl und Qualität der Textrevisionen haben. Dafür wählte sie u. a. eine beschreibende Aufgabe („Playmobil®-Zimmer“). In ihrem profilierten Schreibarrangement ‚Playmobil®-Zimmer‘² wurden sowohl die Merkmale ‚Funktion‘, als auch ‚Interaktion‘ und ‚Wirkung‘ integriert (vgl. ebd., 2019: S. 172): Schüler*innen wurden aufgefordert, ein Zimmer, d. h. einen Karton mit Playmobil®-Figuren und -Möbeln zusammen mit einem*einer Partner*in einzuräumen. Anschließend sollte das Zimmer für ein anderes Kind (schriftlich) beschrieben werden. Die Leser*innen oder Konferenzpartner*innen sollten sich dabei genau vorstellen können, wie es in dem Zimmer aussieht, z. B. wo das Bett oder der Schrank stehen. Die Leser*innen wurden dann aufgefordert, das Zimmer anhand der Beschreibung nachzubauen. Anschließend fand – ähnlich einer Schreibkonferenz – ein Austausch mithilfe eines kriterienbasierten Feedbackbogens (z. B. „Hat dein Konferenzpartner die Gegenstände in einer sinnvollen Reihenfolge beschrieben?“) statt. Die Funktion der Beschreibung ist somit die Nachkonstruktion, die durch die Interaktion mit dem*der Leser*in unterstützt wird. Zusätzlich zum vom Partnerkind ausgefüllten Feedback-Bogen erhalten die Autor*innen ein Foto mit dem Nachbau des Modellzimmers. So kann direkt überprüft werden, ob die Beschreibung und das nachgebaute Zimmer übereinstimmen oder nicht (Wirkung). Die Ergebnisse der Studie sprechen (stark verkürzt) dafür, „das Überarbeiten in Form kooperativer Schreibsettings durchzuführen und damit eine soziale Entlastung im Schreibprozess [...] zu schaffen, die die Qualität der Textrevisionen von jungen Schüler*innen positiv beeinflusst.“ (Ebd.: S. 271) Zusammenfassend wurde eine Kom-

² Die Autorin verglich diese Aufgabe mit sogenannten ‚schwach profilierten‘ Schreibarrangements. Hierbei wurden nur die Textform sowie das Thema vermittelt. Die Schreibaufgabe sah vor, dass die Schüler*innen zunächst ein Modellzimmer mit einem Satz zur Verfügung gestellter Playmobil®-Möbel einrichten, bevor sie dieses beschreiben. Mithilfe einer Checkliste (z. B. „Hast du die Gegenstände in einer sinnvollen Reihenfolge beschrieben?“) überprüften sich die Kinder anschließend selbst und überarbeiteten dann ihre Texte (vgl. Anskait, 2020: S. 170 ff).

munikationssituation geschaffen, deren Ergebnis objektiv (Erfolg oder Misserfolg) bewertet werden kann. Kann der*die Leser*in die Dinge korrekt entsprechend der Anleitung aufstellen, ist die Kommunikation geglückt. Missglückt die Kommunikation, bietet dieses Scheitern einen Ansatzpunkt für eine Auseinandersetzung mit dem Geschriebenen und die folgende Textrevision.

Diese Studie wurde nicht in einem explizit inklusiven Setting durchgeführt. Betrachtet man aber die Ausführungen Wockens zu unterschiedlichen Lernsituationen, so kann der skizzierte Ansatz sowohl als kommunikative als auch kooperative Lernsituation begriffen werden. Allerdings sind gleichwertige Ansätze in der Deutschdidaktik (noch) rar gesät. Um passgenaue Lern- und Förderaufgaben mit dem Fokus der Textüberarbeitung zu entwickeln, mit Hilfe derer sich eine kommunikative Funktion erfüllen lässt, ist es daher notwendig, im Vorfeld Erkenntnisse zu Voraussetzungen und unterschiedlichen Zugängen zum Lerngegenstand „Revidieren“ und der Verschiedenheit entsprechender Revisionshandlungen der jeweiligen Schüler*innen in diesem Bereich zu gewinnen. Insgesamt ist der Bereich ‚Schreiben und Revidieren in inklusiven Settings‘ jedoch bislang kaum erforscht. Es fehlen vor allem grundlegende Erkenntnisse zu individuellen Gelingensbedingungen und unterschiedlichen Schwierigkeiten beim Schreiben und Revidieren sowie empirisch evaluierte, inklusive schreibdidaktische (Förder-)Konzepte. Die anschließend skizzierte Studie dient als Ausgangspunkt für weitere Forschungsvorhaben, mit dem Zweck, diese Forschungslücke zu schließen.

3. Empirische Studie

3.1 Hintergrund und Ziele der Studie

Durch die im Folgenden vorgestellte Untersuchung sollen Erkenntnisse zu Revisionshandlungen von Schüler*innen mit heterogenen Ausgangsbedingungen gewonnen werden. An dieser Stelle werden erste Ergebnisse präsentiert. Im Fokus ist hier die Rolle von Hilfestellungen (Hinweise auf Probleme) bei der individuellen Überarbeitung. Denn auch wenn sich die Revisionsforschung bisher kaum mit einer inklusiven Schülerschaft beschäftigte, so sind doch Annahmen aus den bisherigen empirischen Befunden ableitbar, die für die vorliegende Studie Relevanz besitzen (vgl. Ferencik-Lehmkuhl, 2017; vgl. Alamargot & Chanquoy, 2001).

Diese betreffen unter anderem die Ebenen der Revisionen. So konnte gezeigt werden, dass Auffälligkeiten in den Bereichen der Kohärenz das Textverstehen stark beeinträchtigen können und daher der besonderen Aufmerksamkeit beim Überarbeiten bedürfen. Fix (2008: S. 75) definiert Kohärenz als die „satzübergreifenden thematischen Beziehungen in einem Text: Das Gewebe (lat. Textus) soll zusammenhängen (lat. Cohærere), der ‚Sinn‘, der ‚rote Faden‘ von Leser*innen in eine stimmige mentale Repräsentation umgesetzt werden.“ Weit definiert „steht Kohärenz als Oberbegriff jeglicher Vernetzung in einem Text, die thematische, strukturelle und grammatische Aspekte umfasst.“ (Ebd.: S.

75 f.) Lokale Kohärenz ist der Zusammenhang zwischen einzelnen Wörtern oder aufeinanderfolgenden Sätzen, globale Kohärenz bezieht sich hingegen auf das Textganze. Damit der Textinhalt und damit auch die kommunikative Funktion von Leser*innen angemessen erfasst werden können, müssen Autor*innen die dafür notwendigen Informationen bereitstellen und diese so klar wie möglich kommunizieren.

Studien an Regelschulen (ohne inklusive Klassen) zeigten, dass Schüler*innen vor allem Schwierigkeiten beim Revidieren von Unstimmigkeiten der thematischen Kohärenz (Thema, Inhalt) haben. Dies hat unter anderem mit dem Teilprozess des Auffindens von Unstimmigkeiten („compare“) zu tun. So konnte belegt werden, dass sich die Fehlerentdeckung auf der Textoberfläche, wie z. B. bei Rechtschreibfehlern, grundsätzlich einfacher gestaltet als das Auffinden von tiefenstrukturellen Fehlern (vgl. z. B. Butterfield, Hacker & Plumb, 1994: S. 117). Schüler*innen tendieren dazu, viele Fehler in ihren Texten trotz intensivem Korrekturlesen zu übersehen. Folglich können diese Unstimmigkeiten auch nicht behoben werden. Dies ist von verschiedenen Faktoren abhängig: Besonders wichtig ist es, wie auch schon in Kapitel 2 gezeigt, bei der Textproduktion den potentiellen Leser im Blick zu haben. Dies gilt ebenfalls für das Überarbeiten von Texten. Man muss den Text sozusagen mit den „Augen eines anderen“ betrachten. Faigley und Witte (1981) stellten fest, dass Überarbeitungen häufig daran scheiterten, dass sich Schüler*innen die Bedürfnisse ihrer Leser*innen nicht deutlich genug vor Augen hielten. Entweder, weil sie nicht wussten, wer diese sind bzw., was deren Erwartungen sind, oder weil sie kognitiv (noch) nicht in der Lage waren, sich in einen potentiellen Leser hineinzusetzen (vgl. Faigley & Witte, 1981: S. 411). Im Gegensatz dazu hatten Schüler*innen mit dem Auffinden von Ambiguitäten im Bereich der thematischen Kohärenz in einem fremden Text weniger Probleme (Bartlett, 1987: S. 351). Bartlett (1987) schloss daraus, dass die Schwierigkeiten beim Revidieren nicht auf einen grundsätzlichen Mangel an inhaltlichem oder sprachlichem Wissen zurückzuführen sein können. Stattdessen kann der privilegierte Zugang der Revidierenden zu den Intentionen, die ihren eigenen Text geformt haben, die Autor*innen sozusagen blind für Textschwächen machen. Autor*innen lesen auf Basis ihres Wissens um ihre Intentionen viel leichter zwischen den Zeilen eher das, was gemeint und nicht das, was wirklich im Text steht. Um Schüler*innen das Überarbeiten zu erleichtern, kann daher zunächst mit Fremdtexten geübt werden. Auch Hinweise auf Fehler oder Hilfestellung durch Lehrer*innen oder Mitschüler*innen können, wie schon erwähnt, zielführend sein. Allerdings ist der Erfolg solcher oder ähnlicher Maßnahmen noch nicht in inklusiven Schulklassen untersucht. Im der folgenden explorativen Studie soll daher, in Anlehnung an Studien von Garner & Anderson (1982), Winograd & Johnston (1982) und Beal (1990), untersucht werden, ob, bzw. inwiefern die folgenden, aufeinanderfolgenden Hinweise Schüler*innen einer inklusiven Schulklasse das Revidieren eines Fremdtextes erleichtern.

Hinweis 1: Im Vorfeld wird darauf hingewiesen, dass es in dem vorliegenden Text Unstimmigkeiten geben könnte.³

Hinweis 2: Im Verlauf des Revisionsprozesses wird, wenn die Unstimmigkeit nicht erkannt wurde, auf die ungefähre Lage des Problems hingewiesen.

Hinweis 3: Wird die Unstimmigkeit nach dem zweiten Hinweis nicht entdeckt, wird noch einmal genauer auf die Lage bzw. Art des Problems hingewiesen.

Hinweis 4: Wird die Unstimmigkeit nach dem dritten Hinweis nicht entdeckt, wird noch einmal ganz genau auf die Art des Problems hingewiesen.

3.2 Methode

3.2.1 Untersuchungsdesign und Stichprobe

Mithilfe der Studie sollen Einblicke in die Abläufe der Textrevision, d.h. der Erkennung, Diagnose und Behebung von Unstimmigkeiten, von Gymnasialschüler*innen der Sekundarstufe I mit unterschiedlichen Ausgangsbedingungen gewonnen werden.

Von Interesse sind im Besonderen

- individuelle Strategien sowie Stärken und Schwächen bei der Erkennung, Diagnose und Behebung von Unstimmigkeiten der lokalen und globalen Kohärenz,
- die Rolle von Hilfestellungen (Hinweise auf Probleme) bei der Revision sowie
- der Einfluss von basalen und hierarchiehöheren Lesefertigkeiten auf das Revidieren.

Um ein umfassendes Verständnis für die Bedingungen und Herausforderungen der Textrevision in inklusiven Schulklassen zu entwickeln und zu validen Ergebnissen zu gelangen, wird als Forschungsdesign ein Mixed-Methods-Design gewählt. Die qualitative Teilstudie besitzt dabei Priorität (QUAL + quant). Als qualitative Erhebungsform dient ein exploratives Leitfrageninterview, ähnlich des diagnostischen Interviews, wie es in anderen Fachdidaktiken jenseits der Deutschdidaktik schon Verwendung findet. Schüler*innen erhalten einen kurzen narrativen Text, in dem verschiedenen Unstimmigkeiten das Verstehen erschweren. Mithilfe theoretisch abgeleiteter Fragen unterschiedlichen Öffnungsgrades (z. B. „Kannst du mir mehr darüber sagen, warum diese Stelle keinen Sinn macht?“) soll ein verstehender Zugang zu den subjektiven Sichtweisen, Vorgehensweisen und Problemen der Schüler*innen gewonnen werden. Die Interviews werden aufgezeichnet, transkribiert und das Material mithilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse analysiert und interpretiert. Ergänzend wird das standardisierte und normierte Instrument „Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler – Version II“ (ELFE II) (2020) verwendet. An dieser Stelle werden zunächst erste Ergebnisse der qualitativen Teilstudie präsentiert.

³ Dies entspricht einem mittleren ‚Erleichterungstyp‘. Am schwierigsten wäre es für die Schüler*innen, vor der Lektüre gar nicht zu erwähnen, dass es Textprobleme gibt und erst hinterher danach zu fragen. Am einfachsten wäre es, von vorneherein klarzustellen, dass es auf jeden Fall Unstimmigkeiten gibt, die gefunden werden müssten.

Teilnehmer*innen der Pilotstudie waren drei Schüler*innen (zwei weiblich, einer männlich) mit unterschiedlichen Ausgangsbedingungen der sechsten Klasse (Durchschnittsalter 11 Jahre) eines inklusiven Gymnasiums. Diese Schule hat sich bereits seit 2010 intensiv und konstruktiv mit einer inklusiven Schulentwicklung beschäftigt. Damit hatte sie eine Vorreiterrolle inne, denn an Gymnasien fand auch nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BR, vgl. United Nations, 2016) der gemeinsame Unterricht von Kindern mit und ohne Beeinträchtigung nur selten statt (vgl. Bildungsbericht 2018).⁴

Die Schüler*innen im Einzelnen:

Schüler*in 1: Leistungsstark im Fach Deutsch mit Schwächen im Bereich der Lesekompetenz; zu Hause wird Deutsch gesprochen.

Schülerin 2: Diagnostiziert mit einer auditiven Wahrnehmungs- und Verarbeitungsstörung; Schwierigkeiten mit dem Lesen und Rechtschreiben im Unterricht; zu Hause wird Deutsch gesprochen.

Schüler 3: Zeigt im Fach Deutsch unterschiedliche Leistungen: stärkere Leistungen im Bereich Lesen und Probleme im Bereich der Rechtschreibung; zu Hause wird neben Deutsch noch eine andere Sprache gesprochen.

3.2.2 Materialien und Durchführung

Die Schüler*innen erhielten zwei Texte, einen Beispieltext mit dem Thema ‚Fallschirmsprung‘ (1 Absatz) und einen weiteren Text mit dem Thema ‚Urlaub in Schweden‘ (2 Absätze). In beiden Texten wurde durch verschiedene Unstimmigkeiten auf Satzebene die Verständlichkeit beeinträchtigt. Die Fehlerart im Text ‚Fallschirmsprung‘ war eine fehlende Information zwischen Satz 8 und Satz 10.⁵ Die Forschung zeigt, dass es insgesamt leichter ist, Unstimmigkeiten am Ende oder am Ende eines Absatzes aufzufinden (vgl. Beal, 1990).

Beispieltext: Der Fallschirmsprung (in Anlehnung an Beal, 1990)

1. Das Hobby von Max ist das Fallschirmspringen.
2. Eines Tages fuhr er zum Flughafen, um wieder einen Fallschirmsprung zu machen.
3. Vorher überprüfte er seine Ausrüstung.
4. Das Flugzeug flog los.
5. Als das Flugzeug hoch oben in der Luft war, sprang Max heraus.

⁴ Mit der Neuausrichtung der Inklusion durch die NRW-Landesregierung im Schuljahr 2018/19 ist das Gymnasium nicht mehr inklusive Schule des Gemeinsamen Lernens, nimmt aber immer noch Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Rahmen der Einzelintegration auf.

⁵ Im Text ‚Urlaub in Schweden‘ wurde der Text im ersten Absatz mit einer widersprüchlichen Information und im zweiten Absatz erneut mit einer fehlenden Information manipuliert.

6. Er zog an der Reißleine, aber nichts passierte.
 7. Sein Fallschirm öffnete sich nicht.
 8. Max hatte große Angst.
 9. *Er zog erneut an der Reißleine und der Fallschirm öffnete sich endlich.**
 10. Er landete sicher auf dem Boden.
- *Fehlender Satz.*

3.3 Durchführung und Ergebnisinterpretation

Im Folgenden werden exemplarisch Teile des Interviews (Text: Der Fallschirmsprung) mit den drei Schüler*innen vorgestellt, wobei Schülerin 2 am intensivsten betrachtet wird. Die Interviewerin gab vor, an einem Heft mit Lernmaterialien zu arbeiten. Die Proband*innen wurden gebeten, als Berater*innen zu fungieren, die bestimmen sollten, ob die Texte für andere Sechstklässler*innen gut verständlich waren oder nicht. Damit waren sowohl der Zweck der Revision (Warum und mit welchem Ziel revidiere ich?) als auch die Adressat*innen klar umrissen. Das Interview entsprach zudem keiner Prüfungssituation, sondern war vielmehr als ein Gespräch über den Text konzipiert. Es gab eine reale Interaktion der Kommunikationspartner*innen, was einerseits die allgemeine Motivation verstärken sollte und die Schüler*innen zudem dazu ermunterte, frei und möglichst unbefangen zu agieren.

Zunächst las die Interviewerin (I) den Text laut vor. Die Schüler*innen wurden gebeten, leise mitzulesen und schon während des Lesens zu überlegen, ob der Text für sie Sinn macht.

(I): *„Es ist wichtig, dass der Text verständlich ist bzw. Sinn macht. Das heißt, dass in diesen Texten keine Informationen fehlen und dass auch alle Informationen gut zusammenpassen.“*

Anschließend wurden offene Fragen, etwa die Bedeutung eines unbekanntes Wortes, geklärt. Danach wurde die Einstiegsfrage (1) gestellt:

(I): *Denkst du, dass der Text insgesamt Sinn macht?*

Wurde die Einstiegsfrage mit „ja“ beantwortet, wie dies z. B. bei Schülerin 2 (S2) der Fall war, folgte Frage (2):

(I): *Wenn wir uns nun genau anschauen, ob alles Sinn macht, schauen wir ja, ob alle Informationen, die wir brauchen, im Text drin sind oder ob vielleicht Informationen nicht zusammenpassen. Schau dir bitte mal die Sätze 6,7 und 8 an. Ich lese sie dir auch noch einmal vor. Fällt dir etwas auf?*

Als Schülerin 2 nicht antwortete, ging es mit Frage (3) weiter:

(I): *Hier steht: Max zieht an der Reißleine und nichts passierte. Er hat Angst, da er natürlich möchte, dass sich der Fallschirm öffnet und er sicher zu Boden gehen kann. Und in Satz 10 steht dann: Er landete sicher auf dem Boden. Kommt dir das komisch vor?*

Schülerin 2 überlegte weiter, antwortete aber nicht. Die Interviewerin fragte abschließend (Frage 4):

(I): *Könnte man vielleicht sagen, dass da was fehlt? Oder würdest du sagen, dass da nichts fehlt? Hierauf antwortete Schülerin 2: Doch. Der Übergang. Also von dem, was passiert.*

Schülerin 2 präsentiert mit der Antwort „Übergang“ gleich eine Diagnose. Nachdem ihr die Lage der Unstimmigkeit angezeigt wurde, stellte sie korrekt fest, dass es eine übergreifende thematische (zeitliche) Beziehung zwischen den einzelnen Sätzen geben müsste, die in dem Fall aber fehlte. In einem nächsten Schritt wurde Schülerin 2 aufgefordert, zu überlegen, wie man das Problem lösen könnte.

(S2): *Es kam irgendwie ein Helfer aus dem Flugzeug und hat ihm geholfen, dass sich der Fallschirm öffnet.*

Um den Revisionsprozess weiter zu vereinfachen, bot die Interviewerin an, die Veränderungen, die Schülerin 2 ihr diktierte, für sie in den Text einzutragen. Das Konzept des ‚diktierenden Schreibens‘ wurde von Merklinger (2011) entwickelt. Dieses wurde ursprünglich für den Vor- und Grundschulbereich konzipiert, inzwischen aber für inklusive Settings adaptiert (vgl. Merklinger & Osburg, 2014). Anschließend fragte die Interviewerin, ob noch deutlicher gemacht werden sollte, wie genau der Helfer Max geholfen hat. Dem stimmte Schülerin 2 zu.

(S2): *Vielleicht war irgendwie die Reißleine verheddert oder ist irgendwo hängengeblieben und er hat dann geholfen, die Reißleine zu entheddern.*

Das Wort „entheddern“ kam Schülerin 2 selbst unpassend vor, sodass sie es mit Unterstützung der Interviewerin in „lösen“ verbesserte. Um diesen Helfer nicht allzu überraschend in der Not auftauchen zu lassen, beschloss Schülerin 2 (nach Nachfrage der Interviewerin), ihn schon am Anfang der Geschichte einzuführen. Die entsprechenden Anpassungen, etwa der Pronomen, an die neue Situation, diktierte Schülerin 2 souverän und selbstständig. Nach der Überarbeitung fragte die Interviewerin, ob es sonst noch etwas in dem Text gab, das keinen Sinn ergab. Das verneinte Schülerin 2.

Insgesamt präsentierte Schülerin 2 einen kreativen Lösungsvorschlag. Statt einfach zu sagen, dass Max so lange an der Reißleine zog, bis sie sich löste, fügte sie einen weiteren Protagonisten hinzu. Das Auffinden der Unstimmigkeit stellte Schülerin 2 allerdings anfangs vor Probleme. Erst bei dem (letzten) Hinweis 4, konnte die Unstimmigkeit gefunden und diagnostiziert werden. Der eigentliche Prozess des ‚operate‘, also der Fehlerbehebung, ging Schülerin 2 hingegen leicht von der Hand. Dies hatte möglicherweise auch damit zu tun, dass sie den Text ‚nur‘ diktieren und nicht selbst verschriften musste. An dieser Stelle ließe sich ansetzen und Schülerin 2 mehr Möglichkeiten anbieten, ihre Überarbeitungen selbstständig zu formulieren. Neben der Methode des diktierenden Schreibens könnte man z. B. auch über den Einsatz digitaler Medien nachdenken. Schülerin 2 schien – alles in allem – von dem Gespräch über den Text zu profitieren, was darauf hinweist, dass für sie ein kooperatives Überarbeitungssetting sinnvoll sein könnte.

Schülerin 1 (S1) erwähnte die Unstimmigkeit sofort bei der Einstiegsfrage, antwortete auf die Frage, ob der Text Sinn mache, aber trotzdem mit „ja“:

(S1): *Hier zwischen, da weiß man nicht, wieso er auf dem Boden landete. Also das verwirrt einen nicht. Ich glaube, das muss man auch zu diesem Text nicht wissen. Aber ich glaube, diese Information fehlt. Aber ansonsten fällt mir so spontan nix auf.*

Auch ihre Lösung war überaus einfallsreich:

(S1): *Auf einmal kam ein Windstrom, der ihn zu einem Fluss befördert hat. Er hatte großes Glück und ist im Wasser aufgekommen, wodurch er sicher landete.*

Das Wort „Windstrom“ änderte sie mit Hilfe der Interviewerin noch in „Luftstoß“.

Auch Schüler 3 (S3) beantwortete die Eingangsfrage mit „denke schon“, machte aber gleichzeitig auf das Problem aufmerksam:

(S3): *Denke schon. Aber am Ende. Ich frage mich nur, wie er sicher am Boden gelandet ist.*

Schüler 3 entschied sich, die Unstimmigkeit auf eine Weise zu beheben, die dem Originaltext sehr nahekam. Seine Lösung erscheint zwar vielleicht nicht besonders originell, löst aber klar das Textproblem.

(S3): *Der Fallschirm öffnete sich einfach in letzter Sekunde.*

Schülerin 1 und Schüler 3 machten zwar sofort auf die Unstimmigkeit aufmerksam, machten aber auch deutlich, dass sie dadurch eigentlich nicht in ihrem Textverständnis beeinträchtigt waren. Es scheint plausibel, dass sie auch in dem Fremdtext, die Kohärenzlücke automatisch durch eine Inferenz geschlossen haben. Aufgrund ihres Weltwissens könnten die Schüler*innen die Schlussfolgerung gezogen haben, dass Max das Problem schon irgendwie gelöst haben musste, da er sicher gelandet ist. Möglicherweise war das auch der Grund, dass Schülerin 2 so lange zur Fehlerentdeckung brauchte. Die Lücke war für sie einfach nicht existent. Das Beheben der Auffälligkeiten mithilfe des Diktierens bereitete auch bei Schülerin 1 und Schüler 3 keine Schwierigkeiten.

4. Fazit

Diese vorläufigen Ergebnisse bestätigen die Befunde bisheriger Studien aus dem nicht-inklusive Umfeld (vgl. Faigley & Witte, 1981): Es ist eher der Teilprozess der Fehlerentdeckung als die Fehlerbehebung, die Schüler*innen vor Probleme stellt. Allerdings müsste der Fokus noch intensiver darauf gerichtet werden, ob es den Schüler*innen tatsächlich hilft, die Lage der Unstimmigkeiten angezeigt zu bekommen und ob nicht vielmehr metakognitive Fertigkeiten (Wissen und Strategien) gestärkt werden müssten, so dass Schüler*innen merken, dass der Text in ihrem Kopf nicht dem Text auf dem Papier entspricht. Ob auch Peers als Teil-Ersatz für so einen metakognitiven „Monitor“ (vgl. Hayes & Flower, 1980) dienen könnten, müsste noch untersucht werden.

Das Beheben der Fehler bereitete den Schüler*innen keine Probleme, was aber sicherlich auch damit zusammenhing, dass die Interviewerin das Schreiben übernommen hat. Auf diese Weise spielen weder graphomotorische Schwierigkeiten noch Probleme der Rechtschreibung eine Rolle bei der Textproduktion. Dies spricht dafür, beim Textverfassen und Revidieren einen erweiterten Schreibbegriff im inklusiven Deutschunterricht immer mitzudenken, so dass Schüler*innen mehr Auswahlmöglichkeiten haben, sich auszudrücken. Allerdings war auffällig, dass es an einigen Stellen („entheddern“, „Windstrom“) Unsicherheiten in der Formulierung gab, die durch gezielte Wortschatzarbeit gefördert werden könnte (vgl. z. B. Knopp, 2016). Nicht zuletzt schien auch das kommunikative Setting, das weniger als eine Prüfungssituation, sondern eher als ein Gespräch über den Text

konzipiert war, dazu beizutragen, dass die Textüberarbeitung grundsätzlich als erfolgreich angesehen werden konnte. Aber auch hierzu sind noch weitere Forschungen nötig.

Zusammenfassend konnte in diesem Beitrag (hoffentlich) gezeigt werden, dass das Revidieren von Texten vielfältige didaktische Möglichkeiten für einen inklusiven Deutschunterricht bereitstellt, z. B. in Form von Überarbeitungen in Kleingruppen vor dem Hintergrund eines erweiterten Schreibbegriffs. Gleichzeitig sind aber sicherlich noch weiterführende Forschungen nötig. So wäre es etwa von besonderem Interesse, welche Erkenntnisse durch ein diagnostisches Interview in einer kooperativen Überarbeitungssituation mit Peers gewonnen werden könnten.

Bibliographische Angaben

- Anskait, Nadine (2019). *Schreibarrangements in der Primarstufe*. Münster: Waxmann.
- Aktion Mensch e.V.; DIE ZEIT (Hg.) (2019). *Schulische Inklusion*. Untersuchung zu Einstellungen zu schulischer Inklusion und Wirkungen im Bildungsverlauf. Forschungsbericht.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018): *Bildung in Deutschland 2018*. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung: wbv Media.
- Bachmann, Thomas & Becker-Mrotzek, Michael (2010). Schreibaufgaben situieren und profilieren. In Pohl, Thorsten & Steinhoff, Torsten (Hg.). *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke, S. 191-210.
- Bartlett, Elsa J. (1987). Learning to Revise: Some Component Processes. In Nystrand, Martin (Hg.). *What writers know. The language, process and structure of written discourse*. 2. [pr.]. Orlando: Academic Pr., S. 345-363.
- Baurmann, Jürgen & Pohl, Thorsten (2009). Schreiben - Texte verfassen. In Bremerich-Vos, Albert (Hg.). *Bildungsstandards für die Grundschule*. 1. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 75-103.
- Baurmann, Jürgen & Müller, Astrid (2016). Gemeinsam lernen. Der Umgang mit Vielfalt im Deutschunterricht. In *Praxis Deutsch 258*, S. 4-11.
- Beal, Carole R. (1990). The Development of Text Evaluation and Revision Skills. In *Child Development 61* (1), S. 247-258.
- Becker-Mrotzek, Michael & Schindler, Kirsten (2007). Schreibkompetenz modellieren. In: Michael Becker-Mrotzek und Kirsten Schindler (Hg.). *Texte schreiben*. Duisburg: Gilles & Francke, S. 7-26.
- Bertelsmann Stiftung; CHE; Deutsche Telekom Stiftung & Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (2015). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung – vom Schlagwort zur Realität?! Eine Sonderpublikation aus dem Projekt "Monitor Lehrerbildung"*.
- Butterfield, Earl C.; Hacker, Douglas J. & Plumb, Carolyn (1994). Topic knowledge, linguistic knowledge, and revision processes as determinants of text revision. In Butterfield, Earl C. (Hg.). *Children's writing. Toward a process theory of the development of skilled writing*. Greenwich, Conn, London, S. 83-141.

- Ehlich, Konrad (1983). Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In Assmann, Jan & Assmann, Aleida (Hg.). *Schrift und Gedächtnis*. München: Fink, S. 24-43.
- Faigley, Lester & Witte, Stephen P. (1981). Analyzing Revision. In *College Composition and Communication* 32 (4), S. 400-414.
- Ferencik-Lehmkuhl, Daria (2019). Texte schreiben und überarbeiten im inklusiven Deutschunterricht. In *Informationen zur Deutschdidaktik (ide)* 43 (4), S. 42-51.
- Fix, Martin (2004). *Textrevisionen in der Schule*. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung; empirische Untersuchungen in achten Klassen. 2. korrigierte Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- ___ (2008). *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. 2. Aufl. Stuttgart: UTB GmbH.
- Feuser, Georg (2009). Momente entwicklungslogischer Didaktik einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In Eberwein, Hans & Knauer, Sabine (Hg.). *Handbuch Integrationspädagogik*. Weinheim: Juventa, S. 280-335.
- Garner, Ruth & Anderson, Judith (1982). Monitoring-of-Understanding Research: Inquiry Directions, Methodological Dilemma. In *Journal of Experimental Education* 50 (2), S. 70-76.
- Gebele, Diana & Zepter, Alexandra Lavinia (Hg.) (2016). *Inklusion. Sprachdidaktische Perspektiven: Theorie, Empirie, Praxis*. Duisburg: Gilles & Francke Verlag.
- Günthner, Werner (2018). *Lesen und Schreiben lernen bei geistiger Behinderung*. Grundlagen und Übungsvorschläge zum erweiterten Lese- und Schreibe-begriff. 5. Aufl. Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Hayes, John R. & Flower, Linda S. (1980). Identifying the Organization of Writing Processes. In Lee W. Gregg (Hg.). *Cognitive processes in writing*. Hillsdale N.J.: L. Erlbaum Associates, S. 3-30.
- ___ (1986). Writing Research and the Writer. In: *American Psychologist* 41 (10), S. 1106-1113.
- Hennies, Johannes & Ritter, Michael (2013). Grundfragen einer inklusiven Deutschdidaktik - Ein Problemaufriss. In *Zeitschrift für Inklusion*, H. 1, Online: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/28> [Zugriff: 03.11.2020]
- ___ (Hg.) (2014). *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- ___ (2014a). Zur Einführung: Deutschunterricht in der Inklusion. In Hennies, Johannes & Ritter, Michael (Hg.). *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 7-17.
- ___ (2014b). Texte (schreiben) im inklusiven Deutschunterricht. In Trumpp, Silke; Seifried, Stefanie; Franz, Eva & Klauß, Theo (Hg.). *Inklusive Bildung. Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 170-185.
- Hinz, Andreas (2002). Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In *Zeitschrift für Heilpädagogik* 53, S. 354-361.

- Hoffmann, Jeanette & Naujok, Natascha (2014). Bilder(bücher) - Vieldeutige Medien und ihre Aneignung in heterogenen Lerngruppen. In Hennies, Johannes und Ritter, Michael (Hg.). *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 221-236.
- Holliway, David R. & McCutchen, Deborah (2004). Audience Perspective in Young Writers' Composing and Revising. In Allal, Linda, K.; Chanquoy, Lucile & Largy, Pierre (Hg.). *Revision. Cognitive and instructional processes*. Boston: Kluwer Academic Publishers, S. 87-101.
- Hözlner, Matthias (2014). Inklusive Deutschdidaktik in der Sekundarstufe I zwischen gemeinsamen Lernsituationen und einem gemeinsamen Lerngegenstand. In Hennies, Johannes & Ritter, Michael (Hg.). *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 47-57.
- Hublow, Christoph (1985). Lebensbezogenes Lesenlernen bei geistig behinderten Schülern. Anregungen zur Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern auf der Grundlage eines erweiterten Verständnisses von Lesen. In *Geistige Behinderung H. 2*, S. 1-24.
- Knopp; Matthias (2016). Wortschatzvermittlung im Deutschunterricht – unter besonderer Berücksichtigung inklusiver Lehr-Lern-Kontexte. In: Gebele, Diana & Zepter, Alexandra Lavinia (Hg.). *Inklusion. Sprachdidaktische Perspektiven: Theorie, Empirie, Praxis*. Duisburg: Gilles & Francke Verlag, S. 346-371.
- Lenhard, Wolfgang; Lenhard, Alexandra & Schneider, Wolfgang (2020). ELFE II. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler - Version II. 4., unveränderte Auflage. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Leßmann, Beate (2014). "Schreibzeit" - Von der Praxis zur Konzeption inklusiven Unterrichts. In Hennies, Johannes & Ritter, Michael (Hg.). *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 169-182.
- ___ (2020). Autorenrunden. Kinder entwickeln literale Kompetenzen. Eine interdisziplinäre theoriebildende Studie zu Gesprächen über eigene Texte in der Grundschule. Münster: Waxmann.
- Merklinger, Daniela (2011). Frühe Zugänge zu Schriftlichkeit. Eine explorative Studie zum Diktieren. Freiburg im Breisgau: Fillibach
- Merklinger, Daniela & Osburg, Claudia (2014). Diktierendes Schreiben als inklusiver Lernkontext. In: Sasse, Ada; Dietz, Florian & Wind, Gerd-Peter (Hg.). *Lesen und Schreiben lernen in der inklusiven Schule*. Berlin: DGLS, S. 78-104.
- Merz-Grötsch, Jasmin (2010). *Texte schreiben lernen. Grundlagen, Methoden, Unterrichtsvorschläge*. 1. Aufl. Seelze: Kallmeyer [u. a.].
- Scardamalia, Marlene & Bereiter, Carl (1983). The Development of Evaluative, Diagnostic and Remedial Capabilities in Children's Composing. In Martlew, Margaret (Hg.). *The Psychology of Written Language. Developmental and Educational Perspectives*. Chichester, New York: Wiley, S. 67-95.
- Spitta, Gudrun (1993). Schreibkonferenzen - haben sie sich bewährt? In *Die Grundschulzeitschrift 61*, S. 8-13.

- ___ (1999). Wenn Kindertexte uns berühren – oder Gedanken zur (literarischen) Qualität von Kindertexten beim freien Schreiben. In Duderstadt, Matthias, Forytta, Claus (Hg.). *Literarisches Lernen*. Frankfurt am Main: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V., S. 211-228.
- United Nations (UN) (2006). *Convention of the Rights of Persons with Disabilities*. Online: <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf> [Zugriff: 03.11.2020]
- Winograd, Peter & Johnston, Peter (1982). Comprehension Monitoring and the Error Detection Paradigm. In *Journal of Reading Behavior* 14 (1), S. 61-76.
- Wocken, Hans (1998). Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In Hildeschiedt, Anne (Hg.). *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle*. Weinheim: Juventa-Verl., S. 37-52.
- Wrobel, Arne (2014). Schreibkompetenz und Schreibprozess. In Feilke, Helmuth & Pohl, Thorsten (Hg.). *Schriftlicher Sprachgebrauch - Texte verfassen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 85-100.
- Zielinski, Sascha & Ritter, Michael (2016). Der erweiterte Textbegriff im inklusiven Deutschunterricht. In Gebele, Diana & Zepfer, Alexandra Lavinia (Hg.). *Inklusion. Sprachdidaktische Perspektiven: Theorie, Empirie, Praxis*. Duisburg: Gilles & Francke Verlag, S. 256-275.

Über die Autorin

Dr. Daria Ferencik-Lehmkuhl studierte Kommunikationswissenschaft, Germanistik und Anglistik an der Universität Duisburg-Essen. Nach ihrem Magisterstudium absolvierte sie ein journalistisches Volontariat und arbeitete als Redakteurin. Ab 2010 arbeitete sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Germanistischen Sprachdidaktik im Projekt „Ganz In“ an der Universität Duisburg-Essen. Im Rahmen dieses Projektes promovierte sie mit der Arbeit „Revisionskompetenz fördern in der Sekundarstufe I“. Anschließend war sie im Projekt „ProViel“ im Handlungsfeld „Vielfalt & Inklusion“ an der Universität Duisburg-Essen tätig. Seit April 2020 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin im Handlungsfeld „Studium inklusiv“ im Projekt „Zukunftsstrategie Lehrer*innenbildung“ (ZuS) an der Universität zu Köln. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der empirischen Schreib- und Revisionsforschung sowie der inklusiven Deutschdidaktik.
Korrespondenzadresse: daria.ferencik-lehmkuhl@uni-koeln.de

Daniela A. Frickel, Bettina Bock, Wiebke Dannecker, Susanne Mischo, Kerstin
Ziemen & Anke Groß-Kunkel

Kohärenz in der Lehrer*innenbildung? Fachdidaktische und sonderpädagogische Wissensbestände von Lehramtsstudierenden im Fach Deutsch zur Förderung sprachlich-literarischen Lernens

Abstract

Die Maßgabe von Inklusion hat neue Impulse für den interdisziplinären Dialog von Fachdidaktik und Sonderpädagogik gesetzt. Dieser besitzt auch das Potential, mehr Kohärenz in der Lehrer*innenbildung zu erzeugen, indem fachdidaktische und sonderpädagogische Konzepte in interfakultären Kooperationen zusammengeführt und hinsichtlich ihrer schulpraktischen Relevanz für die adressierten Lerngruppen reflektiert werden. In diesem Beitrag werden berufsrelevante didaktisch-methodische Konzepte im Fach Deutsch bzw. zur Förderung sprachlich-literarischen Lernens skizziert und Ergebnisse einer Befragung von Studierenden im Lehramt Sonderpädagogik zu diesbezüglichen Wissensbeständen vorgestellt, die das Nebeneinander gemeinsamer Ausbildungsinhalte von Sonderpädagogik und Deutschdidaktik sowie Annäherungen der Disziplinen sichtbar machen. Dabei sollen auch der Bedarf und der Mehrwert einer stärkeren Zusammenführung und Diskussion von Konzepten deutlich werden, um weitere didaktische Ansatzpunkte und methodische Instrumente für die Realisierung eines gemeinsamen Unterrichts zu finden.

The requirement of inclusion has given new momentum to the interdisciplinary dialogue between teaching methodology and special education. This dialogue has the potential to create increased coherence in teacher education by enabling an interdisciplinary cooperation between teaching methodology and special education concepts, and enabling the reflection of the concepts' practical relevance for the addressed learning groups. This article outlines didactical-methodical concepts relevant to the German (school) subject and to the promotion of linguistic-literary learning, and presents the results of a survey of special-education students that reveals the existence of common educational contents in special education and German didactics, as well as the rapprochement of the disciplines. There is a clear need for, and benefit of, a stronger consolidation and discussion of concepts in order to find further didactic starting points and methodological instruments in realizing inclusive education.

Schlagwörter:

Inklusion, Sonderpädagogik, Deutschdidaktik, Schriftspracherwerb, Literaturdidaktik, Leichte Sprache, Lehrer*innenbildung

Inclusion, special education, teaching German, written language acquisition, teaching literature, simple language, teacher education



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

I. Einleitung

Inklusion und die damit verbundene Herausforderung, Lernen in heterogenen Settings theoretisch zu fundieren und zu entwerfen, hat die Bedeutung des vernachlässigten Dialogs zwischen Fachdidaktik und Sonderpädagogik vor Augen geführt (vgl. u. a. Amrhein & Dziak-Mahler, 2014; Berg, 2019; Dziak-Mahler, Hennemann, Jaster, Leidig & Springob 2018; Olsen, 2016; Ziemen, 2018). Während die Deutschdidaktik sich erst seit einigen Jahren unter der Maßgabe von Inklusion explizit mit Heterogenität und Diversität im Deutschunterricht beschäftigt (u. a. Naugk, Ritter, Ritter & Zielinski, 2016; von Brand & Brandl, 2017) und damit auch Brücken zu sonderpädagogischen Forschungsbereichen schlägt, entwickelte die Sonderpädagogik in den letzten Jahrzehnten parallel zu den Forschungsdiskursen und Innovationen für den Deutschunterricht an allgemein bildenden Schulen eigenständige Konzepte für den Schriftspracherwerb und den Lernbereich „Lesen - Umgang mit Texten“ an Förderschulen bzw. für den inklusiven Kontext. Diese sind orientiert an erkannten Bedarfen der je nach Förderschwerpunkt anvisierten Schülerschaft. Obwohl eine systematische Auswertung dieser parallelen Entwicklung von Sonderpädagogik und Fachdidaktik noch aussteht, kann davon ausgegangen werden, dass Entwicklungen der Deutschdidaktik von der Sonderpädagogik wahrgenommen, Konzepte adaptiert, modifiziert oder aber selektiert wurden, um dem eigenständige Konzepte gegenüberzustellen (siehe u. a. Euker & Koch, 2010; Günthner, 2013; Hublow, 1985).

Studierende in Lehramtsstudiengängen sehen sich mit der Herausforderung von Inklusion konfrontiert. Erst jüngst haben sie im Verlauf der dreiphasigen Lehrer*innenbildung mit der Einführung von Leistungspunkten zu inklusionsorientierten Fragestellungen in allen (Unterrichts-)Fächern auf der Basis der Lehramtszugangsverordnung NRW (LZV vom 25.04.2016) in ersten Ansätzen die Möglichkeit, spezifische inklusionsbezogene Wissensbestände für ihre zukünftige Tätigkeit systematisch zu erwerben. Lehramtsstudierende mit dem Fach Deutsch oder Sprachliche Grundbildung im Studiengang Sonderpädagogik müssen sich dazu mit den skizzierten disziplinspezifischen Entwicklungen und dementsprechend unterschiedlichen bildungstheoretischen Grundlagen, Forschungsansätzen und Konzepten in Bezug auf das Fach Deutsch auseinandersetzen und den Dialog und den Transfer bislang noch überwiegend selbstständig leisten. Dabei stoßen sie darauf, dass sich in den unterschiedlichen Disziplinen verschiedene Konzeptionen und Ansätze – im Fach Deutsch z. B. für den Schriftspracherwerb, die Förderung von Lesekompetenz oder das sprachlich-literarische Lernen sowie Konzepte Leichter bzw. Einfacher Sprache – offenbar größtenteils unabhängig voneinander entwickeln und in den jeweiligen Schulformen in unterschiedlicher Weise etabliert haben. Sie sind damit Expert*innen, wenn es darum geht, den Status quo bezüglich ihrer diskrepanten Ausbildung im Fach Deutsch festzustellen; gleichzeitig haben sie z. B. im Praxissemester bereits Erfahrungen damit gemacht, welche in der universitären Ausbildung behandelten Konzepte Eingang in die Schulpraxis unterschiedlicher Schulformen gefunden haben.

In diesem Beitrag wird zunächst das Design der Studie skizziert. Anschließend wird der fachdidaktische und sonderpädagogische Status quo und Diskurs in Bezug auf die fokussierten Wissensbestände skizziert, um vor diesem Hintergrund Befunde der Studie

vorzustellen und zu diskutieren. Abschließend werden daraus abgeleitete Anforderungen an eine dahingehend kohärente Lehrer*innenbildung, d. h. insbesondere für Studierende im Lehramt Sonderpädagogik zwischen pädagogischen und fachdidaktischen Grundlagen und Perspektiven Zusammenhang stiftende Ausbildung, skizziert.

2. Fachdidaktische und sonderpädagogische Wissensbestände von Lehramtsstudierenden im Fach Deutsch

2.1 Studie

Die Studie wurde im Rahmen einer interdisziplinären Kooperation des Lehrstuhls für Pädagogik bei Menschen mit geistiger Behinderung und dem Institut für deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln entwickelt und im Wintersemester 2019/2020 durchgeführt. Sie zielte darauf ab, aus der Perspektive einer inklusiven Deutschdidaktik für relevant befundene fachdidaktische und sonderpädagogische Wissensbestände und berufspraktische Erfahrungen von Studierenden zu erheben, um daran anschließend Bedarfe und Anforderungen einer dahingehend kohärenten Lehrer*innenbildung abzuleiten. Damit folgte die Studie der Fragestellung: Welche Konzepte zur Förderung sprachlich-literarischer Kompetenzen (in heterogenen Lerngruppen) werden von Studierenden verschiedener Fachrichtungen im Masterstudiengang Lehramt für Sonderpädagogische Förderung an der Universität zu Köln nach dem Praxissemester benannt, in Praxisphasen wiedererkannt und bewertet?

Befragt wurden Studierende eines Masterseminars. Das Seminar wird von Studierenden des Faches Deutsch und des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung (GE) besucht.¹ Zur Beantwortung der Fragestellung dieser Studie eigneten sich die Teilnehmenden dieses Seminars deshalb, weil das Seminar das Ziel verfolgt, Theorien und Modelle der Fachdidaktik Deutsch und der Sonderpädagogik zu diskutieren und hinsichtlich der Planung von inklusiven Lehr-/Lern-Settings zu reflektieren. Zudem haben die Seminarteilnehmenden zumeist bereits das Praxissemester absolviert; Fragen bezüglich der fachdidaktischen und sonderpädagogischen Wissensbestände der Studierenden sowie deren Erfahrungen und Einstellungen bezüglich der Relevanz der jeweiligen Konzepte in und für die Praxis konnten daher von ihnen beantwortet werden.

Die Studierenden, die das Kooperationsseminar besuchten, wurden im Sommersemester 2019 mittels eines Online-Fragebogens unter Verwendung der Software LimeSurvey befragt. Das Vorgehen wurde zur explorativen Felderkundung genutzt, um durch geschlossene Multiple-Choice-Fragen zunächst das Faktenwissen der Studierenden zu bekannten Konzepten und deren Wiedererkennen im Praxisfeld zu erheben. Ergänzende Kommentare waren dabei meist möglich. Einstellungen und damit das prozedurale Wis-

¹ Die Seminarkooperation wird seit dem Wintersemester 2018/19 regelmäßig im Team-Teaching von Wiebke Dannecker (Institut für deutsche Sprache und Literatur II) und von Anke Groß-Kunkel bzw. Kerstin Ziemer (Lehrstuhl für Pädagogik und Didaktik bei Menschen mit geistiger Behinderung) durchgeführt.

sen zum Konzept der Leichten Sprache hingegen wurden mit Likertskalen abgefragt sowie durch offene Fragen weiter begründet. Die statistische Auswertung erfolgte deskriptiv mittels Microsoft Excel, die offenen Fragen wurden qualitativ-inhaltsanalytisch mittels induktiver Kategorien ausgewertet.² Die Stichprobe setzte sich wie folgt zusammen: An der Studie teilgenommen haben 64 Studierende (Altersdurchschnitt 24,76 Jahre). Die Studierenden befanden sich alle im Masterstudium, die meisten davon (64%) im vierten Semester sowie knapp 5% darüberhinaus, 17% erst im zweiten oder dritten Fachsemester. 55 Teilnehmer*innen der Studie und damit knapp 86% studierten zum Erhebungszeitraum auf das Lehramt für sonderpädagogische Förderung, 14% machten hierzu keine Angaben. Als ersten Förderschwerpunkt gaben 47% der Befragten den Förderschwerpunkt (FSP) Emotionale und soziale Entwicklung an, 38% den FSP Lernen und knapp 2% den FSP Körperlich und motorische Entwicklung. Als zweiter FSP wurde von 52% der Befragten Geistige Entwicklung angegeben, während der FSP Emotionale und soziale Entwicklung und Körperlich und motorische Entwicklung jeweils 9% und der FSP Lernen mit 6% angegeben wurden.

Im Praxissemester haben 78% der Befragten eine Förderschule besucht, 31% davon eine Schule für den FSP Geistige Entwicklung, 20% für den FSP Emotionale und soziale Entwicklung, 11% für den FSP Körperliche und motorische Entwicklung, 9% für den FSP Emotionale und soziale Entwicklung/Lernen & Sprache und 3% für den FSP Lernen. Inklusive Schulen wurden von 20% der an der Studie Teilnehmenden besucht. Hierbei handelte es sich ausschließlich um Grundschulen. Überwiegend wurden die Studierenden in der Primarstufe eingesetzt (5%/53%). In der Unterstufe Sek. I (Klasse 5-7) hospitierten und forschten 17% der Studienteilnehmer*innen, in der Mittelstufe Sek. I (Klasse 8-10) 19%. Lediglich 3% beobachteten den Unterricht in der Oberstufe Sek. II. (Schulformen wie Haupt-, Real- oder Gesamtschule sowie Gymnasium wurden hier nicht angegeben, d. h. offenbar nicht im Praxissemester besucht.)

Der weitere Fragebogen bestand aus den sechs Themenblöcken, wovon vier Themenblöcke die Kenntnisse und Erfahrungen der Studierenden zu Konzepten des Schriftspracherwerbs (B), der Förderung von Lesekompetenz (C), literarischem Lernen (D) sowie zu Leichter Sprache (E) und zu ihren Erfahrungen damit in schulpraktischen Studien erhoben. Mit den verbleibenden Themenblöcken wurden die schulischen Rahmenbedingungen im Praxissemester (A) sowie die Rahmenbedingungen des eigenen Studiums (F) erfasst. Eingesetzt wurden sowohl geschlossene Frageformate (Single-/Multiple-Choice-Fragen, Likert-Skalen) als auch offene Fragen zur Ergänzung und Begründung. Im Folgenden werden die fokussierten Wissensbereiche sowie die dahingehenden Befunde der Studie vorgestellt und diskutiert.

² Die Autorinnen möchten an dieser Stelle Laura Müller und Johannes van den Boom ganz herzlich für ihre Unterstützung bei der technischen Umsetzung der Studie danken.

2.2 Ergebnisdarstellung und Diskussion

2.2.1 Konzepte des Schriftspracherwerbs

Ausgangslage

Schriftspracherwerb (SSE) bezeichnet zunächst einmal den Erwerb von Lese- und Schreibkompetenz; ein wesentlicher Teil der sprachdidaktischen Beschäftigung widmet sich insbesondere Prozessen, Erwerbsbedingungen und didaktischen Konzepten in Bezug auf die Rechtschreibkompetenz. Die Sprachdidaktik legt den Fokus bei ihrer Beschäftigung mit dem Schriftspracherwerb zunächst einmal auf den „ungestörten“ Erwerbsverlauf, allerdings sind auch erschwerte Erwerbsbedingungen (u. a. Deutsch als Zweitsprache, Dyslexien, geistige Behinderung) zunehmend Gegenstand der Beschäftigung. Weniger im Blick sind die spezifischen Voraussetzungen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.

Bis Ende der 1970er/ Anfang der 1980er Jahre war die Annahme in der Sonderpädagogik verbreitet, dass Kinder mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (resp. Geistiger Behinderung) nicht lesen und schreiben lernen können. Mit einem erweiterten Verständnis des Schriftspracherwerbs, dem Ansatz des „erweiterten Lesebegriffes“ (Zielniok, 1984) und der damit veränderten Didaktik, konnte nachgewiesen werden, dass dies ein Irrtum ist. Der erweiterte Lesebegriff schließt folgende Etappen ein: Situationen erkennen/wiedererkennen, Bilder-, Signalwort-, Ganzwortlesen, Analyse/Synthese, Erlesen einfacher Texte (vgl. Zielniok, 1984: S. 6ff.). Kritisch wird das Modell des „erweiterten Lesebegriffes“, welches erstmals von Hublow und Wohlgehagen (1978) beschrieben wurde, heute betrachtet, da es Schreibprozesse ausklammert und keine Hinweise zu unterstützender Lernbegleitung gibt (vgl. Thümmel, 2008: S. 539). Wenngleich erweiterte Schreibkonzepte in folgende Diskussionen aufgenommen werden, bleibt die Frage der unterstützenden Lernbegleitung unbeantwortet.

Aus sonderpädagogischer Perspektive wurde und wird an Stufenmodellen zum Schriftspracherwerb, wenn auch in modifizierter Form, festgehalten, so bspw. Das „Entwicklungsmodell des erweiterten Leseerwerbs“ nach Koch (2008) und Günther (1989), ergänzt durch Schäfer (vgl. Schäfer, 2016: S. 12). Als herausfordernd bewertet Schäfer den „Übergang von der logographischen bzw. logographemischen zur alphabetischen Stufe“ (ebd.: S. 545), wobei sich Lautgebärden als unterstützend erweisen. Die sonderpädagogischen Diskussionen, sei es im Kontext der Stufenmodelle oder der methodischen Unterstützung, werden zumeist ohne theoretische Begründungen, Hintergründe oder Bezüge geführt.

Jenseits der Sonderpädagogik entwickelte sich im Rahmen der Behindertenpädagogik in den 1980er Jahren ein Konzept, welches maßgeblich von Christel Manske (Synonym: Iris Mann) entwickelt wurde und sich durchgängig an der Theorie der „kultur-historischen Schule“ (Vygotskij, 1987) und der Tätigkeitstheorie (Leont'ev, Galperin; zit. nach Jantzen 2007) orientiert. Das Konzept wurde erstmals in einer Werkstatt für Erwachsene mit Behinderung entwickelt und erprobt (vgl. Mann, 1990). Lesen wird hier als Sinnentnahme aus Zeichen verstanden. Der Unterricht findet in der „Zone der nächsten

Entwicklung“ (Vygotskij, 1987) statt und das Konzept folgt der Theorie der „Interiorisation geistiger Handlungen“ (Galperin, 2004). Damit wird jeder Buchstabe unter Berücksichtigung von: Motivation, Orientierung, Handlung mit Gegenständen, bildhafte Darstellung der Handlung (Materialisation), lautsprachliche Darstellung der Handlung (Verbalisation) und gedankliche Erarbeitung der Handlung (Interiorisation) (vgl. Mann, 1990: S. 29) eingeführt. Verknüpft wird dabei die Erarbeitung der Buchstaben als sinngebende Laute, mit Unterstützung der jeweiligen Gebärde und der Handlung. Rezeption (Lesen) und Produktion (Schreiben, ggf. Alternativen) werden miteinander verknüpft. Neben der Erarbeitung der Buchstaben als sinngebende Laute, erfolgt das Silbentraining, das Erlernen von Wörtern, von Tätigkeitssätzen und schließlich das Lesen und Schreiben von eigenen Geschichten (vgl. ebd.: S. 27 ff.).

Das Konzept wurde nach der Etablierung bei Erwachsenen mit geistiger Behinderung auf die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen übertragen. Christel Manske bezeichnet es als „entwicklungsorientierten Lese- und Schreibunterricht für alle Kinder“ (Manske, 2004), wobei sie die Lesedidaktik an den psychologischen Altersstufen orientiert, so: dem gemeinsam geteilten Empfinden und Wahrnehmen, dem gemeinsam geteilten Agieren, dem gemeinsam geteilten Symbolisieren und dem gemeinsam geteilten Zeichengebrauch (ebd.: S. 74 f.). Kinder (z. B. mit Trisomie 21) lernen somit nicht nur die Schriftsprache, sondern werden zusätzlich in ihrer Lautsprachentwicklung unterstützt.

Generell bestehen in der nationalen und internationalen Forschung zum Schriftspracherwerb in diesem Bereich bedeutende Desiderate, gerade in der empirischen Forschung. Eine repräsentative Studie zur Schriftsprachkompetenz von Schüler*innen mit geistiger Behinderung an bayrischen Förderschulen hat ergeben, dass nach Einschätzung der Lehrkräfte jeweils ca. ein Drittel der Lernenden nicht lesen und schreiben können, während ca. ein weiteres Drittel auf der alphabetischen Stufe lesen und schreiben kann (Ratz & Lenhard, 2013). Obwohl man davon ausgeht, dass die heterogenen Voraussetzungen bei Lernenden mit geistiger Behinderung einen großen Einfluss auf individuelle Kompetenzprofile und die Entwicklung von Schriftsprachkompetenzen haben, gibt es nach wie vor bedeutende Forschungslücken; am häufigsten erforscht werden tendenziell die Personengruppen mit genetischen Syndromen (Abbeduto, Warren & Conners, 2007; Allor, Mathes, Roberts, Cheatham & Champlin, 2010; Di Blasi et al., 2018).

Bislang gibt es keine didaktischen Konzepte für den SSE im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, die gleichermaßen das Wissen der Geistigbehindertenpädagogik sowie sprachwissenschaftliches und sprachdidaktisches Wissen vereinen würden. Es gibt aber durchaus Hinweise und zumindest einzelne Studien, die untersuchen, welche Förder- und Erwerbskonzepte für welche Voraussetzungen angemessener sind (z. B. Kuhl, Euker & Ennemoser, 2015 zu silbenbasierten Trainings; Allor et al., 2010). Mit dem Anspruch, schulisches Lernen allen Schüler*innen ohne Ausschluss oder Separation zu ermöglichen, besteht die Herausforderung Konzepte zu entwickeln bzw. weiterzuentwickeln, die den heterogenen Ausgangsvoraussetzungen und Entwicklungsmöglichkeiten der Schüler*innen gerecht werden. Das Konzept zum Schriftspracherwerb, welches die

verschiedenen führenden Tätigkeiten berücksichtigt, bietet „allen Kindern ihrer psychologischen Altersstufe entsprechend ein adäquates Lernangebot. Die entwicklungsorientierte Lesedidaktik soll ein Schritt in diese Richtung sein“ (Manske, 2013: S. 15). Das Konzept der „entwicklungsorientierten Lesedidaktik“ wurde um die „Inklusive Lesefibel“ (2017) ergänzt, welche ausdifferenziertes Material für den inklusiven Unterricht auf den unterschiedlichen psychologischen Entwicklungsstufen der Kinder enthält. Eine Diskussion bezüglich der Passung zu sprachwissenschaftlichen und sprachdidaktischen Erkenntnissen steht bislang ebenso aus wie eine konsequente unterrichtliche Umsetzung/Erprobung und Evaluation.

Für Lehramtsstudierende, die sowohl Sonderpädagogik (wo bereits in Teildisziplinen unterschiedliche Modelle für den SSE etabliert sind) als auch fachwissenschaftliche und fachdidaktische Anteile studieren, dürften diese unterschiedlichen Wissensbestände und Perspektiven weder durchgängig erkennbar noch ohne Weiteres integrierbar sein. Der Fragebogen versucht in dieser Situation zunächst zu erfassen, welche didaktischen Konzepte für den SSE aus Geistigbehindertenpädagogik und Sprachdidaktik bekannt sind und womit die Studierenden in ihrer ersten Praxis bereits Erfahrung gesammelt haben. Im Fragebogen werden folgende Antwortmöglichkeiten (kursiv) vorgegeben:

- *analytisch-synthetische Leselehrgänge (z. B. Lesen mit LO)*: Leselehrgänge, die sowohl auf dem Erkennen von Schlüsselwörtern (Ganzwort) als auch auf der Einsicht in phonographische Eigenschaften basiert
- *auf Automatisierung basierende, rein strukturell ausgerichtete Ansätze (z. B. IntraAct/ IntraActPlus)*
- *entwicklungsorientierter Lese- und Schreibunterricht (nach C. Manske)*: ein theoriebasierter Ansatz („Kultur-historische Theorie“; Tätigkeitstheorie), der die individuellen Entwicklungspotentiale der Schüler*innen berücksichtigt und Handlung, Gebärde, Zeichen verknüpft
- *Fibel*: systematische Lehrgänge, die das Grapheminventar sukzessive erschließen; deduktive Vorgehensweise, heute i.d.R. methodenintegrierend aufgebaut (analytisch und synthetisch) sowie mit Anlauttabelle.
- *handlungsorientiert-multisensorische Ansätze (z. B. Lesenlernen mit Hand und Fuß)*
- *Lesen durch Schreiben*: spezielle Form eines Spracherfahrungsansatzes; betont Schreibprozess als Zugang zu Schriftlichkeit, Schreiben auf Basis von Anlauttabellen; Lesekompetenz soll sich durch Schreiberfahrung einstellen
- *Silbenbogen (basierend auf Sonoritätshierarchie)*: neuerer Ansatz einer silbenorientierten Lauttabelle, der auf der Sonoritätshierarchie von Silben basiert (Riegler 2016); kombiniert Phonemanalyse und Silbenaufbau beim Lesen/Schreiben von zweisilbigen Wörtern
- *Spracherfahrungsansatz (z. B. Didaktische Landkarte zum Lesen- und Schreibenlernen, Konfetti)*: ohne vorgegebene Lernprogression, individualisierter Lernprozess, z. B. Module wie in der „Didaktischen Landkarte“ als Orientierungsrahmen für Lehrende und Lernende

- *sprachsystematischer/silbenanalytischer Ansatz*: stark linguistisch fundierte Ansätze, deren Ausgangspunkt nicht das Phonem, sondern die Silbe ist; „Häuserstruktur“ für zweisilbige trochäische Wörter.
- *Sonstiges*: Freitextfeld

Ergebnisse

Welche Konzeptionen...?	Ja
analytisch-synthetische Leselehrgänge	35,9%
auf Automatisierung basierende, rein strukturell ausgerichtete Ansätze	12,5%
entwicklungsorientierter Lese- und Schreibunterricht (nach C. Manske)	20,3%
Fibel	87,5%
handlungsorientiert-multisensorische Ansätze	20,3%
Lesen durch Schreiben	75%
Silbenbogen (basierend auf Sonoritätshierarchie)	65,6%
Spracherfahrungsansatz	28,1%
sprachsystematischer/silbenanalytischer Ansatz	42,2%
Sonstiges (Freitextfeld)	keine Angaben
Keine Angaben zu der Frage	4,7%

Tab. 1: Konzeptionen des Schriftspracherwerbs

Welche Konzeptionen und Materialien...?	Ja
analytisch-synthetische Leselehrgänge	12,5%
auf Automatisierung basierende, rein strukturell ausgerichtete Ansätze	10,9%
entwicklungsorientierter Lese- und Schreibunterricht (nach C. Manske)	6,3%
Fibel	17,2%
handlungsorientiert-multisensorische Ansätze	9,4%
Lesen durch Schreiben	12,5%
Silbenbogen (basierend auf Sonoritätshierarchie)	17,2%
Spracherfahrungsansatz	1,6%
sprachsystematischer/silbenanalytischer Ansatz	14,1%
Keine	37,5%
Sonstiges (Freitextfeld)	keine Angaben
Keine Angaben zu der Frage	4,7%

Tab. 2: Konzeptionen und Materialien (z. B. Lehrwerken) des Schriftspracherwerbs in der Stufe der Praxisschule

Diskussion

Die vergleichsweise häufige Auswahl des „Silbenbogens“ bei den didaktischen Konzepten erstaunt, da es sich um einen verhältnismäßig neuen Ansatz handelt, von dem man noch keine breite Etablierung erwarten kann. Eine mögliche Erklärung ist, dass hier trotz der Spezifizierung in der Antwortmöglichkeit („basierend auf Sonoritätshierarchie“) etliche

Befragte lediglich allgemein silbenunterscheidende Verfahren wie das Zeichnen von Silbenbögen unter Wörter verstanden haben.

Der relativ große Antwortanteil bei „Keine“ kann nicht ganz eindeutig interpretiert werden: Im direkten Bezug zur Frage muss man ihn zunächst so verstehen, dass bei 37,5% der Befragten in der Praxisussemesterschule tatsächlich keine Materialien und Konzepte für den Schriftspracherwerb genutzt werden. Zumindest erkennen die Befragten keine „benennbaren“ Konzepte wieder, da auch im Freitextfeld keine ergänzenden Angaben gemacht wurden. Ob dies bedeutet, dass in Schulen beispielsweise v. a. mit selbst erstellten Materialien gearbeitet wird, die keinem Konzept systematisch folgen, oder ob andere Konstellationen vorliegen, müssen Folgeuntersuchungen ergründen.

2.2.2 Konzepte der Leseförderung

Ausgangslage

Lesen und Leseförderung haben seit der ersten PISA-Erhebung „im populären Bewusstsein einen Höchststand an sozialer Erwünschtheit erreicht“ (Hurrelmann, 2002a: S. 137). Lesekompetenz wird PISA zufolge als „Fähigkeit definiert, Texte zu verstehen, zu nutzen, zu evaluieren, über sie zu reflektieren und sich mit ihnen auseinanderzusetzen, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potenzial weiterzuentwickeln und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen“ (OECD, 2019). Auch Menschen mit einer Behinderung wissen um diese kulturelle und soziale Bedeutsamkeit des Lesens (vgl. Groß-Kunkel, 2017). Das Lesekompetenzverständnis der Leistungsvergleichsstudien PISA und IGLU orientiert sich am anglo-amerikanischen Literacy-Konzept, das vom pragmatischen Lesekompetenzbegriff der *Reading Literacy* ausgeht.³ Die kognitionspsychologische Leseforschung, auf die sich das Lesekompetenzmodell von PISA bezieht, beschreibt den Leseprozess als ein Zusammenspiel von verschiedenen Teilprozessen, wie dem Erkennen von Buchstaben, Wörtern und Sätzen, wobei die mentale Konstruktion einer Textrepräsentation die entscheidende kognitive Leistung darstellt. Die Erkenntnis, dass sich Lesen als Wechselspiel von wissensgeleiteten und textbasierten Verstehensprozessen vollzieht, ist auch für das Verständnis der Lektüre literarischer Texte grundlegend (vgl. Dannecker, 2012: S. 48 f). Für das Lesen ist also die Bewältigung einer Reihe von Teilprozessen auf verschiedenen Ebenen notwendig (vgl. Richter & Christmann, 2002: S. 48). Empirisch belegt werden konnte im Rahmen der PISA-Erhebungen ein Stufenmodell, das folgende kognitive Leistungen umfasst: 1) Informationen ermitteln, 2) textbezogenes Interpretieren und 3) Reflektieren und Bewerten (vgl. Artelt & Stanat, 2004: S. 143). In Abgrenzung zum kognitionspsychologischen Lesekompetenzverständnis der großen Vergleichsstudien

³ Das *Programme for International Student Assessment (PISA)* wird von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) durchgeführt. PISA untersucht die Kompetenzen fünfzehnjähriger SchülerInnen in den Bereichen Mathematik, Lesen und Naturwissenschaften. Die Internationale Grundschul-Leseuntersuchung (IGLU) ist ein Projekt, das auf internationaler Ebene als *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)* bezeichnet und durch die *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)* initiiert und organisiert wird.

PISA und IGLU plädieren Vertreter*innen der Literaturdidaktik für eine Erweiterung der Lesekompetenzmodelle (vgl. Hurrelmann, 2002b; Garbe & Holle, 2007; Rosebrock, 2005). So hat sich in der Literaturdidaktik ein Mehrebenenmodell der Lesekompetenz etabliert, das sich über die Prozessebene der kognitiven Verarbeitung des Textes hinaus, auf die Subjektebene, die sich auf die Leser*innenmerkmale wie Wissen, Beteiligung, Motivation, Reflexion bezieht, und schließlich die soziale Ebene der Anschlusskommunikation und Sozialisation umfasst (vgl. Rosebrock & Nix, 2017: S. 16).

Auch in der Fachdiskussion im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung halten Forschungspositionen Einzug, die Lesen nicht auf das Entziffern von Buchstaben reduzieren, sondern im Rekurs auf einen erweiterten Lesebegriff (vgl. Hublow, 1985) sowie die Neuorientierung durch Euker & Koch (2010) die Steigerung der Leselust und Lesemotivation der Schüler*innen fokussieren. Diese Aspekte sind in dem lesedidaktischen Mehrebenenmodell von Rosebrock und Nix (2017) berücksichtigt. Hinsichtlich der Förderung der Lesefähigkeit hat sich aus Sicht der Autor*innen die Leseflüssigkeit als bedeutsam erwiesen. Nix (2011) definiert Leseflüssigkeit als die Fähigkeit, „längere Textpassagen flüssig zu lesen“ (Nix, 2011: S. 56). Dazu zählen eine angemessene Geschwindigkeit und Betonung des Vorlesens, eine geringe Anzahl von Lesefehlern und die Fertigkeit, unbekannte Wörter schnell zu erlesen (vgl. ebd.: S. 56 f.). Zur Förderung der Leseflüssigkeit bieten sich Rosebrock und Nix (2017) zufolge Lautlese- und Vielleseverfahren an, z. B. Leseolympiade, Lesetheater und Lesetandem (vgl. Rosebrock & Nix, 2017, S. 39 f. und S. 57 f.). Damit werden Konzepte wie das *Repeated Reading* und *Paired Reading* zur Steigerung der Leseflüssigkeit empfohlen, aber auch Verfahren wie Lesestrategietrainings zur Förderung der Selbststeuerung sowie unterschiedliche Formen der Leseanimation zur Lesemotivationssteigerung vorgeschlagen, z. B. Lesenächte, Autor*innenlesung und Bücherkisten.

Ergebnisse

Gefragt wurde zunächst danach, welche Konzepte bzw. Verfahren zur Förderung der Lesekompetenz den Studierenden bekannt sind:

Welche Konzepte bzw. Verfahren...?	Ja
Lautlese-Verfahren (z. B. wiederholtes Lautlesen („Repeated Reading“), begleitendes Lautlesen („Paired Reading“) bzw. Lese-Tandems, Lesetheater)	89,1%
Viellese-Verfahren (z. B. freie Lesezeiten („Sustained Silent Reading“), Leseolympiade)	60,1%
Leseanimation (z. B. Bücherkisten, Klassenbibliotheken, Leserolle, Lesetagebuch, Buchvorstellungen, Lesepass, Lesenacht usw.)	81,3%
Lesestrategien einüben (z. B. ordnende Lesestrategien, elaborierende Lesestrategien, wiederholende Lesestrategien, SQ3R und PQ4R, „Wir werden Textdetektive“)	50,0%
Sonstiges	1,6%
Nicht beendet oder nichts gezeigt.	6,3%

Tab. 3: Bekannte Konzepte bzw. Verfahren zur Förderung der Lesekompetenz

Lautlese-Verfahren z. B. wiederholtes Lautlesen („Repeated Reading“), begleitendes Lautlesen („Paired Reading“) bzw. Lese-Tandems und Lesetheater waren 89% der Befragten bekannt. Viellese-Verfahren wie freie Lesezeiten, Leseolympiade nannten fast 61%, Leseanimation (z. B. Bücherkisten, Klassenbibliotheken, Leserolle, Lesetagebuch, Buchvorstellungen, Lesepass, Lesenacht) 81% der Studierenden. Lesestrategien einüben (z. B. ordnende Lesestrategien, elaborierende Lesestrategien, wiederholende Lesestrategien, *Wir werden Textdetektive*) kannten die Hälfte der Befragten.

Im Anschluss daran wurden die Studierenden zur Nutzung dieser Konzepte zur Förderung der Lesekompetenz im Rahmen ihrer Praxissemestererfahrung befragt.

Welche Konzepte...?	Ja
Lautlese-Verfahren (z. B. wiederholtes Lautlesen („Repeated Reading“), begleitendes Lautlesen („Paired Reading“) bzw. Lese-Tandems, Lesetheater)	56,3%
Viellese-Verfahren (z. B. freie Lesezeiten („Sustained Silent Reading“), Leseolympiade)	15,6%
Leseanimation (z. B. Bücherkisten, Klassenbibliotheken, Leserolle, Lesetagebuch, Buchvorstellungen, Lesepass, Lesenacht usw.)	50,0%
Lesestrategien einüben (z. B. ordnende Lesestrategien, elaborierende Lesestrategien, wiederholende Lesestrategien, SQ3R und PQ4R, „Wir werden Textdetektive“)	10,9%
Sonstiges	18,8%
Nicht beendet oder nichts gezeigt.	6,3%

Tab. 4: Konzepte zur Förderung von Lesekompetenz in der Praxissemestererfahrung

Den Einsatz von Lautlese-Verfahren im Unterricht nannten ca. 56%, Viellese-Verfahren hingegen nur ca. 15%. Mit unterschiedlichen Verfahren der Leseanimation hatte die

Hälfte der Befragten gearbeitet. Das Einüben von Lesestrategien gaben hingegen nur fast 11% an. Weitere Verfahren, die von den Studierenden in der Praxis beobachtet wurden, waren u. a. das Vorstellen von Büchern, welche zuvor von den Schüler*innen gelesen wurden, sowie Lesetage an denen die Schüler*innen Bücher von zuhause mitbringen konnten, sich gegenseitig vorgelesen haben, über das Gelesene gesprochen bzw. Malen zur Geschichte angeboten wurde.

Diskussion

Wie die Ergebnisse zeigen, haben die fachdidaktischen Konzepte der Leseförderung in den letzten Jahren Eingang in die schulische Praxis gefunden. Dass Lautlese-Verfahren im Vergleich zu Viellese-Verfahren weiterverbreitet sind, lässt sich u. U. damit erklären, dass das laute Vorlesen in der Grundschule und den Förderschulen zu den gängigen Methoden gehört. So kommt auch Nix zu dem Schluss: „Im Gegensatz zu den Vielleseverfahren zeigt sich für die Lautlese-Verfahren [...] eine durchgängig hohe Wirksamkeit der verschiedenen Einzelmethoden zur Förderung der Leseflüssigkeit“ (Nix, 2011: S. 111).

Im Vergleich zu Verfahren der Leseanimation (Veranstaltungen wie Lesenächte, Autor*innenlesungen etc.) sind Konzepte der systematischen Lesestrategieanwendung (wie etwa *Wir werden Textdetektive* u. a.) erst seit einigen Jahren in der Schulpraxis etabliert. Vor diesem Hintergrund sind die Ergebnisse der Befragung nachvollziehbar.

Lesekompetenzen im Sinne der *Reading Literacy* sind unbestritten für den Menschen wichtig, sie dürfen jedoch nicht als Voraussetzung für das Erleben und den Umgang mit Literatur angesehen werden, da ansonsten vielen Schüler*innen mit dem FSP Geistige Entwicklung Literaturerfahrungen im Unterricht vorenthalten werden könnten. Dadurch würde das anthropologisch gegebene und unabhängig von der jeweiligen Lesekompetenz bestehende Bedürfnis des Umgangs mit Literatur von Menschen mit geistiger Behinderung aberkannt (vgl. Groß-Kunkel, 2017). Aktuelle Forschungsvorhaben wie das Projekt LieS (Literarische Texte in Einfacher Sprache) nehmen genau dies in den Blick, indem sie untersuchen, wie die Lesemotivation und Teilhabe an literarischer Bildung der Schüler*innen mit dem FSP Geistige Entwicklung (auch durch Texte in einfacher Sprache) ermöglicht werden können (vgl. Sansour, Vach, Koeb, Janz, Terfloth & Zentel, 2020). Auch Fragen der Textauswahl sind für die Steigerung der Lesefreude von besonderer Bedeutung (vgl. Dannecker & Groß-Kunkel, 2019). Daher wurde bei der vorliegenden Studie der Bereich des literarischen Lernens ebenfalls in den Blick genommen.

2.2.3 Konzepte literarischen Lernens

Ausgangslage

Während „Aspekte literarischen Lernens“ (Spinner, 2006) und dahingehende Konzepte nicht erst seit dem prominenten Artikel von Kaspar H. Spinner sondern seit jeher einen bedeutenden Nucleus der Deutschdidaktik bilden, attestiert Maja Wiprächtiger-Geppert diesem in ihrer „Bestandsaufnahme des Literaturunterrichts an Förderschulen“

(Wiprächtiger-Geppert, 2009: S. 16 ff.) eine Marginalisierung: In Theorie und Praxis wird ein Literacy-Konzept propagiert, das die vorhandene Lernzeit dazu nutzt, die Schüler*innen bestmöglich auf das Berufsleben und die dort erforderlichen schriftsprachlichen Kompetenzen vorzubereiten (vgl. schon Seitz, 2003). Die Lektüre literarischer Texte spielt dabei nur eine untergeordnete Rolle“ (Wiprächtiger-Geppert, 2015: S. 384; vgl. auch Volz, 2016). Ganzschriften und Originale würden in Förderschulen selten gelesen, häufig „altersinadäquate Texte gewählt“, um basale Lesefähigkeiten zu fördern, und die aus pädagogischer Sicht fragwürdige Methode des Reihum-Vorlesens präferiert (Wiprächtiger-Geppert, 2009: S. 21). In Empfehlungen zur Lektüreauswahl für den Literaturunterricht in sonderpädagogischen Handlungsfeldern wird dementsprechend meist die Beachtung von Leseinteressen bzw. „Schüler- und Lebensweltorientierung“ (Proksch & Tuttas, 2011: S. 96 f.; Bernasconi 2013: S. 15 f.) gefordert, die häufig zum Einsatz problemorientierter Kinder- und Jugendliteratur, weniger aber ästhetisch anspruchsvoller Literatur, führt (vgl. Wiprächtiger-Geppert, 2009: S. 21).

Durch die Maßgaben von Inklusion zeichnet sich inzwischen eine höhere Aufmerksamkeit für literarisches Lernen, auch angesichts der Sensibilisierung für den Anspruch auf kulturelle Teilhabe ab (z. B. *Lernen konkret: Literatur für alle 2/2019*). In der Geistigbehindertenpädagogik populäre Konzepte wie mehr²Sinn Geschichten® (Fornefeld, 2013) und das aus der Religionsdidaktik (Nipkow, 1986) adaptierte der Elementarisierung (Heinen, 1989) werden zunehmend als Möglichkeiten literarästhetischen Lernens rezipiert (z. B. Böing & Terfloth, 2013; Frickel, Nitschmann, Thiess & Wittenhorst, 2018; Franz, 2007; Horneber, 2017; Proksch & Tuttas, 2011). Auch die fachwissenschaftlich orientierte Literaturdidaktik, die bislang häufig auf homogene Gruppen fokussiert hat, entwickelt Konzepte zur Perspektivierung von Heterogenität (z. B. von Brand & Brandl, 2017: S. 159-177), während die empirische Forschung zum inklusiven Literaturunterricht noch in den Anfängen steht (s. aber Thäle, 2020).

Um allen Schüler*innen Zugang zu Literatur zu ermöglichen, werden neben bildungstheoretischen Grundlagen vor allem etablierte fachdidaktische Konzepte bzw. Methoden hinsichtlich ihrer Potentiale erörtert. Als für den Literaturunterricht paradigmatisch werden hier vier Fokussierungen unterschieden: (1) Ein auf die Textanalyse hin orientierter, (2) ein hermeneutisch auf das Verstehen und literarische Bildung hin orientierter, (3) ein auf die Förderung von Imagination und Empathie orientierter handlungs- und produktionsorientierter (Nickel-Bacon, 2006: S. 109f.) Literaturunterricht sowie (4) ein reduziertes Konzept von Literaturunterricht, das die Leseförderung fokussiert und in Bezug auf die Lektüren stärker individualisiert (vgl. Christmann & Rosebrock, 2006: S. 157). Inzwischen lässt sich ein Literaturunterricht im Medienverbund als weitere Form beschreiben, die allerdings auch quer zu den anderen Mustern liegen kann. Im Folgenden sollen zwei dieser Fokussierungen genauer betrachtet werden: der Handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts (HPU) und das Literarische Unterrichtsgespräch (LUG):

Das Konzept des HPU wurde in den 1980er Jahren entwickelt und gilt seit den 1990er Jahren an Regelschulen als etabliert. Er knüpft an reformpädagogische Konzepte

an und zielt auf ganzheitliches Lernen mit Kopf, Herz und Hand. Die Abwehr eines rein analytisch vorgehenden Literaturunterrichts erklären ihre Vertreter*innen damit, dass „die Schülerinnen und Schüler nicht auch in ihrer Sinnlichkeit, ihren Gefühlen, ihrer Phantasie, ihrem Tätigkeitsdrang angesprochen werden“ (Haas, Menzel & Spinner, 1994: S. 17), und betonen: „Besonders wichtig ist dieser Aspekt überall da, wo – etwa in der Grundschule – die Vorherrschaft der analytischen Vorgehensweise entweder nicht der geistig-seelischen Entwicklung der Heranwachsenden entspricht oder die dafür notwendige analytische Begabung nicht vorhanden ist. [...] Allen nicht-analytischen Begabungen wird damit letztlich der Zugang zu Literatur verwehrt [...]“ (ebd., S. 17 f.; vgl. Haas, 2015: S. 7) Auch in förderschulischen Kontexten wurde das Potential, Ansätze des HPU für literarisches Lernen zu nutzen, erkannt (z. B. Böing & Terfloth, 2013). Der HPU kann auch im Zeichen von Inklusion als relevanter Methodenspeicher angesehen werden und es ermöglichen, Schüler*innen individuelle Zugänge zu Literatur zu ermöglichen (vgl. Frickel, Wittenhorst & Thiess, 2019).

Die dabei entstandenen Schüler*innenprodukte können – wie auch das jüngst wieder intensiver beachtete Vorlesen (vgl. Becker, 2016) – die Anschlusskommunikation vorbereiten, die auf ästhetische Erfahrung im Erleben von Polyvalenz und ein Verstehen im hermeneutischen Sinne als unabschließbaren Prozess (vgl. Olsen, 2016; 2020) abhebt. Als auch für sonderpädagogische Kontexte (Förderschwerpunkt Lernen) probat wurde hierfür das um das Jahr 2000 entstandene Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs (Härle & Steinbrenner, 2004; Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert, 2010) von Wiprächtiger-Geppert (2009) ausgewertet. Komplexe lyrische Texte und Kurzprosa bilden dabei den Ausgangspunkt für die Initiierung offener, lebendiger und authentischer Gespräche über Literatur. Das Modell lässt sich angelehnt an Jerome Bruners Spracherwerbtheorie (2002) als „Format“ beschreiben, das literarisches Verstehen als einen ergebnisoffenen, tendenziell hierarchiefreien „grundsätzlich gesprächsförmigen Prozess konzipiert, an dem sich alle Teilnehmenden gleichwertig beteiligen“ (Härle, 2018). In sonderpädagogischen Kontexten oder inklusiven Settings muss dieses Konzept z. B. durch Visualisierungen unterstützt oder erweitert werden. Das Fachgebiet der Unterstützten Kommunikation bietet zudem vielfältige Impulse zur Anpassung der Methoden zur Gesprächsführung (z. B. Horneber, 2017).

Als adaptive Lerngelegenheit wird mit Blick auf heterogene Lerngruppen das Potential von Literatur im Medienverbund (vgl. u. a. Kruse, 2016; 2020) diskutiert. Mediale Adaptionen durch Bilder(bücher), Hörbücher, Filme etc. können in geschickt gestalteten Lernarrangements auch im Zusammenhang mit dem Printtext ggf. niedrigschwelligere Zugänge für Schüler*innen bieten, die wenig literarische Erfahrungen bzw. eine sogenannte „Literatursprache“ mitbringen (vgl. Kruse, 2020), über keine oder nur über geringe Lesekompetenzen verfügen oder andere Rezeptionsprobleme zeigen wie bspw. bei der Herausforderung einer rein textbasierten Imagination. Die Vielfalt an Formaten „bietet Varianzen sowohl im Bereich der Wahrnehmungsmodalitäten als auch im Bereich der Komplexitätsgrade“ (Kruse, 2016: S. 171) und schafft Möglichkeiten zum Austausch über

Literatur. Literatur im Medienverbund kann hier zur Differenzierung genutzt werden oder eine unterstützende oder kompensatorische Funktion erfüllen.

Ergebnisse

Welche Konzepte bzw. Verfahren...?	Ja
Literarisches Unterrichtsgespräch (Gespräch über einen literarischen Text, im Sitzkreis)	85,9%
Handlungs- und Produktionsorientierter Unterricht (Verfahren wie Schreiben von Gegentexten oder Tagebucheinträgen, Briefen, szenische Interpretation,...)	81,3%
Textanalyse (Analyse der literarischen Gestaltung eines Textes, z. B. von Gedichten)	78,1%
Medienverbunddidaktik (Nutzung anderer Medienformate in Ergänzung zum Buch)	71,9%
Sonstiges	0,0%
Nicht beendet oder nicht gezeigt	9,4%

Tab. 5: Bekannte Konzepte bzw. Verfahren im Literaturunterricht

Die Studie zeigt, dass einer großen Mehrheit der Studierenden diese Konzepte, die im Diskurs als für literarästhetisches Lernen in Förder- als auch in inklusiven Schulen als anschlussfähig angesehen werden, bekannt sind. So gaben 85% der Befragten an, das LUG zu kennen, 81% den HPU. Etwas weniger, aber immerhin noch knapp zwei Drittel der Befragten gab außerdem an, über Wissen hinsichtlich der Konzepte zur Textanalyse und Ansätze einer Medienverbunddidaktik zu verfügen.

Im Kontrast dazu steht, dass nur von ca. der Hälfte der Befragten das LUG (50%) und der HPU (53%) in der Unterrichtspraxis wahrgenommen wurde. 33% der Befragten gaben an, Ansätze einer Medienverbunddidaktik erkannt zu haben. Konzepte der Textanalyse wurden dagegen nur von 8% der Befragten berichtet.

Welche Konzepte...?	Ja
Literarisches Unterrichtsgespräch (Gespräch über einen literarischen Text, im Sitzkreis)	50,0%
Handlungs- und Produktionsorientierter Unterricht (Verfahren wie Schreiben von Gegentexten oder Tagebucheinträgen, Briefen, szenische Interpretation,...)	53,1%
Textanalyse (Analyse der literarischen Gestaltung eines Textes, z. B. von Gedichten)	7,8%
Medienverbunddidaktik (Nutzung anderer Medienformate in Ergänzung zum Buch)	32,8%
Sonstiges	9,4%
Nicht beendet oder nicht gezeigt	9,4%

Tab. 6: Konzepte zur Förderung literarästhetischer Rezeptionskompetenz in der Praxissemesterschule

Als literarische Gegenstände, die im Rahmen von Praxiserfahrungen wahrgenommen wurden, werden folgende genannt: Bilderbücher, Gelegenheitsgedichte (Weihnachtsgedichte), Märchen, Balladen, kleine literarische Formen in Fibeln (ABC der Tiere) und mehr-Sinn Geschichten® („Das Rotkäppchen“). Hier werden auch Werke in Einfacher Sprache genannt („Tschick“). (Dass den Studierenden mehrere Titel in Einfacher Sprache bekannt sind, wird in den Antworten zum nächsten Item deutlich (s. unter 2.2.4).)

Diskussion

Insgesamt scheinen die Studierenden über ein solides Wissen im Bereich der methodischen Paradigmen des Unterrichts im Kontext literarischen Lernens zu verfügen. Dass nicht alle Studierenden Wissen über den HPU anzeigen, überrascht aufgrund der Prominenz des Konzepts und der Anschlussfähigkeit allerdings. Kenntnisse über eine Medienverbunddidaktik zeigen, dass die Vermittlung mit der Zeit geht und damit auch die Möglichkeiten einer späteren Implementation in die Praxis durch diese Kohorte der Studierenden gegeben sind. Dass die Konzepte in den Praxisphasen nicht in größerem Umfang beobachtet wurden, kann mit der Ausschnitthaftigkeit der Erfahrung zusammenhängen, könnte aber auch den eingangs unter 2.2.3 erklärten Befund von Wiprächtiger-Geppert (2009) zur Marginalisierung von Literaturunterricht in Förderschulen bestätigen. Tiefergehende Forschung wäre hier angezeigt. Es werden nur wenige literarische Gegenstände genannt bzw. erinnert. Hier weisen die Daten allerdings darauf hin, dass multimodale und mehrsinnliche Texte in der Praxis zum Einsatz kommen. Der Trend zu Texten in Einfacher Sprache oder vermeintlich einfachen Texten – die in der Diskussion um eine inklusive Literaturdidaktik kritisch erörtert werden – deutet sich hier an. Dass das Potential von Leichter Sprache insbesondere in Bezug auf literarisches Lernen von den Studierenden unterschiedlich und wenig differenziert bezüglich der unterschiedlichen Zielsetzungen bewertet wird, verdeutlicht der nächste Punkt.

2.2.4. Leichte Sprache

Leichte Sprache kann als eine Form barrierefreier Kommunikation eingeordnet werden, die intuitiv in der Praxis entwickelt wurde, und zwar ursprünglich nicht für didaktische Kontexte, sondern als Mittel, um schriftliche Texte im Alltag für bestimmte Personengruppen zugänglich zu machen (Bredel & Maaß, 2016). Als Hauptzielgruppe können Erwachsene mit geistiger Behinderung gelten, darüber hinaus werden u. a. DaF-/DaZ-Lernende, Menschen mit geringen Lesekompetenzen sowie mit Hörschädigung genannt. Obwohl es beträchtliche Desiderate in der empirischen Evaluation gibt und unterschiedliche Regelwerke und Praktiken der Texterstellung existieren, wird Leichte Sprache oft als einheitliches Konzept verstanden, das durch ein überschaubares und vermeintlich klar und einfach umzusetzendes Regelset Verständlichkeit garantiert (vgl. Bock, 2018). Mittlerweile liegen erste empirische Studien zu Merkmalen Leichter Sprache in den Bereichen Lexik, Grammatik und Text vor, die die Verständlichkeit des Ansatzes überprüfen; einige Ergebnisse bestätigen und differenzieren die bisherige Praxis, einige deuten aber auch

darauf hin, dass gängige Prinzipien überdacht werden sollten (Bock, 2019; Fuhrhop & Schreiber, 2020; Topalović & Diederich, 2020 sowie Beiträge in Bock & Frickel, 2021). Mittlerweile ist Leichte Sprache auch in etlichen Kommunikationsbereichen etabliert. In der – insbesondere sonderpädagogischen – Lehrer*innenbildung ist sie ein festes Element, in der deutschdidaktischen und DaZ-bezogenen Ausbildung ist sie zunehmend Gegenstand. Trotz der zunehmenden Resonanz von Lesereihen in (Schulbuch-)Verlagen in der Unterrichtspraxis, hat die Deutschdidaktik erst relativ spät begonnen, dieses Feld zu erforschen (vgl. *Didaktik Deutsch* 38/2015; Becker, 2020; Brüggemann, Stark & Fekete, 2020). Mit einer Ausgabe der Zeitschrift *Didaktik Deutsch* im Jahr 2015 ist die Erforschung vereinfachter Lektüren und die Diskussion um deren Potentiale für den Literaturunterricht in heterogenen Settings entfacht und hat konträre Positionen und Argumente ins Feld geführt (vgl. u. a. die Beiträge in Brüggemann & Mesch, 2020).

Ergebnisse und Diskussion

Insgesamt zeigt sich, dass die Befragten den Ansatz Leichte Sprache zunächst einmal kennen. Lediglich zwei Befragte gaben an, dass ihnen Leichte Sprache in Bezug auf literarästhetische Rezeptionskompetenz nicht vertraut ist; für die Anwendungsfelder sprachliches Lernen und Lesekompetenzförderung war aber auch diesen beiden Personen Leichte Sprache bekannt. Was aus den Befragungsdaten nicht hervorgeht, ist das genaue Verständnis von Leichter Sprache. Welche Umsetzungspraktiken, welche Anbieter und Regelwerke, welche prototypischen Texte und Erscheinungsformen (s. Abschnitt 2.2.1) die Befragten im Kopf hatten (und in welcher Weise sie in Studium oder Praxis mit Leichter Sprache vertraut (gemacht) wurden), kann die Befragung demnach nicht abbilden. Für die Interpretation der Befragungsergebnisse bedeutet dies, dass die Unterschiede in den Einschätzungen einerseits auf unterschiedliche Konzepte und Vorstellungen von Leichter Sprache zurückgehen könnten, andererseits könnten sie auch unterschiedliche Einstellungen zu und Einschätzungen der Anwendungstauglichkeit in den drei abgefragten Bereichen abbilden. Teilweise lassen die offenen Antworten hier auch genauere Rückschlüsse zu.

Gefragt wurde nach der Rolle, die die Befragten Leichter Sprache in Bezug auf sprachliches Lernen, die Förderung der Lesekompetenz und die Förderung literarästhetischer Rezeptionskompetenz in heterogenen Lernkontexten zuschreiben. Die Befragten konnten ihre Einschätzung auf einer fünf-stufigen Likertskala von sehr wichtig (1) bis unwichtig (5) angeben. Über alle drei Anwendungsbereiche hinweg zeigt sich, dass der überwiegende Teil der Befragten Leichter Sprache eine sehr wichtige oder wichtige Rolle zuschreibt. Am größten ist die Zustimmung beim Anwendungsfeld Lesekompetenzförderung: 71% der Befragten gaben an, Leichte Sprache habe hier eine sehr wichtige oder wichtige Rolle. Ähnlich fällt die Einschätzung für den Bereich sprachliches Lernen aus (64% sehen eine sehr wichtige oder wichtige Rolle). Etwas anders fallen die Ergebnisse für den Bereich der literarästhetischen Rezeptionskompetenz aus: Der größte Anteil an Befragten (38%) gaben an, dass Leichte Sprache in diesem Bereich lediglich eine mittlere

Bedeutung habe; 18% hielten den Ansatz hier sogar für kaum wichtig oder unwichtig. Insgesamt sind die Einschätzungen intrapersonell recht homogen, d. h. die Werte für die drei Anwendungsbereiche unterschieden sich bei den meisten Befragten nicht mehr als einen Punkt auf der Likert-Skala. Lediglich bei der literarästhetischen Rezeptionskompetenz gab es größere Abweichungen: Dieser Bereich wurde im Vergleich mit den anderen beiden Anwendungsfeldern zum Teil als deutlich weniger wichtig eingeschätzt.

Zu jeder Bewertungsskala gab es die Aufforderung, eine Begründung in Freitextform zu geben. Interessant ist zunächst, dass die Begründungen oftmals eher den Charakter von allgemein-deklarativen Beschreibungen Leichter Sprache haben. Nicht selten haben die Äußerungen zudem eine deontische Bedeutungskomponente:

- „Damit alle am Unterricht teilnehmen können und den Inhalten folgen können.“
- „Teilhabe!“
- „Um allen SuS einen Zugang zu ermöglichen.“
- „Um jedem Schüler die Möglichkeit zu geben, sich an dem Unterricht zu beteiligen“
- „Leichte Sprache ist wichtig, da sie eine Möglichkeit der Teilhabe ist; trotzdem muss bedacht werden, dass durch leichte Sprache auch Inhalte verloren gehen können“
- „Wenn Kinder das Gelesene nicht verstehen, gibt es keine Basis, auf der aufgebaut werden kann. Vor allem im Unterricht entstehen sonst nur Probleme und Missverständnisse, die nicht sein müssten.“

An den Zitaten wird bereits deutlich, dass die Aussagen oftmals allgemein und vage bleiben. In den meisten Äußerungen im Fragebogen wird kein Bezug zum abgefragten Anwendungsbereich hergestellt bzw. sind sogar etliche Äußerungen enthalten, die inkompatibel mit dem jeweiligen Anwendungsbereich sind (z. B. wird das erleichterte Verständnis von Textinhalten als ein Potenzial Leichter Sprache angegeben, dies ist aber kein zentrales Thema für die Frage, ob Leichte Sprache geeignet ist für sprachliches Lernen oder die Förderung literarästhetischer Rezeptionskompetenz).

Häufige Begründungselemente sind über alle drei Anwendungsfelder hinweg:

- Verbessertes/erleichtertes Verstehen (von Inhalten) wird mit Abstand am häufigsten als Begründung angeführt; dies wird sowohl auf den mündlichen Sprachgebrauch (Unterrichtskommunikation) als auch den schriftlichen Sprachgebrauch bezogen (z. B. „Damit der Unterrichtsgegenstand ALLEN Schüler*innen verständlich gemacht werden kann.“).
- Verbesserung der (Lese-)Motivation bzw. Abnahme von Frustration; auch dies wird sowohl auf die Teilnahme am Unterricht (und die Arbeit an Unterrichtsgegenständen) bezogen als auch auf schriftliche Texte (z. B. „Schwere Texte können Schülerinnen und Schüler leicht demotivieren. Leichte Sprache verspricht hohe Erfolgschancen und steigert somit die Motivation.“).
- Leichte Sprache wird als nicht ästhetisch eingeordnet bzw. allgemein wird die (von einem Ausgangstext abweichende) Form/Struktur Leichter Sprache als Begründung

- für eine geringere Bedeutung in einem der Anwendungsfelder angeführt; am häufigsten wird dies auf den Bereich literarästhetischer Rezeptionskompetenz bezogen (z. B. „In diesem Fall ist leichte Sprache von tendenziell geringerer Bedeutung, da literarische Werke eben gerade durch ihre Sprachliche (sic!) Originalität ästhetisch sind und auch in dieser Form rezipiert werden sollten“).
- Ein Nebeneinander von Leichter Sprache und Nicht-Leichter-Sprache im Unterricht wird als Lösung für (meist nur vage) geäußerte Probleme Leichter Sprache benannt; vereinzelt wird auch eine Entwicklungsperspektive eingenommen: Ziel sei das „Überwinden“ von Leichter Sprache hin zu komplexeren/weniger abweichenden Sprachgebrauchsformen (z. B. „Leichte Sprache ist vor Allem für Schüler*innen mit Förderbedarf GG [Geistige Entwicklung; Anm. d. Verf.] notwendig. Bei einer heterogenen Zusammensetzung könnte der Einsatz von leichter Sprache jedoch dazu führen, dass andere Schüler*innen unterfordert wären. Man sollte ein Gleichgewicht schaffen & Angebote mit Leichter Sprache stellen.“; „Einstieg zum Lesen über leichte Sprache ermöglicht Kompetenzzuwachs. Muss allerdings nach und nach durch nicht-Leichte Sprache abgelöst werden.“)

Desweiteren gab es eine Reihe unspezifischer Funktionsbeschreibungen, wie die, dass Leichte Sprache an Sprache und Literatur heranführen, einen Einstieg für sprachliches Lernen bieten und die Erstlesekompetenz fördern könne. Zwar fehlt hier nicht der in der Frage hergestellte deutschdidaktische Bezug wie bei den eingangs zitierten Äußerungen. Unklar bleibt aber bei solchen Äußerungen, ob über die programmatische Funktionszuordnung hinaus, die tatsächlichen Potenziale und Hürden des Ansatzes reflektiert wurden. Es muss hier die Frage offenbleiben, wie genau Leichte Sprache diese verschiedenen Anforderungen tatsächlich erfüllen kann und inwiefern sie tatsächlich Vorteile gegenüber bestehenden Mitteln in diesen Bereichen hat (und wenn ja, wo genau diese lägen).

In den Daten zeigt sich insgesamt relativ deutlich, dass die befragten Studierenden vor allem allgemein- und sonderpädagogische Wissensbestände aufrufen, um die Funktion Leichter Sprache zu beschreiben. So wird sie als Mittel der Teilhabeermöglichung beschrieben, und zwar insbesondere als Mittel, das die „Teilnahme am Unterrichtsgeschehen“ und die Teilhabe an Unterrichtsinhalten ermögliche. Die spezifisch sprach- und literaturdidaktischen Lernkontexte, die in den Fragen eigentlich thematisiert werden, werden hingegen kaum aufgegriffen. Das spricht dafür, dass die Befragten entsprechende fachdidaktische Wissensbestände nicht abrufen und nicht auf das Phänomen Leichte Sprache anwenden können. Auch die kritisch-abwägenden Äußerungen differenzieren zwar die Anwendungsmöglichkeiten (s. o.), liefern jedoch ebenfalls durchgängig keine fachdidaktische Reflexion der getroffenen (holistischen) Einschätzungen.

Problematisch ist dieser Befund insofern, als Leichte Sprache gerade kein klar konturiertes Konzept und schon gar kein einfach anzuwendendes „Rezept“ ist, das Lehrkräften Leitlinien an die Hand geben würde, wie man es auf eine Schülerschaft mit heterogenen Lernvoraussetzungen anwendet und schon hätte man eine gelungene Differenzierung geschaffen. Die Anwendung Leichter Sprache im inklusiven Unterricht erfordert ge-

rade, dass Lehrkräfte fachdidaktisch fundierte Urteile fällen können, in welchen Kontexten – d. h. bei welchen Lernenden, welchen Gegenständen, welchen Lernzielen – und mit welchen Zielen (Textverstehen, sprachliche Entwicklung, literarästhetisches Erleben etc.) Leichte Sprache gewinnbringend eingesetzt werden kann. Zudem fordert sie eine adaptive Umsetzung, d. h., was in der jeweiligen Lehr-Lernsituation und bei den jeweiligen Zielen die angemessene Form Leichter Sprache ist – was also „leicht“ und zugleich adressaten- und zielangemessen ist – muss immer wieder neu bestimmt werden (vgl. hierzu auch Mesch, 2020; Brüggemann et al., 2020).

2.3 Methodenkritik

Die vorliegenden Befunde der Fragebogenerhebung bieten einen ersten Einblick in die Wissensbestände von Lehramtsstudierenden zu Konzepten zur Förderung sprachlich-literarischer Kompetenzen (in heterogenen Lerngruppen) sowie zu deren Fähigkeit, diese in der Praxis wiederzuentdecken und zu bewerten. Mit diesem Fokus der Studie wird gleichwohl deutlich, dass die Daten keinen Rückschluss auf aktuelle schulische Praxis zum behandelten Thema erlauben. Vertiefte Forschung beispielsweise zum mutmaßlich verbreiteten Einsatz fachdidaktischer Konzepte zur Leseförderung (Abschnitt 2.2.2) wären hier erkenntnisreich. Vielmehr steht in der vorliegenden Studie das Faktenwissen der Studierenden im Fokus, entsprechende Konzepte zu erinnern, zu benennen und in der Praxis zu erkennen, das konzeptuelle Wissen, die Konzepte zu verstehen sowie das prozedurale Wissen, diese zu bewerten (vgl. Anderson & Krathwohl, 2001: S. 38-53).

In der Datenanalyse wurde deutlich, dass sich Unschärfen in den Antworten aus den jeweiligen Wissensbeständen und Begriffsverständnissen der Studierenden ergeben. So setzten die Items ein Verstehen der benannten Konzepte (z. B. Leichte Sprache, Lautlese-Verfahren) voraus. Ein nur selektives Verständnis schlägt sich in möglicher Weise verzerrten Antworten nieder, wie in Abschnitt 2.2.1 am Beispiel des Silbenbogens deutlich wurde. Ein Mixed-Method-Design unter Einbindung des Online-Fragebogen und vertiefender Interviews mit Fokusgruppen hätte diesen Unschärfen ggf. entgegenwirken können.

Der Anspruch an die Erinnerungsleistung der Studierenden war dabei hoch, da zwischen schulischer Praxis im Praxissemester und Erhebung unterschiedlich lange Zeiträume gelegen haben. Die Studie wurde damit hinsichtlich wiederentdeckter Konzepte in der Praxis retrospektiv durchgeführt, ohne dass Studierende im Rahmen der Praxisphase von zu beobachtenden Konzepten Kenntnis hatten. Einflussnehmend hinzu kam der nur selektive Einblick in die schulische Praxis einer Schule und in der Regel einer Klasse in einem zeitlich begrenzten Rahmen.

Weiterhin beschränken sich die Befunde primär auf Wissensbestände von Studierenden des Lehramtsstudiengangs Sonderpädagogische Förderung (85,9%, s. o.). Überwiegend wurde das Praxissemester an Förderschulen absolviert (78,1%), nur ca. ein Fünftel der Studierenden war in einer inklusiven Schule tätig. Aufgrund der Zusammensetzung der Stichprobe konnten damit keine Vergleichsgruppen gebildet werden, obgleich dies in weiteren Studien interessante Einblicke bieten könnte.

3. Fazit: Anforderungen an die Lehramtsausbildung

Aus der Studie leiten wir folgende Konsequenzen für die Lehramtsausbildung ab: Zum jetzigen Zeitpunkt erscheint es wichtig, die disziplininternen Entwicklungen von Fachdidaktik und Sonderpädagogik in ihrer Parallelität bezüglich der jeweils etablierten Konzepte sowie deren Genese und Funktionen bzw. dem Adressatenkreis in Seminaren zum Deutschunterricht sichtbar zu machen, um so die Kohärenzbildung für die Studierenden hinsichtlich ihrer Ausbildungsinhalte zu unterstützen. Dabei können diese Konzepte auch in einen Dialog gesetzt und mit der Zielperspektive Inklusion das Potential des jeweiligen Konzepts für den Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen reflektiert bzw. zielführende Verknüpfungen diskutiert werden. Über interfakultäre Forschungsprojekte hinaus erscheint hierfür eine Rahmung in interfakultären Kooperationsseminaren notwendig, um die beidseitige Expertise zu gewährleisten.

Die Studie strebt damit die Fortführung des interdisziplinären Dialogs in der Lehramtsausbildung an, in dem es darum gehen muss, in der Zusammenführung von Konzepten weitere didaktische Ansatzpunkte und methodische Instrumente für die Realisierung eines gemeinsamen Unterrichts zu finden. Neuere disziplininterne Konzepte können in diesem Rahmen außerdem dahingehend erörtert werden, inwiefern sie sich für den Einsatz in heterogenen Lerngruppen eignen. Konzepte, die in der Schulpraxis stärker etabliert als bereits wissenschaftlich erforscht sind, wie bspw. die Medienverbunddidaktik oder Leichte Sprache, müssen hier kritisch reflektiert werden und können gerade im Praxissemester Projektideen für forschendes Lernen bilden.

In der Forschung bestehen bedeutende Desiderate, insbesondere im Hinblick auf die empirische Beschreibung von Kompetenzprofilen und die Wirksamkeit von didaktischen Konzepten in den unterschiedlichen Bereichen des Deutschunterrichts. In den sonderpädagogischen Teildisziplinen sowie in Deutschdidaktik und Fachwissenschaft gibt es hier teilweise unterschiedliche Forschungsperspektiven und Theoreme, die nicht immer ohne Weiteres aneinander anschlussfähig sind (vgl. Bock, 2019). Dies ist auch für die Lehrer*innenbildung eine Herausforderung. Wünschenswert wäre daher die verstärkte Entwicklung gemeinsamer Ansätze (z. B. für den Schriftspracherwerb).

Insgesamt wäre es ein Ziel für die Lehrer*innenbildung, die verschiedenen disziplinären Perspektiven für die Studierenden besser zu verschränken und ihre jeweilige Relevanz für das praktische Handeln im Unterricht deutlicher zu machen. Sichtbar wird das z. B. am Konzept Leichte Sprache: Schematisch zusammengefasst schreibt die Perspektive der Sonderpädagogik Leichter Sprache scheinbar (!) mehr Potenziale als Kritikpunkte zu; die Perspektive von Sprachwissenschaft/Sprachdidaktik und Literaturwissenschaft/Literaturdidaktik „mahnt“ häufig zur Differenzierung und zur kritischen Reflexion – was aber nicht als ablehnende Haltung missinterpretiert werden darf. Die Gefahr ist, dass ansonsten aus Sicht der Studierenden Widersprüche bei der Behandlung ein und desselben Gegenstands in den unterschiedlichen Fächern entstehen. Die Fachdidaktik stellt die spezifischere Frage nach der konkreten Umsetzung in fachlichen Lernkontexten, d. h. neben den Lernenden und ihren Voraussetzungen – dem Fokus der Sonderpädagogik – ist der fachliche Gegenstand und der Erwerb sprachlicher und literaler Kompetenzen im Blick.

Sonderpädagogik-Lehrkräfte, die im Fachunterricht tätig sind, benötigen ein entsprechend differenziertes Wissen und die fachdidaktisch wie sonderpädagogisch fundierte Fähigkeit zur Adaption, um Schriftspracherwerbskonzepte, Konzepte literarästhetischen Lernens oder Leichte Sprache angemessen einzusetzen.

Bibliografische Angaben

- Abbeduto, Leonardo; Warren, Steven. F. & Conners, Frances. A. (2007). Language development in Down syndrome: From the prelinguistic period to the acquisition of literacy. In *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews* 13, S. 247-261.
- Allor, Jill. H.; Mathes, Patricia G.; Roberts, J. Kyle.; Cheatham, Jennifer. P. & Champlin, Tammi. M. (2010). Comprehensive reading instruction for students with intellectual disabilities: Findings from the first three years of a longitudinal study. In *Psychology in the Schools* 47, S. 445-466.
- Amrhein, Bettina & Dziak-Mahler, Myrle (2014). Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Münster: Waxmann.
- Anderson, Lorin W. & Krathwohl, David (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Addison Wesley.
- Artelt, Cordula & Stanat, Petra (2004). Die PISA-Studie zur Lesekompetenz: Überblick und weiterführende Analysen. In Schiefele, Ulrich & Schneider, Wolfgang. *Struktur, Entwicklung und Förderung der Lesekompetenz*. Wiesbaden: Springer VS, S. 139-168.
- Becker, Maria (2016). Vorlesen im inklusiven Deutschunterricht. In *Literatur im Unterricht* 1, S. 21-32.
- ___ (2020). LieS! Literatur in einfacher Sprache für Kinder- und Jugendliche. In Frickel et al. (Hg.), *Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick: analytische und didaktische Perspektiven*. Berlin: Peter Lang S. 279-297.
- Berg, Margit (2019). Sonderpädagogik – Fachdidaktik. In Hochstadt, Christiane & Olsen, Ralph (Hg.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 160-176.
- Bernasconi, Tobias (2013). Literaturunterricht mit Schülern mit geistiger Behinderung. In: *Lernen konkret* 3, S. 15–20.
- Bock, Bettina M. & Frickel, Daniela A. (Hg.) (2021). *Der Deutschunterricht* (Thema: TeXt-kompleXität)(1).
- Bock, Bettina M. (2019). „Leichte Sprache“ – Kein Regelwerk. Sprachwissenschaftliche Ergebnisse und Praxisempfehlungen aus dem LeiSA-Projekt. Korrigierte Druckfassung (= Kommunikation – Partizipation – Inklusion, Band 5). Berlin.
- ___ (2018). Was ist für wen leicht verständlich? Befunde zu Wortschatz, Grammatik und leserseitigem Wissen. In *Der Deutschunterricht* 5, S. 15-25.

- Böing, Ursula & Terfloth, Karin (2013). „Gedichte lesen, erleben und handelnd erarbeiten“. Elementarisierung als Schlüssel zum inklusiven Literaturunterricht. In *Lernen konkret* 31 (3), S. 24-30.
- Brand, Tilman von & Brandl, Florian (2017). Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen. Individualisierung, Differenzierung, Inklusion in den Sekundarstufen. Seelze: Kallmeyer Klett.
- Bredel, Ursula & Maaß, Christiane (2016). *Leichte Sprache*. Berlin: Bibliographisches Institut.
- Brüggemann, Jörn & Mesch, Birgit (2020). Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen. Teil 1 und 2. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Brüggemann, Jörn; Stark, Tobias & Fekete, Isteván (2020). Ansprechende Lektüren: Empirisch gestützte Ansätze zur Erklärung von Unterschieden in der Wirkung von (vereinfachten) literarischen Texten. In Brüggemann et al. (Hg.), *Sprache als Herausforderung - Literatur als Ziel: Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Handeln - Teil 2*. Bielefeld: wbv, S. 205-228.
- Bruner, Jerome (2002). *Wie das Kind sprechen lernt*. Bern: Hans Huber.
- Christmann, Ursula & Rosebrock, Cornelia (2006). Differenzielle Psychologie: Die Passung von Leserfaktor und Didaktik/Methodik. In Groeben et al. (Hg.), S. 155-176.
- Dannecker, Wiebke (2012). Literarische Texte reflektieren und bewerten – zwischen theoretischer Modellierung und empirischer Rekonstruktion am Beispiel einer empirischen Untersuchung mit Schüler/innen der Sekundarstufe II. Trier: WVT.
- Dannecker, Wiebke & Groß-Kunkel, Anke (2019): Zielperspektive Inklusion – Ergebnisse einer Interviewstudie zur Textauswahl für den (inklusive) Literaturunterricht unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung. http://www.impulse-inklusion.de/beitrag/DanneckerGrossKunkel_Zielperspektive.pdf (zuletzt aufgerufen: 15.01.2021)
- Di Blasi, Francesco Domenico; Buono, Serafino; Città, Santina; Costanzo, Angela Antonia & Zoccolotti, Pierluigi (2018). Reading deficits in intellectual disability are still an open question: A narrative review. In *Brain Sciences* 8, S. 1-15.
- Dziak-Mahler, Myrle; Hennemann, Thomas; Jaster, Svenja; Leidig, Tatjana & Springob, Jan (2018). *Fachdidaktik inklusiv II. (Fach-)Unterricht inklusiv gestalten – Theoretische Annäherungen und praktische Umsetzungen*. Münster: Waxmann.
- Euker, Nils & Koch, Arno (2010). Der erweiterte Lesebegriff im Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit geistiger Behinderung – Bestandsaufnahme und Neuorientierung. In *Zeitschrift für Heilpädagogik* 61 (7), S. 261-268.
- Feuser, Georg (2013). Die Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand. In *Behinderte Menschen* 36 (3), S. 17-35.
- Fornefeld, Barbara (2013). mehr-Sinn® Geschichten: Erzählen – Erleben – Verstehen. Der Konzeptband. Düsseldorf: selbstbestimmt leben.
- Franz, Michael (2007). „Da steh´ ich nun, ich armer Tor ...“. Goethes Faust im Deutschunterricht der BerufSPpraxisstufe. In *Lernen konkret* 26 (1), S. 15-18.

- Frickel, Daniela A.; Glasenapp, Gabriele von; Kagelmann, Andre & Seidler, Andreas (Hg.). *Kinder- und Jugendmedien im inklusiven Blick. Analytische und didaktische Perspektiven*. Frankfurt (Main): Peter Lang.
- Frickel, Daniela A.; Wittenhorst, Mara & Thiess, Christian (2019). Elementarisierung und Entwicklungslogische Didaktik. Ansatzpunkte für die didaktische Planung inklusionsorientierten Literaturunterrichts. In *Lernen konkret* 37 (2), S. 8-10.
- Frickel, Daniela A.; Nitschmann, Hannah; Thiess, Christian & Wittenhorst, Mara (2018). Zielperspektive ‚Literatur für alle‘ – Annäherungen für eine Grundlegung einer inklusionsorientierten (Fach-)Didaktik. In Dziak-Mahler et al. (Hg.), S. 121-144.
- Frickel, Daniela A. Frickel & Kagelmann, Andre (Hg.), *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt (Main): Peter Lang.
- Fuhrhop, Nana & Schreiber, Nils (2020). Die vereinfachte Syntax der Literaten. In Brüggemann et al. (Hg). S. 79-96.
- Galperin, Petr Jakovlevic´ (2004). Zur Untersuchung der intellektuellen Entwicklung des Kindes. In Jantzen, Wolfgang. *Die Schule Gal`perins. Tätigkeitstheoretische Beiträge zum BegriffSPerwerb im Vor- und Grundschulalter*. Berlin: Lehmanns Media, S. 15-30.
- Garbe, Christine & Holle, Karl (2007). Fachdidaktik und Unterrichtsqualität im (weiterführenden) Lesen. In Arnold, Karl-Heinz (Hg.). *Unterrichtsqualität und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 95-124.
- Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (2006). Empirische Unterrichtsforschung in der Literatur- und Lesedidaktik. Ein Weiterbildungsprogramm. Weinheim, München: Juventa.
- Groß-Kunkel, Anke (2017). Kultur, Literacy und Behinderung. Teilhabe verstehen und verwirklichen mit den LEA Leseklubs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Günthner, Werner (2013). Lesen und Schreiben lernen bei geistiger Behinderung. Grundlagen und Übungsvorschläge zum erweiterten Lese- und Schreibe-begriff. 4., völlig überarb. Aufl. Dortmund: verl. modernes lernen.
- Günther, Klaus-B. (1989). Ontogenese, Entwicklungsprozeß und Störungen beim Schriftspracherwerb unter besonderer Berücksichtigung der Schwierigkeiten von lern- und sprachbehinderten Kindern. In ders. (Hg.) *Ontogenese, Entwicklungsprozeß und Störungen beim Schriftspracherwerb*. Heidelberg: Schindele, S. 12-33.
- Haas, Gerhard (2015). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht: Theorie und Praxis eines „anderen“ Literaturunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. 11. Aufl. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Haas, Gerhard; Menzel, Wolfgang & Spinner, Kasper H. (1994). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In *Praxis Deutsch* 123, S. 17-25.
- Härle, Gerhard (2018). Das Forschungsprojekt „Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgespräch“. <<https://www.ph-heidelberg.de/haerle/forschungsprojekte/das-literarische-unterrichtsgespraech/>> (zuletzt aufgerufen am 04.11.2020)

- Härle, Gerhard & Steinbrenner, Michael (2004). Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht. Baltmannsweiler: Schneider.
- Heinen, Norbert (1989). Elementarisierung als Forderung an die Religionsdidaktik mit geistigbehinderten Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Aachen: Mainz.
- Horneber, Adelheid (2017). Leselust statt Lesefrust. Literacy und lustvoller Schriftspracherwerb. Karlsruhe: von Loeper.
- Hublow, Christoph (1985). Lebensbezogenes Lesenlernen bei geistig Behinderten Schülern. Anregungen zur Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern auf der Grundlage eines erweiterten Verständnisses von Lesen. In *Geistige Behinderung* 24 (22), Beiheft.
- Hublow, Christoph & Wohlgehagen, Ernst (1978). Lesenlernen mit Geistigbehinderten. In *Zeitschrift für Heilpädagogik* 29, S. 23-28.
- Hurrelmann, Bettina (2002a). Sozialhistorische Rahmenbedingungen von Lesekompetenz sowie soziale und personale Einflussfaktoren. In Groeben et al. (Hg.), S. 123-149.
- ___ (2002b). Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In *Praxis Deutsch* 176, S. 6-18.
- Jantzen, Wolfgang (2007). Das Konzept der „dominierenden Tätigkeit“. In Jantzen, Wolfgang. *Allgemeine Behindertenpädagogik*. Bd. 1. Berlin: Lehmanns Media, S. 198-200.
- Koch, Arne (2008). Die Kulturtechnik Lesen im Unterricht für Schüler mit geistiger behinderung. Aachen: Shaker.
- Kuhl, Jan; Euker, Nils & Ennemoser, Marco (2015). Förderung des lautorientierten Lesens bei Schülerinnen und Schülern mit intellektueller Beeinträchtigung. In *Empirische Sonderpädagogik* 1, S. 41-55.
- Kruse, Iris (2016): Kinderliterarische Medienverbünde im inklusiven Literaturunterricht der Grundschule – Mediale Darstellungsvielfalt als Chance für gemeinsame literarästhetische Erfahrungen. In Frickel et al. (Hg.). S. 171-191.
- ___ (2020). Literatursprache im Medienvergleich erfahren. Literaturbezogene sprachliche Handlungserweiterungen in Lehr-Lernarrangements zu kinderliterarischen Medienverbünden. In Brüggemann et al. (Hg.), S. 155-174.
- Lehramt Zugangsverordnung – LZV (2016). Ministerium des Inneren des Landes Nordrhein-Westfalen Verordnung über den Zugang zum nordrhein-westfälischen Vorbereitungsdienst für Lehrämter an Schulen und Voraussetzungen bundesweiter Mobilität. https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_vbl_detail_text?anw_nr=6&vd_id=15620&vd_back=N211&sg=1&menu=1 (zuletzt aufgerufen am 22.10.2020)
- Lernen konkret: Schmökern & mehr – Literatur für alle* (2)2019.
- Mann, Iris (1990). Lernen können alle Leute. Lesen-, Rechnen-, Schreibenlernen mit der Tätigkeitstheorie. Weinheim: Beltz.
- Manske, Christel (2004). Entwicklungsorientierter Lese- und Schreibunterricht für alle Kinder. Die nicht-lineare Didaktik nach Vygotskij. Weinheim: Beltz.

- ___ (2013). Inklusives Lesenlernen für Kinder ab drei mit Down-Syndrom. Für Leseratten und Legastheniker. Berlin: Lehmanns media.
- ___ (2017). *Inklusive Lesefibel*. Berlin: Lehmanns media.
- Mesch, Birgit (2020). Nicht einfach klassisch – dafür klassisch einfach leicht. Klassiker für Kinder und Jugendliche zwischen leichter, einfacher und poetischer Sprachvarietät. In Brüggemann et al. (Hg.), S. 33-52.
- Naugk, Nadine; Ritter, Alexandra; Ritter, Michael & Zielinski, Sascha (2016). *Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule. Perspektiven und Beispiele*. Weinheim: Beltz.
- Nickel-Bacon, Irmgard (2006). Positionen der Literaturdidaktik – Methoden des Literaturunterrichts. Ein heuristischer Explikationsversuch für die empirische Grundlagenforschung. In Groeben et al. (Hg.), S. 95-114.
- Nipkow, Karl Ernst (1986). Elementarisierung als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In *Katechetische Blätter 111*, S. 600-608.
- Nix, Daniel (2011). Förderung der Leseflüssigkeit. Theoretische Fundierung und empirische Überprüfung eines kooperativen Lautlese-Verfahrens im Deutschunterricht. Weinheim: Juventa.
- OECD (2019). *PISA 2018 Ergebnisse (Band I): Was Schülerinnen und Schüler wissen und können*. PISA. wbv Media. Bielefeld. <<https://doi.org/10.1787/1da50379-de>> (zuletzt aufgerufen: 15.01.2021)
- Olsen, Ralph (2016). Lust, Niemandes Schlaf zu sein ... Anmerkungen zur Problematik der Textauswahl im inklusiven Literaturunterricht. In Frickel et al. (Hg.), S. 61-87.
- ___ (2020). „Aber ist denn die Unverständlichkeit etwas so durchaus Verwerfliches und Schlechtes?“ Anmerkungen zum literarischen Nichtverstehen. In Frickel et al. (Hg.), S. 49-74.
- Proksch, Jutta & Tuttas, Gundula (2011). Lesen und Literatur für Jugendliche im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Begründung, Möglichkeiten im Unterricht und Vorstellung einer Lesebuchkonzeption. In Ratz, Christoph (Hg.), *Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung: Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen*. Oberhausen: Lebenshilfe/Athena, S. 83-104.
- Ratz, Christoph (2012). Schriftsprachliche Fähigkeiten von Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In Dworschak, Wolfgang; Kannewischer, Sybille; Ratz, Christoph & Wagner, Michael (Hg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SFGE). Eine empirische Studie*. Oberhausen: Athena, S. 111-130.
- Ratz, Christoph & Lenhard, Wolfgang (2013). Reading skills among students with intellectual disabilities. Research. In *Developmental Disabilities 34* (5), S. 1740-1748.
- Richter, Tobias & Christmann, Ursula (2002). Lesekompetenz: Prozessebenen und interindividuelle Unterschiede. In Groeben et al. (Hg.), S. 25-58.
- Riegler, Susanne (2016). Über die Silbe zum Wort. Mit einer silbenorientierten Lauttabelle schreiben lernen. In *Der Grundschulunterricht 3*, S. 19-22.

- Rosebrock, Cornelia (2005). Literaturunterricht zwischen Bildungsnormen und Leseleistung. In: Härle, Gerhard & Weinkauff, Gina (Hg.), *Am Anfang war das Staunen. Wirklichkeitsentwürfe in der Kinder- und Jugendliteratur*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 249-266.
- Rosebrock, Cornelia & Nix, Daniel (2017). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. 8. Korr. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Sansour, Teresa, Vach, Karin, Koeb, Stefanie, Janz, Frauke, Terfloth, Karin & Zentel, Peter (2020). „Also Lesen ist immer ein Entwicklungsraum.“ Bestimmungsfaktoren zum Literaturbegriff und Implikationen für den Literaturunterricht. In: *Leseräume - Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung* 7(6), S. 79-93.
- Schäfer, Holger (2016). Lautgebärden im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung – sonderpädagogische Impulse für eine inklusive Fachdidaktik. In *Zeitschrift für Heilpädagogik* 67, S. 545-555.
- Seitz, Simone (2003). Literaturunterricht für alle – Schule für alle? In Lamers, Wolfgang (Hg.): *...alle Kinder alles lehren! – Aber wie? Theoriegeleitete Praxis bei schwer- und mehrfachbehinderten Menschen*. Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben, S. 213-223.
- Spinner, Kaspar H. (2006). Aspekte literarischen Lernens. In *Praxis Deutsch* 200, S. 6-16.
- Steinbrenner, Marcus & Wiprächtiger-Geppert, Maja (2010). Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. <http://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2010_3_steinbrenner_wipraechtiger.pdf> (zuletzt aufgerufen am 26.10.2020)
- Topalović, Elvira & Lara Diederichs (2020). Sprachliches und literarisches Lernen in einfacher Sprache: Deutschdidaktische Kontroversen am Beispiel des Romans „Tschick“. In Brüggemann et al. (Hg.), S. 97-115.
- Thäle, Angelika (2020). Inklusiver Deutschunterricht in der Sekundarstufe I. Praktiken im Umgang mit literarischen Texten. Wiesbaden: Springer.
- Thümmel, Ingeborg (2008). Didaktik und Methodik des Schriftspracherwerbs. In Nußbeck, Susanne; Biermann, Adrienne & Adam, Heidemarie (Hg.), *Sonderpädagogik der geistigen Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe, S. 527-546.
- Volz, Steffen (2016). Literarisches Lernen für alle – literarästhetisch anspruchsvolle Texte im inklusiven Unterricht: eine Problemskizze. In Frickel et al. (Hg.), S. 229-244.
- Vygotskij, Lev (1987). *Ausgewählte Schriften*. Band 2. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Wiprächtiger-Geppert, Maja (2009). Literarisches Lernen in der Förderschule. Eine qualitativ-empirische Studie zur literarischen Rezeptionskompetenz von Förderschülerinnen und -schülern in Literarischen Unterrichtsgesprächen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- ___ (2015). Überlegungen zum Literaturunterricht an der Grundschule aus inklusiver Perspektive. In *Sonderpädagogische Förderung heute* 60 (4), S. 381-394.
- Zielniok, Walter J. (1984). Vom Situationslesen zum Schriftlesen. In *Lernen konkret* 3, S. 6-12.

Ziemen, Kerstin (2007). Alphabetisierung, Erwerb schriftsprachlicher Kompetenz, Lesen, Schreiben. In Theunissen, Georg; Kulig, Wolfram & Schirbort, Kerstin (Hg.), *Handlexikon Geistige Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 18-21.

___ (2018). *Didaktik und Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Über die Autorinnen

Dr.‘ paed. Daniela A. Frickel ist Akademische Oberrätin am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln und Inklusionsbeauftragte der Philosophischen Fakultät. Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind Aspekte einer inklusionssensiblen Literaturdidaktik, Ästhetische Erfahrung bzw. Emotionen im Prozess sprachlich-literarischen Lernens, Textkomplexität und Adaptivität im Literaturunterricht, Gattungswissen und literarisches Verstehen sowie Kinder- und Jugendliteratur und ihrer Didaktik.

Korrespondenzadresse: Daniela.Frickel@uni-koeln.de

Dr.‘ phil. Bettina M. Bock ist Juniorprofessorin am Institut für deutsche Sprache und Literatur II, Universität Köln. Aktuelle Lehr- und Forschungsschwerpunkte: sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Perspektiven auf Inklusion und Exklusion, Text- und Diskurslinguistik, Lese- und Textkompetenz, Soziolinguistik.

Korrespondenzadresse: Bettina.bock@uni-koeln.de

Dr.‘ phil. Wiebke Dannecker ist Juniorprofessorin für Literaturdidaktik für Lernende mit besonderem Förderbedarf sowie Inklusion am Institut für deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln. Sie ist Ko-Sprecherin der Arbeitsgemeinschaft „Diversitätsorientierte Deutschdidaktik“ im Symposium Deutschdidaktik und der Forschungsgruppe „Didaktiken der Geisteswissenschaften“ der Graduiertenschulen der Philosophischen Fakultät. Aktuelle Forschungsschwerpunkte sind: Literarästhetisches Lernen in inklusiven Lerngruppen, Lernen mit (digitalen) Medien im Literaturunterricht sowie Methoden empirischer Deutschdidaktik.

Korrespondenzadresse: w.dannecker@uni-koeln.de

Dr.‘ phil. Susanne Mischo ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Pädagogik und Didaktik bei Menschen mit geistiger Behinderung an der Universität zu Köln. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind: Partizipation von Menschen mit geistiger Behinderung und Bedarf an Unterstützter Kommunikation in schulischen und außerschulischen Feldern, inklusive Hochschulbildung, partizipative Forschung.

Korrespondenzadresse: smischo@uni-koeln.de

Prof.‘ Dr.‘ Kerstin Ziemen, Professur "Pädagogik und Didaktik bei Menschen mit geistiger Behinderung" an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln. Schwerpunkte in Forschung und Lehre sind Inklusion und Didaktik; die soziale Situation der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen mit geistiger Behinderung; Lernen und Entwicklung unter den Bedingungen von „geistiger Behinderung“; Schriftspracherwerb und Erwerb mathematischer Vorstellungen, Kategorialeanalysen.

Korrespondenzadresse: kziemen@uni-koeln.de

Dr. phil. Anke Groß-Kunkel ist Studienrätin im Hochschuldienst am Lehrstuhl für Pädagogik und Didaktik bei Menschen mit geistiger Behinderung an der Universität zu Köln. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte sind: Literaturteilhabe bei Menschen mit geistiger Behinderung, inklusiver Literaturunterricht, inklusive Hochschulbildung, partizipative Forschung sowie Krebspatienten mit Behinderung. Seit 2007 setzt sie die inklusiven LEA Leseklubs® deutschlandweit in der Praxis um.

Korrespondenzadresse: anke.gross@uni-koeln.de

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, Brodesser, 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

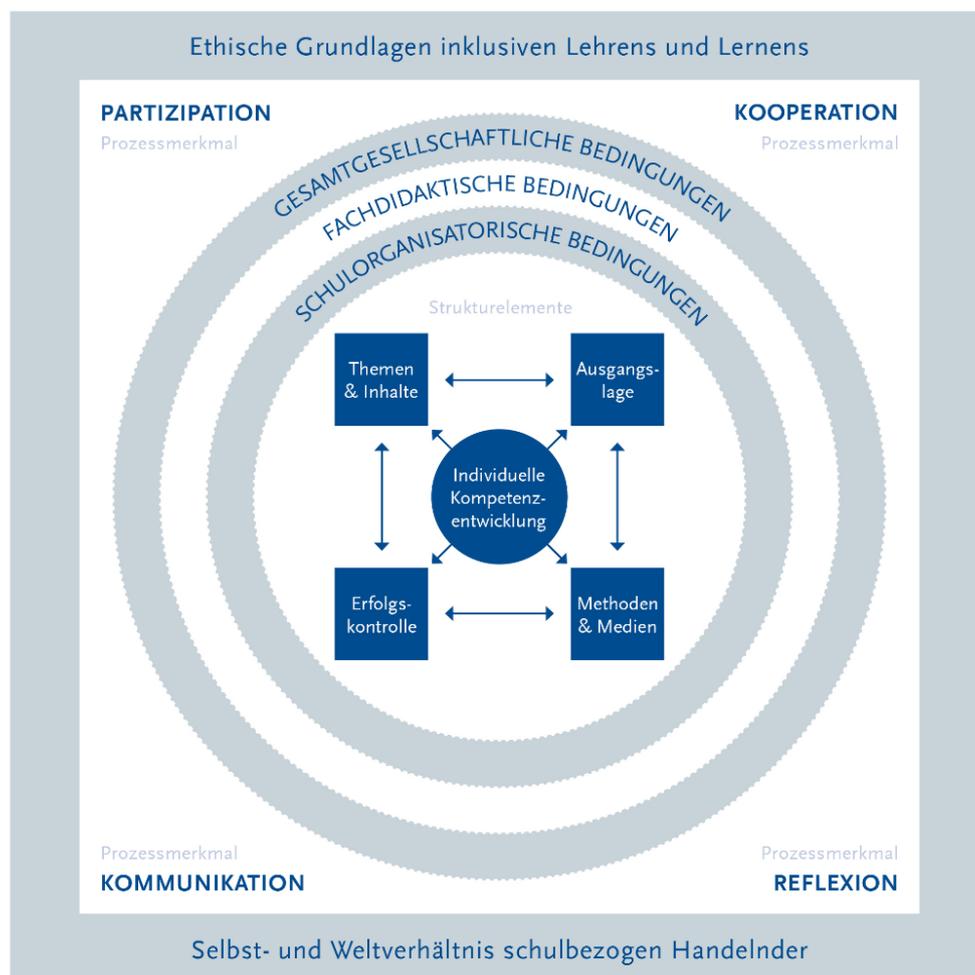


Abb. 1: Das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen (DiMiLL)

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-Novel 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“ versperert 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 & Kagemann, 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

Christine Baur & Adina Küchler-Hendricks

„Außer Deutsch darf keine Sprache in diesem Unterricht gesprochen werden“ – Sprache und Heterogenität im deutschen Schulsystem

Abstract

In den vergangenen fünf Jahren standen alle EU28-Staaten vor der Herausforderung, eine hohe Anzahl an Migrant*innen in ihre Sozial- und Bildungssysteme zu integrieren, darunter viele Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter mit Fluchtbiografien. Der Aktionsplan der EU zur Integration von Drittstaatenangehörigen formuliert den gesamteuropäischen Anspruch, geflüchteten Kindern und Jugendlichen einen gleichberechtigten Zugang zu den Bildungssystemen der einzelnen EU-Staaten zu gewähren (Europäische Kommission, 2016). Angesichts dieser migrationspolitischen Situation ist die Frage nach dem Umgang mit migrationsbedingter, sozioökonomischer, sprachlicher und/ oder kultureller Heterogenität in Schule trotz vielfältiger Forschung zu Diversität von besonderer Bedeutung. Der vorliegende Beitrag untersucht in einer qualitativen Studie mithilfe teilstrukturierter Interviews die Perspektiven von Lehrkräften, Schulleiter*innen und Schulsozialarbeiter*innen an drei Schulen in Niedersachsen. Daraus ergibt sich ein Bild zur Diversitätsorientierung an mehreren Schulformen mit unterschiedlichen Handlungsmustern im Umgang mit sprachlicher Vielfalt sowie daraus resultierende Implikationen für die Lehrer*innenbildung und Schulentwicklung.

Over the past five years, all EU28 countries have faced the challenge of integrating a large number of migrants* into their social and educational systems, including many children and young people of school age with refugee biographies. The EU action plan for the integration of third-country nationals formulates the pan-European claim to grant refugee children and young people equal access to the education systems of the individual EU states (European Commission, 2016). In view of this migration policy situation, the question of how to deal with migration-related, socio-economic, linguistic and/or cultural heterogeneity in schools is of particular importance, despite extensive research on diversity. To answer this question, teachers, principals and school social workers at three schools in Lower Saxony were interviewed in a qualitative study with the help of a semi-structured interview guide. The result is a picture of the diversity orientation at several school types with different modes of action in dealing with linguistic diversity and the resulting implications for teacher training and school development.

Schlagwörter:

Migration, Bildung, Mehrsprachigkeit, Lehrer*innenbildung, Heterogenität
Migration, education, multilingualism, teacher education, heterogeneity

I. Einleitung

Deutschland übernahm in den vergangenen Jahren in Europa eine Vorreiterrolle bei der Aufnahme und Integration vieler Geflüchteter. Fast zwei Millionen Menschen haben im



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

Zeitraum von 2015 bis 2020 einen Asylantrag gestellt, darunter mehr als ein Drittel Kinder und Jugendliche bis 17 Jahren (UNICEF, 2018).

Der Aktionsplan der EU zur Integration von Drittstaatenangehörigen (Europäische Kommission, 2016) formuliert den gesamteuropäischen Anspruch, Kindern und Jugendlichen, insbesondere unbegleitet geflüchteten, einen gleichberechtigten Zugang zu den Bildungssystemen der einzelnen EU-Staaten zu gewähren. Der Aktionsplan betont dabei die herausragende Rolle, die die schulische Bildung bei der Integration von Drittstaatenangehörigen in die Gesellschaften der Aufnahmeländer spielt. Der Eurydice-Report der Europäischen Kommission weist in der Untersuchung von zugewanderten Jugendlichen in Schulen in Europa gleichzeitig auf die Gefahr hin, dass für die allochthonen Kinder und Jugendlichen im Vergleich zu Einheimischen die Gefahr einer erschwerten kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklung konstatiert werden kann, wenn ihr Zugang zu Bildungsinstitutionen erschwert wird (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019: S. 14).

Basierend auf dem vielfach postulierten Recht auf Bildung von Kindern und Jugendlichen, unabhängig ihres ökonomischen und rechtlichen Status sowie ihrer sozialen Herkunft, stellt sich die Frage, wie die Zugangsrechte und -wege in die Bildungssysteme von zugewanderten Kindern und Jugendlichen gestaltet sind. „Sprachförderung und Spracherwerb unerlässlich“ titelt die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration und betont damit den Stellenwert der Sprache für Teilhabe im Bildungssystem (Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, 2021). Der Umgang mit sprachlicher Heterogenität in Schule ist divergent, auch die erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung hat bisher unterschiedliche Konzepte hervorgebracht. Während der eine Diskurs davon bestimmt wird, die Mehrsprachigkeit der Schüler*innen und ihre identitätsstabilisierende Wirkung wertzuschätzen, vertreten andere Diskurse die Position, dass die Verwendung einer anderen Herkunfts- bzw. Familiensprache als Deutsch nachteilig für die schulische und soziale Integration sein kann (z. B. Dirim, 2016; Esser, 2006).

Ziel des vorliegenden Beitrags ist es, die Herausforderungen der schulischen Integration der Geflüchteten bzw. neu Zugewanderten ohne Kenntnisse in der Landessprache mit dem Schwerpunkt der Mehrsprachigkeit aufzuzeigen, die sich direkt aus der Tätigkeit von Lehrer*innen in segregierten Schulen ableiten lassen. Den Rahmen für eine qualitative Studie bieten Schulen in Niedersachsen.

2. Ausgestaltung und Anforderung schulischer Integration

2.1 Organisationsformen schulischer Integration

Die schulische Integration von geflüchteten und neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen zeigt sich als Herausforderung für die Bildungssysteme der Bundesländer, obwohl auf der Basis der jahrzehntelangen Erfahrung mit der Einwanderung von sogenannten Gastarbeiter*innen in den 1960er und 1970er Jahren und deren Nachfahren in Deutschland geeignete Beschulungskonzepte erwartbar wären (Baur, 2020). Bis in die 1990er

Jahre blieben Fragen, welche Kompetenzen Lehrkräfte im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität brauchen, um im Unterricht adäquat mit Vielfalt umgehen zu können, in der erziehungswissenschaftlichen Forschung unberücksichtigt (Hachfeld & Syring, 2020). Aktuelle Forschungsergebnisse ergeben, dass für die aus dem Ausland kommenden Schüler*innen ohne Deutschkenntnisse und mit sozialen, ökonomischen und teilweise traumatischen Belastungen keine geeigneten Beschulungskonzepte vorliegen, die eine zügige Eingliederung in die Gesellschaft unter dem Anspruch der eigenverantwortlichen Gestaltung des Alltags und der gesellschaftlichen Teilhabe in Aussicht stellen (SVR-Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration, 2017). Zu ungeeigneten Beschulungskonzepten gehören unter anderem die Unterbringung der Schüler*innen an ohnehin sozial und ethnisch segregierten Schulen mit einem unterdurchschnittlichen Leistungsniveau, die mangelnde Vorbereitung des schulischen Personals auf eine heterogene Schüler*innenschaft mit teilweise traumatischen Belastungen und die Separation der Schüler*innen in Vorbereitungsklassen (Karakalyi, Zur Nieden, Kahveci, Groß & Heller 2017; SVR-Forschungsbereich, 2018).

An den benannten Schulen erfahren geflüchtete und neu zugewanderte Kinder und Jugendliche vermehrt das Risiko, weder entsprechend ihres Leistungsstandes noch entsprechend ihrer spezifischen Bedarfe (Sprachförderung, Bearbeitung der Traumata, individuelle Förderung) unterrichtet zu werden. Vor allem bei der völligen Separierung in Form von Sprachförderklassen liegt die Schwäche im fehlenden Übergangmanagement zwischen Vorbereitungs- und Regelklasse. Beanstandet werden hohe Niveau- und Altersunterschiede, ein Mangel an entwickelten Curricula und an individuellen Förderkonzepten. Die Verteilung auf weiterführende Schulen erfolgt unabhängig vom individuellen Leistungsstand auf Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien und weitere Schulformen. Weiterhin ist die Datenerhebung über neuankommende Schüler*innen lückenhaft (Bogumil, Hafner & Kastilan, 2017).

In Niedersachsen ist ein Abbau der Sprachlernklassen, das heißt jener Klassen, in denen Schüler*innen außerhalb des Regelunterrichts beschult werden, aufgrund des Rückgangs der Geflüchteten und des Lehrkräftemangels zu verzeichnen. In der Schulstatistik 2019/2020 werden für 2017 noch 311 Sprachlernklassen verzeichnet, die auf 111 im Jahr 2019 schrumpfen (Niedersächsisches Kultusministerium, 2020). Der Umgang mit Mehrsprachigkeit und Heterogenität stellt sich daher verstärkt in den Regelklassen dar.

2.2 Migrationsbedingte sprachliche Heterogenität

Im Regelunterricht erleben Lehrkräfte eine sehr heterogene Schüler*innenschaft häufig als nicht zu ihrem gewohnten Unterricht und Erziehungsverhalten passend. Wenn Lehrkräfte mit ihrem bisherigen Handlungsrepertoire scheitern, äußern sie in der Folge emotionale Erschöpfung (Aloe, Shisler, Norris, Nickerson, & Rinker, 2014). Interkulturalität als Antwort auf sprachliche Diversität im Besonderen stellt auch deshalb eine Herausforderung dar, weil es für ‚Kultur‘ keine einheitliche Definition gibt. Kultur ist kein „geschlos-

senes System“ (Auernheimer, 2013). Im Gegenteil: Es besteht eine Tendenz zur Homogenisierung. Häufig wird einen Anpassungsprozess an die Kultur erwartet, in der die beteiligten Akteur*innen selbst sozialisiert sind. Diese Assimilation kann zu Diskriminierung führen. In der Schule erfolgt diese institutionell, zum Beispiel, wenn Schüler*innen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, in ihren Leistungen mit Schüler*innen verglichen werden, die fließend Deutsch sprechen (z. B. Fereidooni, 2011).

Dabei hat der Umgang mit sprachlicher Heterogenität eine lange Historie in Deutschland. Krüger-Potratz (2005) weist daraufhin, dass die nationale Schule immer mit einer sprachlich, national, ethnisch und kulturell heterogenen Schüler*innenschaft konfrontiert war (S. 95 ff.). Als Leitidee für entsprechende Konzepte setzte sich Anfang des 19. Jahrhunderts die Vorstellung einer nationalen Bildung durch, die auf einem starren national-kulturellen Selbstbewusstsein beruhte und die Abwehr „fremder“ Sprach- und Kultureinflüsse als Aufgabe proklamierte (Krüger-Potratz, 2005: S. 95). Noch heute gilt, dass mit mangelnden „Sprachkenntnissen“ von Migrant*innen und ihren Kindern meistens nicht die allgemeinen Artikulationsprobleme, „sondern speziell deren mangelnde – bzw. als solche gewerteten – Deutschkompetenzen“ gemeint sind (Ivanova, 2020: S. 85). Die Kenntnis einer anderen Herkunfts- bzw. Familiensprache wird nicht als Kompetenz oder Ressource gewertet, sondern sogar als nachteilig für die schulische und soziale Integration empfunden (Amirpur, 2010). Esser vertritt ebenfalls, nicht unumstritten, die Position, dass Deutschförderung gegenüber der Förderung von Familiensprachen eine wichtigere Aufgabe sei, weil ohne die Sprache des „Aufnahmelandes“ „umfassend“ zu beherrschen, eigene Kompetenzen nicht genutzt werden könnten (Esser, 2006: S. 4).

Bei dieser hier verkürzt dargestellten defizitorientierten Diskussion um mangelnde Sprachkenntnisse bei Migrant*innen lässt sich auch das Motiv der einseitigen Verknüpfung von Deutschkenntnissen und dem „Integrationsstatus“ von Migrant*innen feststellen.

Da Sprache nicht nur als Kommunikationsinstrument, sondern auch als Instrument zur Herstellung bzw. Bewahrung kultureller Identität angesehen werden kann, können die als mangelhaft wahrgenommenen Deutschkenntnisse bzw. die ‚unvollkommene‘ Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit von Migrant*innen als Ausdruck einer nicht gelungenen Integration interpretiert werden (Ivanova, 2020: S. 89).

Demgegenüber steht, nicht nur die Mehrsprachigkeit aller Schüler*innen und ihre identitätsstabilisierende Wirkung wertzuschätzen sowie ihnen die Entwicklung einer mehrsprachigen Kompetenz zu ermöglichen, sondern auch über eine Anerkennung unterschiedlicher Bildungssprachen zu diskutieren. Diese Ansätze basieren auf den Menschenrechten. Artikel 3 des Grundgesetzes sagt: „Niemand darf wegen seines Geschlechts, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden“. Daraus kann eine staatliche Verpflichtung zur Förderung der Erstsprachen von Kindern abgeleitet werden, auch wenn diese sich von der Nationalsprache unterscheiden (Ivanova, 2020). Im Modell von Karakaşoğlu, Gruhn und Wojciechowicz (2011) zur inter-

kulturell offenen Schule wird als Ziel beschrieben, Schüler*innen in der Identitätsentwicklung so zu fördern, dass sie Orientierung in der Familien- sowie in der neu zu erlernenden Zweitsprache entwickeln können. Konzepte zur Förderung von Mehrsprachigkeit beinhalten beispielsweise, dass in der Auseinandersetzung mit der Familien- und der Zweitsprache Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beiden Sprachen sowie eventuelle Stolpersteine speziell beim Erlernen der deutschen Sprache von Schüler*innen und Lehrer*innen bewusster wahrgenommen werden (Gürsoy, 2010). Die von Karakaşoğlu et al. (2011) beschriebenen Handlungsebenen, auf denen sich eine kulturelle Öffnung von Schule vollzieht und all jene Kompetenzen, die als „interkulturell“ beschrieben werden, bleiben in ihren Definitionen jedoch häufig vage, die Umsetzung beherrschen oft die Angst vor Vorurteilen und kulturbasierten Vorannahmen – oder mangelnde Reflexion, wenn beides bereits Bestand hat (Rosenke, 2019).

Im Hinblick auf die vorzustellenden Ergebnisse zeigen sich zudem Parallelen zu den von Baur und Krüger (2018) herausgearbeiteten Zuschreibungsprozessen von Lehrkräften und Schulsozialarbeiter*innen bei Schüler*innen ohne Kenntnisse in der Landessprache. „Schule bringt Differenz auf verschiedenen Ebenen hervor und trägt zu ihrer Reproduktion bei, indem Fachkräfte im Spannungsfeld von Selektion, Homogenisierung, individueller Förderung und Integration handeln.“ (Baur & Krüger 2018: S. 360)

Um Aussagen über den Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht geben zu können, interessieren also auch bildungspolitische Vorgaben und schulbezogene Maßnahmen. Diesem Beitrag liegen daher die Forschungsfragen zugrunde, wie Lehrkräfte mit Mehrsprachigkeit im Unterricht umgehen und welche bildungspolitischen und fachkräftebezogenen Herausforderungen abzuleiten sind.

4. Methode

Die vorliegende Studie ist Teil des Projekts „Integration von neu zugewanderten und geflüchteten Kindern und Jugendlichen in die Schulsysteme der europäischen Aufnahmeländer Frankreich, Deutschland und Dänemark“. Das Vorhaben bietet einerseits einen Beitrag zur Erforschung der schulischen Integration der geflüchteten Kinder und Jugendlichen in einem langfristig geplanten Vergleich der benannten Aufnahmeländer und andererseits zur Professionsforschung im Bereich Multiprofessionalität mit einem Schwerpunkt auf der Rolle der Schulsozialarbeit bei diesem Integrationsprozess. Damit wird eine Forschungslücke der in Europa stattfindenden Auseinandersetzung mit Ansätzen zur Förderung der Bildungschancen von geflüchteten Kindern und Jugendlichen gefüllt. Dazu wurden bereits erfolgreich Daten in Frankreich und Deutschland erhoben. Die Datenerhebung für Deutschland erfolgte stellvertretend in Niedersachsen.

Für die vorliegende Datenbasis zu Niedersachsen wurden Fallstudienanalysen, teilnehmende Beobachtung und 14 qualitative Expert*inneninterviews trianguliert. Befragt wurden vier Schulleiter*innen, sieben Lehrer*innen und drei Schulsozialarbeiter*innen aus zwei Grundschulen und einer weiterführenden Schule, die geflüchtete und weitere

Kinder und Jugendliche ohne Kenntnisse der Landessprache beschulen. Einer der Grundschulen verantwortet überdies den Unterricht in einer großen Notunterkunft für Geflüchtete.

Für diesen Beitrag werden die leitfadengestützten Expert*inneninterviews fokussiert, die mit leichter Glättung inklusive Gendering transkribiert und in Anlehnung an das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2015) unter dem Schwerpunkt der Mehrsprachigkeit ausgewertet werden.

Name	m/w/d	Schulform	Zusatzqualifikation/ Funktion
Lehrkraft 1 (L1)	w	Grundschule	Schulleitung
Lehrkraft 2 (L2)	w	Grundschule	Schulleitung
Lehrkraft 3 (L3)	w	Grundschule	Schulleitung
Lehrkraft 4 (L4)	m	Weiterführende Schule	Schulleitung
Lehrkraft 5 (L5)	w	Weiterführende Schule	Mitglied im Schulleitungsteam
Lehrkraft 6 (L6)	m	Grundschule	Mitglied im Schulleitungsteam
Lehrkraft 7 (L7)	w	Grundschule	
Lehrkraft 8 (L8)	w	Grundschule	
Lehrkraft 9 (L9)	w	Grundschule	
Lehrkraft 10 (L10)	m	Grundschule	DaF/DaZ-Studium
Lehrkraft 11 (L11)	m	Weiterführende Schule	
Schulsozialarbeiterin 1 (S1)	w	Grundschule	
Schulsozialarbeiterin 2 (S2)	w	Weiterführende Schule	
Schulsozialarbeiter 3 (S3)	m	Grundschule	

Tab. 1: Stichprobe Niedersachsen

5. Ergebnisse

In der vorgestellten Studie zeigt sich ein divergierender Umgang mit Mehrsprachigkeit, der in der Divergenz sehr homogen ist. Allen Lehrkräften und der (Einzel)Schule fehlen ihrer eigenen Einschätzung nach zeitliche, materielle und personelle Ressourcen. Der Grund sei,

dass eine Integration nicht nach fünf Jahren funktioniert und sie funktioniert auch nicht nach zehn Jahren. Sie funktioniert meistens erst, wenn überhaupt, in der zweiten Generation und da hätte ganz anders angesetzt werden müssen und uns alles zu streichen, als Schule aber auch im städtischen Bereich, es ist ja nicht nur Schule, glaube ich, war ein ganz, ganz großer Fehler (L 5).

Lehrkräfte der weiterführenden Schule bedauern ferner, dass Deutsch-als-Fremdsprache (DaF)/Deutsch-als-Zweitsprache (DaZ)-Stunden fehlten und mehr Förderschullehrkräfte im Regelunterricht gebraucht würden. Das Gefühl dieses Mangels ließ sich auch während des Unterrichts in herausfordernden Situationen beobachten. Lehrkräfte aller Schulen bemängeln daneben, dass sich Methoden und Instrumente für die DaZ-Förderung ohne entsprechende zeitliche und personelle Ressourcen über Internetseiten und Materialien bekannter Schulbuchverlage angeeignet würden: „Ja, es gibt ganz, ganz viele Internetseiten, wo man sich Materialien aussuchen könnte (.) aber, als Lehrer mit voller Unterrichtsverpflichtung plus Verwaltungsaufgaben und dafür 'ne minimale Entlastung, bin ich auch ganz ehrlich, fehlt die Zeit.“ (L 5) Dafür werden Regeln im Umgang mit Mehrsprachigkeit aufgestellt. „Außer Deutsch darf keine Sprache in diesem Unterricht gesprochen werden“ (L 5) ist nur eine von vielen Aussagen, die eine solche Regel formuliert. Es wird mit Stolz eine „schwarze Krone“ verteilt an alle Schüler*innen, die im Unterricht ihre nichtdeutsche Erstsprache sprechen: „Wenn eine*r „Arabisch oder Türkisch oder sonst irgendwas im Unterricht spricht, kriegt diese*r die schwarze Krone und wer sie am Ende der Stunde immer noch hat, muss dann verschiedene Texte in Deutsch abschreiben“ (L 5). In den Klassenräumen konnte beobachtet werden, dass ein Bild mit dieser schwarzen Krone präsent an den Tafeln hing. Die Lehrkräfte würden ihrer eigenen Einschätzung nach sonst nicht „Herr der Lage“ (L 4) werden. Außerdem werden Deutschkenntnisse als Voraussetzung für die Schüler*innen, in Deutschland zu bleiben, angeführt: „Wir versuchen da gar nicht zu sehr, denen entgegen zu kommen. Nicht weil wir ätzend sind oder so, aber weil halt die die müssen ja irgendwann die deutsche Sprache beherrschen, wenn sie wirklich auch hierbleiben wollen“ (L 11).

In einer Grundschule wird die Regel, im Unterricht Deutsch zu sprechen, negativ konnotiert und gleichzeitig versucht, zu relativieren:

Natürlich ist es erwünscht, dass gerade am Vormittag nur ausschließlich Deutsch gesprochen wird. Aber wir wissen alle, glaube ich, wie Kinder ticken und wie der Mensch an sich eher zum Bequemen greift und das ist die Familiensprache, die eher greifbar ist. Insofern aber zumindest im Unterricht, dass man sagt, tatsächlich um den bösen Satz zu nutzen, ‚Hier wird Deutsch gesprochen.‘ (L 6).

Unzureichende Deutschkenntnisse würden darüber hinaus Gewalt begründen (L 4, L 5). Die Schulsozialarbeit sieht ihre Aufgabe im Sozialtraining dafür zu sorgen, „dass die Kinder einfach auch eine Wahrnehmung für sich kriegen und das natürlich auch dann mit der deutschen Sprache dann auch gut hinkriegen, das auszudrücken“ und dass die Schüler*innen „so einen Rempler“ vom „Schubsen“ und „Schlagen“ unterscheiden und dies „zum Ausdruck bringen können“ (S 1).

Auf der anderen Seite heben Lehrkräfte in der vorgenommenen Analyse das Verhalten der zugewanderten und geflüchteten Schüler*innen positiv als das Engagement der Schüler*innen unter erschwerten Bedingungen hervor:

Ich find es immer, also ich zieh meinen Hut davor, wenn ich mir vorstelle, ich würde seit drei Jahren jeden Tag zur Schule gehen in einem Land, wo ich die Sprache, wo ich Schwierigkeiten mit habe oder die Sprache immer noch nicht verstehe und setze mich da jeden Tag

immer und immer wieder sechs Stunden hin und versuche dem Ganzen irgendwie zu folgen. Ich weiß nicht, ob ich dieses Durchhaltevermögen hätte (.) und (.) das machen sie, also wirklich, das machen sie und das ist etwas, was ich bewundere (L 5).

An dieser Stelle wird der Vorteil von Mehrsprachigkeit in der Schüler*innen-Interaktion als Mittel der gegenseitigen Hilfe hervorgehoben, das zur Förderung der sprachlich leistungsschwächeren Schüler*innen beiträgt:

Wir lassen es natürlich zu, wir lassen auch zu, dass die Kinder sich gegenseitig unterstützen, davon profitiert unser Unterricht. Andere können schon besser Deutsch, andere noch nicht so gut. Das heißt, die setzen wir auch bewusst nebeneinander und dann kann ein Schüler dem anderen, der noch nicht so weit, die Aufgabenstellung erklären, den Text noch mal schnell übersetzen. Teilweise funktioniert auch so die Klassenbildung bei uns. [...] Also wir lassen es zu, aber wir können einfach nur auf Deutsch agieren. (L 4)

Schulsozialarbeiter*innen unterstützen dieses Argument, verweisen aber gleichzeitig darauf, dass eine Verständigung mit den Schüler*innen ebenso ohne Deutschkenntnisse möglich sei:

[...] manchmal ist es tatsächlich, dass ich merke, dass den Lehrern die Zeit (.) fehlt (.) um die Schüler zu verstehen und auch die Eltern zu verstehen, also es ist auch wenn sie die deutsche Sprache nicht sprechen, kann Kommunikation hier stattfinden und wir verständigen uns irgendwie, aber das bedarf Zeit. Und diese Zeit fehlt den Lehrkräften oftmals (S 2).

Damit unterstützt diese Schulsozialarbeiterin die Lehrer*innenperspektive des Ressourcenmangels. Dieser wird von den Lehrkräften überdies in der mangelnden Unterstützung der Eltern für die Schüler*innen gesehen:

Also was schulische Sachen also Unterrichtssachen angeht, können die Eltern sie einfach nicht unterstützen, weil sie noch weniger die Sprache können. Die Eltern wenn man sie informiert, was auch sehr schwierig ist, weil ich deren Sprache nicht spreche, dann wird Zuhause ein Machtwort gesprochen und dann funktioniert es. (L5)

Die Information an die Eltern fällt jedoch schwer, weil davon ausgegangen wird, dass

ganz viele Eltern [...] dann zuhause schlagen, die dann zu uns sagen als Eltern, sie wissen in Deutschland nicht mehr, wie sie mit ihrem Kind mit ihrem Kind umgehen sollen, weil Zuhause durften sie ihr Kind, wenn es nicht gehorcht hat, schlagen und das dürfen sie ja nicht Deutschland nicht. (L5)

Gleichzeitig zeigen die Lehrkräfte nach eigener Aussage Verständnis für die Eltern, weil sie glauben, dass „viele [Eltern] versuchen sich dran zu halten, aber sie haben nie gelernt, ein anderes Mittel zu benutzen, um sich durchzusetzen“ (L5). Die Lehrkräfte unterstützen die Schüler*innen aus diesem Verständnis heraus bei Aufgaben, die die Schüler*innen für ihre Eltern erledigen müssen (z. B. Ämterkorrespondenz; Sprachmittler*innen-Aufgaben). Diese Ambivalenz führt schließlich zu folgenden Kernergebnissen.

6. Diskussion

6.1 Kernergebnisse

Zusammenfassend zeigen sich in der Studie verschiedene Haltungen und Einstellungen der Lehrkräfte zum Umgang mit Mehrsprachigkeit der Schüler*innen: Von der ethnischen

Zuschreibung über einen dekonstruierenden Blick auf Migration bis hin zu einer positiven Hervorhebung des Kraftaktes, den manche Schüler*innen vollbringen, um den Schulalltag zu meistern. Aberkennungen werden mit gleichzeitiger Unterstützung versucht, zu kompensieren. Ein Mangel an Zeit und politischem Beistand wird als Grund für weniger Unterstützung der Schüler*innen ohne Kenntnisse in der Landessprache genannt. Daraus kann eine unzureichende Sensibilisierung für mehr Akzeptanz und professionellen Umgang mit Mehrsprachigkeit geschlussfolgert werden. Im Hinblick auf Mehrsprachigkeit lässt sich als Kernergebnis festhalten, dass Lehrkräfte zum Teil in einem national-kulturellen Selbstverständnis verharren, das sich unter anderem in Regeln zeigt, die andere Sprachen außer Deutsch im Unterricht nur in ihrer Unterstützungsfunktion, z. B. beim Erklären von Aufgaben, dulden. Die genannten Gründe für den Einsatz ihrer Regeln lassen die Lehrkräfte weder am Diskurs der Mehrsprachigkeit als identitätsstabilisierende Wirkung noch an Essers (2006) Ausführung zum Nachteil der Nutzung von Familiensprache für Bildungserfolg teilhaben.

6.2 Implikationen

Im vorliegenden Beitrag wurde der Blick darauf gerichtet, welche Herausforderungen sich mit dem Schwerpunkt der Mehrsprachigkeit bei der schulischen Integration der Geflüchteten bzw. neu Zugewanderten ohne Kenntnisse in der Landessprache zeigen und wie Lehrkräfte damit umgehen. Unter Betrachtung der aus der Studie dargelegten Ergebnisse ergeben sich Implikationen, die einen Hauptfokus auf die Qualitätsentwicklung in den Schulen und die Fort- und Weiterbildung sowie Empfehlungen für die Bildungspolitik legen. Eine migrationsgesellschaftliche Schulentwicklung sollte sich demnach daran orientieren, aktiv einen kontinuierlichen Austausch zwischen den Fachkräften zur Stärkung des reflexiven Handelns herbeizuführen. Baldus verweist in diesem Zusammenhang auf den hohen Grad an notwendiger Professionalität und Reflexivität, die damit umgehen kann, dass sich Grenzen zwischen Bildung, Kinder- und Jugendschutz, Sozialer Arbeit und therapeutischen Herangehensweisen verschieben (Baldus, 2017: S. 221). Diese gelten als notwendige Voraussetzung, um den Schulen eine Möglichkeit zur aktiven Diskussion und Aufarbeitung des unterschiedlichen Umgangs mit der Mehrsprachigkeit im Unterricht zu ermöglichen und die Aushandlung einer gemeinsamen konzeptionellen Linie im Umgang mit Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer zu begünstigen. Neben Maßnahmen auf Organisationsebene in Form von schulinternen Fortbildungen unter Einbezug aller an Schule arbeitenden Fachkräfte, gilt die persönliche Entwicklung der Lehrkräfte zur Herausarbeitung von Kompetenzen im Umgang mit persönlicher Überforderung sowie die Erarbeitung von Strategien zur Lernförderung einzelner Schüler*innen ohne Kenntnisse in der Landessprache als ausschlaggebend. Diese Entwicklung lässt sich durch entsprechende Maßnahmen der Reflexionsförderung zur interkulturellen Sensibilisierung in der Lehrer*innenaus- und -weiterbildung umsetzen. Hierbei ist der Aufbau eines vorurteilsbewussten Umgangs mit unterschiedlichen Familiensprachen im Unterricht für neu ausgebildete Lehrer*innen im gleichen Maße zu fokussieren wie eine Befähigung bestehender

Lehrkräfte im System durch persönliche Auseinandersetzung mit überfordernden Situationen mit einer heterogenen Schüler*innenschaft. Eine Berücksichtigung dieser Entwicklungsfelder ist nur möglich, wenn die Realität der Mehrsprachigkeit als Kontext der Interkulturalität im Lehrbetrieb bewusst anerkannt und als schüler*innenindividuelle Lernerfahrung begriffen wird. Unterstützt werden sollten diese Entwicklungsprozesse mit einer merkmalsbezogenen Ressourcenausstattung der Schulen, mit einer bedarfsgerechten Mittelzuweisung, die den beschriebenen Mangel an Zeit und Personalressourcen reduziert (z. B. Baur, 2016; Morris-Lange, 2016).

6.3 Limitationen

Die befragten Lehrkräfte schätzen in den Interviews ihren eigenen Umgang mit Mehrsprachigkeit der Schüler*innen ein und welchen Beitrag sie zu einer gelingenden Integration leisten. Es kann nicht überprüft werden, inwiefern bspw. die genannten Regeln im Unterricht tatsächlich konsequent umgesetzt werden. Dazu ist im Forschungsprojekt eine Triangulation mit teilnehmenden Beobachtungen angelegt. Im vorliegenden Beitrag wurden fast ausschließlich die geführten Expert*inneninterviews berücksichtigt, weil aufgrund der Corona-Pandemie mit zunehmendem Infektionsgeschehen nur wenige Schulbesuche mit Unterrichtshospitationen stattfinden konnten.

Zum anderen ließen sich in einem zweiten Schritt auch gewonnene Erkenntnisse operationalisieren und quantitativ überprüfen. Mit einer quantitativen Befragung könnte ausgeschlossen werden, dass Lehrkräfte nicht nur ihre eigene Arbeit, sondern das Handeln der Schule als Ganzes bewerten, z. B. in Bezug auf die Entwicklung eines heterogenitätssensiblen Umgangs mit Mehrsprachigkeit.

Bibliografische Angaben

- Aloe, Ariel; Shisler, Shannon; Norris, Benjamin; Nickerson, Amanda & Rinker, Tyler (2014). A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout. *Educational Research Review*, 12 (1), S. 30-44. doi:10.1016/j.edurev.2014.05.003.
- Amirpur, Donja (2010). Vielfalt gestalten im Kindergarten. In *WISO-Diskurs - Expertisen und Dokumentationen zur Wirtschafts- und Sozialpolitik. Sprache ist der Schlüssel zur Integration. Bedingungen des Sprachlernens von Menschen mit Migrationshintergrund*. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 60-67.
- Auernheimer, Georg (2013). *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden: Springer VS.
- Baldus, Marion (2017). "A safe place is only as safe as it feels" - Schulen als sichere Orte für traumatisierte Kinder. In *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 12 (2), S. 209–223.
- Baur, Christine (2016). Merkmalsbezogene Ressourcenausstattung von Schulen in Berlin – das Bonus-Programm zur Unterstützung von Schulen in schwieriger Lage. In *Die Deutsche Schule* 108 (4), S. 370–383.

- (2020). Integration von geflüchteten Schüler/innen durch Bildung - Impulse aus Frankreich. In Kolhoff, Ludger (Hg.), *Aktuelle Diskurse in der Sozialwirtschaft III*. Wiesbaden: Springer VS VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 161-179.
- Baur, Christine & Krüger, Christine (2018). Konstruktion von Zugehörigkeit im schulischen Alltag. Die Sicht der Profession auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In *Migration und Soziale Arbeit* 40 (4), S. 353–361.
- Bogumil, Jörg; Hafner, Jonas & Kastilan, André (2017). *Städte und Gemeinden in der Flüchtlingspolitik. Welche Probleme gibt es – und wie kann man sie lösen?* Studie: Mercator-Stiftung.
<https://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/Stiftung_Mercator_Studie_Verwaltungshandeln_Fluechtlingspolitik.pdf> (zuletzt aufgerufen am 21.04.21)
- Dirim, Inci (2016). Sprachverhältnisse. In Mecheril, Paul (Hg.), *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 311–325.
- Esser, Hartmut (2006). *Migration, Sprache und Integration*. (AKI-Forschungsbilanz, 4). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH FSP Zivilgesellschaft, Konflikte und Demokratie Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration -AKI.
- Europäische Kommission. (2016). *Aktionsplan für die Integration von Drittstaatsangehörigen*. Straßburg.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fereidooni, Karim (2011). Das Konzept der institutionellen Diskriminierung. In Ders. *Schule – Migration – Diskriminierung*. Wiesbaden: Springer VS VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 23-26.
- Gürsoy, Erkan (2010): *Language Awareness und Mehrsprachigkeit*. <https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf> (zuletzt aufgerufen am 05.02.2021).
- Hachfeld, Axinja & Syring, Marcus (2020). Stichwort: Überzeugungen von Lehrkräften im Kontext migrationsbezogener Heterogenität. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 23 (4), S. 659–684. <https://doi.org/10.1007/s11618-020-00957-7>.
- Ivanova, Alina (2020). *Zeitgemäße Bildung von Lehrkräften in der Migrationsgesellschaft. Dominanzkritische Perspektiven auf interkulturelle Bildung*. Wiesbaden: Springer VS VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Karakaşoğlu, Yasemin; Gruhn, Mirja & Wojciechowicz, Anna Alexandra (2011). *Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. (Inter-)nationale Impulse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien am Beispiel Bremen*. Münster: Waxmann.
- Karakalyali, Juliane; Zur Nieden, Birgit; Kahveci, Çağrı; Groß, Sophie & Heller, Mareike (2017). Vorbereitungsklassen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im Kontext historischer Formen separierter Beschulung. *Die Deutsche Schule* 109 (3), S. 223–235.

- Krüger-Potratz, Marianne (2005). *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*. Münster: Waxmann.
- Mayring, Philipp (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Morris-Lange, Simon (2016). Ungleiches ungleich behandeln. Wege zu einer bedarfsorientierten Schulfinanzierung. <https://t1p.de/h5vo> (zuletzt aufgerufen am 05.02.2021).
- Niedersächsisches Kultusministerium (2020). Die niedersächsischen allgemeinbildenden Schulen in Zahlen - Schuljahr 2019/2020. https://www.mk.niedersachsen.de/download/158022/Die_niedersaechsischen_allgemein_bildenden_Schulen_in_Zahlen_-_Broschuere_2019_2020.pdf (zuletzt aufgerufen am 05.02.2021).
- Rosenke, Florian (2019). Interkulturelle Kompetenz als integraler Bestandteil pädagogischer Professionalität: wie interkulturell fortgebildete Lehrkräfte einen kulturellen Inklusionsraum schaffen. In *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie* 50 (4), S. 363–372. doi: 10.1007/s11612-019-00493-x.
- Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (2021). Internetauftritt der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. Thema: Bildung und Integration. <https://www.integrationsbeauftragte.de/ib-de/themen/bildung-und-arbeit/bildung/sprachfoerderung-und-spracherwerb-unerlaesslich-346590> (zuletzt aufgerufen am 04.02.2021).
- SVR-Forschungsbereich - Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. (2018). *Schule als Sackgasse? Jugendliche Flüchtlinge an segregierten Schulen?* Berlin.
- SVR-Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. (2017). *Chancen in der Krise: Zur Zukunft der Flüchtlingspolitik in Deutschland und Europa. Jahresgutachten 2017*. Berlin.
- UNICEF (2018). Geflüchtete und migrierte Kinder in Deutschland. <https://www.unicef.de/blob/178376/af4894387fd3ca4ec6259919eefdde2d/gefluechtete-und-migrierte-kinder-in-deutschland-2015-2018-data.pdf>. (zuletzt aufgerufen am 05.02.2021).

Über die Autorinnen

Dr. Christine Baur ist Professorin für Interkulturalität in der Sozialen Arbeit unter besonderer Berücksichtigung von Gender- und Diversity-Aspekten an der Fakultät Soziale Arbeit der Ostfalia (Hochschule Braunschweig/Wolfenbüttel). Ihre Forschungs- und Lehrschwerpunkte liegen in der Schulsozialarbeit und Multiprofessionalität in Bildungseinrichtungen, den Segregationsprozessen in Schule und Quartier und der schulischen Integration von Geflüchteten in europäischen Ländern.

Korrespondenzadresse: c.baur@ostfalia.de

Adina Küchler-Hendricks M.A. ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät Soziale Arbeit der Ostfalia (Hochschule Braunschweig/Wolfenbüttel). Frau Küchler teilt sich ihre Forschungs-

und Arbeitsschwerpunkte mit Frau Baur zur Multiprofessionalität in Bildungseinrichtungen und der schulischen Integration von Geflüchteten in europäischen Ländern, hinzu kommt schulische Inklusion.

Korrespondenzadresse: a.kuechler-hendricks@ostfalia.de

Caterina Mempel & Johannes Mayer

Diversität als Ressource und Zielperspektive für die Gestaltung offener Gespräche im inklusiven Literaturunterricht

Abstract

Der Beitrag untersucht am Beispiel des Lernformats *Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs* die Möglichkeiten eines konstruktiven Umgangs mit Diversität im Literaturunterricht. Anhand von Gesprächsauszügen wird gezeigt, wie Lernende mit unterschiedlichen Diversitätsprofilen in einem gesprächsförmigen Literaturunterricht gefördert werden können und welche Rolle dabei der Kategorie ‚Diversität‘ sowohl als Ressource wie auch als Zielperspektive zukommt. Aus den Ergebnissen der empirischen Untersuchung werden erste Überlegungen für die Unterrichtsentwicklung und Lehrer*innenbildung abgeleitet.

The article examines the possibilities of a constructive approach to diversity found in literature lessons using the example of the learning format *Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs*. Excerpts from conversations demonstrate how a conversational literature class may support learners with different diversity profiles, and what role the category 'diversity' plays as both a resource and as a target perspective. The results of this empirical study can generate initial considerations for teaching development and teacher training.

Schlagwörter

Inklusiver Literaturunterricht, Adaptivität, literarische Gespräche, Professionelle Lerngemeinschaften

Inclusive literature classes, adaptivity, literary conversations, professional learning communities

I. Deutschunterricht und Inklusion

Die Salamanca-Erklärung von 1994 als eines der bis heute grundlegenden bildungspolitischen Dokumente zu Diversität und Inklusion fordert, dass „Schulen alle Kinder unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen“ (UNESCO, 1994). Inzwischen wurden mehrere konzeptionelle Vorschläge und Ideen eingebracht, mit denen vorliegende didaktische Konzeptionen und bestehende Fachstrukturen vor dem Hintergrund inklusiver Maßstäbe überprüft und weiterentwickelt werden können, um den Anforderungen einer inklusiven Bildung auf den unterschiedlichen Ebenen des schulischen und unterrichtlichen Handelns zu entsprechen (vgl. z. B. Hochstadt & Olsen, 2019; Naugk, Ritter, Ritter & Zielinski, 2016; von Brand & Brandl, 2017). Der aktuelle Fachdiskurs orientiert sich dabei größtenteils an einem weiten Verständnis von Diversität, welches sich im Wesentlichen auf die sechs im



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz berücksichtigten Merkmale Alter, Behinderung, ethnische Herkunft, Geschlechtsidentität, Religion/Weltanschauung und sexuelle Orientierung bezieht.¹ Vielfalt wird zugleich als Grundlage und Zielsetzung didaktischer Überlegungen betrachtet, wobei eine Etikettierung der Lernenden über nicht weiter hinterfragte Kategorisierungsprozesse und Gruppenzuweisungen zunehmend kritisch gesehen wird:

Einerseits kann nicht außer Acht gelassen werden, dass das Bilden von Kategorien als Orientierungsrahmen in der schulischen Praxis helfen kann, pädagogische Entscheidungen zu treffen. Andererseits müssen die Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Kategorien und die Fokussierung auf die Entwicklungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler erhalten bleiben. Es bedarf einer gemäßigten Dekategorisierung, die sowohl spezielle Bedürfnisse einzelner Gruppen, etwa im Kontext von sozialer Benachteiligung, Gender, sonderpädagogischem Förderbedarf, Migrationshintergrund und besonderer Begabung, berücksichtigt, als auch die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten einzelner Personen im Blick hat. (Fischer, 2014: S. 12).

So ist nicht nur die Gruppe, sondern auch jede*r Einzelne in sich vielfältig und z. B. nicht über eindimensionale Kategorisierungen als „Mädchen“ oder „muslimisch“ zu bestimmen. Diversitätsorientierte Ansätze zielen entsprechend auf die Anerkennung von Unterschieden (vgl. Prengel, 1993), gehen aber über eine bloße Zustandsbeschreibung von Vielfalt hinaus. Vielmehr sind sie mit einem Perspektivenwechsel verbunden vom problemzentrierten Verständnis innerhalb des Heterogenitätsparadigmas hin zu einem ressourcenorientierten wie auch potenzialorientierten Umgang mit der Lerngruppe. Das dynamische Zusammenspiel der individuell ausgeprägten Diversitätsprofile der Schüler*innen führt zu einer „diversity within diversity“ (Blommaert, 2013: S. 14), wofür Vertovec (2007) den Begriff der „Super-diversity“ geprägt hat. Die Achtung und Wertschätzung der menschlichen inter- und intraindividuellen Vielfalt (vgl. Fischer, 2019) und die Berücksichtigung unterschiedlicher Potenziale als diverse Lernvoraussetzungen werden dabei als zentrale Ziele inklusiver Bildung in der Konzeption von Deutschunterricht angesehen. Erreicht wird dies durch verstärkte Partizipation an Lernprozessen und „Veränderungen in den Inhalten, Ansätzen, Strukturen und Strategien“ (Macha, 2019: S. 164).

In unserem Beitrag legen wir den Fokus auf den Umgang mit Diversität im Literaturunterricht und gehen am Beispiel des *Heidelberger Modells des Literarischen Unterrichtsgesprächs* der Frage nach, wie Lernende mit unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen im Literaturunterricht angemessen gefördert werden können. Die empirischen Ergebnisse im Forschungsprojekt „Förderung des sprachlich-ästhetischen Gesprächs im Regelunterricht im Fach Deutsch in der Primarstufe“ (LemaS-GRiP) geben dabei Hinweise auf ein fachdidaktisch bislang nicht ausgeschöpftes Potenzial von Diversität als Ressource und Zielperspektive für die Gestaltung von inklusiv gedachten Lehr-Lern-Prozessen. Aus den mehrperspektivischen Untersuchungen im Rahmen des Forschungsprojekts lassen

¹ Diese meist als Primärdimensionen von Diversität bezeichneten Merkmale werden je nach Kontext noch durch weitere sekundäre Dimensionen ergänzt. Für den Kontext Schule relevante Variablen können z. B. geistige und körperliche Fähigkeiten, Auftreten, Gewohnheiten, Freizeitverhalten, Sprachbiographie sein.

sich zudem erste Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung und Lehrer*innenbildung ableiten.

2. Diversität im Literaturunterricht

2.1 Theoretischer Hintergrund

Auf Diversität ausgerichtete Lehr-Lern-Prozesse orientieren sich an den Leitlinien einer „Pädagogik der Vielfalt“ (Prenzel, 1993). Diversität in ihrer Vielschichtigkeit wird dabei nicht als Sonderfall, sondern als konstitutiv für schulische Lerngruppen verstanden (vgl. Krüger-Potratz, 2005: S. 101). Bezogen auf einen gesprächsförmigen Literaturunterricht, wie er hier in den Blick genommen wird, ermöglicht ein solches weites Inklusionsverständnis allen Schüler*innen die Beschäftigung mit einem gemeinsamen Gegenstand als Teilhabe an kultureller Praxis, und zwar unabhängig von Disparitätskonstruktionen. Mit der Verknüpfung von individuellen Zugängen als spezifische Erfahrungsräume und dem Zusammenführen dieser literarischen Erfahrungen in sozialen Räumen werden individuelle und gemeinsame Verstehens- und Lernprozesse so verschränkt, dass ein produktiver Umgang mit Diversität möglich ist. Dem Verstehensbegriff kommt dabei ein zentraler Stellenwert zu:

Verstehen wird als dynamischer, gesprächsförmiger Prozess gedacht: als inneres Selbstgespräch, als Gespräch mit einem Text und als Gespräch mit einem realen Gegenüber. Dieser Prozess ist prinzipiell sprachlich, individuell und letztlich unabschließbar: er kennt „kein endgültiges Wort“. (Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert, 2010: S. 2)

Mit dieser literaturtheoretischen Bestimmung von Verstehen sind Sinnbildungsprozesse bei der Literaturbegegnung und bei Begleit- und Anschlusskommunikationen per se auf Mehrdeutigkeit und Vielstimmigkeit ausgerichtet. Gerade literarische Texte ermöglichen unterschiedliche Zugangsweisen, regen mit ihrem Irritationspotenzial individuelle wie kollektive Sinnbildungsprozesse an und schaffen zahlreiche Schreib-, Erzähl- und Gesprächsanlässe. Die unterschiedlichen Praxen der Begegnung mit dem Text und miteinander werden dabei nicht nur von der Lehrperson monodirektional vermittelt, sondern sie werden von allen Beteiligten selbst mitbestimmt und ko-konstituiert. So wird auch eine literarische Gesprächspraxis von der Vorstellungskraft und Empathiefähigkeit, von der subjektiven Beteiligung der Rezipierenden, ihrer literarästhetischen Sensibilität für Sprachklang und -rhythmus sowie von ihrem Verständnis für die Sprache als Symbolsystem beeinflusst und mitgetragen. Für die didaktische Modellierung ergibt sich daraus die Herausforderung, allen Schüler*innen einer Lerngruppe einen eigenen Zugang zum literarischen Text zu eröffnen und individuelle Deutungen anzustoßen, sie zugleich aber auch teilhabeorientiert in die Gestaltung einer kulturellen Praxis und einer gemeinsam verantworteten Entfaltung des Deutungspotenzials einzubinden.

2.2 Adaptivität als Zielperspektive

Um im Literaturunterricht möglichst alle Schüler*innen angemessen fördern zu können, ist die Gestaltung komplexer und vielfältig vernetzter Lernumgebungen sowie die Ausrichtung auf Formen adaptiven Lernens von zentraler Bedeutung. Für die angemessene Berücksichtigung unterschiedlicher Ausgangsbedingungen in variablen Anforderungen eignen sich insbesondere reichhaltige Settings mit einem hohen Aktivierungsgrad (vgl. Mayer, 2018). Dabei geht es nicht ausschließlich um ein Angebot von Differenzierungsmaterial nach Leistungsstufen oder Materialbearbeitungszeiten, sondern um eine unterrichtliche Differenzierung mit Blick auf die individuelle Förderung jedes Kindes in seiner „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotsky, 1978).

Mehrdimensionale Textzugänge bilden eine Möglichkeit, ohne sprachlichen und strukturellen Eingriff in die literarischen Ausgangstexte verschiedene Zugänge zum Text zu schaffen und diesen für alle Schüler*innen unabhängig von ihren jeweiligen Voraussetzungen und Bedürfnissen erfahrbar zu machen, die Lernenden in ihrer Unterschiedlichkeit wertzuschätzen und ihrem Lernvermögen, ihren Begabungen und Fähigkeiten entsprechende Lernangebote bereitzustellen (vgl. Anders & Riegert, 2018; Dannecker, 2014; Granzow, 2020; Kruse, 2020). Hierzu ist es erforderlich, die Vielfalt der Schüler*innen und Lerngruppen sowie der Lerngegenstände so zu rahmen, dass individuelles und gemeinsames literarisches Lernen ermöglicht und erfolgreich begleitet werden kann (vgl. Mayer & Mempel, 2020: S. 75). In seiner Modellierung und Planung eines auf literarisches Lernen ausgerichteten inklusiven Deutschunterrichts verweist von Brand (2019) auf die Prämisse, dass gemeinsames literarisches Lernen in inklusiven Lerngruppen nur dann umgesetzt werden kann, wenn der Unterricht im Sinne eines gemeinsamen Kommunikationskerns von Kommunikationsformen begleitet wird, an denen sich alle Schüler*innen beteiligen können. Durch eine solche Öffnung der Unterrichtsstruktur und Rhythmisierung in Form von sich auch abwechselnden Phasen individualisierter Textzugänge und gemeinsamer Arbeit am Text kann dem unterschiedlichen Arbeitstempo der Schüler*innen besser Rechnung getragen und ihnen Raum und Zeit für individuelle Textaneignungspfade, Lernwege und -stile eröffnet werden.

Am Beispiel des Forschungsprojekts LemaS-GriP möchten wir diese theoretischen Überlegungen konkretisieren.

3. Förderung des sprachlich-ästhetischen Gesprächs im Regelunterricht im Fach Deutsch in der Primarstufe (LemaS-GriP)²

Literarische Gespräche, wie sie im Projekt umgesetzt werden, erweisen sich als besonders geeignete Lernformate, da sie individuelle ästhetische Erfahrungen, Bedürfnisse und In-

² Das Forschungsprojekt ist eingebunden in die gemeinsame Initiative von Bund und Ländern „Leistung macht Schule“ (LemaS) (vgl. ausführliche Projektbeschreibung in Mayer & Mempel, 2020).

teressen mit einer gemeinsam verantworteten Entfaltung des literarischen Deutungspotenzials verknüpfen. Hierzu untersucht das Projekt, wie literarisches Lernen in inklusiver Perspektive gefördert werden kann, damit möglichst alle Schüler*innen der beteiligten Klassen mit ihren jeweiligen Voraussetzungen und Potenzialen von der Beschäftigung mit Literatur profitieren und die Begegnung mit anforderungsreichen Texten als Gewinn erleben. Im Projektkontext zählt hierzu insbesondere der bislang fachwissenschaftlich wie fachdidaktisch vernachlässigte Bereich der sprachlichen und literarischen Förderung von (potenziell) Leistungsfähigen. Ein spezielles Augenmerk liegt auf der Förderung von literarischem Lernen im Rahmen der beiden Lernformate *Vorlesegespräch* und *Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs*. Die gesamte Klasse erhält im Projekt das gleiche, auf die Gruppe abgestimmte und hinreichend komplexe literarische Lernangebot als gemeinsamen Gegenstand. Der Freiheitsgrad der Lernenden wird dadurch gewährleistet, dass sie selbst aus diesem Lernangebot auswählen und im literarischen Gespräch von- und miteinander lernen. Gerade ein Gespräch lebt von den unterschiedlichen Perspektiven und Reflexionsgraden. Die Rücksichtnahme und Offenheit gegenüber dem Anderen werden als Gelingensbedingungen zwar vorausgesetzt, das Gespräch trägt aber auch selbst maßgeblich zu deren Weiterentwicklung bei.

Zusammen mit 13 Lehrpersonen aus vier Grundschulen aus den Bundesländern Bayern, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt werden beide Lernformate im Rahmen einer kooperativen Theorie-Praxis-Forschung in den Unterricht implementiert, anschließend evaluiert und weiterentwickelt, um die Ergebnisse aus der fünfjährigen Zusammenarbeit zwischen Wissenschaftler*innen und Lehrpersonen möglichst vielen anderen Schulen zur Verfügung zu stellen. Im Fokus des Projekts steht die binnendifferenzierende Förderung literarischen Lernens von (potenziell) Leistungsfähigen. Die diversitätsorientierte Anlage von didaktischer Modellierung und Forschungsdesign eröffnet aber eine darüber hinausgehende Perspektive auf das Potenzial unterschiedlicher Lebens- und Lernwelten, Sprachen, Kulturen und Bildungsbiographien für die Gestaltung einer gemeinsamen Literaturbegegnung und die Weiterentwicklung einer geteilten kulturellen Praxis. Die hier vorgestellte Auswertung transkribierter Unterrichtssequenzen³ geht am Beispiel des Formats *Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs* der Frage nach, wie Lernende mit unterschiedlichen Diversitätsprofilen in einem gesprächsförmigen Literaturunterricht gefördert werden können und welche Rolle dabei der Kategorie ‚Diversität‘ sowohl als Ressource als auch als Zielperspektive zukommt.

3.1 Diversität als Ressource

In diesem Abschnitt stellen wir exemplarische Ergebnisse eines Gesprächs zu Else Lasker-Schülers Gedicht *Mein blaues Klavier* ([1943] 1997: S. 328) vor und diskutieren diese mit Blick auf die Forschungsfrage. Die zugrundeliegende Gesprächssequenz wurde in einer

³ Die Gespräche wurden videographisch aufgezeichnet, gemäß der GAT2-Konvention transkribiert und nach den Prinzipien der sequenziellen Gesprächsanalyse im Sinne der dokumentarischen Methode (Przyborski, 2004) zur Interpretation verbaler Daten analysiert und ausgewertet.

jahrgangsgemischten Klasse des 1. und 2. Jahrgangs aufgezeichnet.⁴ Am Gespräch nahmen 13 Kinder teil, wovon sieben Erstklässler*innen sind.

MEIN BLAUES KLAVIER

- 1 Ich habe zu Hause ein blaues Klavier
- 2 Und kenne doch keine Note.

- 3 Es steht im Dunkel der Kellertür,
- 4 Seitdem die Welt verrohte.

- 5 Es spielten Sternenhände vier
- 6 – Die Mondfrau sang im Boote –
- 7 Nun tanzen die Ratten im Geklirr.

- 8 Zerbrochen ist die Klaviatur
9 Ich beweine die blaue Tote.

- 10 Ach liebe Engel öffnet mir
- 11 – Ich aß vom bitteren Brote –
- 12 Mir lebend schon die Himmelstür –
- 13 Auch wider dem Verbote.

Else Lasker-Schüler (1943)

Das metaphern- und motivreiche Gedicht transportiert keine eindeutige Botschaft und bleibt auch bei intensiverer Beschäftigung mehrdeutig und rätselhaft (vgl. zum Textdeutungsrahmen Heizmann, 2018: S. 176-184). Als anspruchsvoller literarischer Text, der sich durch einen hohen Grad an ästhetischer Dichte und Alterität auszeichnet, bietet das Gedicht besondere Möglichkeiten sowohl für die Bearbeitung komplexer Anforderungen als auch für die Förderung von verstehensorientierten und produktiven Prozessen (vgl. Mayer, 2018). Als Gegenstand für ein literarisches Gespräch nach dem Heidelberger Modell lädt der Text die Kinder ein, ihm individuelle Resonanzräume zu eröffnen und sich auf eine gemeinsame Spurensuche nach unterschiedlichen Deutungen zu begeben. Die Begegnung mit der Alterität des Textes und mit Sicht-, Denk-, Sprech- und Darstellungsweisen der anderen Gesprächsteilnehmer*innen regt dabei die Erweiterung des bisherigen Erfahrungs- und Verstehenshorizonts der Lernenden an (vgl. Heizmann, 2017) und kann durchaus bereits in der Grundschule stattfinden, wie es die detaillierte Untersuchung von Heizmann (2018) dokumentiert. Ähnlich wie es Heizmann für die 4. Jahrgangsstufe rekonstruiert, zeigt sich bereits in der altersgemischten Jahrgangsstufe 1/2, dass das Gedicht die Kinder trotz seines hohen Anspruchsniveaus keineswegs überfordert, einschüchtert oder verstummen lässt. Im folgenden Gesprächsauszug wird vielmehr deutlich, dass die Schüler*innen ihre Deutungsansätze im gemeinsamen Gespräch unbefangen und spontan entwickeln.

⁴ Jahrgangsübergreifendem Unterricht werden u. a. positive Effekte für die sozialen Kompetenzen der Schüler*innen zugeschrieben. Begründet werden kann das etwa mit dem Konzept des „Lernens am Modell“ (vgl. Fischer, Rott & Veber, 2014).

Die nachfolgenden Rekonstruktionen von Gesprächs- und Verstehensprozessen geben einen Einblick in das besondere Potenzial literarischer Gespräche im inklusiven Literaturunterricht. Die Darstellung gliedert sich dabei zunächst nach der für das *Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs* typischen Phasierung, um im Anschluss die Aspekte Diversität und Adaptivität zu vertiefen.

Einstieg

Die Gruppe sitzt im Stuhlkreis um einen roten, runden Teppich, welcher in der Mitte des Klassenzimmers als fester Bestandteil des Lernraums etabliert ist. Nachdem die Lehrperson den Gesprächsrahmen eröffnet (dann STArten wir heute wieder mit einem literarischen gespräch; so nennt sich das ja- wenn wir über ei:n geDICHT sprechen,) und gemeinsam mit der Gruppe die Gesprächsregeln wiederholt, organisiert sie anschließend ein klares Setting, welches sie den Schüler*innen bewusst und transparent macht.

004 AQLP⁵ jetzt hab ich wieder zuhause geguckt nach gedichten; (.)
 =ne,
 005 (.)
 006 die wir immer beSPREchen.
 007 (.)
 008 UND da nehm ich immer- =
 009 =JA da weißt du schon.
 010 ganz gern ein gedicht was mich ein bisschen <<len>
 erSTAU:nt;
 011 oder> wo ich <<len> vielleicht auch nicht alles
 verSTEH:e-
 012 und mich manches verWUNdert.>
 013 (-)
 014 und da hab ich eins geFUNden-
 015 (-)
 016 das ist von der else <<len> LASKer SCHÜ:ler
 017 so heißt die frau;>
 018 (--)
 019 und das heißt-
 020 <<len> mein blAUes klavie:r.>

⁵ Im Sinne des wie in diesem Beitrag vertretenen Verständnisses von Diversität haben wir uns bewusst dagegen entschieden, als Alias Vor- und Nachnamen aus der Hauptsprache der Gesprächsteilnehmer*innen zu wählen, um nicht bereits während der Transkription geschlechtliche, ethnische, soziale oder religiöse Zuschreibungen vorzunehmen.

Textbegegnung

An die Gesprächseröffnung schließt sich das mehrmalige gestaltete Vorlesen des Gedichtes an. In einer ersten Runde trägt die Lehrperson das Gedicht vor, was es den Kindern ermöglicht, beim Zuhören als Teil des ästhetischen Erlebens mimetische Beziehungen zu der vorlesenden Person und zur Sprache einzugehen (vgl. Hochstadt, 2016: S. 181; Steinbrenner, 2009).

Nach einem kurzen Einhören in den Text begleitet AQ01 den Gedichtvortrag mit ausdrucksstarker Gestik. Die Screenshots aus dem Videomaterial veranschaulichen dabei die sehr expressive Art und Weise der Schülerin.

032 AQLP <<p, len> nun TANzen die ratten im geKLIRR,>
033 (-)



034 <<f> zerBRoChen ist die klaviaTÜR,>
035 (--)



036 <<len> ich beWEI:ne (.) die blaue to:te.>
037 (--)



Die ästhetische Sprache des Textes wirkt auf AQ01 – so flüchtig sie beim Vorlesen auch sein mag – in ihrer lautlichen Gestalt unmittelbar physisch und hat dabei eine große affektive Anziehungskraft, so dass diese in die nonverbale Sprache der Schülerin einfließt. Die Aufmerksamkeit des zuhörenden Kindes wird hier auf den sprachlichen Rhythmus und die Wirkung von Sprache im Raum gelenkt (vgl. Fischer-Lichte, 2004: S. 25), was Hinweise auf ein damit zum Ausdruck gebrachtes Sich-Verlieren (vgl. Seel, 2014) gibt.

Im Anschluss an den ersten Lesevortrag wird der Text an vier Schüler*innen mit der Einladung *ich denke (.) du willst es vielleicht AU:CH mal vorle:sen? ausgeteilt*. Während das Format an dieser Stelle eine stille Lese-Phase vorsieht, in welcher die Schüler*innen Gelegenheit erhalten, das Gedicht noch einmal still für sich zu lesen – was in unserem Beispiel nicht möglich ist, da etwa die Hälfte der Kinder Leseanfänger*innen sind –, initiiert die Lehrperson einen weiteren Lesevortrag, welcher aber durch einzelne Schüler*innen gestaltet wird. Der*Die erste Schüler*in wird durch Fremdwahl der Lehrperson ausgewählt, vier weitere Schüler*innen bekunden ihr Interesse durch Meldung, wovon drei ausgewählt werden. An diese vier Schüler*innen wird das Gedicht – präsentiert auf einem farbig ausgedruckten Papier, welches auf einer grünen, festen Klemmmappe angeheftet ist – ausgeteilt. Im Wechsel tragen sie das Gedicht gemeinsam vor, wobei sie entscheiden können, ob sie zwei Verse oder eine ganze Strophe lesen möchten. Auch wenn die Schüler*innen Schwierigkeiten beim lauten Lesen haben, wird ihnen dadurch eine Artikulation des Textes mit der eigenen Stimme ermöglicht.

Um den Text möglichst allen Schüler*innen präsent zu machen, trägt die Lehrperson das Gedicht ein drittes Mal vor: *<<p> GA:R nicht so leicht zu lesen, =ne?> ich mach das jetzt mal SO- ich les es noch mal vor; ihr könnt ja mit nochmal mit den augen MITgucken; (an die Schüler*innen mit Text gerichtet) und die anderen die OHren gut auf und HÖren zu. AQ01 hält sich, anders als während der ersten Textbegegnung, mit ihrer redegleitenden Körpersprache zurück und fällt hier v.a. durch ausgedehntes Gähnen und Strecken auf.*

Erste Runde

051 AQLP ich hab ja gesagt-
 052 ich nehm_ (.) immer ganz gern <<p> ein ge(.)dicht;
 053 wo mir manches gru (.)> wo mir das gar nicht so klar ist.
 054 (.)
 056 und dann denk ich mir immer-
 057 <<all> wenn wir miteinander> sprechen;
 058 (.)
 059 vielleicht kom:men (wir) dann noch auf besondere iDEen,
 060 (.)
 061 u:nd (--) jetzt mach_n wir die AN:fangsrunde.
 062 <<p> da kann jeder mal was> dazu sagen-
 063 (.)
 064 was er gehört hat.
 065 (-)
 066 vielleicht auch <<all> was schwierig zum VOR:lesen war.>
 067 (.)

Mit einem anregenden Impuls versucht die Leitung, allen Teilnehmenden – also auch sich selbst – in einer ersten Runde kurze Statements zum Text zu ermöglichen. Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert (2010: S. 8) verweisen darauf, dass ein guter Impuls eine Verbindung zwischen dem Text und den einzelnen Gesprächsteilnehmer*innen schafft, ohne dabei die Situation der Klasse aus dem Blick zu verlieren. Die hier von der Lehrperson formulierte Einladung kommt dieser Forderung nur ansatzweise nach. So wäre es denkbar, den Impuls nicht nur auf das Verstehen (was er gehört hat. (-) vielleicht auch <<all> was schwierig zum VOR:lesen war.>) zu reduzieren, sondern in verschiedene Richtungen zu öffnen und hier auch das ästhetische Empfinden der Schüler*innen anzusprechen (‘Was ist mir vertraut, was hat mich irritiert, worüber möchte ich sprechen’, Mayer, 2020: S. 350). Eine darin zum Ausdruck gebrachte dialektische Struktur lässt immer auch gegensätzliche Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten zu und signalisiert durch das „Wir“ oder „Ich“, dass die Lehrperson Teil der Gruppe ist und es sich um ein gemeinsames Anliegen handelt, an dem jede*r – auch die Lehrperson – sich authentisch beteiligen kann (vgl. Härle, 2004b).

068 AQLP AQ16 (.) fängst mal an.
 [...]
 081 AQ16 also mir hat gefa::ll_n-
 082 (.)
 083 äh:m
 084 (-)
 085 dass (-) es ein blaues klavier hat;
 086 weil (.) wenn man (.) nur (.) eine grAUe (.) FARbe- =

087 =<<all> grau oder schwarz->
088 dann ist man immer trAUrich.
089 (.)
090 u:nd (-) äh::m
091 (--)
092 das klavier hat doch keine (-) hat doch keine (.) TÜ:R?
093 (-)
093 AQ01 ((lacht))
094 AQLP <<f> da ist ein schwieriges WORT;
095 geNAU.
096 das ist da drin.
097 es heißt> <<ff> KLAviaTÜ:R->
098 und es is-
099 mit TÜ:R (.) könnte es vielleicht <<p> was zu tun
haben,>
100 (.)
101 aber damit ist auch gemeint die TASTen vom klaVIER;
102 <<p> du kennst alle kennen ein klavier.
103 die tasten können hier sein-
104 aber <<f> VIELleicht hat_s ja auch etwas mit einer TÜ:R
zu tun?>
105 weiß man nicht,
106 machen wir die runde weiter.
107 AQ08 (<<pp> ich will nicht>)
108 AQLP dann macht der AQ05.
109 AQ05 (--)
110 <<pp> i hab gehört dass im keller RATten tanzen.>
111 AQLP <<pp> jaWOLL.>
112 AQLP <<pp> AQ13.>
113 AQ13 <<p> und ich weiß (.) die klaviertür (traurig),
114 (-)
115 dass wo man die klaVIER immer zu macht; extra:-
116 dass (.) so nach_m spIEln-
117 wenn ma dass man das da so wieder zumachen kann?>
118 AQLP ħm_ħm
119 (-)
120 AQ03
121 AQ03 <<p> m² (.) ich hab gehört dass (--) m² (--) m² (--) m²
was DIE (.) ein (großes) klavier hat.>
122 AQ14 <<f, all> i hab hör

123 ((räuspert sich))
 124 i hab gehört auch klaVIER.>
 125 und (.) und noch die-
 126 (3.0)
 127 AQLP vielleicht fällt_s dir schon wieder noch ein,
 128 AQ06 ich hab gehö:rt dass (--) dass sie ja vielleicht
 schlechtes BRO:t gegessen hAt,
 129 AQLP <<pp> hm_hm>
 130 <<p> AQ07->
 131 AQ07 ((räuspert sich))
 132 ich hab gehört (.) auch dass (-) MÄUse im (-) keller (-)
 tanzen
 133 (2.0)
 134 AQLP AQ04.
 135 AQ04 ich überleg noch.
 136 AQ17 also isch hab gehört (.) über klavier.
 137 (--)
 138 AQ15 <<all> ich hab gehört dass das (.) klavier im KELLer
 steht,>
 139 AQ01 ich hab gehö:rt (.) dass die (.) dass ratten im keller
 TANzen.
 140 AQLP hm_hm
 141 AQ02?
 142 (2.0)
 143 möchtest du etwas sagen?
 144 AQ02 ?hm ?hm
 145 AQLP (5.0)

Bereits in dieser ersten Runde zeigt sich, wie das Gesprächsformat allen Beteiligten unabhängig von ihren inter- und intraindividuellen Voraussetzungen die Formulierung einer persönlichen Bezugnahme auf den Text ermöglicht und einen ersten Erfahrungs- und Reflexionsraum eröffnet, in den sie ihre eigenen individuellen Verstehensprozesse und Deutungen einbringen können. Die Annäherung vollzieht sich teilweise eher tentativ (AQ03, AQ06), teils fragmentarisch (AQ14, AQ17), teils sehr elaboriert (AQ16), teils unter Zuhilfenahme von Gestik (AQ13). Ebenso haben die Schüler*innen die Möglichkeit, den Redebeitrag aufzuschieben (AQ14) oder auch zu verweigern (AQ08, AQ02).

Anbahnung eines offenen Textgesprächs

Nach dem Vorlesen des Textes und einer ersten Runde eröffnet die Lehrperson die Phase des offenen Gesprächs, an der sich jede*r mit Bezugnahmen auf den Text und auf eigene

Erfahrungen beteiligen darf und die „Raum lässt für Deutungen und Ideen der Schülerinnen und Schüler, aber auch für ihre Irritationen und ihr Nicht-Verstehen“ (Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert, 2010: S. 8).

146 AQLP also was vielleicht ga:nz UN:gewöhnlich in dem gedicht
ist;

147 <<all> und was mir da so aufgefallen ist;>
148 dass <<f> STER:nenhände klaVIER spie:len- =
149 =und eine MO:NDfrau singt- =>
150 =da könnte ich nochmal die stelle vorlesen die heißt- =
151 =<<f> es spie:l_n STER:nenhände vie:r- =
152 =die MO:NDfrau sang im BOO:te,>
153 (--)
154 <<p> nun tanzen die ratten im geKLIRR;
155 (5.5)
156 AQ13?
157 AQ13 der (.) der n² (-) der n² die ratten sind im kellar?
158 AQLP hm_hm_
159 (5.0)
160 äh:
161 <<zu AQ08> du meldest dich nicht, =gel?>
162 (3.0)
163 <<p> scho:n SELTsa:m;>
164 <<len> hast du denn scho:nma:l eine mo:ndFRAU geseh:n?>
165 (---)
165 die mit <<len> STERNenhänden klaVI:ER spie:lt?>
166 (--)
167 wie muss ich mir das vo:rstellen?
168 (11.0)
169 AQ06 du hast jetzt (.) die augen zugemacht dass du_s dir
VO:Rstellen kannst-
170 (-)
171 was hast du da geSE:H_n? =
172 AQ06 =manche die k? manche klavierspielen könnte mit sterne
dann wären die finger ganz DICK,
173 AQLP hm_hm,
174 (--)

Die Lehrperson bringt an dieser Stelle einen Gesprächsimpuls mit propositionalem Gehalt im Modus einer textbasierten Schilderung ein, um die Auseinandersetzung mit der dritten Strophe anzustoßen. Sie lässt dabei zunächst offen, welches Textphänomen näher betrachtet werden soll und eröffnet den Schüler*innen die Möglichkeit, sich mit eigenen

Deutungen einzubringen. Nach einer fünfsekündigen Pause erteilt sie AQ13, welche ihren Redebedarf durch Meldung anzeigt, das Rederecht. Nach einer weiteren Pause von fünf Sekunden, spezifiziert die Lehrperson ihren Impuls – eventuell, weil kein weiterer Redebedarf angemeldet wurde – und bezieht mit ihrer eigenen Wahrnehmung Position, womit sie den Fokus auf die Mondfrau lenkt. Der Impuls regt zur Beschäftigung mit einem bestimmten propositionalen Gehalt an, etwa mit den Sternenhänden der Mondfrau, der weitere Austausch darüber bleibt aber prinzipiell offen, ohne eine bestimmte Lesart einzufordern. Auch jetzt tun nur zwei Kinder ihren Redebedarf kund. Nach einer Pause von elf Sekunden ruft die Lehrerin AQ06 auf. Ohne Druck und normative Sprechvorgaben gelingt es AQ06, sich zu äußern und im Text eine sprachliche Orientierung, ein Gerüst zu finden (vgl. Hochstadt, 2014), was als mimetisches Sprechen (vgl. Steinbrenner, 2009) verstanden werden kann. Dabei fließen Elemente des literarischen Textes in das eigene Sprechen ein (*sterne* statt *Sternenhände*).

175 AQLP AQ16,
 176 AQ16 <<f> könnte nich_ ÜBERle (.) überleben wenn (-) die
 sterne auf ihrer hand is_
 177 ERStens- =
 178 =weil die zu kalt sind oder zu HEI:SS?
 179 (--)
 180 un_ zweitens-
 181 STER:ne sind nich_ so <<ff> zacken> sondern so KR:EI:se
 (.) im Weltall-
 182 AQLP ħm_ ħM,
 183 AQ16 un (.) und die sin_ am meisten KALT;
 184 (4.0)
 185 AQLP AQ14,
 186 AQ06 <<f> und die sind auch GRO:SS, =>
 187 AQLP =<<pp> achso::- =>
 188 AQ06 =die sterne
 189 AQLP <<p> ħm_ ħm->
 190 (--)
 191 also-
 192 da hat die AQ13 nochwas,
 193 AQ13 (vielleicht (.) ist das) eine FRAU:-
 194 (.)
 195 die (.) da ein sternenkleid anhat und da flü:gel hat
 flü::gel anhat-
 196 auch im weltall (.) gebo:ren <<all> is_- =
 197 =und dann ein klaVIER bekommen hat> von ihrer mama und
 ihr papa-
 198 (.)

199 und das ist ein STERNenHimmelklaVIER wo nur (.) wo nur
 (.) die weltallmenschen machen kann?>

200 AQLP <<pp> hm_hm oKAY->

[...]

207 AQLP AQ06?

208 AQ06 aber (wenns ne) MO:NDfrau wär,
 209 und wenn_se auf dem MO:ND gelebt hätte-
 210 könnte sie nich_ A:Tmen;
 211 (.)
 212 weil sie dann (-) keine LUFT kriegt;
 213 (-)

214 AQLP <<p> vielleicht ist es wie so vie:les (.) <<all> was wir
 jetzt schon in den gedichten> vorgest ähm (.) ge:lesen
 oder gemer:kt haben-
 215 dass es was AUS:geDACHtes ist <<all> von der auTO:rin;>
 216 (-)
 217 <<len> und ich finde das gedicht ist auch (.) auch- =>

[...]

230 AQLP und dann noch AQ01,
 231 AQ01 ich glaube (.) dass die schne² nur HA:NDschuhe als sterne
 hat;
 232 (-)

233 AQLP achSO: hm;

234 AQ01 und eine MASke als mo::nd-
 235 AQLP DAS wäre ne möglichkeit-
 236 und dann noch die AQ13,
 237 AQ13 <<pp> ((unverständlich, 5.0 Sek.)) der STERN ist
 eigentlich die sonNE:?
 238 (.)
 239 und (2.0) und (2.5) und dass die frau vielleicht
 HANDschuhe hat,
 240 und vielleicht ist sie dort gebo:rn_
 241 und deswegen (.) kann sie dort luft nehme:n,>
 242 weil sie dort geBOREn ist?
 243 AQLP hm_hm,

Langsam kommt der lebendige Austausch in Gang und auch andere Kinder äußern ihre Deutung und elaborieren die Proposition des Leitungsimpulses. Die Schüler*innen begeben sich auf eine tentative Suchbewegung mit der Frage, wie die Mondfrau aussieht, und zeigen dabei gleichzeitig eine Akzeptanz des mehrdeutigen lyrischen Textes, mit dem sie

sich nun intensiver auseinandersetzen. AQ13 und AQ01 haben Freude daran, sich die zauberhafte Gestalt der Mondfrau vorzustellen (193-199, 231, 234), und zeigen ein Verständnis für die Symbolhaftigkeit von Sprache. Sie orientieren sich in ihren Antworten am vorgelesenen Text und verknüpfen die Sprache des Textes mimetisch mit der eigenen. Gerade auf AQ13 wirkt die ästhetische Sprache des Textes in ihrer lautlichen Gestalt und entwickelt eine große affektive Anziehungskraft, so dass diese in ihre Äußerung einfließt, gleichzeitig ihr aber auch ad hoc eine eigene Wortneuschöpfung (STERnenhimmelklaVIER) erlaubt. Sie führt die Diskrepanzerfahrungen von AQ16 und AQ06 weiter, welche ausgehend von der Vorstellung über das Aussehen der Mondfrau vornehmlich nach deren Überlebensfähigkeit (176-183, 208-213) fragen. AQ13 versucht im Modus einer Argumentation, Fabulate zu entwerfen und Antworten darauf zu finden, warum die Mondfrau überlebensfähig ist (239-242).

248 AQLP also (.) AQ14,
 249 AQ14 <<all> ich wollt noch was sagen->
 250 wenn die [äh luft] nehmen kann-
 251 AQLP [AQ13?]
 252 AQ14 wie kann die dann in den planet (.) ähm (.)
 (runtergehen)?=
 253 =<<f> weil da kann man nicht gehen?>
 254 und ähm
 255 (2.0)
 256 und (-) äh (_n bisschen) (-) ähm im WELTall;
 257 AQLP <<pp> ganz schön kompliziert;>
 258 (.)
 259 also genau nochwas daZU mach mer noch;
 260 AQ06 [und den AQ16-]
 261 AQ06 [ich glaub] die gehn_ aber doch kaPUTT wann sie
 mit den (--) riesigen sternenhänden (drauflegt);
 262 AQLP (achso (.) gut so);
 263 in echt würde es wahrscheinlich kaputt gehen (.) ja-
 264 das meinst du,
 265 <<auf AQ16 zeigend> und du noch;>
 266 AQ16 u:nd die ä:hm (.) <<f> die st (1.5) die ähm STERne (.)
 sin ist nicht die sonne;
 267 sondern die STERne werden von (.) ähm der sonne
 reflektiert;
 268 un_ so sind die sterne hell,
 269 und (.) äh::m (--) wenn man vom (---) dem (--) WELTall
 zur ERde gehen müsste;
 270 das wär dann (-) äh:m (.) unMÖglich>=
 271 =<<all> weil wenn dann auf die erde geht;

272 dann is_ da so ein unsichtbarer STRAHL-

273 (.)

274 wenn du da nicht zu schnell bist um da (.) um da
durchzufliegen-

275 (.)

276 dann n² (-) n² kreist du dich IMmer nur im KREIS um die
ERde>;

277 (--)

278 AQLP genau;

279 jetzt habe ich aber in dem gedicht aber auch noch so
UN:heimliche sachen festgestellt-

280 (.)

281 hast du da (-) noch etwas geHÖ:RT?

282 also mir war das ganz schön (-) UNheimlich (.) an manchen
stellen;

283 (2.0)

284 AQ14?

285 AQ14 (ich wollte was also was gerade eben gesagt;)

286 und äh-

287 und wenn die hat ähm solche SPITzen nagel,

288 dann konnten die (nicht) klaVIER spielen und konnte das
kaputt machen,

289 AQ06 hab ich SCHON gesagt;

290 AQLP und DAS wäre ja auch zum BEIspiel auch schon was
unheimliches, (.) =ne

291 <<p> so mit so spitzen FINGern> klaVIE:R spIE:len;

Im weiteren Gesprächsverlauf lenken AQ06 und AQ14 den Fokus weg von der Überlebensfähigkeit der Mondfrau, orientieren sich aber immer noch stark an der realen Welt (=«<f> weil da kann man nicht gehen?», die gehn_ aber doch kaPUTT). Ihnen fällt es schwer, sich auf den fiktionalen Gehalt des Textes einzulassen – trotz des Hinweises der Lehrperson (214) – und sich die Mondfrau als fiktive Figur vorzustellen. Stattdessen hinterfragen sie, ob Sternenhände Klavier spielen können (261, 285-288, 201). AQ06, AQ14 und AQ16 stützen ihre Deutungen auf ihr Sachwissen zu den Themenbereichen Sterne und Weltall, das sie ausführlicher einbringen (266-277). Im Unterschied z. B. zu AQ13 bewegen sich die drei Schüler*innen hier tendenziell eher „in einem lebensweltlichen Rahmen, den sie dem Text entnehmen, ohne auf ihn konkret Bezug zu nehmen“ (Sasse, 2020: S. 225). Ihre Deutungslinien stehen dabei neben denen von anderen Schüler*innen. Didaktisch wäre an dieser Stelle zu überlegen, wie die Lehrperson ihnen im Lernbereich des symbolischen Verstehens einen Übergang in die „Zone der nächsten Entwicklung“ eröffnen kann.

Schlussrunde und Abschluss des Gesprächs

In der sich an das offene Gespräch anschließenden Schlussrunde haben alle Beteiligte noch einmal die Gelegenheit, zu Wort zu kommen und ihnen wichtig gewordene Verstehensaspekte oder Gesprächserfahrungen zu artikulieren und zu reflektieren (vgl. Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert, 2010: S. 9). In der hier ausgewählten Unterrichtssequenz liest die Lehrperson den Schüler*innen das Gedicht zunächst ein weiteres Mal vor. Anschließend legt sie vier in Sprechblasen visualisierte Impulse (*Ich habe nicht verstanden ...*, *Ich habe gut verstanden, dass ...*, *Wir haben über ... gesprochen*, *Ich würde gerne noch über ... sprechen oder weiterdenken*) in den Sitzkreis, welche den Schüler*innen unterschiedlich komplexe Antwortmöglichkeiten erlauben. Die Schüler*innen legen daraufhin einen Muggelstein auf einen der Impulse und äußern sich dazu mit einem kurzen Statement. Die Schüler*innen können wie auch in den anderen Phasen entscheiden, ob sie sich äußern möchten.

Abschließend erfolgt eine Reflexion des Gesprächsverlaufs mittels Daumenabfrage zu den Impulsen: *ich habe etwas NEUES erfahren. [...] ich habe etwas erfahren was mich sehr erSTAUNT hat, [...] ICH (-) konnte gut zuhören? [...] ich konnte etwas SAGEN. [...] ich habe mich WOHLgeföhlt..*

Diversität und adaptives Leitungshandeln

Im Gesprächsausschnitt wie auch in der Unterrichtsstunde insgesamt zeigt sich, dass das Gespräch den Schüler*innen unter Berücksichtigung ihrer inter- und intraindividuellen Vielfalt einen Erfahrungs- und Reflexionsraum eröffnet, in den sie ihre eigenen Verstehensprozesse einbringen können. Durch die geheimnisvolle Gestalt der Mondfrau werden sie angeregt, erste Vermutungen aufzustellen und diese assoziativ und deutend gemeinsam weiterzuentwickeln. In der eigenen mimetischen Auseinandersetzung und in einem sprachsensiblen Umgang mit der Sprache des Textes verfolgen sie eigene Deutungslinien. In solchen mimetischen Prozessen liegt gerade angesichts der unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedarfe eine Chance, im Text ein Gerüst zu finden, um die eigene Sprache an die Sprache des Textes anzugleichen, gleichzeitig Alteritätserfahrungen zu ermöglichen und darüber Handlungsfähigkeit in der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotsky, 1978) zu fördern (vgl. Steinbrenner, 2009; Hochstadt, 2014). In der hier nur exemplarisch erfolgten Darstellung wird deutlich, dass es den Kindern gelingt, sich aktiv am Gespräch zu beteiligen – auch ohne ausschließliche Orientierung am sprachlichen Register der Bildungssprache, wie sie im Kontext Schule vielleicht erwartet wird (vgl. Steinbrenner, 2020). Die Spurensuche vollzieht sich teilweise eher suchend, tentativ, teils fragmentarisch, teils sehr elaboriert. Das Videomaterial zeigt weiterhin, dass die Schüler*innen ebenso Mimik und Gestik nutzen, sowohl redegleitend als auch als autonomes Kommunikationsmittel bei Wortfindungsschwierigkeiten. Gerade weil das Gedicht in der Deutung offen ist, motiviert es dazu, eigene Sichtweisen einzubringen.

Für die didaktische Modellierung der Gesprächs- und Verstehensprozesse ergibt sich daraus für die Leitung die Herausforderung, allen Schüler*innen einen eigenen Zu-

gang zum literarischen Text zu eröffnen und individuelle Deutungen anzustoßen, sie zugleich aber teilhabeorientiert in die Gestaltung einer kulturellen Praxis und einer gemeinsam verantworteten Entfaltung des Deutungspotenzials einzubinden. Für die Lehrperson bedeutet dies, neben einem selbstkritischen Blick auf die eigene Haltung gegenüber Diversität, (1) das Gespräch in einer angemessenen und dynamischen Balance zu halten, (2) den Text für Erstleser*innen und leseschwache Schüler*innen in der offenen Phase des Gesprächs präsent zu halten (z. B. indem sie einzelne Verse und Strophen erneut vorliest), (3) Themen anzuregen, (4) Impulse zu setzen und (5) Zeit zu geben, die es den Kindern erlaubt, sich an dem Gespräch zu beteiligen und eigene ästhetische Erfahrungen machen und einbringen zu können. Die gesprächsförmige Modellierung bietet dabei binnendifferenzierte Möglichkeiten der Unterstützung individueller Lernfortschritte und bindet das individuelle Lernen immer wieder zurück an den kollektiven Prozess einer gemeinsamen Annäherung an den ästhetischen Gegenstand (vgl. Mayer, 2018). Um den Schüler*innen mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen im Gespräch individuelle Lernmöglichkeiten zu eröffnen und sie kognitiv und metakognitiv noch gezielter zu fördern, ohne dabei die gemeinsame Arbeit am Lerngegenstand oder die Dynamik der Gruppe außer Acht zu lassen, bedarf es einer Wahrnehmung und adaptiven Begleitung der Interaktions- und Verstehensprozesse, auf deren Notwendigkeit die empirischen Rekonstruktionen klar hinweisen.

3.2 Erste Konsequenzen für eine diversitätssensible Unterrichtsentwicklung

Die fallübergreifenden empirischen Rekonstruktionen zeigen, dass die Schüler*innen nicht nur aus unterschiedlichen, mutmaßlich sehr dynamischen, facettenreichen und variablen soziokulturellen Räumen kommen, sondern ihr Repertoire auch innerhalb des Klassenzimmers in spezifischer Weise einbringen und anwenden. Um Schule zu einem Ort der Vielfalt zu machen, an dem die inter- und intraindividuellen Voraussetzungen von Schüler*innen nicht negiert oder ignoriert werden, gilt es, Vielstimmigkeit entsprechend zuzulassen und strukturell wirksam in das gemeinsame Lernen einzubeziehen. In dem behandelten Fallbeispiel zeigt sich, welche Rolle jede*r einzelne Schüler*in für die gemeinsame Annäherung an einen ästhetischen Gegenstand spielt. Was hier als Struktur erkennbar wird, findet in vergleichenden Analysen eine Bestätigung. So wird Nicht-Verstehen nicht negativ konnotiert, sondern als Ausgangspunkt genommen für die erwünschte Entwicklung und Entfaltung unterschiedlicher Deutungen:

Auf diese Weise kann es gelingen, eine Atmosphäre der Wertschätzung und der Toleranz zu schaffen: Wertschätzung gegenüber unterschiedlichen Ansichten, verbunden mit der Bereitschaft, Ansichten auf der Basis eigener Erfahrungen bei Bedarf auch zu revidieren, Wertschätzung gegenüber Sprachen und Sprachkompetenzen und in der Folge letztlich Wertschätzung gegenüber jedem Schüler und jeder Schülerin mit seinen/ihreren individuellen Voraussetzungen. (Hoch, 2019: S. 364)

Im Hinblick auf die Frage nach dem besonderen Potenzial, das einer diversitätsorientierten Gestaltung von Lernprozessen zukommt, lohnt sich eine eingehendere Beschäftigung

mit einzelnen Schüler*innen und deren individuellen Lernprozessen. Ein im Forschungsprojekt genutztes Verfahren besteht daher in der Auswahl von (auch wechselnden) Fokuskindern, die von den an der *Professionellen Lerngemeinschaft* (s. Kap. 3.3) beteiligten Lehrpersonen anhand vorab festgelegter Kriterien beobachtet werden. Im Zusammenspiel mit einer gemeinsamen Reflexion des Leitungshandelns lassen sich aus den Beobachtungen Rückschlüsse für eine Verbesserung des adaptiven Leitungshandelns ziehen, worin ein zentraler Aspekt unterrichtsbezogener Professionalisierungsprozesse besteht. Zentral sind dabei Fragen, wann und wie an die Äußerungen der Schüler*innen angeknüpft werden sollte, um z. B. elaboriertere Beiträge zu elizitieren, und an welchen Stellen es ratsam ist, den Verstehensprozess der Schüler*innen unterstützend weiterzuführen (vgl. Harwart, Sander & Scherf, 2020).

Erste Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt zeigen, dass die beiden Lernformate *Vorlesegespräch* und *Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs* sowohl für alle Schüler*innen auf kognitiver und affektiver Ebene Anreize schaffen als auch intensive Gesprächs- und Verstehensprozesse anstoßen. Gerade die Deutungsoffenheit literarischer Texte motiviert die Lernenden zu einer aktiven Beteiligung und zu einer individuellen wie gemeinsamen Weiterentwicklung von Deutungslinien. Beide Gesprächsformate können aus diesem Grund als geeignete Zugangsmöglichkeiten zu ästhetischen Gegenständen und zu einer gemeinsamen kulturellen Praxis im Rahmen eines inklusiven Settings verstanden werden, die die Lernenden zur Aushandlung ihrer individuellen Rezeptionserfahrungen und Lesarten, ihrer persönlichen Sichtweisen und ihrer unterschiedlichen Denkweisen anregen.

3.3 Erste Konsequenzen für eine diversitätssensible Lehrerbildung

Damit Unterricht und die damit verbundene Vor- und Nachbereitung zwar eine persönliche, nicht aber eine rein private Angelegenheit bleibt, werden die entsprechenden Professionalisierungsprozesse im Rahmen des Forschungsprojekts als Zusammenarbeit von Lehrpersonen in *Professionellen Lerngemeinschaften* (Bonsen & Rolff, 2006) konzipiert (vgl. Mayer & Mempel, 2020). Eine so verstandene Kooperation geht deutlich über den Austausch oder die koordinierte Entwicklung von Unterrichtsmaterialien hinaus. Charakteristisch sind vielmehr die gemeinsame Reflexion des eigenen unterrichtlichen Handelns, die Entwicklung einer kooperativen Schulkultur und die Fokussierung auf die Lernenden (Komoss & Sørensen, 2019). Die Lehrpersonen eines Schulteams arbeiten dabei in mehreren Zyklen und implementieren im Laufe des gesamten Projektzeitraums beide Lernformate, die kontinuierlich an die jeweiligen Ressourcen, Förder- und Unterstützungsbedarfe der Schüler*innen angepasst werden. Die kontinuierlichen Planungs- und Reflexionsgespräche unterstützen die selbstbestimmte Auseinandersetzung mit dem eigenen pädagogischen Handeln und die Umsetzung von persönlichen Entwicklungszielen. Die Reflexion der eigenen Erfahrungen schafft einen Rahmen, in dem pädagogische Fachpersonen ihre Haltungen zum literarischen Lernen unter den Bedingungen eines inklusiven Unterrichts überprüfen und weiterentwickeln können. Ein von Anfang an zentrales Anliegen der Planungs- und Reflexionsgespräche war neben der Frage einer passenden

Lektüre die Herausforderung einer gelungenen Balance zwischen der prinzipiellen Offenheit des Gesprächsformats und lernbegleitenden Leitungshandlungen, ohne dabei die individuellen Förder- und Unterstützungsbedarfe wie auch die Ressourcen der Schüler*innen aus den Augen zu verlieren.

4. Ausblick

Für die Weiterentwicklung einer inklusiven Literaturdidaktik scheint es sinnvoll, das Zusammenspiel einzelner Komponenten in konkreten Lehr-Lern-Situationen, wie z. B. im Rahmen offener Gesprächsformate, in den Blick zu nehmen. Denn gerade in der Passung der getroffenen didaktischen Entscheidungen zu den berücksichtigten Lernvoraussetzungen, der Berücksichtigung des gemeinsamen Lernens, der Identifikation des spezifischen Potenzials des Gegenstands wie auch der Berücksichtigung des jeweiligen Kontextes liegt ein Schlüssel für die sinnstiftende Initiierung literarischer Lernprozesse im inklusiven Literaturunterricht (vgl. von Brand, 2019). Am Beispiel des Forschungsprojekts LemaS-GRiP konnte gezeigt werden, dass mit der engen Verknüpfung von individuellen und kollektiven Lernprozessen gleichzeitig ein produktiver Umgang mit Diversität angebahnt und damit ein Hauptanliegen einer zeitgemäßen Lehrer*innenprofessionalisierung mit der Zielperspektive eines qualitativ hochwertigen inklusiven Unterrichts unterstützt werden kann. Um den Schüler*innen mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen im Gespräch individuelle Lernmöglichkeiten zu eröffnen, sie in ihren kognitiven und metakognitiven (Selbst-)Kompetenzen gezielt zu fördern und Literaturunterricht schüler-, gruppen- und gegenstandsorientiert gestalten zu können, ohne dabei die gemeinsame Arbeit am Lerngegenstand außer Acht zu lassen, kommt der Leitung und Lernbegleitung durch die Lehrperson in der Planung, Durchführung und Vertiefung der Lernprozesse eine besondere Bedeutung zu (vgl. Härle, 2004a; Mayer, 2020). Ihre Haltung gegenüber dem literarischen Gegenstand sowie die Wahrnehmung und adaptive Begleitung der Verstehensprozesse beeinflussen wesentlich den Kompetenzerwerb der Schüler*innen. Neben der Vermittlung von Grundlagen, Konzeptionen und Gelingensbedingungen für die Gestaltung inklusiver Lehr-Lern-Settings müssen den Lehrpersonen daher gezielt Möglichkeiten der Reflexion eigener Leitungserfahrungen und Präkonzepte gegeben werden, z. B. durch die Zusammenarbeit innerhalb *Professioneller Lerngemeinschaften*. Dadurch wird die Gestaltung eines Unterrichts unterstützt, der sich nicht an Einzelmerkmalen von Lernenden orientiert, sondern der Möglichkeiten zur Potenzialentwicklung für alle eröffnet (vgl. Bräuer, Hülsmann & Reith, 2019).

Transkriptionskonventionen

?	Abbruch mit Glottisschlag
[...]	simultanes Sprechen
<<...> ...>	Art des Sprechens
(.)	Mikropause, geschätzt, bis ca. 0.2 Sek.
(-)	kurze geschätzte Pause von ca. 0.2-0.5 Sek.
(--)	mittlere geschätzte Pause von ca. 0.5-0.8 Sek.
(---)	längere geschätzte Pause von ca. 0.8-1.0 Sek.
(0.0)	gemessene Pause von ca. 0.4 Sek.
:	Dehnung um ca. 0.2-0.5 Sek.
::	Dehnung um ca. 0.5-0.8 Sek.
:::	Dehnung um ca. 0.8-1.0 Sek.
(anscheinend)	vermuteter Wortlaut
<<p> ...>	leise
<<pp> ...>	sehr leise
<<f> ...>	laut
<<ff> ...>	sehr laut
<<all> ...>	schnell
<<len> ...>	langsam
akZENT	Fokusakzent
=	schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Sprecherbeiträge oder Segmente (latching)
?	hoch steigend
,	mittel steigend
-	gleichbleibend
;	mittel fallend
.	tief fallend
'	Wieso das denn? = Divergenz
`	Das ist ja merkwürdig! = komplexe Divergenz
-	Vielleicht, aber... = Prä-Divergenz
˘	Ein(verstanden)! = Konvergenz
?	verneinend
<i>kursiv</i>	Passage, die vorgelesen wird (Abweichungen vom Original werden nicht kursiv gesetzt)

Bibliographische Angaben

Lasker-Schüler, Else (1943). Mein blaues Klavier [Faks. Repr. des korrigierten Typoskripts, DLA Marbach]. In *Marbacher Magazin* 71 / 1995, 3., durchges. und erg. Aufl. 1997, S. 328; Erstdruck in: Neue Zürcher Zeitung vom 7. Februar 1937.

Anders, Petra & Riegert, Judith (Hg.) (2018). *Inklusiv unterrichten: Textzugänge. Deutsch 5-10/55.*

Blommaert, Jan (2013). *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes. Chronicles of Complexity.* Bristol; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters.

- Bonsen, Martin & Rolff, Hans-Güther (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In *Zeitschrift für Pädagogik* 52/2, S. 167-184.
- Brand, Tilman von (2019). Literarisches Lernen. In Hochstadt, Christiane & Olsen, Ralf (Hg.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim; Basel: Beltz, S. 225-241.
- Brand, Tilman von & Brandl, Florian (Hg.) (2017). *Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen. Individualisierung, Differenzierung, Inklusion in den Sekundarstufen*. Seelze: Kallmeyer.
- Bräuer, Christoph; Hülsmann, Delia & Reith, Sarah (2019). Sprachliche Hochbegabung. In Hochstadt & Olsen (Hg.), S. 143-159.
- Dannecker, Wiebke (2014). Literaturunterricht inklusiv gestalten – individuelle Zugänge zu einem literarischen Text ermöglichen. Ergebnisse eines empirischen Unterrichtsprojekts. In Hennies, Johannes & Ritter, Michael (Hg.), *Deutschunterricht in der Inklusion*. Stuttgart: Fillibach, S. 211-222.
- Fischer, Christian (2019). Professionalisierung von Lehrpersonen zur individuellen Begabungsförderung. In Reintjes, Christian; Kunze, Ingrid & Ossowski, Ekkehard (Hg.), *Begabungsförderung und Professionalisierung. Befunde, Perspektiven, Herausforderungen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 174-189.
- Fischer, Christian; Rott, David & Veber, Marcel (2014). Diversität von Schüler/-innen als mögliche Ressource für individuelles und wechselseitiges Lernen im Unterricht. In *Lehren & Lernen* 8/9, S. 22-28.
- Fischer, Christian [unter Mitarbeit von Rott, David; Veber, Marcel; Fischer-Ontrup, Christiane & Gralla, Angela] (2014). *Individuelle Förderung als schulische Herausforderung*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Fischer-Lichte, Erika (2004). *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt (Main): Suhrkamp.
- Granzow, Stefanie (2020). Eigenwahrnehmung und Wirkungen reflektieren. Literarische Gespräche in Kleingruppen zu ästhetischen Erfahrungen mit dem Comic ‚Der gigantische Bart, der böse war‘. In *Praxis Deutsch* 280, S. 38-45.
- Härle, Gerhard (2004a). Literarische Gespräche im Unterricht. Versuch einer Positionsbestimmung. In Härle, Gerhard & Rank, Bernhard (Hg.), *Wege zum Lesen und zur Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 137-168.
- Härle, Gerhard (2004b). Lenken – Steuern – Leiten. Theorie und Praxis der Leitung literarischer Gespräche in Hochschule und Schule. In Härle, Gerhard & Steinbrenner, Marcus (Hg.), *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 107-139.
- Harwart, Miriam; Sander, Julia & Scherf, Daniel (2020). Adaptives Lehrerhandeln. Zu Modellierung, Nachweis und Wirkung eines potenziellen Qualitätsaspekts gesprächsförmigen Literaturunterrichts. In Heizmann; Mayer & Steinbrenner (Hg.), S. 255-276.
- Heizmann, Felix (2017). „seitDEM die welt verrohete als wenn_s mega so RIEsiger fleischklops der noch ROH ist“. Unbekannte Wortbedeutungen in Literarischen Unter-

- richtsgesprächen mit Grundschulkindern. In *Fokus Lehrerbildung. Blog der Heidelberg School of Education*. <<http://hse.hypotheses.org/409>> (zuletzt aufgerufen am 26.10.2020).
- Heizmann, Felix (2018). *Literarische Lernprozesse in der Grundschule. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu den Praktiken und Orientierungen von Kindern in Literarischen Unterrichtsgesprächen über ästhetisch anspruchsvolle Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heizmann, Felix; Mayer, Johannes & Steinbrenner, Marcus (Hg.) (2020). *Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hoch, Barbara (2019). „Was ist ein Seilrutsche? – Ich habe nie das gesehen“: Zur interaktiven Verhandlung sprachlicher Differenzen im Klassenraum. In Donie, Christian; Foerster, Frank; Obermayr, Marlene; Deckwerth, Anne; Kammermeyer, Gisela; Lenske, Gerlinde; Leuchter, Miriam & Wildemann, Anja (Hg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 23). Wiesbaden: Springer VS, S. 379-384.
- Hochstadt, Christiane (2014). Der is im Herzen müd – Mimetisch-ästhetisches Lernen im gemeinsamen Deutschunterricht mit L1- und L2-Lernern an den Beispielen der Gesprächs- und der Leseförderung. In Bernstein, Nils & Lerchner, Charlotte (Hg.), *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Musik – Kunst – Film – Theater – Literatur*. Göttingen: Universitätsverlag, S. 75-90.
- Hochstadt, Christiane (2016). Frühkindliches mimetisch-ästhetisches Erleben beim Vorlesen. In Staeger, Roswitha (Hg.), *Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit*. Weinheim; Basel: Beltz Juventa, S. 181-202.
- Hochstadt, Christiane & Olsen, Ralf (2019) (Hg.). *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Komoss, Regine & Sørensen, Nina (2019). Wandel durch Lehrerkooperation? – Welchen Beitrag leisten Lehrerkooperationen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung? In Bikner-Ahsbahr, Angelika & Peters, Maria (Hg.), *Unterrichtsentwicklung macht Schule. Forschung und Innovation im Fachunterricht*. Wiesbaden: Springer VS, S. 45-63.
- Krüger-Potratz, Marianne (2005). *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*. Münster (u. a.): Waxmann.
- Kruse, Iris (2020). Vom Selbst- zum Gruppengespräch. Gedankenhöhlen zur Vorbereitung auf den Austausch über Literatur. In *Praxis Deutsch* 280, S. 12-17.
- Macha, Hildegard (2019). Gender- und diversitätssensible Begabungsförderung und Professionalisierung. In Reintjes, Christian; Kunze, Ingrid & Ossowski, Ekkehard (Hg.), *Begabungsförderung und Professionalisierung. Befunde, Perspektiven, Herausforderungen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 160-173.
- Mayer, Johannes (2018). Diversitätssensible Förderung von Begabten und (potenziell) Leistungsstarken im inklusiven Literaturunterricht. In Laudenberg, Beate & Spiegel,

- Carmen (Hg.), *Begabte und Leistungsstarke im Deutschunterricht*. Bd. 1: Primarstufe. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 49-59.
- Mayer, Johannes (2020). Grundfragen der Gesprächsleitung im Spannungsfeld von individuellen Erfahrungen, konzeptionellen Anforderungen und institutionellen Rahmenbedingungen. In Heizmann; Mayer & Steinbrenner (Hg.), S. 339-359.
- Mayer, Johannes & Mempel, Caterina (2020). Teilprojekt 16: Förderung des sprachlich-ästhetischen Gesprächs im Regelunterricht im Fach Deutsch in der Primarstufe (LemaS-GRiP). In Weigand, Gabriele; Fischer, Christian; Käpnick, Friedhelm; Perleth, Christoph; Preckel, Franzis; Vock, Miriam & Wollersheim, Heinz-Werner (Hg.), *Leistung macht Schule – Konzepte für die Förderung begabter und besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler*. Weinheim; Basel: Beltz, S. 167-175.
- Naugk, Nadine; Ritter, Alexandra; Ritter, Michael & Zielinski, Sascha (2016) (Hg.). *Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule. Perspektiven und Beispiele*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Prengel, Annedore (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Przyborski, Aglaja (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Sasse, Eric (2020). Genderspezifische Praktiken im Literarischen Unterrichtsgespräch. Annäherung an ein umstrittenes Themenfeld. In Heizmann; Mayer & Steinbrenner (Hg.), S. 215-254.
- Seel, Martin (2014). *Aktive Passivität: Über den Spielraum des Denkens, Handelns und anderer Künste*. Frankfurt (Main): Fischer.
- Steinbrenner, Marcus (2009). Mimetische Annäherung an lyrische Texte im Sprach-Spiel des literarischen Gesprächs. In Anz, Thomas & Kaulen, Heinrich (Hg.), *Literatur als Spiel. Evolutionsbiologische, ästhetische und pädagogische Aspekte. Beiträge zum Deutschen Germanistentag 2007*. Berlin; New York: de Gruyter, S. 645-668.
- Steinbrenner, Marcus (2020). Bildungssprache und sprachliche Bildung in literarischen Gesprächen. In Heizmann; Mayer & Steinbrenner (Hg.), S. 71-94.
- Steinbrenner, Marcus & Wiprächtiger-Geppert, Maja (2010). Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In *Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis* 3, S. 1-15. <<https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/434/verstehen-und-nicht-verstehen-im-gespraech.pdf>> (zuletzt aufgerufen am 12.10.2020).
- UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Salamanca/Spain. <<https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>> (zuletzt aufgerufen am 05.01.2021).
- Vertovec, Steven (2007). *New complexities of cohesion in Britain. Super-diversity, transnationalism and civil-integration*. Commission on Integration and Cohesion.

<[https://www.compas.ox.ac.uk/wp-content/uploads/ER-2007-Complexities Cohesion Britain CIC.pdf](https://www.compas.ox.ac.uk/wp-content/uploads/ER-2007-Complexities_Cohesion_Britain_CIC.pdf)> (zuletzt aufgerufen am 05.01.2021).

Vygotsky, Lew Semjonowitsch (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.

Über die Autor*innen

Caterina Mempel, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Literaturdidaktik an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Literaturdidaktik, gesprächsorientierte Zugänge zu literarischen Texten, Deutsch als Zweitsprache und Begabtenförderung.

Korrespondenzadresse: mempel@lingua.uni-frankfurt.de

Prof. Dr. phil. Johannes Mayer, Professur für Literaturdidaktik an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Literaturdidaktik, Lehrerbildung, gesprächsorientierte und theatrale Zugänge zu literarischen Texten, Kinder- und Jugendtheater und Begabtenförderung.

Korrespondenzadresse: j.mayer@em.uni-frankfurt.de

Eva Wilden, Raphaela Porsch, Janina Ehmke & Krystina Mensing

Sprachproduktive Leistungen im inklusiven Englischunterricht auf der Primarstufe. Eine Studie zu den Lernergebnissen von Kindern mit und ohne sonderpädagogische(n) Förderbedarfe(n)

Abstract

Dieser Beitrag berichtet von einer Studie zu den sprachproduktiven Leistungen von Grundschulkindern im frühbeginnenden Englischunterricht einer innovativen inklusiven Förderschule in Deutschland, in der sowohl Kinder mit als auch ohne sonderpädagogischen Förderbedarf (SFB) beschult werden. In der vorliegenden Studie wurden die Sprechfertigkeiten ausgewählter Lerner mit ($n = 2$) und ohne SFB ($n = 4$) erhoben und explorativ auf ihre quantitativen und qualitativen Merkmale hin untersucht. Die Ergebnisse zeigen vielfältige Merkmale in den sprachproduktiven Englischleistungen aller Schüler*innen sowie in dem Gebrauch verschiedener kompensatorischer Kommunikationsstrategien.

This article presents the findings of an empirical study on the EFL speaking skills of primary learners with and without special educational needs (SEN) of an innovative inclusive SEN school in Germany. In this study, the speaking skills of selected learners with ($n = 2$) and without SEN ($n = 4$) were collected and exploratively examined for their quantitative and qualitative characteristics. The results show a variety of features in the utterances of all learners, as well as the use of different compensatory communication strategies.

Schlagwörter

Inklusion, Englischunterricht, Grundschule, Sprechen, Förderschule
inclusion, English class, primary school, speaking, SEN school

I. Einleitung

Inklusion hat die gesellschaftliche Teilhabe aller Menschen, unabhängig von der Ausprägung individueller Heterogenitätsdimensionen wie Alter, Sexualität, Religion oder Behinderung zum Ziel (vgl. Hase, 2012: S. 508; Bär, 2017: S. 12; Suter, 2019: S. 5). Für das schulische Lernen bedeutet Inklusion demnach, dass Schüler*innen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen nicht schulformselektiert, sondern gemeinsam lernen und idealiter die individuelle Förderung erhalten, die sie benötigen (vgl. z. B. Reich, 2014). Mit der Ratifizierung des Artikels 24 der UN-Konvention in Deutschland im Jahr 2009 nahm die Idee einer solchen „Schule für alle“ schließlich Form an. Mit der Verabschiedung des Gesetzes zur Einführung der inklusiven Schule vom 20.03.2012 fand die inklusive Beschulung im



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

Bundesland Niedersachsen im Schuljahr 2013/2014 Eingang in das Schulgesetz (vgl. NKM, 2012).

Als Konsequenz gibt es eine Vielzahl an Regelschulinitiativen, die das Ziel verfolgten, den Bedürfnissen einer Schüler*innenschaft mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, z. B. durch Fördermaßnahmen für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SFB), in der Regelschule angemessen nachzukommen (vgl. Smelter, Rasch & Yudewitz, 1994: S. 35-36). Einige Jahre nach der Einführung der inklusiven Schule zeigt sich jedoch, dass sich die Umsetzung einer inklusiven Regelschule noch im Entwicklungsprozess befindet und weiterhin vielfältige Herausforderungen existieren. Exemplarisch sei hier die Schwierigkeit genannt, nicht immer die entsprechenden personellen und materiellen Ressourcen zur Verfügung stellen zu können (vgl. Gebhard & Schröter, 2014: S. 338).

Gerade Förderschulen verfügen hingegen oft schon über genau die Ressourcen, die in Regelschulen aktuell dringend benötigt werden (vgl. Gebhardt & Schröter, 2017: S. 116). Fraglich ist somit, ob inklusive Schule nur bedeuten kann, dass sich das Schulsystem zu einer allgemeinbildenden Regelschule für alle entwickeln muss, oder ob nicht vielmehr auch die „Förderschule für alle“ Potenzial birgt. Eben diese Idee wird am Kardinal-von-Galen-Haus (KvG), einer Förderschule mit dem Schwerpunkt Körperliche und Motorische Entwicklung, in Dinklage (Niedersachsen) verfolgt, wo Schüler*innen mit und ohne SFB in Klasse 1 bis 4 gemeinsam lernen. Damit erreichte die Schule auch eine Änderung des § 14 im Schulgesetz des Landes Niedersachsen. Hier stößt man nun auf den ergänzenden Hinweis, dass Inklusion auch bedeutet, dass Förderschulen die Möglichkeit haben, Kinder ohne SFB zu beschulen (vgl. Gebhard & Schröter, 2017: S. 555). Die Vielfalt der inklusiven Schulen wurde so um eine weitere Option bereichert.

Frühere Befunde der Schulevaluation (vgl. Gebhard, Olliges & Schumacher, 2013; Gebhard & Schröter, 2014, 2017) sowie Ergebnisse der I-TEPS (*Inclusive Teaching of EFL in Primary Schools*) Studie (vgl. Wilden & Porsch, 2019; Wilden, Porsch & Ehmke, 2020) zeigen, dass dieses inklusive Schulentwicklungsprojekt sowohl in anderen Schulfächern als auch in Englisch gelingt. Während in der ersten Studie die longitudinale Entwicklung der Lernenden in den Fächern Deutsch und Mathematik untersucht wurden, prüfte die I-TEPS Studie, ob Schüler*innen ohne SFB, die den inklusiven Englischunterricht am KvG besuchten, am Ende von Klasse 4 vergleichbare rezeptive Englischkenntnisse aufweisen wie Schüler*innen, die reguläre Grundschulen besuchen (vgl. Wilden & Porsch, 2019: S. 3). Allgemein gilt, dass empirische Befunde in Hinblick auf Forschung zum inklusiven Unterricht rar sind, dies gilt vor allem für den inklusiven Englischunterricht in der Primarstufe. So konnte keine weitere Studie ausfindig gemacht werden, die die verschiedenen Teilkompetenzen im inklusiven Englischunterricht der Primarstufe untersuchte. Es existieren lediglich Befunde für andere Schulfächer, wie etwa Mathematik oder dem Leseverstehen in der Muttersprache (L1) (vgl. z. B. Sharpe, York & Knight, 1994; Klingner, Vaughn, Hughes, Schumm & Elbaum, 1998; Cole, Waldron, Majd & Hasazi, 2004; Kocaj, Kuhl, Kroth, Pant & Stanat, 2014) oder Studien zum inklusiven Englischunterricht an der weiterführenden Schule (vgl. Springob, 2017; vgl. auch Abs. 2.5). Die vorliegende Studie zielt nun darauf ab, auch die mündlichen Englischfertigkeiten von ausgewählten Schüler*innen mit

($n = 2$) und ohne SFB ($n = 4$) der I-TEPS Proband*innengruppe zu untersuchen, um Aussagen über den Umfang und Merkmale der Sprachproduktion der Lernenden treffen zu können. Dazu wurden im Rahmen des Dissertationsprojekts von Ehmke (vgl. Ehmke, 2019) sprachproduktive Schüler*innenäußerungen mithilfe von Aufgaben erhoben, die in der vorliegenden Arbeit explorativ in Hinblick auf ihre quantitativen (Wortzahl, Wortarten, *Type-Token-Ratio*) und qualitativen (Morphologie, Phonologie, Syntax) Merkmale untersucht werden. Bevor hier genauer das Forschungsdesign und die Befunde der Studie beschrieben werden, wird im Folgenden zunächst vom theoretischen Hintergrund und dem Kontext der vorliegenden Studie berichtet.

2. Theorie

2.1 Inklusiver Englischunterricht auf der Primarstufe

Seit dem Schuljahr 2004/05 ist der Fremdsprachenunterricht, zumeist in der Fremdsprache Englisch, in den 16 Bundesländern Deutschlands obligatorisch. In 12 Bundesländern beginnen Kinder ab Klasse 3 eine Fremdsprache zu lernen, in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz bereits ab Klasse 1 (Stand September 2020; Nordrhein-Westfalen verschiebt den Beginn des Englischunterrichts ab dem Schuljahr 2021/2022 auf die Klasse 3). Ein gemeinsames Ziel ist es, die Schüler*innen zum Lernen einer fremden Sprache zu motivieren und die Freude daran zu stärken (vgl. KMK, 2005: S. 3). Im Kernlehrplan Niedersachsens, der den Englischunterricht mit Beginn der dritten Klasse vorsieht, wird die Erziehung von Kindern zu kommunikativen, offenen, toleranten und verantwortungsbewussten europäischen Bürger*innen als übergeordnetes Leitziel formuliert (vgl. NKM, 2006: S. 7). Zu diesem Zweck sollen kommunikative und interkulturelle Fertigkeiten geschult und die Entwicklung eines Sprachbewusstseins im Englischunterricht gefördert werden (vgl. ebd.). Für den Bereich der kommunikativen Fertigkeiten gilt, dass die Ausbildung mündlicher Fertigkeiten, konkret die Ausbildung des Hörverstehens und Sprechens, priorisiert wird und geschriebene Sprache, wie das Lesen und Schreiben, hingegen eine untergeordnete Rolle einnehmen sollen (vgl. NKM, 2006: S. 11). Insgesamt setzt der Englischunterricht auf der Primarstufe in Niedersachsen auf exemplarische Lehrprinzipien wie der Realisierung einer weitestgehenden Einsprachigkeit, dem Prinzip der funktionalen Fehlertoleranz, dem Einsatz spielerischer Lern- und Arbeitsformen oder dem Primat der Mündlichkeit in einfachen kommunikativen Situationen (vgl. ebd.: S. 9, siehe auch: Mayer, 2013). In Hinblick auf die inhaltliche Gestaltung beschäftigt er sich zudem mit altersgerechten Themen, die das unmittelbare Umfeld der Kinder betreffen (vgl. NKM, 2006: S. 11).

Mit der Umsetzung des Artikels 24 der UN-Behindertenkonvention soll seit dem Schuljahresbeginn 2013/14 Englischunterricht auf der Primarstufe in Niedersachsen inklusiv unterrichtet werden. In der Wissenschaft wird zwischen einem weiten und einem engen Inklusionsbegriff unterschieden (vgl. Bär, 2017: S. 12). Während ersteres jegliche Formen der Kategorisierung, wie die Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfes, ablehnt, nimmt letztere genau dieses Unterscheidungsmerkmal in den Blick

(vgl. ebd.: S. 13). Schulische Inklusion und die zunehmende Heterogenität im Klassenraum werden auch im Englischunterricht als zielführend für die gesamte Lerngruppe im sozialen, sprachlichen, methodischen und interkulturellen Bereich angesehen (vgl. Floyd, 2015: S. 33). Die Diskussion um eine inklusive Englischdidaktik gilt aber in Theorie und Praxis noch als besonders stark vernachlässigt (vgl. Köpfer, 2015: S. 347; Springob, 2015: S. 42). In vorliegenden Aufsätzen zum inklusiven Englischunterricht wird häufig von einer „konsequenten Weiterführung des Heterogenitäts- und Diversitätsbestrebens“ gesprochen (Burwitz-Melzer, 2017: S. 31). So wird beispielsweise auf etablierte Konzepte der Differenzierung und Individualisierung verwiesen, um verschiedenen Dispositionen, die auf den ersten Blick inkompatibel zu sein scheinen, im inklusiven Englischunterricht zu begegnen und damit alle Lernenden darin zu unterstützen, ihre Gedanken, Emotionen und Bedürfnisse in der Fremdsprache zu kommunizieren (vgl. Jaehner & Schick, 2013: S. 8). Hallet hebt in Anlehnung an die Vorstellung eines ‚adaptiven Unterrichts‘ nach Weinert (1997) hervor, dass „die Unterrichtsmethoden und Interaktionsformen über die Möglichkeiten und die Art und Weise entscheiden, wie Lernende sich am Unterrichtsgeschehen beteiligen und welcher Raum ihren individuellen Lern- und Aneignungsweisen gewährt wird“ (Hallet, 2011: S. 86). Zu den Prinzipien des individualisierten Lernens zählt er exemplarisch die Pluralität an Inhalten, Lernangeboten und Aufgaben oder *scaffolding*, das heißt die Bereitstellung verschiedener Maßnahmen, die die kognitiven und sprachlichen Prozesse bei der Bearbeitung einer Aufgabe unterstützen, auf (vgl. ebd.: S. 91ff.). Betont werden muss jedoch, dass, auch wenn erste Konzepte für den Umgang mit Heterogenität im Englischunterricht existieren (vgl. Burwitz-Melzer, Königs, Riemer & Schmelter, 2017), derzeit empirisch noch unklar ist, ob und welche dieser Ansätze, speziell für Kinder mit verschiedenen SFB, im inklusiven Englischunterricht tatsächlich für den erfolgreichen Kompetenzerwerb aller Kinder geeignet sind (vgl. Rohde & Schick, 2012).

2.2 Sprechen im Englischunterricht auf der Primarstufe

Das Sprechen zählt zu den produktiven sprachlichen Fertigkeiten. Es wird als Hauptziel für den Englischunterricht der Grundschule postuliert und gilt gleichzeitig als eine der komplexesten Fertigkeiten überhaupt (vgl. Pinter, 2006: S. 55). Aus psycholinguistischer Perspektive zeigt sich, dass das Sprechen ein äußerst komplexer interaktiv strukturierter Prozess ist, innerhalb dessen mehrere mentale Teilprozesse, vom Gedanken bis zur akustisch wahrnehmbaren Äußerung, gleichzeitig ablaufen (vgl. Decke-Cornill & Küster, 2010: S. 189). Dazu zählt zunächst das *conceptualizing*, wo unter Rückgriff auf diverse Wissensspeicher die Sprechabsicht, die vorerst präverbale Mitteilung, generiert wird. Darauf folgt die Phase des *formulating*, in dieser wird die präverbale Mitteilung dann grammatisch, semantisch und phonologisch umgewandelt. Erst im Anschluss daran beginnt der Prozess des *articulating*, indem das Artikulationssystem die sprachlich umgewandelte Äußerung mittels des Einsatzes des Sprechapparates akustisch wahrnehmbar macht (vgl. Levelt, 1989; Diehr & Frisch, 2008; Ehmke, 2019).

Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) für Sprachen (*Council of Europe*, 2001) werden drei Formen der mündlichen Sprachverwendung in der Fremdsprache unterschieden.¹ Hierzu zählen das monologische und dialogische Sprechen sowie die Mediation. Während das monologische Sprechen auf längere, zusammenhängende Aussagen abzielt (vgl. ebd.: S. 58), findet gesprochene Interaktion in Form des dialogischen Sprechens statt, wenn der*die Sprechende abwechselnd spricht bzw. zuhört und so mit einem*r oder mehreren Gesprächspartner*innen Bedeutungen aushandelt (vgl. ebd.: S. 73). Bei der mündlichen Mediation als Sprachmittlung liegt die Situation vor, dass Gesprächspartner*innen sich aufgrund unterschiedlicher Sprachen nicht direkt verstehen können, sodass eine dritte Person zwischen ihnen vermitteln muss (vgl. ebd.: S. 87). Für das Ende des vierten Schuljahrgangs, also nach zwei Jahren Englischunterricht, gibt der Kernlehrplan Niedersachsens für das Fach Englisch in Anlehnung an den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) vor, dass Schüler*innen „in den Fertigungsbereichen Hör-, Hör-/Sehverstehen und Sprechen (zusammenhängendes Sprechen) die Niveaustufe A1 des GeR [erreichen]. In den Fertigungsbereichen Sprechen (an Gesprächen teilnehmen), Lesen und Schreiben nähern sie sich dieser Stufe an“ (NKM, 2006: S. 11). Dabei wird für den Bereich des monologischen Sprechens formuliert, dass die Schüler*innen „in einfacher Form zu Themen, die sich auf die eigene Person und die unmittelbare Lebenswelt (A1) [sprechen]“ (ebd.: S. 12), für den Bereich des dialogischen Sprechens wird als notwendige Voraussetzung für das Erreichen der Niveaustufe hinzugefügt, dass „andere [die Gesprächspartner*innen] sich darauf einlassen, Dinge zu wiederholen, in langsamer Form zu paraphrasieren und ihnen bei der Formulierung zu helfen“ (ebd.: S. 13).

Die Förderung der monologischen und dialogischen Sprechfertigkeiten findet im Englischunterricht auf der Primarstufe schrittweise in einer gestaffelten Progression statt: vom imitativen zum produktiven, freieren Sprechen (vgl. Diehr & Frisch, 2008: S. 52). Konkret bedeutet dies, dass sich die Fähigkeit zu Sprechen im Laufe des Englischunterrichts quantitativ und qualitativ verändert, indem „die mündlichen Äußerungen zunehmend umfangreicher und kohärenter [werden sollen]“ (ebd.). Dabei steht das Fernlernziel des freien Englischsprechens „an oberster Stelle, da es die Richtung des kommunikativen Unterrichts vorgibt und behutsam eingefordert werden sollte“ (ebd.: S. 53). Auf dem Weg dorthin bedürfen Schüler*innen einer gezielten Unterstützung. Erinnerungsbaute Redemittel (engl. *chunks*) sind ihnen dabei dienlich, sprachliche Äußerungen schneller zu produzieren (vgl. Pinter, 2006: S. 57; Diehr & Frisch, 2008: S. 47). *Chunks* tragen zudem dazu bei, dass „Bedürfnisse, Emotionen und Absichten pointiert geäußert werden [können]“ (Rohde, 2014: S. 9). In dem Fall, dass Schüler*innen während des Sprechens dennoch mit kommunikativen Problemen konfrontiert sind, indem ihnen die notwendigen Redemittel hierzu fehlen, zeigt Méron-Minuth (2009), dass der Rückgriff auf kommunikative Strategien diese kompensieren, gewissermaßen die Diskrepanz zwischen

¹ In der Neufassung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (2018) wird nach *spoken production*, *spoken interaction* und *mediation* unterschieden. Der Lehrplan der Stichprobe bezieht sich noch auf die alte Fassung des GER.

den sprachlichen Fertigkeiten der Lernenden und ihren kommunikativen Bedürfnissen überbrücken, kann (vgl. ebd.: S. 59). Dabei handelt es sich bei den Äußerungen der Lernenden dann um eine alternative Realisierung von Sprache, „die verständlich ist, auch wenn sie situativ und idiomatisch nicht vollkommen angemessen sein mag“ (ebd.: S. 60). Zu diesen Kommunikationsstrategien zählen L1/L3 basierte Strategien (z. B. *code-switching*, *foreignizing*), *interlanguage* Strategien (z. B. Übergeneralisierung), kooperative Strategien (z. B. direkte Appelle), nonverbale Strategien (z. B. Mimik und Gestik, Geräuschimitation), imitative Strategien sowie Abrufstrategien aus der L1/L2 aus (zielsprachlichen) Wissensbeständen (vgl. Méron-Minuth, 2009: S. 258).

Was die curricularen Erwartungen an die Sprechfähigkeiten junger Lernender mit und ohne SFB am Ende der 4. Klasse in Niedersachsen anbelangt, so sollten Lernende in der Lage sein, mit sehr einfachen, vertrauten Mitteln über Themen zu sprechen, die sich auf sie selbst und ihre unmittelbare Umgebung beziehen (vgl. NKM, 2006: S. 12; vgl. NKM, 2008: S. 62). Die Betonung liegt hier auf Ansätzen des kreativen und produktiven sprachlichen Handelns, in denen auch der Einsatz von Gestik und Mimik einbegriffen ist. Darüber hinaus sollen die Lernenden mit den Konventionen eines Gesprächs vertraut sein, indem sie wissen, wie man sich vorstellt, ein Gespräch beginnt und beendet, und mithilfe einfacher sprachlicher Mittel kurze Fragen stellt (vgl. NKM, 2006: S. 13).

2.3 Das Kardinal-von-Galen-Haus als Beispiel einer inklusiven Förderschule

Das KvG in Dinklage, Niedersachsen, ist eine Förderschule in kirchlicher Trägerschaft für den Förderschwerpunkt Körperliche und Motorische Entwicklung (KME). Viele Lernende haben jedoch vielfältige Förderbedarfe: Beispielsweise seien hier Probleme im Hinblick auf die Kommunikation und Interaktion, im Bereich Kognition und Lernen sowie in der emotionalen und sozialen Entwicklung genannt (vgl. Venth, 2015: S. 208). Mit Beginn des Schuljahres 2012/2013 hat das KvG eine inklusive Klasse, bestehend aus 12 Schüler*innen ohne und 6 Schüler*innen mit SFB, in der ersten Klasse eingerichtet. Diese Klassen bleiben bis zum Ende der vierten Klasse bestehen. Bei der Zusammensetzung der Schüler*innen wird darauf geachtet, dass Kinder mit sehr diversen SFB gemeinsam beschult werden, um so eine Homogenisierung der inklusiven Gruppe zu vermeiden (für eine detaillierte Beschreibung: Venth, 2015; Gebhard & Schröter, 2017). Die inklusive Klasse wird mit Ausnahme im Fach Englisch von zwei Lehrkräften betreut. Darüber hinaus zielt das KvG darauf ab, Kinder mit oder ohne SFB aus der unmittelbaren Nachbarschaft in der Schule aufzunehmen. Dies beruht auf der Ansicht, Inklusion auch im weiteren Sinne über den schulischen Kontext hinaus zu realisieren.

Die Motivation für das inklusive Projekt am KvG beruht auf der Annahme, dass Schüler*innen mit körperlichen und motorischen Einschränkungen mittelfristig auf die Fördermaßnahmen der Förderschule angewiesen sind, die die Regelschule in der Form nicht zur Verfügung stellen kann. Bereits seit langem bestehen hier „Ressourcen inklusive[r] ausgewiesener Expertise und erprobter Kooperationen bspw. mit Partnern aus dem therapeutischen Bereich“ (Gebhard & Schröter, 2014: S. 338). Ferner weist die Schule, neben

einer ausgewiesenen Förderschul- und Fachexpertise der Lehrkräfte, auch optimale Bedingungen in technischer und baulicher Hinsicht vor und erhebt damit insgesamt den Anspruch „eine Schule für alle“ zu sein (vgl. Jennessen & Wagner, 2012: S. 338). Speziell Schüler*innen mit einem diagnostizierten Förderbedarf im Bereich KME profitierten nur von inklusiver Beschulung, wenn auch Kinder ohne SFB an der Förderschule angenommen würden (vgl. Venth, 2015: S. 209), sodass das KvG die Idee der „Förderschule für alle“ (Gebhard et al., 2013: S. 116) implementierte. Wie zuvor angemerkt, handelt es sich um eine inklusive Förderschule in privater Trägerschaft handelt, welche daher über die entsprechenden Möglichkeiten zur Umsetzung des Konzepts verfügt. Neben dem KvG gibt es mittlerweile weitere Förderschulen in Deutschland, welche diese Form der Inklusion verfolgen. Zu nennen sind hier beispielsweise die Vincenzschule Aulhausen (Hessen), die Jakob-Muth-Schule Nürnberg (Bayern) oder die Waldhofschule Templin (Brandenburg).

Die Inklusion im Grundschulzweig des KvG folgt einem pädagogischen Konzept, welches an der Schule selbst entwickelt wurde und auf dem Leitprinzip basiert, dass Schüler*innen zu keinem Zeitpunkt aufgrund ihres abweichenden Leistungsvermögens vom Rest der Gruppe getrennt werden und während des gesamten Unterrichts gemeinsam lernen. Der Schulleiter beschreibt das Konzept als eines „mit dem jeder einzelne Schüler sehr individuell gefördert und zu einem Höchstmaß an Selbstständigkeit erzogen werden kann“ (Venth, 2015: S. 212). Täglich wird in allen Klassen ein ritualisierter Morgenkreis durchgeführt. Teil dessen ist es u. a. auch, das Datum, den Wochentag und das Wetter auf Englisch vorzustellen. Weitere Prinzipien des KvG-Konzepts sind das Tutor*innensystem sowie die individuellen Arbeitspläne, die für jedes Kind in den Kernfächern Deutsch und Mathematik zusammengestellt werden. Im inklusiven Englischunterricht orientiert sich die Schule an Lehrprinzipien des frühen Fremdsprachenunterrichts, wie sie auch an Regelschulen zu finden sind. Die Arbeit mit einem gängigen Lehrwerk gehört auch dazu.

2.4 Vorliegende Befunde aus der Schulevaluation am KvG

Mit der Implementierung des inklusiven Projekts am KvG haben Gebhard et al. (2013) und Gebhard & Schröter (2014, 2017) verschiedene Studien im Laufe von fünf Jahren durchgeführt, um die Schulentwicklung empirisch zu begleiten und ein stetiges Vorschreiten dieser aufrechtzuerhalten. Im Folgenden sollen die Ergebnisse zusammengefasst werden, die für die vorliegende Studie besonders relevant sind. Bevor die erste Schüler*innenkohorte der inklusiven Gruppe des KvG beigetreten war, zeigten vorherige Interviews mit den Eltern, dass speziell die Eltern der Kinder ohne SFB beunruhigt darüber waren, ihre Kinder im Anschluss an das vierte Schuljahr am KvG an einer Regelschule/regulären Sekundarschule beschulen zu lassen (vgl. Gebhard et al., 2013: S. 120f.). Daher gaben sie in den Interviews u. a. als eine Erwartungshaltung an, dass die Kernlehrpläne des KvG mit denen der Regelgrundschule konform sind. Neben den Interviews wurden die Schüler*innen ohne SFB in den Hauptfächern Mathe und Deutsch am Ende von Klasse 1 getestet und die sozial-emotionale Schulerfahrung dieser Schüler*innen und dreier weiterer Schüler*innen mit SFB näher untersucht.

Die longitudinalen Testergebnisse im Lesen in der L1 sowie in Mathematik zeigen vergleichbare Leistungsentwicklungen der Kinder ohne SFB in beiden Domänen (vgl. Gebhard & Schröter, 2017: S. 565f.). Die Antworten zu den Schulerfahrungen zeigen, dass die Schüler*innen zufrieden sind und die positive Klassenatmosphäre genießen (vgl. ebd.: S. 565). Ein guter Umgang untereinander und die Teilhabe der Schüler*innen mit SFB wird durch die Gestaltung des Schulalltages gut gefördert (vgl. Gebhard & Schröter, 2014: S. 349). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die anfänglichen Sorgen der Eltern, ihre Kinder würden sich in Hinblick auf ihre Leistungsbewertung am KvG schlechter entwickeln als an einer Regelgrundschule, unbegründet waren (vgl. ebd.).

Die I-TEPS Studie (vgl. Wilden & Porsch, 2019; Wilden, Porsch & Ehmke, 2020) untersuchte die Englischleistungen von Schüler*innen ohne SFB im inklusiven Englischunterricht des KvG am Ende der Klasse 4. Um den Lernzuwachs der Schüler*innen zu evaluieren, wurden die rezeptiven Sprachfertigkeiten kurz vor dem Übergang an die weiterführende Schule getestet. Diese Ergebnisse wurden dann mit den Ergebnissen von Regelgrundschüler*innen desselben Bundeslandes verglichen (vgl. Wilden, Porsch & Schurig, 2020). Die Studie zeigte, dass die an der Projektschule unterrichteten Lernenden ohne SFB ein vergleichbares Niveau in ihren Hörverstehensleistungen aufweisen wie Lernende, die reguläre Grundschulen besuchen. Allerdings zeigten die Schüler*innen schwächere Fähigkeiten im Hinblick auf das Leseverstehen (vgl. Wilden & Porsch, 2019). Abschließend sei darauf verwiesen, dass mit Ausnahme der Studien von Gebhard et al. (2013; Gebhard & Schröter 2014, 2017) und der I-TEPS Studie bislang keine weiteren empirischen Ergebnisse zu den Effekten inklusiver Beschulung an deutschen Förderschulen vorliegen.

2.5 Befunde zu den Leistungsentwicklungen im inklusiven Englischunterricht

Im Allgemeinen scheint ein Mangel an empirischen Ergebnissen im Hinblick auf die Effektivität von inklusiven Lernumgebungen zu existieren (vgl. Bless, 2017: S. 224; Budde, Blasse & Johannsen, 2016; Burwitz-Melzer, 2017: S. 38f.; Cole et al., 2004: S. 137; Kocaj et al., 2014: S. 170; Springob, 2017: S. 19). Die wenigen Befunde zeigen ferner, dass es aufgrund der hohen Diversität an Kindern mit unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderbedarfen problematisch ist, generalisierende Schlussfolgerungen zu ziehen (vgl. Marteschinke, Kopp & Ratz, 2012: S. 188). Auch Budde et al. (2016) betonen besonders den Bedarf an substantiellen empirischen Arbeiten in diesem Forschungskontext, da der bisherige Diskurs über Inklusion oftmals zu sehr von soziopolitischen und weniger von empirisch-pädagogischen Argumentationen dominiert werde (vgl. Bless, 2017: S. 216). Als unzureichend kann speziell die vorliegende empirische Evidenz zur Kompetenzentwicklung von Schüler*innen mit und ohne SFB im Fach Englisch bezeichnet werden. Lediglich Springobs Arbeit zum inklusiven Englischunterricht am Gymnasium (2017) sowie die I-TEPS Studie von Wilden und Porsch (2019) für den inklusiven Englischunterricht auf der Primarstufe konnten hierfür identifiziert werden.

Springob (2017) untersuchte den inklusiven EU an einem Gymnasium in einer längsschnittlichen Studie, in der er die Leistungsentwicklung von Klasse 5 bis 6 von Schüler*innen einer inklusiven Klasse mit der nicht-inklusive Parallelklasse vergleicht. In der inklusiven Klasse wurden insgesamt sechs Kinder mit Unterstützungsbedarf beschult, drei von ihnen zielfähig mit dem FSB Lernen. Zwei der Schüler*innen haben den FSB Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE), ein anderes Kind den FSB KME. In der Studie wurde mittels Vergleichsarbeiten das Leseverstehen, Schreib- sowie Grammatikfertigkeiten (vgl. ebd.: S. 249, S. 253) und zusätzlich am Ende von Klasse 6 Sprachmittlungskompetenzen gemessen. Als ergänzende Daten wurden die Ergebnisse traditioneller Klassenarbeiten und einer mündlichen Prüfung (Ende Klasse 6) herangezogen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Schüler*innen ohne SFB der inklusiven Klasse am Ende von Klasse 5 besser abschneiden (vgl. ebd.: S. 250) und im Längsschnitt vergleichbare Leistungen wie die Schüler*innen der nicht-inklusive Parallelklasse zeigen (vgl. ebd.: S. 292). Springob leitet aus den Ergebnissen seiner Studie ab, dass die Schüler*innen ohne SFB der inklusiven Gymnasialklasse im EU „[k]einen Nachteil gegenüber Schüler*innen der Parallelklassen haben und ihre Leistung [...] in vollem Umfang abrufen können“ (ebd.: S. 294). Zudem zeigten auch die Schüler*innen mit SFB, die zielfähig beschult und getestet wurden, insgesamt zufriedenstellende Ergebnisse (vgl. ebd.: S. 295). So konstatiert Springob abschließend, dass alle Schüler*innen – mit und ohne SFB – „einen messbaren Lernfortschritt erzielen und Konzepte eines kommunikativen EU umgesetzt werden“ (ebd.: S. 292).

2.6 Befunde zum Sprechen im (inklusive) Englischunterricht auf der Primarstufe

Für das Sprechen liegen umfassende Evaluationsstudien wie die im Jahre 2006 durchgeführte nordrhein-westfälische EVENING-, oder die bundesländerübergreifende BIG-Studie aus dem Jahre 2015 vor, die sich mit den englischen Sprechfertigkeiten von Grundschulkindern befassen. Die Studien zeigen divergente Ergebnisse. Während die EVENING-Studie zu dem Ergebnis kommt, dass sprachliche Mittel noch nicht ausreichend zur Verfügung stehen und die Schüler*innen sich auf Ein- und Zweiwortsätze beschränken (vgl. Diehr, 2011: S. 20), schließt die BIG-Studie hingegen darauf, dass die Schüler*innen im Bereich des Sprechens die Ansprüche des GeR (A1) gar übertreffen (vgl. Barucki, Bliesener, Börner, Böttger, Hoffmann, Kierepka, Kronisch, Legutke, Lohmann, Müller & Schlüter, 2015). Eine weitere Studie zum Sprechen im frühen Englischunterricht, die TAPS-Studie (2008), nahm eine systematische Analyse des Umfangs und der Komplexität in den mündlichen Schüler*innenäußerungen der Proband*innengruppe nach Durchführung vorbereitender Aufgaben zum Sprechen vor. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass ein entscheidendes Kriterium für erfolgreiches Sprechen im Englischunterricht der Grundschule vor allem die adäquate Vorbereitung mit passenden Aufgaben sei (vgl. Diehr & Polte, 2009: S. 153) und konkludiert, dass eine erfolgreiche Sprachproduktion stark geprägt ist durch das Einüben von *chunks*, sogenannter „unanalysierter festgefügtter Mehrwort-Konstruktionen“ (vgl. Diehr, 2011: S. 15). Die Arbeiten von Roos (2007), Lenzing (2013) und die

Studie zu den Sprechfertigkeitentwicklungen an der Flachslandschule in Hamburg (Elsner & Keßler, 2011) untersuchten ferner, welchen sprachlichen Entwicklungsstand ein*e Lerner*in in Bezug auf den Ablauf von psycholinguistischen Spracherwerbsprozessen, der *Processability Theory*, erreicht hat. Keine der Studien gibt jedoch nähere Auskunft darüber, ob Schüler*innen mit einer Lernbeeinträchtigung oder einem SFB an der Erhebung teilgenommen haben. Dies mag daran liegen, dass viele der Studien vor der Einführung der inklusiven Schule durchgeführt wurden. So bleibt bis dato unklar, welche Ergebnisse Schüler*innen mit SFB im Vergleich zu Schüler*innen ohne SFB im Bereich der Sprechfertigkeiten in einem inklusiven Englischunterricht erreichen. Die I-TEPS Studie möchte sich diesem Desiderat widmen, indem die bereits vorliegenden Befunde zum Hör- und Leseverstehen am KvG nun im Rahmen der vorliegenden Studie um die Untersuchung der Sprechfertigkeiten ausgewählter Schüler*innen mit und ohne SFB ergänzt werden sollen. Die vorliegenden mündlichen Schüler*innendaten, die im Rahmen einer Pilotierung untersucht wurden, zeigen sowohl in qualitativer als auch quantitativer Hinsicht interessante Ergebnisse auf, die vor dem Hintergrund der *Processability Theory* vorläufige Hypothesen zum Spracherwerb erlauben. Diese müssen aber mit besonderer Vorsicht betrachtet werden, denn gerade in den Anfangsstadien ist es besonders schwierig, genügend Schüler*innenaussagen zu elizitieren, um zuverlässige Aussagen über Spracherwerb machen zu können: „[...] the structure in question needs to be identified within the context of a range of different lexical items. In other words, the researcher needs to ensure that the data collection contains examples of the given form within a variety of lexical items“ (Keßler & Pienemann, 2011: S. 85). Das sogenannte *emergence criterion* orientiert sich dabei „an dem Zeitpunkt, zu dem ein bestimmtes Merkmal erstmalig in der Lernersprache auftritt, also dem Moment, in dem ein Lerner prinzipiell in der Lage ist, das jeweilige Merkmal zu verwenden“ (Roos, 2007: S. 144). Für den Bereich Morphologie ist dazu eine lexikalische und morphologische Variation notwendig, für den Bereich Syntax kann von Spracherwerb gesprochen werden, sobald das Merkmal bereits einmal richtig vom Lernenden gebraucht wird (vgl. ebd.: S. 144f.).

3. Empirische Studie

3.1 Forschungsfragen

Um einen Beitrag zum Schließen der zuvor identifizierten Forschungslücke zu leisten, untersucht die vorliegende Studie diese Forschungsfrage: Welche quantitativen und qualitativen Merkmale enthalten die sprachproduktiven Äußerungen von Schüler*innen ohne und mit SFB der inklusiven 4. Klasse am KvG? Hierbei werden unter quantitativen Merkmalen Wortzahl, Wortarten und *Type-Token-Ratio* verstanden, während die Charakteristika von Morphologie, Syntax und Phonologie qualitative Merkmale darstellen.

3.2 Design der Studie und Stichprobe

Zur Beantwortung dieser Forschungsfrage wurden die sprachproduktiven Daten von Schüler*innen mit ($n = 2$) und Schüler*innen ohne ($n = 4$) der 4. Klasse am KvG herangezogen. Diese Daten wurden im Mai 2017 im Rahmen der Pilotierung einer laufenden Dissertationsstudie zur Entwicklung sprachproduktiver Fertigkeiten und dem Gebrauch kommunikativer Strategien von Schüler*innen mit und ohne SFB im Englischunterricht am KvG erhoben (vgl. Ehmke, 2019). Bei beiden Schüler*innen mit SFB liegen zwei diagnostizierte Förderbedarfe vor: der Förderbedarf KME und der Förderbedarf Lernen. Die vorliegende Studie folgt somit einem auf der Überzeugung basierenden Inklusionsverständnis, dass ein vollständiger Verzicht auf Kategorien – hier: sonderpädagogische Förderbedarfe – der Komplexität des schulischen Alltags nicht gerecht wird und dass die bewusste Fokussierung auf diese Kategorien im Bereich empirischer Forschung gar ein notwendiges Kriterium darstellt (vgl. hierzu Ahnbeck, 2016).

3.3 Instrumente

Zur Testung der sprachproduktiven Englischleistungen der teilnehmenden Kinder wurden Aufgaben gewählt, die die Kinder zum einen zu spontansprachlichen mündlichen Äußerungen ermutigen (vgl. z. B. Roos, 2007; Lenzing, 2013; Elsner & Keßler, 2014) und sich zum anderen an ihrem sprachlichen und kognitiven Entwicklungsstand orientieren (vgl. Diehr & Frisch, 2008: S. 55). Als Aufgabe bzw. *task* können hier jene Aufgabenformate verstanden werden, die dazu dienen, die Lernenden in ihrer Kompetenzentwicklung sowohl zu fördern als auch gleichzeitig zu überprüfen (vgl. Caspari, 2013: S. 5). Die verschiedenen Aufgaben sollten den Lernenden dabei vor allem als Stimulus dienen, eigenständig und spontan auf zur Verfügung stehende sprachliche Mittel zurückzugreifen, um Bedeutungen diskursiv auszuhandeln (vgl. Ellis, 2013: 10; Dausend & Nickel, 2017: S. 183 f.). Dabei gab es drei Aufgaben (*Interview*, *Find the Difference*, *Picture Description*), die im Einzelgespräch mit der Testleiterin bearbeitet wurden und eine Aufgabe (*Improvisation Activity*), die als Gruppenaufgabe durchgeführt wurde. Die Aufgabenerläuterungen und -anweisungen erfolgten seitens der Testleiterin dabei allesamt auf Deutsch. Erst mit Beginn der eigentlichen *task* fand die Kommunikation in der Fremdsprache Englisch statt. Hinsichtlich der Sprachwahl der Schüler*innen verhielt sich die Testleiterin zurückhaltend und stellte lediglich weitere Rückfragen auf Englisch, wenn die Schüler*innen auf Deutsch antworteten. Während der Gruppenaufgabe nahm sich die Testleiterin vollkommen zurück. Die Schüler*innen wurden in zwei heterogene Kleingruppen (Gruppe 1 und Gruppe 2) eingeteilt, wovon erstere alle Aufgaben durchführte und letztere lediglich an der Gruppenaufgabe teilnahm, um so für die Gruppenaufgabe eine Vergleichsgruppe bereitzustellen (vgl. Tab. 1). Primäres Ziel der Pilotierung war es vor allem die Tauglichkeit der Aufgaben für eine anstehende Hauptstudie zu evaluieren, sodass nur ausgewählte Schüler*innen im Rahmen einer 45-minütigen Englischunterrichtsstunde befragt wurden. Für

das Erproben der Aufgaben war dementsprechend nicht vorgesehen, dass auch die Kinder der Gruppe 2 an den Einzelgesprächen teilnehmen, da die Durchführung mit der ersten Gruppe hier bereits zufriedenstellendes Material für die Weiterarbeit an diesen Aufgaben bereitstellte, während für die Gruppenaufgabe hingegen eine weitere Vergleichsgruppe notwendig erschien. Die Sprechtests wurden parallel zum regulären Englischunterricht in einem Nebenraum der Klasse durchgeführt, wobei die drei Kinder der Gruppe 1 jeweils sprachproduktive Daten im Umfang von ca. sieben bis neun Minuten und die der Gruppe 2 von knapp drei Minuten produzierten.

	Gruppe 1 (Aufgaben 1-4)			Gruppe 2 (Aufgabe 4)		
	Kind 1	Kind 2	Kind 3	Kind 4	Kind 5	Kind 6
SFB	-	-	KME, Lernen	-	-	KME, Lernen

Tab. 1: Überblick über die Gruppeneinteilung der Schüler*innen mit und ohne SFB

Im Rahmen der Pilotierung wurden die in Tab. 2 dargestellten Aufgaben bzw. *tasks* eingesetzt, die in Anlehnung an Pienemann et al. (2006), Roos (2007), Lenzing (2013), Becker & Roos (2014) adaptiert wurden. All diese Aufgabenformate gelten als besonders geeignet, um die Schüler*innen zu spontanen Sprechäußerungen zu animieren.

Aufgabe	Beschreibung	Instruktionen
Aufgabe 1: <i>Interview</i>	Die Lernenden sprechen mit der Testleiterin über ausgewählte Themen zu sich selbst und ihrer Lebenswelt und wenden hier die Konventionen eines Gesprächs an. Die Aufgabe dient vor allem als <i>ice breaker</i> .	Ich stelle dir nun ein paar Fragen auf Englisch zu deiner Person, danach darfst du mir auch Fragen stellen, wenn du möchtest: <i>Hello.... how are you? (Do you feel good?)</i> <i>How old are you? (Are you nine/ten?)</i> <i>Have you got any brothers or sisters? (How many brothers or sisters do you have?) (...)</i>
Aufgabe 2: <i>Find the Difference</i>	Den Lernenden werden zwei Bilder gezeigt, die sich in einzelnen Merkmalen unterscheiden. Die Aufgabe besteht darin, die Unterschiede zwischen den beiden Bildern zu benennen.	„Schau mal – diese Bilder sehen unterschiedlich aus. Kannst du die Unterschiede zwischen den beiden Bildern auf Englisch beschreiben? Ich mache ein Beispiel: <i>This jacket is red, but this jacket is yellow.</i> “

Aufgabe 3: <i>Picture Description</i>	In dieser Aufgabe werden die Lernenden dazu aufgefordert, eine Bildbeschreibung vorzunehmen. Das Bild zeigt eine fokussierte Handlung, die die Kinder dazu ermutigen soll, eine Art Geschichte zu erzählen.	„Bitte erzähle mir auf Englisch, was du auf dem Bild siehst. Was geschieht? Was tun Menschen und Tiere?“ „Was glaubst du passiert als nächstes?“
Aufgabe 4: <i>Improvisation Activity/Peer to peer</i>	Die Improvisationsaufgabe ist situational in einem englischsprachigen Ferienlager für Kinder (<i>Camp for Friends</i>) eingebunden. In Kleingruppen werden den Schüler*innen verschiedene Bilder aus einem Flyer dieses Camps vorgelegt. Sie selbst wählen eine Szene aus und werden spontan, d. h. ohne Vorbereitungszeit, dazu aufgefordert, die Szene nachzuspielen.	„Sucht euch eine Szene aus diesem Bild aus und macht ein Standbild.“ „Spielt die Szene auf Englisch nach. Ihr habt 5 Minuten Zeit.“

Tab. 2: Überblick über die im Sprechtest eingesetzten vier Aufgaben

3.4 Auswertung

Die Transkriptionen der Schüler*innenäußerungen wurden im ersten Schritt nach Anzahl der verwendeten fremdsprachlichen und muttersprachlichen Wörter sowie ihrer Verteilung auf die verschiedenen Aufgaben ausgezählt. Diese wurden zudem in verschiedene Wortarten gruppiert, um schließlich die *Type-Token-Ratio* (TTR) (vgl. z. B. Strube, 2014) zu berechnen. Letztere zielt darauf ab, die Komplexität des Wortschatzes zu messen: Während *tokens* die Anzahl der fremdsprachlichen Wörter insgesamt beschreiben, die zur Bewältigung der Aufgabe eingesetzt wurden, beschreiben *types* die Anzahl der verschiedenen Wörter, die gebraucht wurden (vgl. Strube, 2014: S. 118). In der Analyse der TTR wurden dabei dem Ansatz Browns (1973) folgend Füllwörter wie „ehm“, deutsche Ausdrücke sowie Eigennamen ausgelassen. Für den Fall, dass ein Wort aufgrund von Zögern oder Stottern zweimal genutzt wurde, wurde es einfach in seiner komplettesten Form gezählt. Zusammengesetzte Wörter wurden als ein Wort gezählt, während Kontraktionen wie „isn't“ als zwei Wörter gezählt wurden (vgl. Brown, 1973: S. 54). Morphologische, syntaktische und phonologische Merkmale dieser sprachproduktiven Äußerungen wurden im zweiten Schritt in Anlehnung an Diehr (2011) untersucht, indem Nomina und Verben auf ihre morphologischen Eigenschaften hin untersucht und syntaktische Merkmale der Sprachproduktion der Lernenden hinsichtlich ihrer Komplexität analysiert wurden. Dabei wird auf Auffälligkeiten, die mögliche Parallelen zu der *Processability Theory* aufzeigen, verwiesen. Zudem wurde auch der Gebrauch formelhafter Sprache in Form von *chunks* und phonologische Eigenschaften der sprachproduktiven Äußerungen auf ihre Abweichungen von der englischen Standardaussprache näher betrachtet. Im dritten Schritt wurde dann dem Gebrauch kommunikativer Strategien durch die Lernenden auf den Grund gegangen. Dabei wurde das Augenmerk insbesondere auf die Verwendung von

L1/L3 basierten kommunikativen Strategien (z. B. *code-switching* oder *foreignizing*) sowie kooperativen (z. B. direkte Appelle) und imitativen Strategien zur Überwindung von Kommunikationsproblemen gelegt.

4. Ergebnisse

4.1 Quantitative Merkmale der sprachproduktiven Äußerungen von Schüler*innen mit und ohne SFB

Die Auswertung der Wortanzahl und -arten hat gezeigt, dass der Umfang der Sprachproduktion der Lernenden von Aufgabe zu Aufgabe variiert (vgl. Tab. 3). In den Aufgaben, in denen die Schüler*innen in Interaktion treten (Aufgabe 1 und 4), haben alle Schüler*innen die meisten Wörter produziert. Ein möglicher Grund könnte sein, dass Aufgaben 2 und 3 gegebenenfalls einen weniger starken *communicative need* im Vergleich zu den anderen Aufgaben auslöst oder, dass Aufgabe 4 besonders motivierend für die Schüler*innen ist, speziell, weil der kommunikative Rahmen und die Offenheit der Aufgabe ihnen die Möglichkeit gibt, für sie relevante Sprechansätze kreativ umzusetzen. Besonders deutlich wird die Differenz in der Gegenüberstellung der Interviewsituation in Aufgabe 1 und *Find the Difference* in Aufgabe 2: Während die Schüler*innen in Aufgabe 1 durchschnittlich von 46,7 Wörtern, sowohl deutschen als auch englischen, Gebrauch machten, wurden in Aufgabe 2 im Durchschnitt lediglich 19,7 Wörter gebraucht. Während alle Kinder hier weniger Sprache produzierten, ist der eingeschränkte Wortgebrauch von Kind 3 besonders auffällig.

Kind	1 (ohne SFB)	2 (ohne SFB)	3 (mit SFB)	4 (ohne SFB)	5 (ohne SFB)	6 (mit SFB)	Ø
Aufgabe 1	53 (44/9)	49 (41/8)	38 (38/0)	-	-	-	46,7
Aufgabe 2	29 (28/1)	28 (27/1)	2 (2/0)	-	-	-	19,7
Aufgabe 3	22 (20/2)	28 (27/1)	31 (7/24)	-	-	-	27
Aufgabe 4	51 (37/14)	60 (55/5)	24 (24/0)	39 (39/0)	15 (15/0)	31 (29/2)	36,7

Tab. 3: Gesamtzahl der von den Kindern in den verschiedenen Testaufgaben produzierten Wörter (in Klammern: englische Wörter/deutsche Wörter)

Lediglich in Aufgabe 3 zeigt sich für dieses Kind eine höhere Wortanzahl insgesamt, jedoch überwiegt hier der Gebrauch deutscher gegenüber fremdsprachlicher Wörter stark. Kind 1 ohne SFB verwendet so beispielsweise in Aufgabe 1 insgesamt 53 Wörter und in Aufgabe 2 29, während Kind 3 mit SFB in Aufgabe 1 38 Wörter gebraucht und in Aufgabe 2 zwei Wörter. Aufgabe 3 ausgenommen, fällt ferner auf, dass der relative Anteil der mut-

tersprachlichen Wörter bei den Lernenden ohne SFB höher ist als bei Kind 3 mit SFB. Dabei zeigt sich, dass der relative Anteil der deutschen Wörter speziell in der Bearbeitung der Aufgaben, in denen es um die Interaktion mit der Testleiterin oder einer*m Mitschüler*in ging, höher ist als bei der Bearbeitung der monologischen Sprechaufgaben: Während in den Aufgaben, die ein zusammenhängendes Sprechen von mehreren Sätzen aneinander erforderten, lediglich auf ein bzw. zwei deutsche Wörter zurückgegriffen wurde, wurden von Kind 1 ohne SFB in Aufgabe 4 14 deutsche Wörter benutzt, was ca. 27 % der gesamten Wortanzahl entspricht. Kind 3 mit SFB hingegen macht bei den Aufgaben 1, 2 und 4 keinen Gebrauch vom Deutschen, bewältigt Aufgabe 3 dafür aber zu 77 % auf Deutsch (31 Wörter, sieben Englisch und 24 Deutsch). Die Lernenden 4, 5 und 6 verwendeten in *task 4* hingegen wenige bis gar keine deutschen Wörter in ihren sprachproduktiven Äußerungen. Auffällig in dieser Kleingruppe ist, dass Kind 5 ohne SFB mit 15 Wörtern die wenigsten Wörter gebraucht, Kind 4 ohne SFB hingegen 39 und Kind 6 mit SFB 31 Wörter.

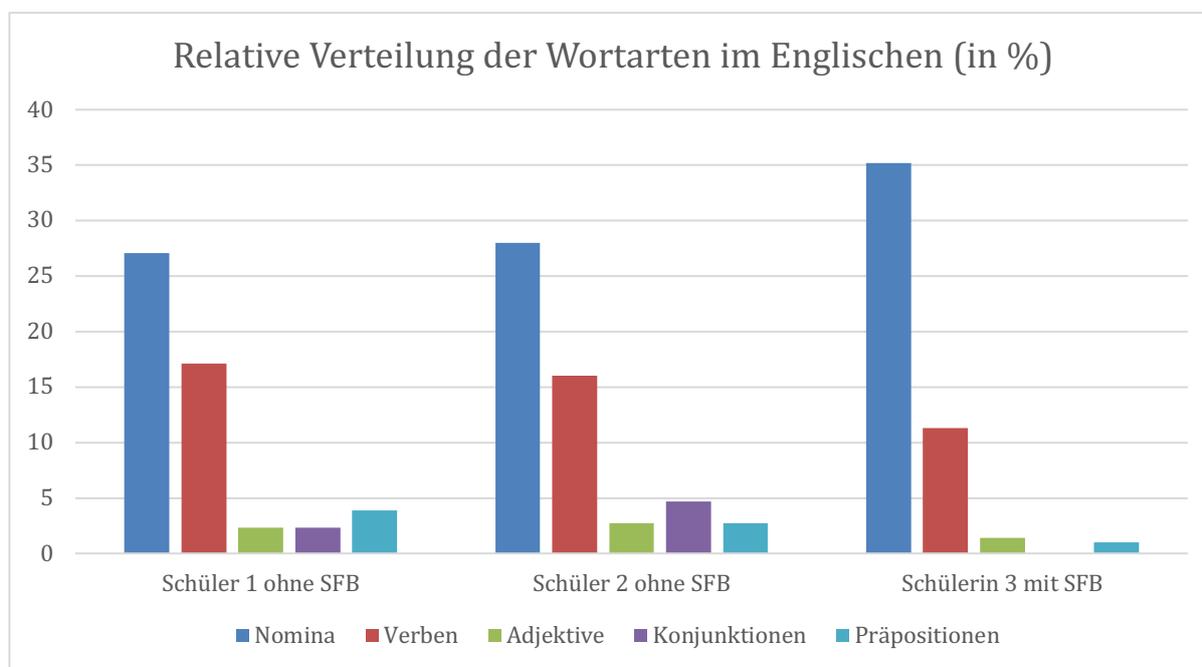


Abb. 1: Relative Verteilung der Wortarten im Englischen in Prozent, gemessen an der absoluten Wortanzahl englischer Wörter

Schaut man sich die sprachproduktiven Äußerungen der Lernenden 1, 2 und 3 differenziert in Hinblick auf den Gebrauch unterschiedlicher Wortarten an, zeigt sich, dass die Verteilung der Wortarten bei den Lernenden ohne SFB ähnlich ist. Kind 3 mit SFB nutzt einen auffällig hohen Anteil an Nomina und keine Konjunktionen. Wie in Abbildung 1 zu sehen, ist der relative Anteil der englischen Nomina, die in den Aufgaben verwendet wurden, bei allen Schüler*innen bedeutend höher als der Anteil anderer Wortarten, wie Adjektive, Konjunktionen und Präpositionen. Dies kann durch Erkenntnisse zum Wortschatzerwerb erklärt werden. Darüber hinaus kann die Unterscheidung zwischen Inhalts-

und Funktionswörtern hier eine Rolle spielen. Nomina, Verben und Adjektive zählen dabei zu den Inhaltswörtern mit einem höheren Abstraktionsgrad für junge Fremdsprachenlernende und sind damit gegebenenfalls spontansprachlich besser ‚greifbar‘, während Funktionswörter wie Präpositionen und Konjunktionen eine grammatikalische Funktion besitzen und daher eher unbewusst oder über *chunks* memorisiert werden (vgl. Legutke, Müller-Hartmann & Schocker-v. Ditfurth, 2017: S. 63). Es zeigt sich hier insbesondere, dass Kind 3 mit SFB nicht nur keine Konjunktionen, sondern auch nur wenige Präpositionen und Adjektive gebraucht. Am prägnantesten ist die große Diskrepanz zwischen dem Gebrauch von Verben gegenüber dem Gebrauch von Nomina. Der relative Anteil der von den Lernenden verwendeten englischen Nomina ist darüber hinaus bedeutend größer als der der englischen Verben, was an dieser Stelle zu einem übermäßigen Gebrauch von deutschen Verben führte. Statt englischer Verben verwenden die Lernenden häufig ihre deutschen Entsprechungen, z. B.: A teacher {malt} a fish (Aufgabe 1, Kind 1 ohne SFB). Die Variation im Gebrauch unterschiedlicher Verben ist somit gering, was sich auch in der TTR niederschlägt (vgl. Tab. 4).

	Types		Tokens	
	Nomina	Verben	Nomina	Verben
Kind 1 (ohne SFB)	26	6	35	22
Kind 2 (ohne SFB)	30	6	42	24
Kind 3 (mit SFB)	18	2	25	8

Tab. 4: *Type-Token-Ratio* der in der Sprachproduktion verwendeten Nomina und Verben

Hierbei ergibt sich für die Verben und Nomen, dass die TTR der Nomina für die Lernenden 1, 2 und 3 in allen Aufgaben bedeutend höher ist als die der Verben. Zudem ist zu erkennen, dass die Schüler*innen im Vergleich einen limitierten Wortschatz im Bereich der Verben haben. Sie verwenden hier vornehmlich Formen der Verben *to be* und *to have* sowie vereinzelt Verben wie *to play*, *to come*, *to love* oder *to see*. Die Analyse der quantitativen Merkmale der sprachproduktiven Englischleistungen der Kinder zeigt, dass es den Lernenden oftmals noch an einem umfassenderen Wortschatz im Bereich englischer Verben mangelt bzw. dass sie nicht spontan in ihrer englischen Sprachproduktion darauf zurückgreifen können. Dies lässt sich insbesondere bei Kind 3 mit SFB feststellen, da lediglich zwei Verben (*to be* und *to have*) gebraucht werden.

4.2 Qualitative Merkmale der sprachproduktiven Äußerungen von Schüler*innen mit und ohne SFB

Zur Analyse der qualitativen Merkmale der sprachproduktiven Englischleistungen der Kinder wurden diese auf diejenigen morphologischen, syntaktischen und phonologischen

Charakteristika untersucht, die für den Englischunterricht auf der Primarstufe relevant sind.

4.2.1 Morphologische Merkmale

Hierbei zeigt sich, dass alle Lernenden in der Lage sind, spontansprachlich Pluralformen der entsprechenden Nomina zu bilden. Genitivformen tauchen hingegen in den Äußerungen nicht auf. Hinsichtlich der Verben weisen die folgenden Äußerungen verschiedene Charakteristiken auf. So fällt auf, dass Kind 2 ohne SFB das Flexions-„s“ der dritten Person Singular nicht verwendet (vgl. Beispiel 1). Dies deckt sich mit den Erkenntnissen der *Processability Theory*, dass dieses Phänomen kognitionsbedingt erst sehr spät (Stufe 5) von Fremdsprachenlernenden verarbeitet und spontansprachlich abgerufen werden kann (vgl. Pienemann, 2011: S. 9):

- (1) *D*e cat come on (.) *d*e {Fenster} (äh) window inside (#) and *d*e pupils see to the cat. [...] *D*e cat come inside and (#) spring {also} (.) off the teacher.

Kind 1 ohne SFB verwendet im gleichen Kontext folgende Konstruktion (vgl. Beispiel 2):

- (2) *S*e cat (.) going (#) a window. [...] A cat sp*r*inging on a desk.

Das Beispiel zeigt, dass Kind 1 auf das *progressive* zurückgreift und so den notwendigen Gebrauch des Flexions-„s“ im *simple present* vermeidet. Auch hier lässt sich ein Bezug zur *Processability Theory* herstellen, innerhalb dieser die -ing-Struktur im Vergleich zum Flexions-„s“ der dritten Person Singular bereits sehr früh (Stufe 2) erworben wird. Kind 3 mit SFB zeigt in ihren sprachproduktiven Äußerungen hingegen keine Formen, die einer Konjugation mit Flexions-„s“ bedürfen, da es sich lediglich an Formen wie *have* oder *is* bedient (vgl. Beispiel 3 und 4):

- (3) My favorite color is pink.
 (4) Yes, I have got a sister (#). Jack, have you got a b*r*other?

Die Äußerungen aller Schüler*innen beinhalten darüber hinaus allesamt Kontraktionen, insbesondere in Form von *chunks*. Diese zeigen sich in verschiedenen Situationen (vgl. Beispiel 5 bis 9):

- (5) I don't know (Aufgabe 4, Kind 6 mit SFB)
 (6) Yes, (#) I'm a sister (Aufgabe 1, Kind 3 mit SFB)
 (7) I'm *nine* nine years old. (Aufgabe 1, Kind 1 ohne SFB)
 (8) [Name], what's your hobby? (Aufgabe 4, Kind 2 ohne SFB)
 (9) * Yes. And what's time? (Aufgabe 4, Kind 4 ohne SFB)

Die Analyse der morphologischen Merkmale der sprachproduktiven Englischleistungen zeigt, dass die Lernenden, sowohl mit als auch ohne SFB, in Hinblick auf die Morphologie der Verben auf *chunks* zurückgreifen, aber auch mit den Verbformen experimentieren. Die ausgewählten Schüler*innenäußerungen scheinen die Erkenntnisse der *Processability Theory* im Bereich Morphologie zu stützen, für eine zuverlässige Aussage bedarf es jedoch der Analyse noch weiterer Schüler*innenäußerungen, innerhalb dieser die festgestellten

Strukturen dann noch stärker variiert in Erscheinung treten müssten (vgl. *emergence criterion*).

4.2.2 Syntaktische Merkmale

Die Analyse der syntaktischen Merkmale der sprachproduktiven Englischleistungen der Kinder zeigt, dass der Satzbau der Lernenden aufgabenabhängig variiert. In den Aufgaben 1 und 4 verwenden die Kinder vorrangig Einzelwörter oder *chunks* („My name is [...]“, „What’s your age?“), in den Aufgaben 2 und 3 greifen sie vermehrt auf Aussagesätze der Struktur Subjekt-Prädikat-Objekt (SPO) zurück: „A cat sp*r*inging on a desk“ (Aufgabe 3, Kind 1 ohne SFB). Durch das Einsetzen von Konjunktionen werden diese Konstruktionen von den Lernenden ebenso verlängert (vgl. Beispiel 10):

- (10) *D*e cat come inside **and** (#) spring {also} (.) off the teacher. (Aufgabe 3, Kind 2 ohne SFB)

Es zeigt sich bei einfachen Aussagesätzen, wie beispielsweise „A teacher {malt} a fish“ (Aufgabe 3, Kind 1 ohne SFB) zudem, dass die Lernenden die Satzstruktur des englischen Aussagesatzes nutzen. Es fehlt ihnen lediglich an englischem Vokabular, welches durch deutsche lexikalische Elemente an der entsprechenden Stelle des Satzes ersetzt wird (vgl. 4.1).

In Aufgabe 2 *Find the Difference* werden darüber hinaus vermehrt die Ausdrücke „there is“ und „this is“ verwendet. Insbesondere Kind 1 und 2 ohne SFB nutzen diese Konstruktion um aufzuzeigen, was sich auf den zu vergleichenden Bildern befindet. Die folgenden Beispiele lassen jedoch vermuten, dass es sich hierbei um *chunks* handelt, die durch die Aufgabenstellung und -instruktion elizitiert werden (vgl. Beispiel 11 bis 13):

- (11) *D* There is a (ehm) a bird and there *th* is a cat (.). (Aufgabe 2, Kind 2 ohne SFB)
 (12) *S*ere is a sun. (#) {Soll das ne Katze sein?} *S*is is a cat and *s*is is a bird. (Aufgabe 2, Kind 1 ohne SFB)
 (13) (###) *S*is {sind} chips and *s*is is (.) hamburger (###). (Aufgabe 2, Kind 1 ohne SFB)

Dennoch zeigt das Beispiel von Kind 1 ohne SFB auf, dass es in seinem Syntaxerwerb weiter vorangeschritten ist, indem es den Ausdruck „*S*is {sind}“ und so die deutsche Entsprechung des englischen „are“ verwendet. Dies lässt vermuten, dass Kind 1 den Ausdruck „this is“ nicht als *chunk* verwendet.

Hinsichtlich der Konstruktion von Fragen sind die Lernenden in der Lage, Fragen zu formulieren, die der Struktur „Wh-Kopula-Subjekt“ folgen bzw. mit „Have you got [...]?“ beginnen, wie folgende Beispiele deutlich machen (vgl. Beispiel 14 bis 17):

- (14) And what’s your hobby? (Aufgabe 4, Kind 4 ohne SFB)
 (15) What’s happening (ehm) {Nachmittag}? (Aufgabe 4, Kind 6 mit SFB)
 (16) [Name], have you got a PS4? (Aufgabe 4, Kind 1 ohne SFB)
 (17) [Name], have you got a b*r*other? (Aufgabe 4, Kind 3 mit SFB)

Das gehäufte Auftreten der Konstruktionen „What’s [...]“ und „Have you got [...]“ lassen auch hier vermuten, dass diese Fragen als *chunk* gelernt wurden. Diese werden speziell in den Aufgaben 1 und 4 produziert und von allen Schüler*innen verwendet. Teilweise formulieren die Schüler*innen aber auch sprachlich inkorrekte Fragen (vgl. Beispiel 18, 19 und 20), die, der *Processability Theory* folgend, zwar nicht normgerecht, aber dennoch Bestandteil der lerner*innensprachlichen Entwicklung sind (vgl. Pienemann, 2011: S. 5):

- (18) (#) *What favorite color? (Aufgabe 1, Kind 3 mit SFB)
 (19) (ehm) *How old is you? (Aufgabe 1, Kind 1 ohne SFB)
 (20) *And what’s time? (Aufgabe 4, Kind 3 ohne SFB)

4.2.3 Phonologie

Mit Blick auf die phonologische Analyse wird deutlich, dass die Lernenden bereits mit vielen Regeln der englischen Aussprache vertraut sind. So sind sie in der Lage, den Halbvokal [w] in „window“ auszusprechen. Der vom Deutschen abweichende Laut „th“ ([ð] und [θ]) wird von den Lernenden hingegen unterschiedlich realisiert, sodass hier auch die Laute [f], [d] oder [s] auftreten, wie die folgenden exemplarischen Aussagen von Kind 1 und 2 ohne SFB zeigen (vgl. Beispiel 21 bis 23):

- (21) *S* cat (.) going (#) a window. (Aufgabe 3, Kind 1 ohne SFB)
 (22) [...] the alien has a four leg, the alien {nur} *f*ree legs. (Aufgabe 2, Kind 2 ohne SFB)
 (23) *D*e cat (.) come on (.) *d*e {Fenster} (ehm) window inside (#) and *d*e pupils see to *d*e cat. (Aufgabe 3, Kind 2 ohne SFB)

Kind 1 ohne SFB realisiert zudem das [r] abweichend als [w]: (#) A cat sp*r*inging on a desk (Aufgabe 3). Zuletzt sind die Äußerungen durch die Auslautverhärtung der Konsonanten < b d g > charakterisiert, was ein typisches Merkmal deutscher Englischlerner ist (vgl. Mair, 2012: S. 246f.). So wird das finale -g in Wörtern wie *dog* von den Lernenden beispielsweise stimmlos und nicht stimmhaft realisiert und klingt so wie [k] (vgl. Beispiel 24):

- (24) Bike (.) dog (.), shoe, cake, hat (ehm) (###). (Aufgabe 1, Kind 3 mit SFB)

4.3 Kommunikative Strategien in den sprachproduktiven Äußerungen der Schüler*innen mit und ohne SFB

In der Analyse der von den Lernenden verwendeten sprachproduktiven Äußerungen wurde das kommunikative Verhalten in Hinblick auf den Umgang mit Kommunikationsproblemen in der Fremdsprache und deren Bewältigung untersucht. Hier zeigt sich, dass alle Lernenden sich in ihren sprachproduktiven Äußerungen insbesondere des Gebrauchs ihrer L1 als kommunikative Strategie bedienen. Zudem machen sie Gebrauch von kooperativen sowie imitativen Strategien.

Die Lernenden benutzen in ihren sprachproduktiven Aussagen viele deutsche Wörter. Während sie in Gesprächen mit der Testleiterin oder den Mitschüler*innen oft in gan-

zen deutschen Sätzen antworten, greifen sie in den Aufgaben, die das monologische Sprechen adressieren, oftmals nur auf das Deutsche zurück, wenn ihnen das entsprechende englische lexikalische Element fehlt. Hier greifen sie somit auf die Strategie des *code-switchings* (vgl. Merón-Minuth, 2009: S. 74) zurück (vgl. Beispiele 25 und 26):

(25) The cat (#) {bringen} (###) (ehm)-. (Aufgabe 2, Kind 3 mit SFB)

(26) A teacher {malt} a fish. [...] *S*e pupils (.) {gucken} (.) {z} to a cat. (Aufgabe 2, Kind 1 ohne SFB)

Neben des *code-switchings* fällt zudem auf, dass die Lernenden auch gern mit der englischen Sprache experimentieren, indem sie deutsche Wörter „englisch“ aussprechen (*foreignizing*), wie in Beispiel 27 zu sehen ist:

(27) Can we play on the *Nachmittag*? Of the *Nachmittag*? (Aufgabe 4, Kind 2 ohne SFB)

Die Lernenden versuchen zudem Parallelen zwischen der englischen und deutschen Sprache ausfindig zu machen, was sich in Beispiel 28 zeigt:

(28) My hobby is *gui* {Gitarre spielen} and (.) table {Tischtennis oder so}. (Aufgabe 1, Kind 2 ohne SFB)

Die Anwendungen kooperativer Strategien, wie direkte Appelle an die Testleiterin, werden insbesondere in der Interaktion mit dieser erkenntlich und zeigen sich häufig unmittelbar nach der Erläuterung der Aufgabeninstruktionen. Die Lernenden bitten um Klärung, sichern so ihr Verständnis der Aufgabe, der Situation oder des Inhalts der Aufgabe ab und greifen dazu auf das Deutsche zurück, um die Aufgabe dann auf Englisch zu lösen, wie das folgende Beispiel 29 zeigt:

(29) *S*ere is a sun. (#) {Soll das ne Katze sein?} *S*is is a cat and *s*is is a bird. (Aufgabe 2, Kind 1 ohne SFB)

In der Interaktion mit der Testleiterin in Aufgabe 1 tritt ferner der Gebrauch von Imitationsstrategien zu Tage. Hier zeigen viele der Lernenden ein typisches imitatives Verhalten, indem die Lernenden sich sehr auf das sprachliche Vorbild der Interviewleiterin bei der Formulierung eigener sprachproduktiver Äußerungen orientieren und die Formulierung der Testleiterin übernehmen (vgl. Beispiel 30):

(30) Testleiterin: Ok. So what do you like to do at the weekend?

Kind 2: (#)

Testleiterin: (*zustimmend*) For example, I at the weekend, I play with my friends.

Kind 2: Yes, I play {auch} with my f*I*riends (ehm) friends.

5. Diskussion

Zusammenfassend zeigen die Befunde der vorliegenden Studie deutlich, dass alle inklusiv beschulten Schüler*innen am KvG, sowohl diejenigen mit als auch diejenigen ohne SFB, in ihren sprachproduktiven Englischleistungen bereits vielfältige quantitative sowie qualitative Merkmale aufweisen und zudem einige kommunikative Kompensationsstrategien

anwenden, um das kommunikative Ziel der *tasks* zu erreichen. In der Analyse der spontanen sprachlichen Äußerungen der Lernenden konnten unterschiedliche Wortarten, vor allem Nomina, Verben, Adjektive, Präpositionen und Konjunktionen identifiziert werden, wobei überwiegend Nomina und Verben verwendet werden. Die Lernenden bewältigen die in der Pilotierung eingesetzten verschiedenen Aufgabentypen unterschiedlich. Im Bereich der Aufgaben zum spontanen zusammenhängenden Sprechen antworteten vor allem Lernende ohne SFB fast ausschließlich auf Englisch, auch wenn sie hier insgesamt im Verhältnis weniger Wörter nutzten als in interaktionalen Aufgaben. Bei der Bearbeitung der Aufgaben zum interaktionalen Sprechen verwendeten sie jedoch vermehrt deutsche Wörter, die häufig die Funktion einer Kommunikationsstrategie erfüllen (*code-switching*, vgl. Abs. 4.3). Das Kind mit SFB spricht hingegen bei den Aufgaben zum spontanen zusammenhängenden Sprechen sehr viel weniger (vgl. Aufgabe 2) oder antwortet fast ausschließlich auf Deutsch (Aufgabe 3). In den Aufgaben zum interaktionalen Sprechen spricht es hingegen ausschließlich Englisch.

Die Analyse der qualitativen Merkmale der Englischleistungen hat gezeigt, dass alle Schüler*innen im morphologischen Bereich nach zwei Jahren Englischunterricht in der Lage sind, korrekte Pluralformen zu bilden. Häufig experimentieren sie hier mit Verbformen und Satzstrukturen, besonders in Situationen, für die sie noch nicht über die angemessene sprachliche Form verfügen. So können sie sich, auch wenn nicht immer zielsprachlich adäquat, so dennoch kommunikativ, verständigen. *Chunks* scheinen ihnen eine große Stütze bei der spontanen mündlichen Produktion zu sein. Die Analyse der syntaktischen Merkmale weist ebenfalls auf, dass *chunks* von den Lernenden insbesondere in den interaktionalen Aufgaben genutzt werden. Der Satzbau variiert hier jedoch aufgabenabhängig: Während Aufgabe 1 und 4 vom Gebrauch von *chunks* und Einzelwörtern geprägt sind, nutzen die Lernenden in Aufgabe 2 und 3 Aussagesätze der Struktur Subjekt-Prädikat-Objekt. Sie behalten diese Struktur auch bei, wenn sie das englische Verb nicht kennen, indem sie die deutsche Entsprechung einfügen. Fragen beginnen sie mit den Strukturen „Wh-Kopula-Subjekt“ bzw. „Have you got [...]?“. Das gehäufte Auftreten dieser Konstruktionen lässt jedoch auch vermuten, dass sie als *chunks* gelernt wurden. Die Kommunikationsbereitschaft ist positiv zu bewerten im Hinblick auf die Tatsache, dass die mündliche Sprachbeherrschung im Mittelpunkt des Fremdsprachenlernens steht und Fehler natürlicher Bestandteil der lerner*innensprachlichen Entwicklung sind (*fluency before accuracy*). Eine korrekte Aussprache hingegen gilt gegenüber sprachlicher Korrektheit als bedeutsamer, um erfolgreich zu kommunizieren und so sollte das Ziel verfolgt werden, von Beginn an einer fehlerhaften Einprägung und Internalisierung (*fossilization*) entgegenzuwirken (vgl. Wessel, 2020: S. 53). Die Befunde zeigen, dass die Lernenden mit und ohne SFB mit einigen wichtigen phonologischen Merkmalen der englischen Sprache vertraut sind. Die Analyse der kommunikativen Strategien hat ergeben, dass sie sich vor allem an L1 basierten Kommunikationsstrategien sowie Imitations- und Kooperationsstrategien bedienen, um kommunikative Hürden zu überwinden. Die Lernenden können so komplexe kommunikative Situationen durch den produktiven Gebrauch verschiedener Kompensationsstrategien erfolgreich meistern und sich in der Zielsprache verständigen.

Vor dem Hintergrund der curricularen Vorgaben (vgl. Abs. 2.2) lassen die Befunde der vorliegenden Studie darauf schließen, dass die teilnehmenden Lernenden in ihren sprachproduktiven Englischleistungen die erwarteten Kompetenzen am Ende von Klasse 4 in zufriedenstellendem Maße in vielerlei Hinsicht zu erreichen scheinen. Dies gilt bei aller Vorsicht angesichts der Einschränkungen der vorliegenden Studie, die insbesondere in der Tatsache zu sehen sind, dass die sprachproduktiven Englischleistungen von lediglich sechs Lernenden untersucht werden konnten. Tentativ lassen sich auf Basis dieser Befunde folgende Hinweise zur Förderung der englischen Sprechfertigkeiten *aller* Kinder im inklusiven Englischunterricht ableiten: Zum einen scheint der Einsatz von *chunks* hilfreich für Schüler*innen mit und ohne SFB zu sein, um die spontane Sprachproduktion zu beschleunigen (vgl. Engel, 2009: S. 199). Zum anderen scheint es für die lerner*innen-sprachliche Entwicklung und im Sinne der Kommunikationsorientierung im inklusiven Englischunterricht besonders bedeutsam, kreative Äußerungen zu würdigen, die möglicherweise zielsprachlich inkorrekt sind. Die Risikobereitschaft sich sprachproduktiv zu äußern, die speziell jüngere Lernende zeigen (vgl. Méron-Minuth, 2011: S. 132) und die gleichermaßen für Schüler*innen mit und ohne SFB zu gelten scheint, sollte stetig gefördert werden.

Diese explorative Untersuchung sprachproduktiver Leistungen inklusiv beschulter Kinder mit und ohne SFB bietet erste Hinweise zu den Lernergebnissen im Schulfach Englisch. Wie in vielen Studien führen die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung jedoch zu neuen Fragen über die Förderung der Sprechfertigkeiten im inklusiven Englischunterricht an Regel- und Förderschulen: Wie entwickelt sich die Sprachproduktion in der Fremdsprache Englisch von Lernenden im Längsschnitt? Können die hier vorgelegten Hinweise zur sprachproduktionsfördernden Unterrichtsgestaltung im inklusiven Englischunterricht auch in anderen Inklusionssettings empirisch bestätigt werden? Diese Fragestellungen gilt es daher in Folgestudien zu untersuchen.

Bibliographische Angaben

- Ahnbeck, Bernd (2016). *Inklusion. Eine Kritik*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Bär, Marcus (2017). Auf dem Weg zur inklusiven Schule – Mögliche Implikationen aus fremdsprachendidaktischer Perspektive. In Burwitz-Melzer et al. (Hg.), S. 10-21.
- Barucki, Heidi; Bliesener, Ulrich; Börner, Otfried; Böttger, Heiner; Hoffmann, Ingrid Barbara; Kierepka, Adelheid; Kronisch, Inge; Legutke, Michael; Lohmann, Christa; Müller, Tanja & Schlüter, Norbert (2015). *Der Lernstand im Englischunterricht am Ende von Klasse 4: Ergebnisse der BiG-Studie*. München: Domino Verlag.
- Becker, Carmen & Roos, Jana (2014). An approach to creative speaking activities in the young learners' classroom. In Enever, Janet; Lindgren, Ewa & Ivanov, Sergei (Hg.), *Conference Proceedings from Early Language Learning: Theory and Practice 2014*. Umea: Umea University, S. 28-32.
- Bless, Gérard (2017). Integrationsforschung: Entwurf einer Wissenskarte. In *Zeitschrift für Heilpädagogik* 68, S. 216-227.

- Brown, Robert (1973). *A first language*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Budde, Jürgen; Blasse, Nina & Johannsen, Svenja (2016). Praxistheoretische Inklusionsforschung im Schulunterricht. In *Zeitschrift für Inklusion 4* <<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/358>> (zuletzt aufgerufen am 07.08.2018).
- Burwitz-Melzer, Eva (2017). 'Same same but different': Inklusion, Heterogenität und Diversität im Englischunterricht. In Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hg.), S. 31-42.
- Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Riemer, Claudia & Schmelter, Lars (Hg.) (2017). *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen: Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Caspari, Daniela (2013). Aufgaben im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. In *Praxis Fremdsprachenunterricht 4*, S. 5-8.
- Cole, Cassandra M.; Waldron, Nancy; Majd, Massoumeh & Hasazi, Susan (2004). Academic progress of students across inclusive and traditional settings. In *Mental Retardation 42* <DOI 10.1352/0047-6765(2004)42<136:APOSAI>2.0.CO;2>.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. <<https://rm.coe.int/16802fc1bf>> (zuletzt aufgerufen am 03.07.2019).
- Dausend, Henriette & Nickel, Susanne (2017). Tap'n'Talk – Differenzierte Förderung von Sprachproduktionen durch tabletgestützte Lernaufgaben. In Chilla, Solveig & Vogt, Karin (Hg.), *Heterogenität und Diversität im Englischunterricht: Fachdidaktische Perspektiven*. Frankfurt (Main): Peter Lang, S. 179-203.
- Decke-Cornill, Helene & Küster, Lutz (2010). *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Verlag.
- Diehr, Bärbel & Frisch, Stefanie (2008). *Mark their words. Sprechleistungen im Englischunterricht der Grundschule fördern und beurteilen*. Braunschweig: Westermann.
- Diehr, Bärbel & Polte, Linda (2009). Zur Entwicklung diskursiver Fähigkeiten im Englischunterricht der Grundschule. Eine vergleichende Untersuchung von Sprechern des Englischen als Erst- und Fremdsprache. In *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 21 (2)*, S. 147-174.
- Diehr, Bärbel (2011). Sprachproduktion in der Erstsprache und in der Fremdsprache. Erkenntnisse über die diskursiven Fähigkeiten von Englischlernenden in der Grundschule. In Kötter, Markus & Rymarczyk, Jutta (Hg.), S. 11-35.
- Ehmke, Janina (2019). Sprechfertigkeiten im frühen Englischunterricht einer Projektschule in Niedersachsen – Lernaltsprachliche Produktionen in einer inklusiven und einer Förderschulklasse. In Kreft, Annika & Hasenzahl, Mona (Hg.), *Aktuelle Tendenzen der Fremdsprachendidaktik*. Berlin: Peter Lang, S. 97-113.
- Ellis, Rod (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Elsner, Daniela & Keßler, Jörg-Ulrich (2011). Bilinguales Lernen in offenen Unterrichtsarrangements – erste Ergebnisse aus der Schulbegleitforschung Hamburg Flachsland

- und deren Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung. In Kötter, Markus & Jutta Rymarczyk (Hg.), S. 162-185.
- Engel, Gaby (2009). EVENING – Konsequenzen für die Weiterentwicklung des Englischunterrichts in der Grundschule. In Engel, Gaby; Groot-Wilken, Bernd & Thürmann, Eike (Hg.), *Englisch in der Primarstufe – Chancen und Herausforderungen: Evaluation und Erfahrungen aus der Praxis*. Berlin: Cornelsen, S. 197-215.
- Floyd, Monika (2015). Inklusiver Englischunterricht. Yes, we can! In Musenberg, Oliver & Judith Riegert (Hg.), *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 335-346.
- Gebhard, Britta; Olliges, Christina & Schumacher, Jennifer (2013). Inklusion einmal anders: Eine Förderschule auf dem Weg zur inklusiven Schule. In *Zeitschrift für Heilpädagogik* 64 (3), S. 116-123.
- Gebhard, Britta & Schröter, Anne (2014). Inklusion einmal anders – Lernstandserhebung in einer inklusiv konzipierten Förderschulklasse. In Lichtblau, Michael; Blömer, Daniel; Jüttner, Ann-Kathrin; Koch, Katja; Krüger, Michael & Werning, Rolf (Hg.), *Forschung zu inklusiver Bildung: Gemeinsam anders lehren und lernen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 337-352.
- (2017). Inklusion einmal anders. Ergebnisse eines 4-jährigen gemeinsamen Lernens an einer Förderschule mit Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung. In *Zeitschrift für Heilpädagogik* 68 (12), S. 554-569.
- Hallet, Wolfgang (2011). *Lernen fördern Englisch. Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I*. Seelze: Friedrich Verlag GmbH.
- Hase, Ulrich (2012). Leitziel Inklusion und daraus erwachsende Herausforderungen für die Gebärdensprachgemeinschaft. In *Das Zeichen* 92, S. 508-523.
- Jaehner, Claudia & Schick, Kim (2013). Englischunterricht für alle: Englisch lernen inklusiv. In *Grundschulmagazin Englisch* 2013 (1), S. 7-9.
- Jennessen, Sven & Wagner, Michael (2012). Alles so schön bunt hier?! Grundlegendes und Spezifisches zur Inklusion aus sonderpädagogischer Perspektive. In *Zeitschrift für Heilpädagogik* 63 (8), S. 335-344.
- Keßler, Jörg-Ulrich & Pienemann, Manfred (2011). Research methodology: Who do we know about developmental schedules? In Pienemann, Manfred & Keßler, Jörg-Ulrich (Hg.), *Studying Processability Theory. An Introductory Textbook*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, S. 84-99.
- Klingner, Janette K.; Vaughn, Sharon; Hughes, Marie T.; Schumm, Jeanne S. & Elbaum, Batya (1998). Outcomes for students with and without learning disabilities in inclusive classrooms. In *Learning Disabilities Research & Practice* 13 (3), S. 153-161.
- KMK (2005). *Bericht „Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen 2004“*. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.02.2005. Bonn.
- Kocaj, Aleksander; Kuhl, Poldi; Kroth, Anna J.; Pant, Hans A. & Stanat, Petra (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. In *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 66 (2), S. 165-192.

- Köpfer, Andreas (2015). Zielperspektive: Inklusiver Englischunterricht – didaktische Diskussion am Unterrichtsbeispiel 'London'. In Riegert, Judith & Musenberg, Oliver (Hg.), *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 347-356.
- Kötter, Markus & Rymarczyk, Jutta (Hg.) (2011). *Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. Forschungsergebnisse und Vorschläge zu seiner weiteren Entwicklung*. Frankfurt (Main): Peter Lang.
- Legutke, Michael K.; Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-v. Ditfurth, Marita (2017). *Teaching English in the Primary School*. Stuttgart: Klett Lerntraining.
- Lenzing, Anke (2013). *The development of the grammatical system in early second language acquisition: The multiple constraints hypothesis*. Amsterdam: John Benjamins.
- Levelt, Willem J.M. (1989). *Speaking: From Intention to Articulation*. Cambridge, London: Massachusetts Institute of Technology.
- Mair, Christian (2012). *English Linguistics*. Tübingen: Narr Verlag.
- Martschinke, Sabine; Kopp, Bärbel & Ratz, Christoph (2012). Gemeinsamer Unterricht von Grundschulkindern und Kindern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in der ersten Klasse: Erste Ergebnisse einer empirischen Studie zu Effekten auf sozialen Status und soziales Selbstkonzept. In *Empirische Sonderpädagogik 2012 (4)*, S. 183-201.
- Mayer, Nikola (2013). Wo Fremdsprachenlernen beginnt: Grundlagen und Arbeitsformen des Englischunterrichts in der Primarstufe. In Bach, Gerhard & Timm, Johannes Peter (Hg.), *Englischunterricht: Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Tübingen: Francke UTB, S. 61-90.
- Méron-Minuth, Sylvie (2009). *Kommunikationsstrategien von Grundschulern im Französischunterricht. Eine Untersuchung zu den ersten vier Lernjahren*. Tübingen: Narr Verlag.
- ___ (2011). Kommunikationsstrategietypen im Französischunterricht der Grundschule. In Kötter, Markus & Rymarczyk, Jutta (Hg.), S. 121-134.
- NKM = Niedersächsisches Kultusministerium (2006). *Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 3-4*. Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium.
- ___ (2008). *Materialien für einen kompetenz-orientierten Unterricht. Förderschwerpunkt Lernen*. Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium.
- ___ (2012). *Einführung der inklusiven Schule in Niedersachsen: Hinweise für die kommunalen Schulträger*. Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium.
- Pienemann, Manfred (2006). Spracherwerb in der Schule. Was in den Köpfen der Kinder vorgeht. In Pienemann, Manfred; Keßler, Jörg-Ulrich & Roos, Eckhard (Hg.), *Englischerwerb in der Grundschule*. Paderborn: Schöningh, S. 33-63.
- ___ (2011). Developmental schedules. In Pienemann, Manfred & Keßler, Jörg-Ulrich (Hg.), *Studying Processability Theory. An Introductory Textbook*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, S. 3-12.
- Pinter, Annamaria (2006). *Teaching Young Language Learners*. Oxford: Oxford University Press.

- Reich, Kersten (2014). *Inklusive Didaktik – Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Rohde, Andreas & Schick, Kim (2012). Englisch für alle: Wie Schüler individuell gefördert werden. In *At Work. Das Englisch – Magazin von Diesterweg* 21, S. 3-4.
- Rohde, Andreas (2014). Chunks and chunking – Die wesentlichen Merkmale des lexical approach. In *Grundschulmagazin Englisch* 3, S. 7-9.
- Roos, Jana (2007). *Spracherwerb und Sprachproduktion. Lernziele und Lernergebnisse im Englischunterricht der Grundschule*. Tübingen: Narr Verlag.
- Schäfer, Ulla (2015). Inklusives Lehren und Lernen im Englischunterricht. In Bongartz, Christiane M. & Rohde, Andreas (Hg.), *Inklusion im Englischunterricht*. Frankfurt (Main): Peter Lang, S. 57-69.
- Sharpe, Michael N.; York, Jennifer L. & Knight, John (1994). Effects of inclusion on the academic performance of classmates without disabilities. In *Remedial and Special Education* 15, S. 281-287.
- Smelter, Richard W.; Rasch, Bradley W. & Yudewitz, Gary J. (1994). Thinking of inclusion for all special needs students? Better think again. In *Phi Delta Kappan* 76 (1), S. 35-38.
- Springob, Jan (2015). Die ersten Schritte sind gemacht: Inklusiver Englischunterricht an einem Gymnasium – Herausforderungen und Chance. In Bongartz, Christiane M. & Rohde, Andreas (Hg.), *Inklusion im Englischunterricht*. Frankfurt (Main): Peter Lang, S. 39-55.
- ___ (2017). *Inklusiver Englischunterricht am Gymnasium: Evidenz aus der Schulpraxis im Spiegel von Spracherwerbstheorie und Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt (Main): Peter Lang.
- Strube, Susanna (2014). *Grappling with the oral skills. The learning and teaching of the low-literate adult second language learner*. Utrecht: LOT.
- Suter, Christoph (2019). *Inklusiver aufgabenorientierter Englischunterricht. Kooperative Entwicklung und Erprobung eines Unterrichtsmodells in der Praxis*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Venth, Guido (2015). Das Kardinal-von-Galen-Haus auf dem Weg zur inklusiven Schule. In Lelgemann, Reinhard; Singer, Philipp; Walter-Klose, Christian; Fischer, Erhard; Heimlich, Ulrich & Kahlert, Joachim (Hg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 207-223.
- Wessel, Frank (2020). Nur Englisch sprechen? In Böttger, Heiner (Hg.), *Englisch – Didaktik für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen Verlag GmbH, S. 51-60.
- Wilden, Eva & Porsch, Raphaela (2019). The illusion of inclusion? Evaluating inclusive primary EFL as a foreign language education in an innovative special educational needs school. In *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 30 (1), S. 3-20.
- Wilden, Eva; Porsch, Raphaela & Ehmke, Janina (2020). Illusion Inklusion? Empirische Evaluation eines Schulversuchs mit inklusivem Englischunterricht an einer Förderschule. In Baumert, Britta/ Willen, Mareike (Hg.), *Werkstatt Inklusion. Ein Teilprojekt der Qualitätsoffensive Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, S. 115-125.

Wilden, Eva; Porsch, Raphaela & Schurig, Michael (2020). An early start in primary EFL education and the role of teacher qualification and teaching quality. In *Language Teaching for Young Learners 2 (1)*, S. 28-51.

Über die Autorinnen

Eva Wilden ist Professorin für Didaktik des Englischen an der Universität Duisburg-Essen. Zuvor war sie als Lehrerin für Englisch, Geschichte und Bilingualen Geschichtsunterricht an weiterführenden Schulen in England und Deutschland tätig. In ihrer Forschung beschäftigt sie sich mit dem Englischunterricht in der Primar- und Sekundarstufe, mit dem inklusiven Englischunterricht, Digitalisierung sowie der Englischlehrerinnen- und -lehrerbildung. Eva Wilden ist Mitherausgeberin der Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Mitglied des AILA Research Network in Early Language Learning. Gemeinsam mit Raphaela Porsch leitet sie das Forschungsprojekt Inclusive Teaching of English in Primary Schools (I-TEPS).
Korrespondenzadresse: eva.wilden@uni-due.de

Raphaela Porsch ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Allgemeine Didaktik sowie Wissenschaftliche Leiterin des Zentrums für Lehrerbildung an der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Schul- und Unterrichtsforschung, Allgemeine Didaktik, Lehrerbildung, Professions- sowie Fremdsprachenforschung. Themen aktueller Projekte umfassen das Distanzlernen durch Schulschließungen, Schulabsentismus und -abbruch, Medienkompetenzen (angehender) Lehrkräfte, Quer-/Seiteneinstieg in den Lehrerberuf sowie fachfremd erteilter Unterricht. Sie koordiniert das Netzwerk „Fachfremdes Unterrichten in Deutschland“ (www.psensus.de).
Korrespondenzadresse: raphaela.porsch@ovgu.de

Janina Ehmke ist Lehrerin für die Fächer Englisch und Spanisch an einem Gymnasium in Celle. Zuvor war sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Fachdidaktik Englisch für die Primar- und Sekundarstufe an der Universität Vechta tätig. Sie ist Promotionsstudentin der Universität Duisburg-Essen und befasst sich in ihrem laufenden Dissertationsprojekt mit der Sprechfertigkeitentwicklung von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf der Primarstufe einer inklusiv arbeitenden Förderschule in Niedersachsen.
Korrespondenzadresse: janina.ehmke@rub.de

Krystina Mensing ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl für Didaktik des Englischen an der Universität Duisburg-Essen. Als Mitarbeiterin des BMBF-Projekts ProViel (www.uni-due.de/proviel) konzipiert sie Lehrkonzepte für die universitäre Lehre, die aktuelle Entwicklungen und Themen des inklusiven Englischunterrichts aufgreifen. In ihrem laufenden Dissertationsvorhaben befasst sie sich mit Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten von Schüler*innen im früheinsetzenden Englischunterricht der Primarstufe.
Korrespondenzadresse: krystina.mensing@uni-due.de

Nicolle Pfaff & Katja F. Cantone

Mehrsprachigkeit und schulische Inklusion in der Professionalisierung von Lehrkräften – interdisziplinäre Zugänge

Abstract

Der Beitrag diskutiert Potentiale eines – bislang wenig in der Lehrer*innenbildung reflektierten – interdisziplinären Zugangs am Gegenstandsbereich des Verhältnisses von migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und schulischer Inklusionsanforderungen. Vor dem Hintergrund aktueller Professionalisierungstheoretischer Überlegungen werden ausgewählte erziehungswissenschaftliche und linguistische Forschungsergebnisse referiert. Am Beispiel einer Lehrveranstaltung wird exemplarisch diskutiert, welche Reflexionsprozesse mittels Forschenden Lernens auf der Grundlage eines interdisziplinären Zugangs hervortreten.

This article discusses the potential of an interdisciplinary approach to studying the relationship between multilingualism, due to immigrant languages, and schooling requirements for inclusion - an understudied area within teacher education. Against the background of current thoughts in professionalisation theory, we present selected pedagogical and linguistic research findings. Taking a course as an example, we discuss reflectivity processes that emerge from research-based learning based upon an interdisciplinary framework.

Schlagwörter:

Professionalisierung, Lehrer*innenbildung, Mehrsprachigkeit, Inklusion, Interdisziplinarität
Professionalisation, teacher education, multilingualism, inclusion, interdisciplinarity

I. Einleitung

Sprachliche Fähigkeiten von Lernenden gelten seit langem als Mechanismus der Reproduktion von Bildungsungleichheit (vgl. Mecheril & Quehl, 2006; vgl. Kempert, Edele, Rauch, Wolf, Paetsch, Darsow & Stanat, 2016; vgl. Flubacher & Del Percio, 2017). So entstehen im Zusammenhang der migrationsgesellschaftlichen Pluralisierung erstens die Forderung nach einer stärkeren Reflexion sprachlicher Voraussetzungen von schulischen Bildungsprozessen einerseits und nach einer stärkeren Anerkennung von lebensweltlicher Mehrsprachigkeit andererseits (vgl. Dirim & Mecheril, 2018; vgl. Haberzettl, 2014). Zweitens geraten mit der menschenrechtlich verankerten und bildungspolitisch adressierten Inklusionserwartung zunehmend auch schulische Exklusionsprozesse sowie Phänomene der sonderpädagogischen Über- und Unterdiagnostizierung von mehrsprachig aufwachsenden Lernenden in den Blick (vgl. z. B. Gomolla & Radtke, 2002; vgl. Schulz, Grimm, Schwarze & Wojtecka, 2017). Mit Blick auf die Professionalisierung angehender



Lehrkräfte ergibt sich hieraus die Herausforderung, sprach- und erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf lebensweltlich-individuelle und schulisch-institutionelle Mehrsprachigkeit zum Gegenstand interdisziplinärer Auseinandersetzung zu machen. Der vorliegende Beitrag bringt Theorien und Befunde aus der Forschung zu Spracherwerb und Spracherhalt, Sprachhierarchien und Einstellungen zu Mehrsprachigkeit in einen Zusammenhang mit Konzepten und Einsichten aus Studien auf dem Feld der Migrationspädagogik sowie der bildungssoziologischen Ungleichheitsforschung, ohne jedoch Anspruch auf eine ausführliche Abhandlung der jeweiligen Diskurse zu erheben.

Präsentiert werden konzeptionelle und didaktische Vorschläge für die Lehrer*innenbildung, die von der Annahme einer doppelten Transformationsanforderung in der Professionalisierung von Lehrkräften ausgehen (Abschnitt 2): Diese besteht einerseits im Hinblick auf migrationsgesellschaftliche Diversität, welche die Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit und Sprachbildung erfordert. Andererseits besteht mit dem Anspruch der Entwicklung einer inklusiven Schule die Aufforderung, Sichtweisen auf schulische Leistungsanforderungen und Selektionsprozesse zu verändern. Im Hinblick auf diese Anforderungen skizzieren wir in diesem Beitrag disziplinäre Perspektiven auf Mehrsprachigkeit und Inklusion im schulischen Feld (Abschnitt 3). Im Anschluss daran diskutieren wir am Beispiel eines Seminarkonzeptes Potentiale, die aus dem Dialog sprachwissenschaftlicher und erziehungswissenschaftlicher Zugänge zu diesen Themen für die Professionalisierung von Lehrkräften entstehen können (Abschnitt 4). Der Beitrag, der sich als Werkstattbericht versteht, schließt mit allgemeineren Überlegungen für die Vermittlung interdisziplinärer Perspektiven in der Lehrer*innenbildung (Abschnitt 5).

2. Aktuelle Herausforderungen in der Lehrerprofessionalisierung für die inklusive Schule der Migrationsgesellschaft

Migrationsgesellschaftlicher Wandel und steigende Inklusionsanforderungen wie auch der Paradigmenwechsel von differenzpädagogischen hin zu diversitätsorientierten pädagogischen Ansätzen gehen mit veränderten Anforderungen an Lehrer*innenprofessionalität einher. Als kritische Aspekte der Lehrer*innenbildung gelten in diesem Zusammenhang sowohl berufliche Fähigkeiten, etwa unterrichtsmethodisches, diagnostisches und kooperationsbezogenes Wissen, wie auch Überzeugungen und Einstellungen von (angehenden) Lehrkräften (vgl. z. B. Terhart, 2015: S. 23). Vor dem Hintergrund des doppelten Transformationsdrucks auf die Professionalisierung (angehender) Lehrer*innen für eine inklusive Schule in der Migrationsgesellschaft diskutieren aktuelle Konzeptionen zur Neuausrichtung der Lehrer*innenbildung ähnliche Herausforderungen und Lösungsansätze.

So zeigen etwa Studien zum Umgang von Lehrkräften mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit, dass Lehrer*innen diese zwar positiv bewerten, ihrer Einbeziehung in den Unterricht aber skeptisch gegenüberstehen (vgl. z. B. Bien, 2012; vgl. Panagiotopoulou & Rosen, 2017; vgl. Bredthauer & Engfer, 2018). Auch bezogen auf die Inklusion von Lernenden mit Beeinträchtigungen kommen verschiedene Studien übereinstimmend

zu dem Befund, dass Lehrkräfte inklusive Bildungssettings zwar grundlegend positiv bewerten (zusammenfassend Ruberg & Porsch, 2017), die Bedingungen ihrer Umsetzung jedoch negativ einschätzen (z. B. Dumke & Eberl, 2002; vgl. De Boer, Pijl & Minnaert, 2011).

Die Konzeption von Ansätzen der Professionalisierung von Lehrkräften bezieht sich neben der (fach-)didaktischen Vermittlung methodischer Ansätze der Individualisierung und Leistungsdifferenzierung im Unterricht deshalb auch auf die Arbeit an den Haltungen von (angehenden) Lehrkräften. So wird in sprachwissenschaftlichen Auseinandersetzungen eine Sensibilisierung von (angehenden) Lehrkräften in ihrer Sichtweise auf Mehrsprachigkeit für notwendig erachtet. Auf der Grundlage einer systematischen, im Curriculum als Pflichtanteil ausgewiesenen, allgemeinen Auseinandersetzung mit dem Thema (vgl. Chlosta & Fürstenau, 2010; vgl. Becker-Mrotzek, Rosenberg, Schroeder & Witte, 2017) sollen fachunterrichtsbezogene Kompetenzen in der Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache (sogenannte „DaZ-Kompetenzen“) erworben werden (vgl. u. a. Köker, Rosenbrock-Agyei, Ohm, Carlson, Ehmke, Hammer, Koch-Priewe & Schulze, 2015). Zugleich müssen sprachliche Kenntnisse von Herkunftssprachensprecher*innen im schulischen Fremdsprachenunterricht dieser Sprachen berücksichtigt werden (vgl. z. B. Reimann, Cantone, Venus, Haller & Di Venanzio, 2018). Die Professionalisierung durch die Vermittlung didaktischer Konzepte, die es ermöglichen, konkret sprachliche Diversität im Unterricht einzubinden (aktuell Goltsev & Bredthauer, 2020), ist ebenfalls von großer Bedeutung.

Diese Forderungen sind anschlussfähig an erziehungswissenschaftliche Professionalisierungsdebatten. So spricht Huxel (2018) mit Blick auf den schulischen Umgang mit der Mehrsprachigkeit von Schüler*innen in der Schule von einem „monolinguale[n] berufliche[n] Habitus von Lehrkräften“ (ebd.: S. 110). In der wissenschaftlichen Begleitung von Fortbildungsveranstaltungen mit Kollegien von Grundschulen zu einer mehrsprachigkeitsorientierten Schulentwicklung arbeitet sie schulische Reflexionsräume zur Auseinandersetzung mit der eigenen Praxis des Umgangs mit Mehrsprachigkeit als zentral für das Aufbrechen dieses Habitus heraus. Ivanova-Chessex, Frankhauser & Wenger (2017) sprechen bezogen auf Anforderungen an „das pädagogische Können von Lehrerinnen und Lehrern in der Migrationsgesellschaft“ (ebd.: S. 182) von „kritisch-reflexive[r] Professionalität“ (ebd.: S. 186). In der migrationspädagogisch orientierten Konturierung des Konzepts verweisen sie auf die Notwendigkeit, die Erwartung pädagogischer Handlungssicherheit zu suspendieren, auf die kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen und schulischen Machtverhältnissen sowie auf die Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns. Die Forderung von Reflexionsfähigkeit bezieht sich damit etwa auf die Identifikation von Kulturalisierungsprozessen oder das Verständnis der eigenen Positioniertheit in gesellschaftlichen Dominanzverhältnissen (ebd.).

Mit Blick auf Professionalisierungsanforderungen im Kontext der schulischen Inklusion von Kindern mit diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarfen werden mit der Einbeziehung von Ansätzen der Disability Studies gegenwärtig verstärkt Perspekti-

ven diskutiert, die eine kritische Reflexion von schulischer Leistungsordnung, Zuschreibungsprozessen, Diagnoseverfahren und schulischen Exklusionsprozessen einfordern (vgl. z. B. Rosken, 2016; vgl. Emmerich & Moser, 2020). Im Rahmen eines „breiten“ Inklusionsbegriffes werden ähnliche Absichten auf die beiden benachteiligten Gruppen der Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf und der DaZ-Lernenden (Deutsch als Zweitsprache) bezogen (vgl. Riemer, 2017: S. 175). Im Rahmen der sprachdidaktischen und -diagnostischen Professionalisierung geht es dabei dringend darum, bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern bei Testungen differenziert vorzugehen und zu reflektieren, dass – bei Nichtberücksichtigung der Erstsprachen – der Einsatz von Intelligenztests, die im Grunde nur funktionieren, wenn die IQ-Testsprache auch die Erstsprache der Getesteten ist, und die zu Unrecht angepeilte monolinguale Bezugsnorm dieser Tests diskriminierend sind (vgl. u. a. Scharff Rethfeldt, 2013).

Konzeptionelle Überlegungen schließen in beiden Feldern damit an die seit geraumer Zeit im Kontext der Lehrer*innenbildung diskutierte Forderung nach der Ausbildung kritischer Reflexivität von Lehrkräften an (zusammenfassend Berndt, Häcker & Leonhard, 2017). Auch wenn dabei durchaus unterschiedliche Verständnisse von Reflexivität bestehen und Reflexionsfähigkeit auf je unterschiedliche inhaltliche Aspekte gerichtet wird (für eine Kritik siehe Häcker, 2019), gibt es in Settings der Lehrer*innenbildung einige grundlegende Vorschläge zu ihrer Förderung. Diese beziehen sich in erster Linie auf einen theoriegeleiteten Umgang mit eigenen Praxiserfahrungen, auf die Herstellung kommunikativer Settings des kritischen Austauschs sowie auf Ansätze Forschenden Lernens als Perspektive der Distanzierung von schulischen Handlungszwängen und zur Stärkung eines analytischen Zugangs zu Schulpraxis. Zugleich wird in diesem Zusammenhang auch diskutiert, dass Wissensbestände aus unterschiedlichen Fachkulturen in der Lehrer*innenbildung im interdisziplinären Dialog zu vermitteln seien (vgl. Falkenstörfer, Keeley & Zepter, 2018; vgl. Meister & Hericks, 2020).

3. Disziplinäre Perspektiven auf das Verhältnis von Mehrsprachigkeit und Inklusion in der Schule

3.1 Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit im schulischen Feld

Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive erfährt die Thematisierung von (schulischer) Mehrsprachigkeit wie auch von Inklusion einen massiven Bedeutungsgewinn und es findet ein Paradigmenwechsel in der disziplinären Auseinandersetzung mit Heterogenität statt (vgl. Lutz & Wenning, 2001; vgl. Budde, 2012; vgl. Koller, 2014). Seit Beginn der 1990er Jahre wird Heterogenität zunehmend als produktive soziale Bedingung von Schule betont. Damit wurde mit einer langen (schul-)pädagogischen Tradition gebrochen, die vor dem Hintergrund problematisierender Zugänge auf die Reduktion von Heterogenität und die Homogenisierung von Schüler*innengruppen ausgerichtet war (vgl. Emmerich & Hormel, 2013). Gleichzeitig entstand damit eine breite empirische Forschung,

die sich kritisch mit schulischen Selektionspraktiken und institutionellen Diskriminierungen auseinandersetzt und die insbesondere auf die sozialen Kategorien Migration und Behinderung gerichtet ist.

Gesellschaftliche Entwicklungen haben die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Diskriminierungspotentialen des Schulsystems entscheidend unterstützt. Mit der Anerkennung der Bedeutung von Migration für die Bundesrepublik mit Änderung des Staatsbürgerschaftsrechts im Jahr 2000 und der Durchsetzung des Integrationsdispositivs (kritisch hierzu Mecheril, 2011) rückten auch Fragen der schulischen Teilhabe von selbst migrierten Kindern und Jugendlichen sowie Post-Migrant*innen in den Mittelpunkt. Diese Entwicklung wurde unterstützt und weiter angeregt durch die Ergebnisse internationaler Schulleistungsvergleiche, die dem deutschen Schulsystem neben einer generell hohen herkunftsbezogenen Selektivität insbesondere eine migrationsbezogene Bildungsungleichheit bescheinigte (zusammenfassend Fereidooni, 2011).

Einschlägige Untersuchungen heben insbesondere das Selektionspotential von Sprache hervor. So weist Gogolin (1994) in ihrer schulsystem- und wissensgeschichtlichen Arbeit auf den „monolingualen Habitus“ der deutschen Schule hin, der die deutsche Sprache und hier besonders einen akademisch orientierten Sprachgebrauch zur Voraussetzung von schulischer Bildung macht. Indem die deutsche Schule aber wie selbstverständlich von lebensweltlicher Einsprachigkeit ausgeht und diese als natürliche Eigenschaft aller Schüler*innen ansieht, werden insbesondere Kinder und Jugendliche im Schulsystem strukturell benachteiligt, die in ihren Herkunftsfamilien mit einer anderen Sprache als Deutsch aufwachsen. Migrationsbezogene Mehrsprachigkeit wird, so sie sich nicht auf sogenannte ‚Prestigesprachen‘ bezieht, nicht als zusätzliche Ressource vieler Kinder und Jugendlicher angesehen, sondern entlang von sprachbezogenen Hierarchien weitgehend ausgeblendet, so dass (noch) fehlende oder eingeschränkte Kenntnisse der deutschen Sprache als Defizit erscheinen (vgl. Mecheril & Hoffarth, 2006; vgl. Fürstenau & Niedrig, 2011). Auch die sprachliche Förderung innerhalb des Schulsystems blendet migrationsbedingte Mehrsprachigkeit weitgehend aus und bleibt dabei auf wenige Sprachen neben Englisch, Französisch und Latein bezogen (vgl. den aktuellen Beitrag von Vogel, 2020). Sprache wird damit zu einem Mechanismus der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnung (vgl. Mecheril, 2002), die in der Schule zur Konstruktion von Andersheit herangezogen wird (vgl. Dirim, 2016). Die Abwertung von Herkunftssprachen zeigt sich schließlich auch in solchen schulischen Sprachpolitiken, die auf das Schulleben und den unterrichtlichen wie alltagsweltlichen Gebrauch von Herkunftssprachen in der Schule bezogen sind (vgl. z. B. Heinemann & Dirim, 2016; vgl. Dean, 2019, 2020). Neolinguizismen als sprachbezogene Rassismen äußern sich im institutionellen Zusammenhang, wenn z. B. die Nutzung von Herkunftssprachen in der Schule durch Sprachverbote reglementiert und kriminalisiert wird (vgl. Dirim, 2016).

Zugleich wird Sprache direkt zum Selektionsmechanismus, wenn Einschätzungen zur Kenntnis der deutschen Sprache herangezogen werden, um Selektionsentscheidungen zu begründen. In ihrer Studie zur institutionellen Diskriminierung im deutschen

Schulsystem zeigen Gomolla und Radtke (2002), dass dies insbesondere an den Übergangsschwellen der Einschulung (Rückstellungen), bei der Schullaufbahneempfehlung zwischen Grund- und weiterführender Schule sowie im Rahmen sonderpädagogischer Förderdiagnosen geschieht. So kommt es strukturell zu einer Überrepräsentation von Kindern aus migrierten und postmigrantischen Familien in schulvorbereitenden Maßnahmen, an niedrigqualifizierenden Schulen sowie an Förderschulen mit den Schwerpunkten sprachliche Entwicklung und Lernen (vgl. Kemper & Weishaupt, 2011).

In der bundesdeutschen Auseinandersetzung um die Durchsetzung eines inklusiven Schulsystems wird gerade auf migrationsspezifische Benachteiligung über Förderdiagnosen und Überweisungen auf Förderschulen intensiver hingewiesen (z. B. Akbaba & Buchner, 2019). Mit den Auseinandersetzungen über die UN-Konvention zur Durchsetzung der Rechte von Menschen mit Behinderungen wird vor dem Hintergrund von erziehungswissenschaftlichen und bildungssoziologischen Studien zur Bildungsungleichheit zunehmend ein weites Inklusionsverständnis vertreten, das gerade auch migrationsbezogene Benachteiligungen im Bildungssystem in den Blick nimmt (vgl. z. B. Lang-Wojtasik, 2013; vgl. Stošić, Hackbarth & Diehm, 2019).

3.2. Spracherwerb und Sprachbildung

In Zusammenhang mit gesellschaftlichen und schulisch-institutionellen Entwicklungen (vgl. 3.1) sollte eine (sozio-)linguistische Mehrsprachigkeitsforschung ebenfalls lebensweltliche, begünstigende und erschwerende Bedingungen für einen erfolgreichen Erwerb (auch mehrerer Sprachen) untersuchen (vgl. beispielsweise Müller, Kupisch, Schmitz & Cantone, 2011; vgl. Riehl, 2018). So führen verschiedene Konstellationen in Familien und Gesellschaften dazu, dass Kinder in den ersten Lebensjahren mit mehr als einer Sprache in Kontakt kommen können (vgl. Müller et al., 2011) und diese Sprachen im Alltag in verschiedenen Situationen (z. B. zuhause, in Institutionen, im Sportverein, beim Gottesdienst etc.) gebrauchen (vgl. Cantone, 2016). Ein ungesteuertes (d. h. ein nicht durch Unterricht begleitetes) mehrsprachiges Aufwachsen kann sowohl simultan als auch sukzessiv erfolgen, wobei der Zeitpunkt des Erstkontakts für Vorhersagen der Sprachentwicklung wesentlich ist (vgl. Rothweiler, 2007: S. 122).

Schulen sollten grundsätzlich einen Unterricht anbieten, der den besonderen Bedürfnissen aller Kinder und Jugendlicher gerecht wird. Aus sprachlicher Sicht bedeutet dies, dass sowohl eine durchgängige Sprachbildung (vgl. Gogolin & Lange, 2011) als auch ein sprachsensibler Fachunterricht (vgl. Leisen, 2013) elementare Konzepte sind, die dazu verhelfen, sich das Register der Bildungssprache anzueignen. Gogolin und Lange (2011) beschreiben Bildungssprache mit Verweis auf Habermas (1977) als „dasjenige Sprachregister [...], mit dessen Hilfe man sich mit den Mitteln der Schulbildung ein Orientierungswissen verschaffen kann“ (Gogolin & Lange, 2011: S. 108). Der systematische Erwerb dieses Sprachregisters geschieht in der Regel nicht – hier geht man bisweilen von einer falschen Präsupposition aus – im informellen Bereich der ungesteuerten, familiären Sprachaneignung, sondern muss per definitionem in einer Bildungseinrichtung erfolgen. Dies gilt für ein- wie mehrsprachige Kinder und Jugendliche gleichermaßen.

Aus der Perspektive der Zweitspracherwerbsforschung machte Habertzettl schon 2014 deutlich, dass das Lernpotential mehrsprachiger Kinder und Jugendlicher aufgrund (fach-)sprachlicher Herausforderungen im Deutschen selten ausgeschöpft wird. Schulz et al. (2017) betonen zudem, dass Erwartungen, die sich an eine einsprachige Schüler*innenschaft richten, Kinder im Zweitspracherwerb benachteiligten, zumal ihre Erstsprachenkenntnisse an Schulen keine Berücksichtigung finden:

„Zu wünschen wäre den Kindern mit Deutsch als Zweitsprache, dass ihre sprachlichen Fähigkeiten, auch in ihren verschiedenen Erstsprachen, noch stärker als Chance für eine mehrsprachige Gesellschaft wahrgenommen werden. Herausforderungen liegen nicht zuletzt auch im deutschen Bildungssystem begründet: Immer noch stellen Normen und Vorstellungen, die nur an monolingualen Kindern ausgerichtet sind, für frühe Zweitsprachlernende Bildungsbarrieren dar, gegen die ihre Stärken allein wenig auszurichten vermögen“ (Schulz et al., 2017: S. 204)

Blicken wir auf den gesteuerten schulischen Erwerb einer Sprache wie Deutsch, die auch die Umgebungssprache darstellt, so weisen DaZ-Lernende aufgrund der kürzeren Kontaktdauer eine geringere sprachliche Leistung im Vergleich zu monolingualen Sprecher*innen auf (vgl. Habertzettl, 2014; vgl. Schulz et al., 2017). Das bedeutet, dass der zeitlich verzögerte Erwerb noch nicht die Meilensteine aufweist, die im unauffälligen monolingualen Erwerb vorliegen. Aufgrund der obengenannten undifferenzierten Sicht auf Mehrsprachige wird jedoch selten der individuelle Sprachstand diagnostiziert, vielmehr werden „Abweichungen“ pauschal als Defizite eingestuft und als angebliche „Störungen“ gesehen, auf die eine Therapie folgt (*mistaken identity*, vgl. Genesee, Paradis & Crago, 2004; vgl. Chilla, Holler-Zittlau, Sack & van Minnen, 2016: S. 310). Mehrsprachige Kinder, bei denen tatsächlich ein beeinträchtigter Spracherwerb vorliegt, werden bedauerlicherweise mitunter auch unterdiagnostiziert und nicht spezifisch gefördert (*missed identity*, vgl. Genesee, Paradis & Crago 2004; vgl. Grimm & Schulz, 2014). Das liegt am Umstand, dass beispielsweise eine rudimentär ausgebaute Morpho-Syntax sowohl ein Indikator für den Beginn der Sprachentwicklung als auch für einen beeinträchtigten Spracherwerb sein kann.

Die hier beschriebenen erziehungswissenschaftlichen und sprachwissenschaftlichen Perspektiven akzentuieren Mehrsprachigkeit als Erfahrungszusammenhang von Bildung und Erziehung in der Migrationsgesellschaft, familiale Sprachpraktiken und schulische Sprachpolitiken sowie Formen der Anerkennung und Abwertung von Sprachen in unterschiedlicher Weise. Für (angehende) Lehrkräfte bilden sie wesentliche Bezugspunkte pädagogischen Handelns, deren Vermittlung in vielen Fällen den Pädagog*innen selbst überlassen bleibt.

4. Erziehungs- und sprachwissenschaftliche Perspektiven auf Mehrsprachigkeit und Inklusion im interdisziplinären Dialog

„Als universitär Lehrende sollten wir uns [...] mit fremden und eigenen Weltzugängen, fachlichen Perspektiven, Überzeugungen, Grenzen, blinden Flecken und Potenzialen in interdis-

ziplinen Kooperationen auseinandersetzen. Wir würden uns damit selbst an jenen Professionalisierungsansprüchen orientieren, mit denen wir auch (angehende) Lehrpersonen konfrontieren.“ (Meister & Hericks, 2020: S. 316)

Mit dem Konzept der ‚reflektierten Fachlichkeit‘ verweist der aktuelle Band von Meister und Hericks (2020) zur Bedeutung der Fachlichkeit und ihrer Überlagerungen in der universitären Lehrer*innenbildung auf die doppelte Notwendigkeit der Einsozialisation in Fachkulturen und deren Vermittlung wie berufspraktische Übersetzung im Lehramtsstudium. Einsichten in fachkulturelle Deutungshorizonte und deren Grenzen sowie ihre Konfrontation mit anderen Fachkulturen und professionellen Erfahrungszusammenhängen betrachten die Autor*innen des Bandes als wesentlichen Beitrag zur pädagogischen Professionalisierung angehender Lehrer*innen. Wie kann ein hierfür zuträglicher interdisziplinärer Dialog in der akademischen Lehrer*innenbildung aussehen?

Die hier dargestellten Überlegungen und Erfahrungen basieren auf einer längerfristigen Zusammenarbeit der Autorinnen des vorliegenden Beitrags in Form von vier Seminaren im Team-Teaching in vier aufeinanderfolgende Wintersemestern seit 2017, die eine interdisziplinäre Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit aus sprach- und erziehungswissenschaftlicher Perspektive an der Universität Duisburg-Essen in Lehr-Lern-Settings der Lehrer*innenbildung erprobte. Ziel des Seminarkonzepts ist es, Studierende mit dem Thema der schulischen Inklusion aus einer interdisziplinären Perspektive vertraut zu machen. Diese sollen mittels Forschenden Lernens (Durchführung eigener Studien begrenzter Reichweite) erfahren, welche anregenden Gedanken und Konzepte, aber auch welche kontrastiven Fragen und Interpretationsansätze aus einer multiperspektivischen Sichtweise erwachsen. Die interdisziplinäre Betrachtung der Themen Mehrsprachigkeit und Inklusion im Rahmen einer fachübergreifenden Veranstaltung soll den Studierenden zum einen die Verflechtung der Ansätze und zum anderen die Grenzen einer einseitigen Analyse aufzeigen. Aufgrund der Modulzuordnung des Seminars waren die Teilnehmenden Studierende des Lehramtes für Gymnasium, Gesamtschule und Berufskolleg (in der Regel im 3. oder 5. Fachsemester im Bachelorstudium) mit allen denkbaren Fächerkombinationen.

In der durchgeführten Seminarreihe vermitteln wir Studierenden Wissensbestände aus Erziehungs- und Sprachwissenschaft in fachbezogenen Inputs und über die Lektüre einschlägiger Texte. Diese werden zugleich über wechselseitige Bezüge aufeinander und im Gespräch zwischen den Dozentinnen sowie mit den Studierenden über die fachlichen Befunde in einen Dialog zueinander gebracht. In eigenen Forschungsprojekten sind die Studierenden aufgefordert, jeweils eine fachkulturelle Perspektive einzunehmen und erhalten damit Möglichkeiten, deren Erkenntnispotentiale und Forschungszugänge zu erproben. Sie forschten in diesem Zusammenhang z. B. mit linguistischem Fokus zum Sprachgebrauch von Schüler*innen in verschiedenen Lebenswelten oder bei unterschiedlichen Lernaktivitäten sowie zur sprachlichen Adaption von Lernmaterialien für mehrsprachige Kinder und für in ihrer sprachlichen Entwicklung beeinträchtigte Lernende. Andere betrachteten mit erziehungswissenschaftlichem Fokus beispielsweise die Anerkennung von Mehrsprachigkeit unter Studierenden verschiedener Lehrämter sowie bei Lehrenden verschiedener Schulformen oder die schulorganisatorischen Praktiken der

Sprachvermittlung im Deutschen. Die Auseinandersetzung mit Theorie- und Forschungsbezügen sowie geeigneten Forschungsmethoden für ihre Studien erfolgt damit zwar im fachkulturellen Rahmen einer der Bezugsdisziplinen, die inhaltliche Sensibilisierung für den weiteren Gegenstandsbereich des Verhältnisses von Schule, Mehrsprachigkeit und Inklusion, der Prozess der Entwicklung von Forschungsfragen sowie die Interpretation und Diskussion der Befunde finden hingegen in einem interdisziplinären Bezugsrahmen statt.

An zwei konkreten Forschungsfeldern der Studierendengruppen in den Seminaren soll im Folgenden exemplarisch skizziert werden, worin die Potentiale, aber auch die Grenzen der interdisziplinären Auseinandersetzung liegen: Ein selbst gewählter thematischer Schwerpunkt von Studierendengruppen in allen vier Seminaren lag auf der Analyse von Praktiken des Sprachgebrauchs in lebensweltlichen Zusammenhängen. Aus (sozio-)linguistischer Perspektive gingen diese Studien von Konzepten des Spracherwerbs aus und wurden forschungsmethodisch auf der Grundlage von Interviews mit Schüler*innen, dem Einsatz kurzer Fragebögen in ausgewählten Schulklassen oder auf der Basis von Beobachtungen im Schulalltag umgesetzt. Übereinstimmend ergaben sich in Projekten dieses Themenschwerpunkts zwei Befunde, die auch für erziehungswissenschaftliche Rückbezüge und Auseinandersetzungen Anschlüsse eröffneten. So verwiesen die Studien einerseits auf die für einen großen Teil der Lehramtsstudierenden überraschende hohe Vielfalt an Sprachen und mehrsprachig aufwachsenden Kindern und Jugendlichen und andererseits auf eine nahezu isolierte Nutzung von Herkunftssprachen in den Lebensbereichen Familie und (schulische) Freizeit, während Schule respektive Unterricht weitgehend als Kontexte der Nutzung der deutschen Sprache erschienen. Diese Befunde wurden im Seminar auf schulhistorische Befunde zur Monolingualität der Institution Schule zurückgeführt, mündeten in Auseinandersetzungen über Bedingungen der Anerkennung von Lernenden und zur Subjektivierung im Kontext der Schule bis hin zu bildungstheoretischen Überlegungen.

Ein weiterer Forschungsschwerpunkt von Studierendengruppen waren Studien zu Möglichkeiten schulischer Inklusion von sprachlich beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen und zu didaktischen Perspektiven der Nutzung von Mehrsprachigkeit im Fachunterricht. Hier dokumentierte sich vielfach schon in der Frageperspektive eine Konstruktion von Sprachbarrieren als pädagogisches Problem, die vor dem Hintergrund auch fachvermittelter Fähigkeitskonzepte in essentialisierende Zuschreibungen mündete und durch linguistische Forschungsansätze zu Spracherwerb und Sprachentwicklung relativiert werden musste. Hier bleibt offen, inwieweit das Format es tatsächlich schafft, bereits verankerte einseitige Haltungen zu durchbrechen.

In Rückmeldungen und kritischen Reflexionen Studierender zum Veranstaltungsformat wurden die „diversen Perspektiven“ sowie die „empirische Arbeit“, „ausreichender theoretischer Input, praktische Anwendung“ und die „freie Themenwahl“ positiv bewertet. Letzter Aspekt wird auch von Autorinnen als besondere Chance dieses Seminarkonzeptes erachtet: Die Arbeit an anfangs oft sehr breiten Forschungsideen führte zu

thematischen Fokussierungen, für deren Befunde je disziplinäre Anschlüsse aus erziehungs- und sprachwissenschaftlicher Perspektiven gewinnbringend deutlich gemacht werden konnten. Hindernisse in der Umsetzung liegen vor allem in stark fachorientierten Frageperspektiven Studierender sowie einer bei vielen Teilnehmenden noch nicht ausgeprägten Fähigkeit zur konstruktiven Kritik im Peerkontext. Insgesamt jedoch zeigte sich gleichermaßen eine Neugier, den institutionellen Raum Schule zu erforschen und ein Erstaunen, den Lernort Universität (durch Befragungen von Kommiliton*innen auf dem Campus) als Ort der Forschung zu erleben, wie auch eine hohe Bereitschaft der Studierenden, sich auf den Dialog zwischen fachlichen Perspektiven auf einen Gegenstand einzulassen.

5. Ausblick und Perspektive

Migrationsgesellschaftlicher Wandel, Mehrsprachigkeit, Sprachbildung, Inklusion und der daraus erwachsene Anspruch einer diversen und inklusiven Schule erfordern von angehenden Lehrkräften sowohl grundlegendes Wissen in den einzelnen Disziplinen als auch die Fähigkeit, Ansätze und Konzepte interdisziplinär zu denken, einzusetzen und zu reflektieren. Im Rahmen ihrer Professionalisierung müssen Lehramtsstudierende sprachliche Diversität als eine Heterogenitätsdimension schulischen Lernens begreifen lernen, statt Kinder und Jugendliche voreilig an die Förderschule weiterzuleiten (vgl. Chilla, 2014: S. 57 ff.). Kenntnisse über geeignete Instrumente der Sprachstandsdiagnose (vgl. Grieshaber, 2010; vgl. Reich & Döll, 2013), Methoden einer durchgängigen Sprachbildung und eines sprachsensiblen Fachunterrichts sowie das Wissen um Spracherwerbsabläufe (vgl. Haberzettl, 2014; vgl. Cantone & Di Venanzio, 2015) müssten daher elementare Bestandteile in der Ausbildung sein. Gleichzeitig erscheint es sinnvoll, nicht getrennt in den Einzeldisziplinen Heterogenitätsdimensionen zu behandeln, sondern im Falle von Mehrsprachigkeit gezielt von Anbeginn an linguistische und linguizismuskritische Perspektiven zusammen zu vermitteln. Im Zusammenspiel von Erkenntnissen zum Spracherwerb und Spracherhalt in mehrsprachigen Familien einerseits und kultur- und normalitätskritischen erziehungswissenschaftlichen Perspektiven andererseits werden sprachbezogene Normalitätserwartungen und tradierte Leistungsanforderungen der Schule zum Gegenstand der Reflexion.

Setzt man sich mit dem individuellen mehrsprachigen Erwerb allein aus linguistischer Perspektive auseinander, verliert man die institutionelle (Schule) und gesellschaftliche Ebene aus den Augen. Gesellschaft und Schule wirken jedoch auf die individuelle Mehrsprachigkeit ein, sowohl mit Blick auf Entscheidungen zur Sprachweitergabe oder zu anderen sprachpolitischen Aspekten (Sprachpraktiken, Beschulung) als auch mit Blick auf In- bzw. Exklusionserfahrungen. Verbleibt man umgekehrt in einer wenn auch diskriminierungskritischen Analyse schulischer Sprachpolitiken und der durch sie praktizierten rassistusrelevanten Selektionsentscheidungen sowie Ausblendung lebensweltlicher Mehrsprachigkeit, erwächst hieraus noch kein pädagogisch relevantes Wissen über Mo-

tive, Strategien und Formen des Spracherhalts und der mit einem mehrsprachigen Aufwachsen spezifisch verlaufenden Spracherwerbsprozesse. Den sozialen Bezügen und Beziehungen zwischen den aus den disziplinären Perspektiven je akzentuierten Phänomene wird nur eine interdisziplinäre Betrachtung gerecht.

Das gleiche gilt für den Bereich der Inklusion. So kann diese rein aus pädagogischer Perspektive beleuchtet werden, ohne sich der wichtigen Abgrenzung zwischen einer sprachlich-differenzierten und individualisierten Förderung von Zweitsprachlernenden und sonderpädagogischen Förderbedarfen vor Augen zu halten. Die inzwischen vielfach nachgezeichneten Diskriminierungen in Form sonderpädagogischer Diagnosen von mehrsprachig aufwachsenden Kindern und Jugendlichen könnten zwar gerechtigkeits-theoretisch kritisiert und organisationstheoretisch problematisiert werden. Erst die linguistische Perspektive trägt jedoch die für ein diskriminierungsreflexives Handeln pädagogisch hoch relevanten sachlichen Kriterien der notwendigen Differenzierung zwischen unterschiedlichen Förderkonzepten des (Zweit-)Spracherwerbs bei.

Kritische Reflexivität (vgl. Abschnitt 2) mit Hinblick auf eigene Praxiserfahrungen sollte vor den eigenen Erlebnissen (im Praxissemester) bspw. mittels Befragungen von Akteur*innen im Schulbetrieb erprobt werden. Kleine, selbst konzipierte Forschungsprojekte ermöglichen dadurch nicht nur die theoretische Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Ansätze und direkte Erfahrungen mit methodischen Zugängen (und ihren Grenzen), sondern auch, Stimmen aus der Praxis zu sammeln und diese vor dem Hintergrund der eigenen noch institutionsfremden Position und damit der eigenen (Teil-)Distanz mit Kommiliton*innen und Dozierenden zu reflektieren. Um zusätzlich die stark fachorientierte Sichtweise aufzubrechen, könnten versuchsweise zukünftig – bedauerlicherweise auf Kosten der freien Themenwahl – fachgemischte Gruppen zusammengesetzt werden. Auch wäre vorstellbar, zwei verschiedene Fächergruppen zum gleichen Thema forschen zu lassen und die Ergebnisse gemeinsam zu vergleichen und zu reflektieren.

Interdisziplinarität versteht Euler (2005) sowohl als Ausdruck der Krise eines sich unkontrolliert ausdifferenzierenden Wissenschaftssystems wie auch als potentiellen Ausweg in Form des Reflexivwerdens fachkultureller Perspektiven. Gerade im Lehramtsstudium mit der Konfrontation fachkultureller Logiken und seinem unmittelbaren pädagogischen Handlungsbezug zeigen sich einerseits die Problematik fachkultureller Abgrenzungen wie Wege und Potentiale ihrer Überwindung.

Bibliographische Angaben

- Akbaba, Yalız & Buchner, Tobias (2019). Disability und Migrationshintergrund – Differenzordnungen der Schule und ihre Analogien. In *Sonderpädagogische Förderung heute* 64(3), S. 240-252.
- Becker-Mrotzek, Michael; Rosenberg, Peter; Schroeder, Christoph & Witte, Annika (Hg.) (2017). *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann.

- Berndt, Constanze; Häcker, Thomas & Leonhard, Tobias (2017). Editorial. In dies. (Hg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 9-19.
- Bien, Olena (2012). Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Einstellungen und Überzeugungen von Lehrkräften. In Merten, Stephan & Kuhs, Katharina (Hg.), *Perspektiven empirischer Sprachdidaktik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, S. 133-160.
- Bredthauer, Stefanie & Engfer, Hilke (2018). Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun? In *edu-pub: das Kölner Open-Access-Portal für die LehrerInnenbildung*. <https://kups.uni-koeln.de/8092/> (zuletzt aufgerufen am 16.04.2021)
- Budde, Jürgen (2012). Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. In *Forum Qualitative Sozialforschung* 13(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-13.2.1761>
- Cantone, Katja F. (2016). Wie fördert man Zweisprachigkeit in Erwerb und (Schul-)Alltag? Eine neue Sicht auf sukzessive Bilinguale. In Hufeisen, Britta & Baur, Rupprecht S. (Hg.), *Vieles ist sehr ähnlich. - Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*. Schneider-Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler, S. 227-250.
- Cantone, Katja F. & Di Venanzio, Laura (2015). Spracherwerb und Mehrsprachigkeit – Notwendiges Wissen in Bildungsinstitutionen. In Benholz, Claudia; Frank, Magnus & Gürsoy, Erkan (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern: Konzepte für Lehrerbildung und Unterricht*. Stuttgart: Klett Verlag, S. 35-50.
- Chilla, Solveig (2014). Grundfragen der Diagnostik im Kontext von Mehrsprachigkeit und Synopse diagnostischer Verfahren. In Chilla, Solveig & Haberzettl, Stefanie (Hg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit. Reihe Sprachentwicklung und Sprachentwicklungsstörungen*. München: Elsevier, S. 57-71.
- Chilla, Solveig; Holler-Zittlau, Inge; Sack, Carla & van Minnen, Susanne (2016). Kinder mit Fluchterfahrung als sprachpädagogische Aufgabe. In Stitzinger, Ulrich; Sallat, Stephan & Lüdtker, Ulrike (Hg.), *Sprache und Inklusion als Chance!?! Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis*. Idstein: Schulz-Kirchner, S. 303-315.
- Chlosta, Christoph & Fürstenau, Sarah (2010). Sprachliche Heterogenität als Herausforderung für die Lehrerbildung. In *DDS - Die deutsche Schule* 102 (4), S. 301–314.
- Dean, Isabel (2019). „Die Kinder sagen, hier ist Muttersprache verboten.“ Neo-Linguizismus im Schulkontext. In *ZDfm-Zeitschrift für Diversitätsforschung und-management* 4(1-2), S. 54-67.
- Dean, Isabel (2020). *Bildung-Heterogenität-Sprache. Rassistische Differenz- und Diskriminierungsverhältnisse in Kita und Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- De Boer, Anke; Pijl, Sip Jan & Minnaert, Alexander (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature. In *International Journal of Inclusive Education* 3(15), S. 331-353.

- Dirim, İnci (2016). „Ich wollte nie, dass die anderen merken, dass wir zu Hause Arabisch sprechen“. Perspektiven einer linguizismuskritischen pädagogischen Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern. In Hummrich, Merle; Pfaff, Nicolle; Dirim, İnci & Freytag, Christine (Hg.), *Kulturen der Bildung. Kritische Perspektiven auf erziehungswissenschaftliche Verhältnisbestimmungen*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 191-208.
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2018). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Die Schule der Migrationsgesellschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt utb.
- Dumke, Dieter & Eberl, Doris (2002). Bereitschaft von Grundschullehrern zum gemeinsamen Unterricht von behinderten und nicht behinderten Schülern. In *Psychologie in Erziehung und Unterricht* (49) 1, S. 71-83.
- Emmerich, Marcus & Moser, Vera (2020). Inklusion, Diversität und Heterogenität in der Lehrerinnen-und Lehrerbildung. In Cramer, Colin; König, Johannes; Rothland, Martin & Blömeke, Sigrid (Hg.), *Handbuch Lehrerinnen-und Lehrerbildung*. Stuttgart: Verlag Julius Klinkhardt, S. 76-85.
- Emmerich, Marcus & Hormel, Ulrike (2013). *Heterogenität-Diversity-Intersektionalität: Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Euler, Peter (2005). Interdisziplinarität als kritisches „Bildungsprinzip“ der Forschung: methodologische Konsequenzen. In *Zeitschrift für Technikfolgenabschätzung in Theorie und Praxis* 14(2), S. 63-68.
- Falkenstörfer, Sophia; Keeley, Caren & Zepter, Alexandra Lavinia (2018). Interdisziplinäres Denken als Ziel und Mittel für Reflexivität in der Lehrer_innenbildung. Das Kooperationsprojekt „Forschendes Lernen im Praxissemester -interdisziplinär“ (FLIP-I). In *Herausforderung Lehrer_innenbildung* 1, S. 211-227. <https://doi.org/10.4119/UNIBI/hlz-50>
- Fereidooni, Karim (2011). *Schule – Migration – Diskriminierung: Ursachen der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulwesen*. Wiesbaden: Springer VS VS Verlag
- Flubacher, Mi-Cha & Del Percio, Alfonso (Hg.) (2017). *Language, education and neoliberalism: Critical studies in sociolinguistics. Multilingual Matters*. Bristol: Blue Rich Summit.
- Fürstenau, Sara, & Niedrig, Heike (2011). Die kultursoziologische Perspektive Pierre Bourdieus: Schule als sprachlicher Markt. In Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69-87.
- Genesee, Fred; Paradis, Johanne & Crago, Martha (2004). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*. Baltimore, MD: Brookes.
- Gogolin, Ingrid (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster, New York: Waxmann.

- Gogolin, Ingrid & Lange, Imke (2011). Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung. In Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107-112.
- Goltsev, Evghenia & Bredthauer, Stefanie (2020). Ein Schlüssel zur Förderung mehrsprachiger Kompetenzen im Schulunterricht: Selbsterfahrung in der Lehrkräfteprofessionalisierung. In *Hochschullehre* 6(2), S. 17-34.
- Gomolla, Mechthild & Radtke, Frank-Olaf (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz der Schule*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grißhaber, Wilhelm (2010). *Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Grimm, Angela & Schulz, Petra (2014). Specific language impairment and early second language acquisition: the risk of over- and underdiagnosis. In *Child Indicators Research* 7(4), S. 821-841. <https://doi.org/10.1007/s12187-013-9230-6>
- Habermas, Jürgen (1977). Umgangssprache, Wissenschaftssprache, Bildungssprache. In Max-Planck-Gesellschaft (Hg.), *Jahrbuch 1977*. Göttingen: Max-Planck-Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften e. V., S. 36-51.
- Haberzettl, Stefanie (2014). Zweitspracherwerb und Mehrsprachigkeit bei Kindern und Jugendlichen in der Migrationsgesellschaft. In Chilla, Solveig & Haberzettl, Stefanie (Hg.), *Handbuch für Sprachentwicklung und Sprachentwicklungsstörungen. Band 4: Mehrsprachigkeit*. München: Elsevier, S. 3-18.
- Häcker, Thomas (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In Degeling, Maria; Franken, Nadine; Freund, Stefan; Greiten, Silvia; Neuhäus, Daniela & Schellenbach-Zell, Judith (Hg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 81-96.
- Heinemann, Alisha M. B. & Dirim, İnci (2016). Die sprechen bestimmt (schlecht) über mich. In Arslan, Emre & Bozay, Kemal (Hg.), *Symbolische Ordnung und Ungleichheit in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 199-214.
- Huxel, Katrin (2018). Lehrer*insein in der Migrationsgesellschaft. Professionalisierung in einem widersprüchlichen Feld. In *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung* 1(7), S. 109-121.
- Ivanova-Chessex, Oxana; Fankhauser, Marco & Wenger, Marco (2017). Zum pädagogischen Können der Lehrerinnen und Lehrer in der Migrationsgesellschaft – Versuch der Konturierung einer kritisch-reflexiven Professionalität. In *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 35(1), S. 182-194.
- Kemper, Thomas, & Weishaupt, Horst (2011). Zur Bildungsbeteiligung ausländischer Schüler an Förderschulen – unter besonderer Berücksichtigung der spezifischen Staatsangehörigkeit. In *Zeitschrift für Heilpädagogik* 62(10), S. 419-431.

- Kempert, Sebastian; Edele, Aileen; Rauch, Dominique; Wolf, Katrin M.; Paetsch, Jennifer; Darsow, Annkathrin & Stanat, Petra (2016). Die Rolle der Sprache für zuwanderungsbezogene Ungleichheiten im Bildungserfolg. In Diehl, Claudia; Hunkler, Christian & Kristen, Cornelia (Hg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 157-241.
- Köker, Anne; Rosenbrock-Agyei, Sonja; Ohm, Udo; Carlson, Sonja A.; Ehmke, Timo; Hammer, Svenja; Koch-Priewe, Barbara & Schulze, Nina (2015). DaZKom – Ein Modell von Lehrerkompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In Koch-Priewe, Barbara; Köker, Anne; Seifried, Jürgen & Wuttke, Eveline (Hg.), *Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 177-205.
- Koller, Hans Christoph (2014). Einleitung: Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. In Koller, Hans Christoph; Casale, Rita & Ricken, Norbert (Hg.), *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh, S. 9-18.
- Lang-Wojtasik, Gregor (2013). Schule als Adresse von Migration und Inklusion. Anregungen für eine differenzorientierte Bildungsarbeit. In *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 36(4), S. 16-22.
- Leisen, Josef (2013). *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Lutz, Helma & Wenning, Norbert (Hg.) (2001). *Unterschiedlich verschieden: Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mecheril, Paul (2002). Natio-kulturelle Mitgliedschaft – ein Begriff und die Methode seiner Generierung. In *Tertium Comparationis – Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft* 8(2), S. 104-115.
- ___ (2011). Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv – Essay. In *Aus Politik und Zeitgeschichte (APUZ)* 43, S. 49-54.
- Mecheril, Paul & Hoffarth, Britta (2006). Adoleszenz und Migration. Zur Bedeutung von Zugehörigkeitsordnungen. In King, Vera & Koller, Hans Christoph (Hg.), *Adoleszenz-Migration-Bildung*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 221-240.
- Mecheril, Paul & Quehl, Thomas (2006). *Die Macht der Sprachen*. Münster: Waxmann Verlag.
- Meister, Nina & Hericks, Uwe (2020). Fachliche Weltsichten – Reflexionen zur Lehrerbildung. In Meister, Nina; Hericks, Uwe; Kreyer, Rolf & Laging, Ralf (Hg.), *Zur Sache. Die Rolle des Faches in der universitären Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 311-317.
- Müller, Natascha; Kupisch, Tanja; Schmitz, Karin & Cantone, Katja F. (2011). *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung*. Tübingen: Narr.

- Panagiotopoulou, Argyro & Rosen, Lisa (2017). Sichtweisen auf Mehrsprachigkeit von (migrationsbedingt) mehrsprachigen Lehrkräften – Ergebnisse einer international vergleichenden Studie. In Duval, Patrick; Oberlechner, Manfred & Trültzsch-Wijnen, Christine W. (Hg.), *Migration bildet*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, S. 159-178.
- Reich, Hans H. & Döll, Marion (2013). *Niveaubeschreibungen. Deutsch als Zweitsprache für die Primarstufe*. Radebeul: Landesamt für Schule und Bildung Sachsen.
- Reimann, Daniel; Cantone, Katja F.; Venus, Theresa; Haller, Paul & Di Venanzio, Laura (2018). Angehende Fremdsprachenlehrkräfte und sprachlich heterogene Lerngruppen. Eine schriftliche Befragung zu Einstellungen und Wahrnehmungen von Lehramtsstudierenden der Fächer Französisch und Spanisch. In *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 29(1), S. 1-24.
- Riehl, Claudia (2018). Mehrsprachigkeit in der Familie und im Lebensalltag. In Harr, Anne-Katharina; Liedke-Göbel, Martina & Riehl, Claudia (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache. Migration – Spracherwerb – Unterricht*. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag, S. 27-60.
- Riemer, Claudia (2017). Deutsch als Zweitsprache und Inklusion – Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In Becker-Mrotzek, Michael; Rosenberg, Peter; Schroeder, Christoph & Witte, Annika (Hg.), *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, S. 171-186.
- Rosken, Anne (2016). Inklusion–Profession–Kooperation Überlegungen zur Gestaltung „inklusionsgeleiteter“ Professionen am Beispiel der Disability und Diversity Studies. Impulse für einen interdisziplinären Diskurs. In Bäuml-Roßnagl, Maria-Anna; Berner, Stephanie; Bliemetsrieder, Sandro Thomas & Molitor, Martine (Hg.), *Inklusion im interdisziplinären Diskurs: Band 2 Soziale Vernetzung und gesellschaftliche Aufträge*. München: Herbert Utz Verlag, S. 35-49.
- Rothweiler, Monika (2007). Bilingualer Spracherwerb und Zweitspracherwerb. In Steinbach, Markus; Albert, Ruth; Girnth, Heiko; Hohenberger, Annette; Kümmerling-Meibauer, Bettina; Meibauer, Jörg; Rothweiler, Monika & Schwarz-Friesel, Monika (Hg.), *Schnittstellen der germanistischen Linguistik*. Stuttgart: Metzler, S. 103-135.
- Ruberg, Christiane & Porsch, Raphaela (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion. In *Zeitschrift für Pädagogik* 63(4), S. 393-415.
- Scharff Rethfeldt, Wiebke (2013). *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen und Praxis der sprachtherapeutischen Intervention*. Stuttgart: Thieme Verlag.
- Schulz, Petra; Grimm, Angela; Schwarze, Rabea & Wojtecka, Magdalena (2017). Spracherwerb bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache: Chancen und Herausforderungen. In Hartmann, Ulrike; Hasselhorn, Markus & Gold, Andreas (Hg.), *Entwicklungsverläufe verstehen – Kinder mit Bildungsrisiken wirksam fördern*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 190-206.

- Stošić, Patricia; Hackbarth, Anja & Diehm, Isabell (2019). Inklusion versus Integration im Kontext von Migration und Behinderung: Zur Herstellung ableistisch codierter Differenz in der Schule. In Budde, Jürgen; Dlugosch, Andrea; Herzmann, Petra; Rosen, Lisa; Panagiotopoulou, Julie A.; Sturm, Tanja & Wagner-Willi, Monika (Hg.), *Inklusionsforschung im Spannungsfeld von Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik*. Op-laden Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, S. 49-70.
- Terhart, Ewald (2015). Heterogenität der Schüler-Professionalität der Lehrer. Ansprüche und Wirklichkeiten. In Fischer, Christian; Veber, Marcel; Fischer-Ontrup, Christiane & Buschmann, Rafael (Hg.), *Umgang mit Vielfalt: Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Münster: Waxmann, S. 13-30.
- Vogel, Dita (2020). *Drei Sprachen sind genug fürs Abitur!* <https://rat-fuer-migration.de/wp-content/uploads/2020/07/rfm-debatte-2020.-drei-sprachen-sind-genug-fuers-abitur.-initialbeitrag-von-dr.-dita-vogel-2.pdf> (zuletzt aufgerufen am 16.04.2021)

Über die Autorinnen

Prof.' Dr.' Nicolle Pfaff (geb. 1976) ist Hochschullehrerin an der Fakultät für Bildungswissenschaften der Universität Duisburg-Essen und leitet dort am Institut für Erziehungswissenschaft die AG Migrations- und Ungleichheitsforschung. Sie forscht und lehrt zu Fragen der bildungsbezogenen Ungleichheit, zur Schule in der Migrationsgesellschaft sowie zu Rassismuskritik und qualitativen Forschungsmethoden.

Korrespondenzadresse: nicolle.pfaff@uni-due.de

Prof.' Dr.' Katja F. Cantone (geb. 1975) ist Mehrsprachigkeitsforscherin und Professorin für Deutsch als Zeit- und Fremdsprache am gleichnamigen Institut der Universität Duisburg-Essen. Nach ihrer Promotion zu „Code-Switching in bilingual children“ (Universität Hamburg, 2004) wechselte sie von der Italianistik in den Bereich DaZ. Zu ihren Forschungsschwerpunkten gehören u. a. Spracherwerb, Sprachweitergabe und Spracherhalt bei bilingualen und trilingualen Kindern sowie Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit und Sprachförderung (der Herkunfts- und der Zweitsprache) an Institutionen.

Korrespondenzadresse: katja.cantone@uni-due.de

Maxi Kupetz, Elena Becker, Andreas Helzel, Miriam Schöps,
Martin Lindner & Thorid Rabe

Sprache(n) im Fachunterricht: Heterogenitätssensibilisierung durch Kasuistik

Abstract

An der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU) widmen sich im Rahmen des Projekts *KALEI²: Professionalisierung durch Heterogenitätssensibilisierung* mehrere Teilprojekte dem Spannungsfeld ‚Sprache, Unterricht, Diversität‘. In diesem Beitrag werden drei Projekte vorgestellt, die das Ziel verfolgen, dass Lehramtsstudierende durch Kasuistik die Rolle von Sprache für Lernen und Partizipation erkennen. Die Projekte haben unterschiedliche kasuistische Zugänge zur Betrachtung jeweils spezifischer Dimensionen von Sprache für Partizipation im (Fach-)Unterricht; sie eint das Ziel, die Entwicklung einer inklusiveren Haltung im Lehramtsstudium zu ermöglichen.

Within the project *KALEI²: Professionalisierung durch Heterogenitätssensibilisierung* at Martin Luther University Halle-Wittenberg, three subprojects aim at improving teacher education in terms of pre-service teachers' stance towards diversity and the role of language in the classroom. This paper presents the projects' approaches to case-based teacher training, each aimed at enabling pre-service teachers to understand the role of language(s) for learning and participation in subject teaching, and to reflect on their own pedagogic action when it comes to enabling (or obstructing) participation in learning processes. The projects have different case study approaches in considering the specific language dimensions for classroom participation; they share the goal of facilitating the development of a more inclusive attitude in teacher education.

Schlagwörter:

Sprache(n) im Fachunterricht, Kasuistik, Heterogenität
Languages in subject classrooms, case-based teacher training, diversity

I. Einleitung

Kasuistik als Weg zur Entwicklung von Professionalität von Lehrkräften hat an einigen lehrer*innenbildenden Universitäten eine lange Tradition (vgl. z. B. Beck, Helsper, Heuer, Stelmaszyk & Ullrich, 2000; Pieper, Frei, Hauenschild & Schmidt-Thieme, 2014; Hummrich, Hebenstreit, Hinrichsen & Meier, 2016; Fabel-Lamla, Kunze, Moldenhauer & Rabenstein, 2020). Gegenstand (rekonstruktiver) Kasuistik sind dokumentierte (selbst erlebte oder fremde) Situationen aus der pädagogischen Praxis. Die Ziele kasuistischer Arbeit im Hinblick auf Reflexionsfähigkeiten als Teil einer analytisch-reflexiven Haltung sind dabei theoretisch ausbuchstabiert (vgl. Schmidt & Wittek, 2020).

Reflexivität wird im Kontext einer rekonstruktiven Kasuistik als Fähigkeit konzipiert, sich den empirisch vorfindlichen Phänomenen in einer Haltung fragenden Verstehens zuzuwenden, die das Besondere als im Allgemeinen Enthaltene erkennt, ohne dabei seine Beson-

derheit und Spezifität aus dem Blick zu verlieren. Das damit verbundene Ziel besteht darin, über das Einnehmen und Einüben wissenschaftlicher Perspektiven und Praktiken einen auf das Erschließen pädagogischer Praxis gerichteten Blick zu kultivieren. Erwartet wird hiervon für Professionalisierungsprozesse, dass alltagsweltlich bewährte Deutungsrouinen und Orientierungen reflexiv eingeholt und eine Sensibilisierung gegenüber kausallogischen Zuschreibungen erreicht werden könnte (Moldenhauer, Rabenstein, Kunze & Fabel-Lamla, 2020: S. 12).

In jüngster Zeit wurde im Rahmen einiger – methodisch sehr unterschiedlich angelegter – Studien versucht, die ‚Wirkungsweise‘ von Fallarbeit im Hinblick auf Reflexionsfähigkeit und Heterogenitätssensibilisierung aufzuzeigen (vgl. z. B. Kunze, 2017; Paseka & Kuckuck, 2020; Schneider, Wittek & Kramer, 2020; Kupetz, im Druck). Aus jeder dieser Untersuchungen geht hervor, dass eine Herausforderung darin besteht, zu erforschen, inwiefern Fallarbeit ursächlich oder Anlass für Reflexivität ist. Die in diesem Beitrag beschriebenen Vorhaben machen sich das Anliegen rekonstruktiver Kasuistik zu eigen, empirische Phänomene pädagogischer Praxis verstehend zu erschließen und richten den Blick dabei insbesondere auf sprachliches Handeln.

Sprachliches Handeln ist konstitutiv für die pädagogische Praxis. Die Dimensionen von Sprache im Vollzug pädagogischer Praxis sind vielfältig: Sprachliches Handeln konstituiert Unterrichtskommunikation; ein sprachliches Handlungsrepertoire ist die zu erwerbende Grundlage für Partizipation im (Fach-)Unterricht; Sprache kann Lerngegenstand, Lernmedium und Mittel der Leistungsüberprüfung sein (vgl. z. B. Morek & Heller, 2012; Michalak, Lemke & Goeke, 2015). Wenn nun bildungssprachliche Praktiken neben der kommunikativen und epistemischen auch eine sozial-symbolische Funktion haben (Morek & Heller, 2012)¹, dann sind pädagogische Situationen, in denen die unterschiedlichen sprachlichen Repertoires von Schüler*innen bzw. die unterschiedlichen Möglichkeiten des Zugangs zu bildungssprachlichen Praktiken keine Berücksichtigung finden, potentiell Bildungsungleichheit reproduzierende Situationen. Sprachliches Handeln – und damit auch Zuschreibungen zu sprachlichen Repertoires – steht in wechselseitiger Beziehung zur Konstruktion und Aufrechterhaltung von Differenzordnungen (v. a. entlang der Differenzlinien Klasse, Migrationshintergrund, Behinderung, Gender) (Dirim & Mecheril, 2018).

Davon ausgehend, dass „im Falle von Sprache ein komplexes wechselseitiges Verhältnis als Instrument der Konstruktion von Differenzordnung, aber auch als Instrument des schulischen Lernens und als Lerngegenstand ins Spiel kommt“ (Dirim & Mecheril, 2018: S. 12), liegt es nahe, zu fragen, welche Potentiale Kasuistik für die Erschließung der Rolle von Sprache in der pädagogischen Praxis birgt. Wir werden zeigen, dass durch Kasuistik 1. Studierenden ein Zugang zur Bedeutung von Sprache für Partizipation bzw. zur Wechselseitigkeit von sprachlichem und fachlichem Lernen ermöglicht werden kann und 2. die vielschichtigen Beziehungen zwischen Sprache (d. h. Sprachgebrauch, Sprach(en)-

¹ „Wer ‚Bildungssprache‘ verwendet, gibt sich als *member* einer ‚bildungsnahen‘ akademisch orientierten *community* [zu erkennen], und definiert die vorliegende Kommunikationssituation als eine, in der man sich auf ‚gebildete‘ Weise an der Darlegung oder Diskussion eines Sachverhaltes beteiligt.“ (Morek & Heller, 2012: S. 79)

lernen, Sprachkompetenz, Spracheinstellungen etc.) und professionellem Handeln zur Ermöglichung von Lernen und Partizipation aller Schüler*innen reflektiert werden können.

An der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (MLU) widmet sich im Rahmen des Projekts *KALEI² – Professionalisierung durch Heterogenitätssensibilisierung²* ein Handlungsfeld dem Thema Sprache im Fachunterricht (Laufzeit 2019-2023). Die drei im Folgenden vorgestellten Teilprojekte nehmen – aus jeweils unterschiedlichen fachlichen und fachdidaktischen Perspektiven – die Rolle von Sprache bzw. sprachlichem Handeln für Lernen und Partizipation in den Fokus (vgl. z. B. Ahrenholz, Hövelbrinks & Schmellentin, 2017; Becker-Mrotzek, Schramm, Thürmann & Vollmer, 2013a; Becker-Mrotzek & Roth, 2017; Fürstenau, 2012; Michalak, Lemke & Goeke, 2015). Dabei richtet sich der Blick einerseits auf pädagogisches Handeln, das die vielfältigen sprachlichen Ressourcen und unterschiedlichen sprachlichen Erfahrungen von Lernenden berücksichtigt, andererseits geht es um die Beobachtung des Zusammenspiels von sprachlichen Kompetenzen und fachlichem Lernen.³ Übergeordnete Projektziele sind die Weiterentwicklung der kasuistischen Lehrer*innenbildung an der MLU und die Verbesserung der Lehre hinsichtlich inklusiver Bildung.

Die Teilprojekte im Handlungsfeld *Sprache(n) im Fachunterricht* unterscheiden sich in ihrer Schwerpunktsetzung hinsichtlich der Art der kasuistischen Arbeit, der bearbeiteten Dimensionen von Sprache(n) und ihrer Forschungsorientierung: Das in der Sprachwissenschaft bzw. im Bereich Deutsch als Zweitsprache verortete Projekt *Sprach(en)vielfalt in Schule und Unterricht* nimmt die vielfältigen sprachlichen Ressourcen von Schüler*innen in den Blick. Es zielt darauf ab, eine analytisch-reflexive Haltung im Hinblick auf individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit und kommunikativ-funktionalen Sprachgebrauch sowie deren Bedeutung für das sprachliche Handeln (im Unterricht) zu entwickeln. Gegenstand der kasuistischen Arbeit sind konversationsanalytisch orientierte Betrachtungen von Unterrichtsinteraktion im mehrsprachigen Klassenzimmer und von Fokusgruppengesprächen mit Schüler*innen mit Fluchterfahrung. Das Projekt *Sprache(n) im Geographieunterricht* widmet sich dem Forschungsdesiderat des Verhältnisses von Bildungssprache und Fachsprache (vgl. Becker-Mrotzek & Roth, 2017: S. 23) im Fach

² Das Projekt *KALEI²: Professionalisierung durch Heterogenitätssensibilisierung* wurde im Rahmen der gemeinsamen *Qualitätsoffensive Lehrerbildung* von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1918 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

Wir danken zwei anonymen Gutachter*innen für wertvolle Hinweise zu einer früheren Version des Beitrags.

³ Für eine Diskussion der Konzepte ‚sprachsensibler Fachunterricht‘, ‚durchgängige Sprachbildung‘, ‚Sprachbewusstheit‘, ‚Sprachaufmerksamkeit‘, ‚Sprachsensibilität‘ usw. vgl. z. B. Becker-Mrotzek & Roth, 2017; Tajmel, 2017; Röttger, 2019.

Geographie, indem es kommunikative (mündliche und schriftliche) Praktiken der Hervorbringung von Systemdenken⁴ anhand videographierten Unterrichts untersucht. Die empirischen Beobachtungen bilden die Grundlage für die Entwicklung kasuistischer Lehrbausteine in Fachdidaktik-Modulen. Im Projekt *Sprache(n) im Physikunterricht* wird in einer Praxisphase (Schulpraktikum Physik) kasuistisch gearbeitet, indem Beobachtungsaufträge zu Sprache im Physikunterricht erteilt werden. Die von den Studierenden erstellten Protokolle werden anschließend in Kleingruppen analysiert. Der Forschungsfokus in diesem Projekt liegt auf den Orientierungen von Physikstudierenden zur Rolle von Sprache in ihrem Fach. Die Projekte eint das Ziel, dass Lehramtsstudierende durch Fallarbeit verschiedene Dimensionen von Sprache zur Ermöglichung (oder auch Behinderung) erfolgreicher Lernprozesse erkennen. Diese Dimensionen umfassen u. a. (implizite) normative Orientierungen und sprachliche Hürden für das (fachliche) Lernen, unterschiedliche sprachliche Ressourcen von Schüler*innen (und Haltungen dazu) oder sprachliche Verwendungsweisen bzw. kommunikative Praktiken im Unterricht.

Im Folgenden werden für die drei Teilprojekte jeweils Zielsetzung und theoretisch-methodische Verortung, Maßnahmenplanung, ein Beispiel von Fallarbeit und Evaluationsperspektiven beschrieben (Kapitel zwei bis vier). Zur Veranschaulichung der kasuistischen Arbeit wird jeweils im Abschnitt zum ‚Fall‘ exemplarisch Datenmaterial (aus Fokusgruppengesprächen, Unterrichtsvideographien und studentischen Fallprotokollen) vorgestellt. Im abschließenden Kapitel fünf fassen wir zusammen, welche Chancen wir darin sehen, Kasuistik als hochschuldidaktischen Ansatz zu nutzen (vgl. Kramer, Lewek & Schütz, 2017), um die Fähigkeit zur Beobachtung und Analyse pädagogischer Situationen – mit dem Fokus auf Sprachgebrauch – zu entwickeln. Hiervon ausgehend kann dann (eigenes) pädagogisches Handeln im Hinblick auf verschiedene Dimensionen von Sprache reflektiert werden, mit dem Ziel, *allen* Schüler*innen Partizipation an Lernprozessen zu ermöglichen.

2. Sprach(en)vielfalt in Schule und Unterricht analysieren und reflektieren

2.1 Zielstellung und theoretisch-methodische Verortung⁵

Aus sprachwissenschaftlicher Sicht sind gesellschaftliche und individuelle Mehrsprachigkeit der Normalzustand (vgl. z. B. Tracy, 2014; Peterson, 2015). Gleiches gilt für sprachliche Variation in alltäglichen und institutionellen Kommunikationskontexten, die Gegenstand empirischer Untersuchungen ist und unter anderem auch im Hinblick auf ihre so-

⁴ Systemdenken als Teil von Systemkompetenz (Ziel des Geographieunterrichts, vgl. 3.1.) umfasst die Fähigkeit, komplexe Wirklichkeitsbereiche als Systeme erkennen, beschreiben und möglichst modellieren (z. B. strukturieren, organisieren) zu können. (vgl. Mehren, Rempfler & Ulrich-Riedhammer, 2014).

⁵ Die Teilprojektverantwortung liegt bei Maxi Kupetz, Teilprojektmitarbeiterin ist Elena Becker.

zial-symbolische Funktion beschrieben wird (vgl. z. B. Imo & Lanwer, 2019: S. 265 ff.; Morek & Heller 2012). In massenmedial-öffentlichen Diskursen herrscht jedoch insbesondere zur Rolle von Mehrsprachigkeit im Kontext schulischer Bildung Skepsis; hier werden Debatten kontrovers geführt (vgl. z. B. Gogolin, 2010).⁶ Angesichts der „Fiktion Einsprachigkeit“ (Tracy, 2014: S. 21) geht es in diesem Teilprojekt darum, Maßnahmen zur Entwicklung von Professionalität angehender Lehrer*innen im Hinblick auf Mehrsprachigkeit in der (Migrations-)Gesellschaft zu entwickeln und zu implementieren (vgl. Gogolin, 2013; Dirim & Mecheril, 2018). Hierfür werden u. a. Normalitätsvorstellungen zu Sprachgebrauch – mit besonderem Fokus auf medialer, funktionaler, sozio-stilistischer und dialektaler Variation bzw. alltags- und fachsprachlichen Registern (vgl. z. B. Imo & Lanwer, 2019; Dürscheid, 2004; Morek & Heller, 2012; Bahlo, Becker, Kalkavan-Aydın, Lotze, Marx, Schwarz & Şimşek, 2019) – bearbeitet und hinterfragt. Lehrbausteine, die rekonstruktive Arbeit an videographierten Unterrichtssituationen und Fokusgruppengesprächen mit Schüler*innen umfassen (vgl. Abb. 1), sollen dazu beitragen, Mehrsprachigkeit bzw. vielfältige sprachliche Repertoires von Schüler*innen als Ressource für soziale Interaktion und Lernen zu erkennen. So soll ein Verständnis für die Bedeutung des sprachlichen Repertoires für Bildung und Partizipation entwickelt und die Reflexion des eigenen pädagogischen Handelns in sprachlich heterogenen Lerngruppen ermöglicht werden. Im Teilprojekt wird auf Verfahren der Konversationsanalyse (vgl. Bergmann, 2001; Deppermann, 2008) zurückgegriffen, mit dem Ziel, dass Studierende methodisch angeleitete Fähigkeiten zur Beobachtung und Analyse dokumentierter Interaktionssituationen entwickeln können. Konversationsanalytische Arbeit bietet einen Weg, Unterricht in seiner interaktiven Hergestelltheit zu verstehen (vgl. Pitsch & Ayaß, 2008; Schmitt, 2011) und die Rolle von sprachlich-kommunikativen Verwendungsweisen genau zu beobachten – um darauf aufbauend ggf. didaktische Handlungsoptionen zu diskutieren (vgl. z. B. Kupetz, 2018; Woerfel, 2020). Solche sequenzanalytischen Verfahren bieten sich zudem an, Interaktionssituationen wie Fokusgruppengespräche im Hinblick auf Verfahren der Selbst- und Fremdpositionierung und die Darstellung von Haltungen zu untersuchen (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann, 2004; Sacher, 2012; Deppermann, 2013).

⁶ Vgl. z. B. FAZ Online (2020). Wegen Türkisch auf dem Schulhof: Eltern wehren sich, nachdem ihre Tochter Strafarbeit schreiben musste. <<https://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/eltern-wehren-sich-nachdem-ihre-tochter-strarbeit-wegen-tuerkisch-auf-dem-schulhof-schreiben-musste-16891533.html>> (zuletzt aufgerufen am 26.01.2021) oder Bild Online (2020). Eltern schalten Anwalt ein: Strafarbeit – weil Schülerin Türkisch in der Pause sprach. <<https://www.bild.de/news/inland/news-inland/schuelerin-zu-strarbeit-verdonnert-weil-sie-tuerkisch-in-der-pause-sprach-72005738.bild.html>> (zuletzt aufgerufen am 26.01.2021).

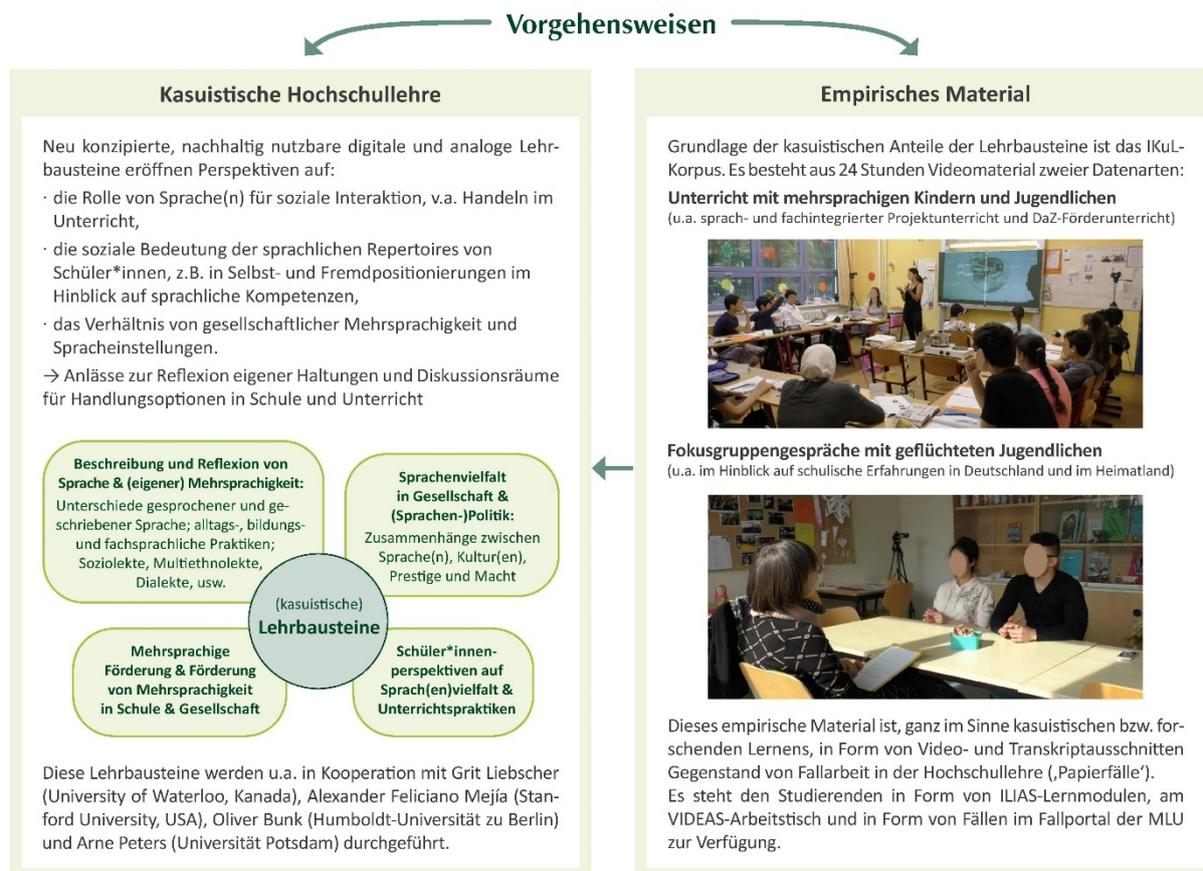


Abb. 1: Verknüpfung von empirischer Arbeit und Lehrentwicklung im Teilprojekt

Der kasuistischen Hochschullehre liegt ein Datenkorpus zu Grunde, das rund 24 Stunden Videoaufzeichnungen verschiedener Unterrichtssettings mit unterschiedlichen Lerngruppen und Lehrkräften sowie vier Fokusgruppengespräche mit Schüler*innen mit Fluchterfahrung umfasst. Es handelt sich um drei Unterrichtssettings: i) Förderunterricht Deutsch als Zweitsprache, ii) eine Unterrichtseinheit zum Thema ‚Meer‘ im Fach Erdkunde einer 5. Klasse, iii) sprach- und fachintegrierter Projektunterricht in einer Internationalen Klasse (Willkommensklasse) einer Gemeinschaftsschule im Rahmen des Projekts *MINTegration*.⁷ Die Fokusgruppengespräche wurden mit zwei bis fünf Jugendlichen aus unterschiedlichen Herkunftsländern (Syrien, Sudan, Elfenbeinküste, Eritrea) geführt; übergeordnetes Thema der Gespräche waren die schulischen Erfahrungen der Schüler*innen. Das Material zur Fallarbeit besteht, der analytischen Mentalität der Konversationsanalyse folgend (s. o.), aus (verfremdeten) Videoaufzeichnungen und Transkripten nach GAT2-Konventionen (vgl. Selting, Auer, Barth-Weingarten, Bergmann, Bergmann, Birkner, Couper-Kuhlen, Deppermann, Gilles, Günthner, Hartung, Kern, Mertzluft, Meyer,

⁷ *MINTegration* ist ein Projekt der Biologiedidaktik der Martin-Luther-Universität Halle unter Leitung von Martin Lindner. Ziel des Projekts ist es einerseits, neu zugewanderte Kinder und Jugendliche durch anschauliches Arbeiten an MINT-Themen heranzuführen, und andererseits, Lehramtsstudierenden Lehrerfahrung in Klassen mit hohem Anteil an Kindern, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, zu ermöglichen.

Morek, Oberzaucher, Peters, Quasthoff, Schütte, Stukenbrock & Uhmman, 2009), die die Grundlage für detaillierte Sequenzanalysen sind. Auf Grundlage dieses empirischen Materials werden im Rahmen von Fallarbeit 1) Phänomene des Sprachgebrauchs bzw. kommunikative Praktiken im Unterricht beobachtet und 2) Erfahrungen von Schüler*innen mit Mehrsprachigkeit und Sprach(en)lernen rekonstruiert. Dabei arbeiten die Studierenden sowohl mit vorgegebenen Fällen (vgl. z. B. Becker & Kupetz, 2019a; Becker & Kupetz, 2019b; Kupetz & Becker, 2020) als auch offen i. S. e. *unmotivated looking* (Schegloff, 1996: S. 172), d. h. sie machen selbst den Fall zum Fall (siehe Kapitel 2.3). Neben dieser rekonstruktiven Arbeit gibt es Diskussionsanlässe zu verschiedenen Dimensionen von Mehrsprachigkeit (in Bildung, Sprachenpolitik etc.) durch Gastvorträge und Gastgespräche mit internationalen Kolleg*innen, die dokumentiert und systematisch in die Lehrbausteine integriert werden. Das Ziel besteht darin, (implizit normative) Vorstellungen zu Sprache-im-Gebrauch und Homogenität (i. S. v. Monolingualität) zu irritieren. Die Fallarbeit und die Gastgespräche schaffen Diskussionsräume, in denen (eigenes) Lehrhandeln diskutiert werden kann.

2.2 Maßnahme: Das Seminar Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in Interaktion

Das Seminar *Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in Interaktion* wurde im Sommersemester 2020 am Germanistischen Institut der MLU durchgeführt. An der Veranstaltung nahmen vornehmlich Lehramtsstudierende des Fachs Deutsch (an Sekundarschulen, Gymnasien und Förderschulen) und des Ergänzungsfachs Deutsch als Zweitsprache teil. Das Ziel des Seminars bestand darin, die Entwicklung der Fähigkeit zur Analyse und Reflexion von Sprach(en)gebrauch und (interkulturellen) Kommunikationssituationen zu ermöglichen. Auf Grundlage des oben beschriebenen empirischen Materials wurden digitale Lehrbausteine entwickelt und erprobt. Das Seminar thematisierte die Beschreibung und Analyse von Interkulturalität im Zusammenhang mit Mehrsprachigkeit und Sprachvariation. In diesem Beitrag fokussieren wir die Seminarschwerpunkte ‚Mehrsprachigkeit‘ und ‚Sprach(en)vielfalt‘. Die Lehrveranstaltung wurde als digitales Seminar angeboten. Auf der Lernplattform ILIAS wurden den Studierenden Materialien zu folgenden Themen bereitgestellt⁸:

- Sprache und Sprach(en)variation
- Sprache(n) und Kultur(en)
- Sprache und Identität
- Sprache, Prestige & Macht
- Mehrsprachigkeit in der Schule
- Schüler*innenperspektiven auf Mehrsprachigkeit und Interkulturalität

⁸ Da alle Lehr-Lern-Materialien auf ILIAS orts- und zeitunabhängig abgerufen werden konnten, war eine flexible Arbeitseinteilung möglich. Gleichzeitig gab es synchrone Angebote in Form regelmäßiger Videokonferenzen, welche einen direkten Austausch der Studierenden mit der Dozentin ermöglichten.

Die Materialsammlungen umfassten jeweils eine 25- bis 40-minütige Videopräsentation, Aufgaben und Literaturempfehlungen. Zusätzlich wurden, je nach Gruppe, Kooperationspartner*innen als Interviewpartner*innen vorgeschlagen (vgl. Tab. 1), Studien, Praxisprojekte und Ideen für eigene kleine Forschungsprojekte vorgestellt sowie Videographien und Transkripte aus dem oben beschriebenen Korpus bereitgestellt. Zudem wurden Anlässe zur Reflexion des eigenen Sprachgebrauchs bzw. der eigenen Mehrsprachigkeit geschaffen. Ergänzend standen Informationen und Unterstützungsangebote für die technische Realisierung der Aufgaben zur Verfügung (z. B. Möglichkeiten zum Ausleihen von Aufnahmegeräten über das Projekt [D3] *Deutsch Didaktik Digital*⁹). Aufbauend auf diesen ‚Lehrbausteinen‘ hatten die Seminarteilnehmer*innen als Studienleistung die Aufgabe, in Kleingruppen Podcast-Episoden zu erstellen. Diese sollten eine Länge von 20 bis 30 Minuten haben und von den Studierenden selbst gewählte Aspekte eines der o. g. Themenschwerpunkte beleuchten. Hierbei wurden Forschungsliteratur sowie Beispieltex-te aktueller gesellschaftlicher Diskurse eingebunden. Die Studierenden führten Interviews mit Expert*innen aus Wissenschaft und Praxis (siehe u. a. Kooperationspartner*innen) und/oder führten anhand des empirischen Materials eigene kleine (rekonstruktive) Analysen durch, die sie in ihrer Podcast-Episode vorstellten und diskutierten.

Titel der Lehrveranstaltung	Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in Interaktion
Dozentin	Elena Becker
Kooperationspartner*innen	Prof. Dr. Grit Liebscher (University of Waterloo, USA) Dr. Arne Peters (Universität Potsdam) Dr. des. Oliver Bunk (HU Berlin)
Institutionelle Anbindung	Philosophische Fakultät II Germanistisches Institut Abteilungen Germanistische Sprachwissenschaft & Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
Module	Modul im Bachelor (2-Fach) und Lehramt Sekundarschulen/Gymnasien/Förderschulen: „Sprachwissenschaft Aufbaumodul“ Modul im Ergänzungsfach Deutsch als Zweitsprache: „Interkulturelle Kompetenz (DaZ)“

Tab. 1: Rahmendaten zum Seminar Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in Interaktion

2.3 Der Fall *Eine Stunde im Café*

Exemplarisch möchten wir in diesem Abschnitt Auszüge einer studentischen Arbeit vorstellen, die als Modularbeit von einem Teilnehmer des Seminars angefertigt wurde. Da die

⁹ An dieser Stelle möchten wir den Kolleg*innen des Projekts [D3] *Deutsch Didaktik Digital* (<https://d-3.germanistik.uni-halle.de>) herzlich für ihre zuverlässige, kompetente und freundliche Unterstützung danken.

Ausarbeitung auf der im Kurs erstellten Podcast-Episode aufbaut und eine Analyse empirischen Materials¹⁰ beinhaltet, eignet sie sich hier zur Illustration, zu welchen studentischen Produkten Fallarbeit führen kann.¹¹ In seiner Videopräsentation analysiert der Student den Interaktionsverlauf eines Ausschnitts aus einem Fokusgruppengespräch mit zwei 'aus Syrien zugewanderten Schüler*innen. Anhand des Ausschnitts lässt sich die Perspektive eines Schülers auf eine pädagogische Situation mit Relevanz für Sprachgebrauch bzw. das Sprachenlernen rekonstruieren. Der Student selbst hat diesen Ausschnitt für seine Analyse ausgewählt und ihn damit ‚zum Fall‘ gemacht.

Zuerst werden wir das Setting des Fokusgruppengesprächs beschreiben, das Transkript des Ausschnitts zeigen und kurz auf den sequentiellen Verlauf eingehen. Anschließend fassen wir zusammen, was der Student selbst herausgearbeitet hat.

Teilnehmende am Fokusgruppengespräch sind die Gesprächsleiterin sowie Sirvan, die gemeinsam mit ihrer Familie nach Deutschland gekommen ist, und Mahmoud, der ohne Begleitung aus Damaskus geflohen ist. Beide haben in ihrer Heimat die 11. Klasse abgeschlossen und besuchten zum Zeitpunkt der Aufnahme die 10. Klasse eines Gymnasiums in Sachsen-Anhalt.

¹⁰ Das anonymisierte Datenmaterial (Videos und Transkripte) wurde den Studierenden in Form eines geschützten Datenkorpus zugänglich gemacht. Dazu wurde in Kooperation mit dem Projekt [D3] der Arbeitstisch *VIDEAS* entwickelt; im digitalen Sommersemester 2020 wurden Auszüge davon geschützt auf der Lernplattform ILIAS zur Verfügung gestellt.

¹¹ Wir danken ganz herzlich dem Studierenden Josua Gerner für die Genehmigung, seine Arbeit an dieser Stelle zu zitieren.

Transkript 01: Eine Stunde im Café

((Dem Ausschnitt geht die Frage der Gesprächsleiterin (GES) an Sirvan und Mahmoud (MAH) voraus, was sie angehenden Lehrer*innen für die Arbeit in sprachlich und kulturell heterogenen Lerngruppen mit auf den Weg geben würden. Mahmoud übernimmt umgehend das Rederecht.))

{30:04} 01 MAH °h kann isch was SAgen,
 02 GES <<:-), nickend> nhn>=
 03 [=JA;]
 04 MAH [vielleicht hab] ich das in:: (-) reAlen gesehen;
 05 GES <<:-), nickend> JA->
 06 MAH °hh vi? also der lehr? nh die LEHRerin,
 07 GES <<:-)> mhm>
 08 MAH im: deutsche KURS zum beispiele:l-
 09 GES <<:-)> mhm>
 {30:16} 10 MAH haben manchmal kontakt AUS der schule mit der schülern;
 11 GES mhm
 12 MAH sie haben zum beispiele:l eine stunde mit ihnen zu CAFE
 gega:ngen,
 13 GES <<nickend> oKAY;>
 14 MAH oder eingeLAden (.) irgend[wo:,]
 15 GES [<<nickend> mhm>]
 16 MAH und DAS (.) hat so viel geholfen.
 17 GES <<nickend> ah_JA;>
 18 <<:-), nickend> mhm>
 19 MAH weil sie haben im deutsch kurs ja eine LEHRerin,
 {30:31} 20 GES [<<nickend> mhm>]
 21 MAH [und] sie lernen von er gramMATik,
 22 aber [draußen sie können mit ihr das SPREchen;]
 23 GES [((nickt bejahend))]
 24 GES <<nickend> mhm mhm mhm=>
 25 MAH =das Uben;
 26 GES JA;
 27 (0.43)
 {30:38} 28 MAH JA;=das find isch sehr GUT;

Der Ausschnitt beginnt mit einer expliziten Rederechtübernahme durch Mahmoud (kann isch was SAgen, (Seg. 01)). Nachdem die Gesprächsleiterin in Segmenten (Seg.) 02 und 03 u. a. durch Nicken ihre Zustimmung signalisiert, begründet Mahmoud seine direkte Turnübernahme mit *vielleicht hab ich das in:: (-) reAlen gesehen;* (Seg. 04). Damit projiziert der Schüler einen Redebeitrag, in dem er einen lebensweltlichen Bezug herstellt und auf eigene Erfahrungen verweist. In den darauffolgenden Äußerungseinheiten (Seg. 06, 08, 10) wird deutlich, dass es sich um ein Beispiel aus Mahmouds Erfahrungen mit einer Deutschlehrerin handelt. Er berichtet, dass diese Lehrerin auch au-

ßerhalb der Schule Kontakt mit den Lernenden hatte und nennt zwei außerschulische Aktivitäten: Einen gemeinsamen Cafébesuch (Seg. 12) und eine Einladung an einem nicht konkret definierten Ort (Seg. 14). Die Segmente 12 und 14 sind in einer Art ‚Listen-Proso-die‘ realisiert, indem sie mit mittelsteigender Tonhöhenbewegung produziert sind und so jeweils ein Weitersprechen anzeigen (vgl. Selting, 2004). Die folgende positive Evaluation und DAS (.) hat so viel geholfen. (Seg. 16) wird weiter mit tieffallender Tonhöhenbewegung realisiert, wodurch der Gestaltschluss vollzogen wird (vgl. ebd.). Durch die prominente Akzentuierung des rückverweisenden „das“ hebt Mahmoud die Relevanz der genannten außerschulischen Aktivitäten, auf die sich der bestimmte Artikel bezieht, hervor. In den Segmenten 19 bis 25 führt er weiter aus, wobei die Ausflüge mit der Deutschlehrerin ihm konkret geholfen haben: Er spezifiziert, dass außerhalb des Klassenzimmers verstärkt das Sprechen geübt wurde. Mahmoud positioniert sich dadurch als (Sprachen-)Lerner, der verschiedene Formen der Sprach(en)vermittlung und des Sprach(en)erwerbs kennt und das Lernen in einer natürlichen (i. S. v. nicht-institutionellen) Umgebung für die Kompetenz ‚Sprechen‘ als besonders gewinnbringend einschätzt. Dies wird durch die sequenzabschließende, positive Evaluation JA;=das find isch sehr GUT; (Seg. 28) untermauert. Die Gesprächsleiterin produziert im Laufe der Erzählung eine Reihe von Kontinuitätsmarkern (z. B. „mhm“, „okay“ und „ja“), um Verstehen und eine Orientierung an der Fortsetzung der Erzählung Mahmouds anzuzeigen.

Im Rahmen seiner Modularbeit nähert sich der Student durch eine Sequenzanalyse (an den Prämissen der Konversationsanalyse orientiert) dem Ausschnitt *Eine Stunde im Café* an. Er identifiziert Merkmale gesprochener Sprache und arbeitet heraus, dass durch die Produktion adjazenter Redebeiträge und durch die Verwendung rückverweisender und weiterführender Gesprächspartikeln das Gespräch organisiert wird: „Die Gesprächsleiterin verhält sich die meiste Zeit recht passiv. Sie stimmt den beiden Schülern [sic!] meist zu und bestätigt deren Aussagen mit einem *mhm* oder einem *ja*.“ Der Student erkennt also, dass Gesprächsteilnehmende mit ihrem sprachlichen Handeln immer gemeinsam zur Herstellung des institutionellen Kontexts (hier ähnlich einer Interview-Situation) beitragen. Der Student arbeitet heraus, i) dass Mahmoud in Reaktion auf die Frage der Gesprächsleiterin eine Erfahrung (re)konstruiert, in der eine Lehrperson die Handlungsorientierung beim L2/LX-Lernen durch das Schaffen außerschulischer Kommunikationssituationen ernst genommen hat, und ii) dass Mahmoud selbst eine solche Handlungsorientierung als förderlich für Sprachenlernende beschreibt und explizit positiv bewertet. Der Student erkennt zudem, dass Mahmoud sein Argument schrittweise entwickelt. Er rekonstruiert, dass Mahmoud zunächst einen lebensweltlichen Bezug, basierend auf einer eigenen Erfahrung, herstellt und von positiven Erfahrungen und Erlebnissen (u. a. einem Cafébesuch) mit einer Deutschlehrerin berichtet. Mahmoud identifiziert und kontrastiert Sprachlernbereiche und -kompetenzen („Grammatik“ und „Sprechen“), deren Erwerb er mit unterschiedlichen Lernsettings („im Deutschkurs“ und „draußen“) in Verbindung setzt. Indem der Schüler seine Meinung zum Ausdruck bringt, dass an außerschulischen Orten mündliche Sprachkompetenzen besser geübt werden können als im Klassenraum, positioniert er sich als Lernender, der Lernsettings und die Rolle von Lehrkräften für die

Gestaltung von Lernprozessen reflektieren kann. Anhand des Ausschnitts des Fokusgruppengesprächs wird deutlich, wie die Schilderung persönlicher Erlebnisse zur Fremd- und Selbstpositionierung beitragen kann (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann, 2004), woran sich Positionierungen und Haltungen von Schüler*innen zu pädagogischem Handeln rekonstruieren lassen.

Unter Verweis auf die im Seminar thematisierten Dimensionen von Sprachvariation arbeitet der Student in seiner Modularbeit heraus, dass – auch aus Sicht des Schülers Mahmoud – ebene Dimensionen in einem ganzheitlichen Unterricht Berücksichtigung finden sollten. Anhand von Mahmouds Kontrastierung der Sprachlernbereiche und -kompetenzen und Beschreibung ihrer (möglichen) Entwicklung in unterschiedlichen Lernsettings sowie der expliziten Bewertung, wird seine Haltung hinsichtlich der Rolle von situiertem Sprachgebrauch für das Lernen von Sprache deutlich. Dies rekonstruiert der Student und schlussfolgert, dass eine stärkere Berücksichtigung von Sprachvariation bzw. situiertem Sprachgebrauch im Unterricht positiv für die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen von L2-Lerner*innen sein kann. Damit lässt er eine wertschätzende Haltung gegenüber Mündlichkeit und der Vielfalt von Sprachgebrauch erkennen, die über allgemeine Normalitätsvorstellungen ‚zu Sprache‘ hinausgeht (vgl. Dirim & Mecheril, 2018; Bock, 2020). Die Fallarbeit lädt dazu ein, die interaktive Hergestelltheit von Positionierungen und Haltungen (hier: eines Schülers zur Wechselwirkung von Sprachgebrauch, Sprach(en)lernen und pädagogischer Arbeit) zu rekonstruieren, was – wie oben exemplarisch gezeigt – dazu beitragen kann, pädagogisches Handeln entsprechend zu reflektieren.

2.4 Zusammenfassung und Ausblick

Im Teilprojekt *Sprach(en)vielfalt in Schule und Unterricht* wird konversationsanalytisch orientierte kasuistische Hochschullehre durchgeführt, mit dem Ziel, die Entwicklung einer analytisch-reflexiven Haltung hinsichtlich Mehrsprachigkeit, Sprach(en)gebrauch und Sprachbildung in Schule und Unterricht zu ermöglichen.

Eine Evaluation der Teilprojektarbeit erfolgt durch die regelmäßige Evaluation der Lehrveranstaltungen, die im Teilprojekt konzipiert und erprobt werden. Darüber hinaus wird der Austausch mit (internationalen) Kolleg*innen videographiert und es werden Dokumentationen und exemplarische Auswertungen der studentischen Fallarbeit vorgenommen. Um die Sichtbarkeit des Themas ‚Mehrsprachigkeit‘ in der Lehrer*innenbildung der MLU zu stärken, wird eine strukturelle Verankerung angestrebt (u. a. durch Veränderungen von Modulhandbüchern, den Transfer von Lehrangeboten in andere Fächer und Phasen, die Bereitstellung eines nachhaltigen Datenkorpus für Studierende).

3. Die sprachlich-interaktionale Hervorbringung von Systemkompetenz im Geographieunterricht analysieren und reflektieren

3.1 Zielstellung und theoretisch-methodische Verortung¹²

Das Projekt Sprache(n) im Geographieunterricht zielt darauf ab, fachintegrative Angebote zur Entwicklung von Professionalität angehender Lehrer*innen (vgl. Nittel, 2011; Hemmer, Lindau, Peter, Rawohl & Schrüfer, 2020) im Bereich sprach(en)sensibles Handeln in der Schule forschungsbasiert (weiter) zu entwickeln und in die geographiedidaktische Lehre zu implementieren. Zentral ist der Gedanke eines inklusionsorientierten Fachunterrichts, der Unterrichtsprozesse sprachsensibel gestaltet, um Partizipation aller Schüler*innen am (fachlichen) Lernen zu ermöglichen, trotz heterogener sprachlicher Voraussetzungen von Lernenden und in Anbetracht der (oftmals impliziten oder noch unbekannt) Rolle sprachlicher Verwendungsweisen für fachliches Lernen (vgl. Gebele, Zepter, Budke & Königs, 2020: S. 175; Prediger, 2019: S. 19).

Ein Leitziel von Geographieunterricht besteht darin, Schüler*innen dazu zu befähigen, systemische Zusammenhänge zwischen natürlichen und gesellschaftlichen Aspekten in verschiedenen Räumen der Erde zu analysieren und darauf aufbauend eine raumbezogene Handlungskompetenz zu entwickeln (vgl. DGfG, 2020). Um diese Systemkompetenz bei Schüler*innen zu fördern, findet die Mystery-Methode¹³ Anwendung (vgl. Fridrich, 2015). Zu einer ‚mysteriösen‘ Ausgangssituation (bspw. Fischsterben in einem See) sind Schüler*innen gefordert, unstrukturierte Informationen zu erfassen, zu beurteilen und kooperativ Zusammenhänge auf globaler und lokaler Ebene zu erschließen und darzustellen. Aus fachdidaktischer Perspektive wird die Methode, die auf vernetzendes Denken und argumentatives Begründen zielt (vgl. Schuler, 2005: S. 23), als Möglichkeit zur Annäherung der Lernenden an komplexe globale Zusammenhänge betrachtet (vgl. ebd.; Leat, 1998). In neueren Studien werden Strategien der Systemerschließung analysiert und Teilaspekte der Entwicklung von Systemkompetenz (kritisch) hinterfragt (Meister, 2020; Hempowicz, 2020).

Im Projekt wird nun die sprachlich-kommunikative Dimension der Methode Mystery beleuchtet. Die Methode nutzt die Erstellung von Concept Maps als Anlass für einen

¹² Die Teilprojektverantwortung liegt bei Maxi Kupetz und Martin Lindner, Teilprojektmitarbeiterin ist Miriam Schöps. Teilprojektassoziierte ist Anne-Katrin Lindau (Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt).

¹³ Fridrich (2015) beschreibt Mysteries wie folgt: „Im Zuge der Durchführung eines Mystery werden in einer kleinen Lerngruppe ungeordnete Informationen strukturiert und eine gestellte Leitfrage beantwortet. Zahlreiche nicht eindeutig zu beantwortende aktuelle sozio-ökonomische Fragestellungen lassen sich so [...] in einem aktivierenden sozialen Kontext sowie in einer problemorientierten Lernumgebung ergebnisoffen und leistungsdifferenziert bearbeiten“ (ebd.: S. 50). Insbesondere Überlegungen zu didaktischen Potentialen der Methode können bei Fridrich nachgelesen werden. Eine Darstellung der komplexen methodischen Vorgehensweise, die aus Phasen der Erarbeitung in Gruppen, der Präsentation und metakognitiven Reflexion besteht, findet sich u. a. bei Schuler (2005: S. 24).

kooperativen Aushandlungsprozess von Zusammenhängen. Beim Concept Mapping (vgl. Jahn, Viehrig, Fiene & Siegmund, 2015) werden Konzepte (Begriffe) über die Beschriftung mit finiten Verbformen zu einem semantischen und syntaktischen System verbunden, indem Ursache-Wirkungs-Beziehungen identifiziert werden (vgl. Frischknecht-Tobler, Kunz & Nagel, 2008). Die in der Durchführung beobachtbaren kommunikativen, sprachlichen sowie fachlichen (Lern-)Prozesse stehen im Zentrum der Arbeit des Teilprojekts.

Zum Erwerb von fachlichen Kompetenzen stellen spezifische sprachliche Fähigkeiten (komplexe Sachverhalte erfassen und ausdrücken zu können) eine wichtige Lernvoraussetzung dar. Sprache ist zugleich Denkwerkzeug und Kommunikationsmittel, sprachliche Handlungsfähigkeit ist grundlegend für soziale Interaktion und Partizipation (vgl. Thürmann & Vollmer, 2012; Becker-Mrotzek, Schramm, Thürmann, Vollmer, 2013b). Ein Forschungsdesiderat besteht in der Klärung des Verhältnisses von sogenannter Bildungssprache und Fachsprache. „[Die] Unterschiede sind im Detail noch nicht erfasst; ihre Bedeutung für die sprachliche Bildung hingegen schon“ (Becker-Mrotzek & Roth, 2017: S. 23 f.).

Im Projekt wird unterrichtliches Geschehen als soziale Interaktion verstanden und auch als solche untersucht (vgl. Schmitt, 2011). Es wird der Frage nachgegangen, welche kommunikativen Praktiken Schüler*innen im Fachunterricht zur Hervorbringung und Darstellung von fachlichem Verstehen dienen, also *wie* die Aufgabe des Aushandelns von Verständnissen systematisch-komplexer Zusammenhänge (vgl. Mehren et al., 2014) kommunikativ erfüllt wird. Darüber hinaus wird untersucht, mit welchen sprachlich-kommunikativen Anforderungen die schriftliche Darstellung von Systemkompetenz (hier in Form von Antworttexten, die auf die Leitfrage eines Mysteries gegeben werden) einhergeht. Auf Grundlage der linguistischen Beschreibung der Schüler*innentexte und gesprächsanalytischer Auswertungen von Videoaufzeichnungen soll zu einem besseren Verständnis sprachlich-kommunikativer Anforderungen im Geographieunterricht beigetragen werden, die dann im Hinblick auf die Konzepte Bildungs- und Fachsprache diskutiert werden (vgl. Morek & Heller, 2012). Damit wird ein grundlegendes Forschungsdesiderat zu Wegen der sprachlichen Aushandlung, Konstruktion und Regulierung von Inhalten und Kompetenzen, die als bildungsrelevant zu betrachten sind, angegangen (vgl. Brouër, Kilian & Lüttenberg, 2014). Die empirische Arbeit liefert die Grundlage für die Entwicklung kasuistische Lehrformate für die Geographiedidaktik (s. u.).

Die Erkenntnisse aus den Untersuchungen zu kommunikativen Praktiken der Darstellung von Systemkompetenz, konkret der sprachlichen-kommunikativen Aufgaben im Setting Mystery, sind der Ausgangspunkt für die Frage, inwiefern Partizipation aller Schüler*innen (ggf. mit unterschiedlichen sprachlichen Repertoires) hier eigentlich möglich ist (oder auch nicht). Daran schließen sich didaktische Überlegungen an, wie fachliches Lernen sprachlich-kommunikativ gerahmt und in inklusive(ere)m Unterricht unterstützt werden kann. Ziel ist es, „Einsichten in zentrale Strukturen der Handlungspraxis, in die besonderen Anforderungen und in die Kompetenzen, die in diesem Handlungsfeld benötigt werden, [...] den Handelnden selbst zur Verfügung [zu stellen]“ (Schmitt, 2011: S. 9). Im Folgenden wird ein Einblick in laufende Projekt-Maßnahmen gegeben.

3.2 Maßnahmen: Lehrbausteine in der Geographiedidaktik

Aus der Zielstellung des Projekts ergeben sich Projektaktivitäten in zwei miteinander verknüpften Bereichen: Einerseits findet zur Bearbeitung von Forschungsdesiderata hinsichtlich bildungssprachlicher Praktiken gesprächsanalytische Forschung an Unterrichtsvideographien statt. Andererseits ist die Entwicklung didaktischer Konzepte zur Sensibilisierung für die sprachlich-interaktionale Dimension von Lernprozessen in heterogenen Gruppen im Geographieunterricht zentral. Hier entstehen Lehrangebote für die universitäre Lehre (Fachdidaktik Geographie) sowie für die dritte Phase der Lehrer*innenbildung im Land Sachsen-Anhalt. In diesem Zusammenhang ist die Erstellung eines Fallreper-toires geplant, das dem in der Entwicklung befindlichen wissens- sowie fallanalytisch orientierten Lehrkonzept zugrunde liegt (vgl. Kupetz, 2018).

Mit der Orientierung auf sprachsensiblen Fachunterricht (Michalak et al., 2015) als Konzept des integrierten fachlichen und sprachlichen Lernens werden die angehenden Lehrkräfte durch die Entwicklung eines Bandes sprachfokussierender Lehrbausteine im geographiedidaktischen Studium (Abb. 2) wiederkehrend für die Bedeutung von Sprache im Fachbezug sensibilisiert und zur kontinuierlichen reflexiven Auseinandersetzung angeregt. Konkret werden derzeit kooperativ mit Mitarbeiter*innen der Geographiedidaktik Lehrbausteine in Form von Einheiten zwischen 20 und 90 Minuten in drei aufeinanderfolgenden Modulen entwickelt. Im Forschungsprozess erarbeitete Kollektionen bilden dafür die Grundlage.



Abb. 2: Verknüpfung (kasuistisch orientierter) Lehre und Forschungsansatz in der Geographiedidaktik (Stand 2020, Lehre: Strukturierung nach Fachsemestern (FS))

Im Baustein eins zur Sensibilisierung für Sprache im Fachunterricht wird die Bedeutung von alltags- und fachsprachlichen Registern in der Schule bearbeitet. Eine erste Annäherung erfolgt anhand einer Perspektivwechselaufgabe, bei der die Studierenden selbst eine leichte fachliche Aufgabe in ihrer zweitbesten Sprache durchführen (in Anlehnung an Tajmel & Hägi-Mead, 2017). Daran anschließend werden die Studierenden angeleitet, im Sinne subsumtionslogischer Kasuistik (vgl. Schmidt, Becker, Grummt, Haberstroh, Lewek & Pfeiffer, 2019) an einem Fallbeispiel aus der Arbeit mit Concept Maps Sprachregister zu unterscheiden und ihre Funktionen in interaktionalen Lernprozessen zu eruieren. Die (rekonstruierende) Analyse des interaktiven Prozesses der Hervorbringung von Schüler*innentexten steht im Zentrum von Baustein zwei. Nach einer fachdidaktischen Analyse der Aufgabenstellung gehen die Studierenden in einer gesprächsanalytisch orientierten Arbeitsweise der Frage ‚Wie wird die Aufgabe sprachlich-kommunikativ erarbeitet?‘ nach. Eine Identifikation (eventueller) sprachlicher Hürden und die Entwicklung möglicher Scaffolds (in mündlicher oder schriftlicher Form) schließen sich an. In Baustein drei rücken die Evaluation von und die Arbeit mit Schulbuchtexten in den Fokus.

3.3 Exemplarische Analyse eines Fallbeispiels zur Ableitung didaktischer Überlegungen (Lehrbaustein 2)

Dem im Folgenden präsentierten Fall für die hochschulische Lehre liegen Videoausschnitte und Transkripte (vgl. Selting et al., 2009) von Geographieunterricht einer 9. Jahrgangsstufe an einem Gymnasium zu Grunde. In der bereits vorliegenden fachdidaktisch fokussierten Analyse erzielte die Schüler*innengruppe G01, „die den höchsten Strukturindex in den Concept Maps erreicht und damit das höchste Niveau an Systemkompetenz zeigt, [...] lediglich ein mittleres Niveau im Antwortsatz“ (Hempowicz, 2020: S. 130). Diese Diskrepanz ist der Ausgangspunkt für die linguistische Beschreibung der Antwortsätze, die Betrachtung der interaktiven Hervorbringung des Antwortsatzes und der Frage nach möglichen (fach)sprachlichen bzw. kommunikativen Hürden.

Im Folgenden steht die interaktive Hervorbringung des Antwortsatzes im Fokus. Gesprächsanalytisch (vgl. Deppermann, 2008) sollen Praktiken rekonstruiert werden, die die Schüler*innen in der gemeinsamen Ausformulierung ihres System-Verstehens nutzen. Dies wird mit Studierenden u. a. im zweiten Lehrbaustein partiell rekonstruiert.

Im Videoausschnitt *Die Bevölkerung der reichen Länder* arbeiten drei Schüler*innen in einem selbstorganisierten Unterrichtsetting gemeinsam an der Erstellung einer Concept Map und der schriftlichen Darstellung ihrer Ergebnisse. Gerahmt ist dies durch die Mystery-Methode. Am Beispiel „Wo Rosen sind, sind auch Dornen“ (vgl. Ehlers, 2012) sollen kollaborativ systemische Zusammenhänge zum Rosenanbau am Naivasha-See in Kenia und einem dortigen Fischsterben (vgl. Stein, 2009; Ehlers, 2012)¹⁴ erschlossen wer-

¹⁴ Die fachlichen Zusammenhänge können hier nicht umfassend dargelegt werden. In aller Kürze sei erläutert, dass hier die Auseinandersetzung mit der Problematik des globalen Blumenhandels intendiert ist, welche u. a. ein Abwägen seiner ökonomischen Bedeutsamkeit

den. Die Kleingruppe ist u. a. aufgefordert, eine Antwort auf die problematisierende Leitfrage „Wer ist Schuld an [Fischer] Chumbas Situation?“ (vgl. Hempowicz, 2020) zu notieren. Die leistungshomogen zusammengesetzte Gruppe (G01) (ebd.) löst die Aufgabe gemeinsam und notiert folgendes Ergebnis:

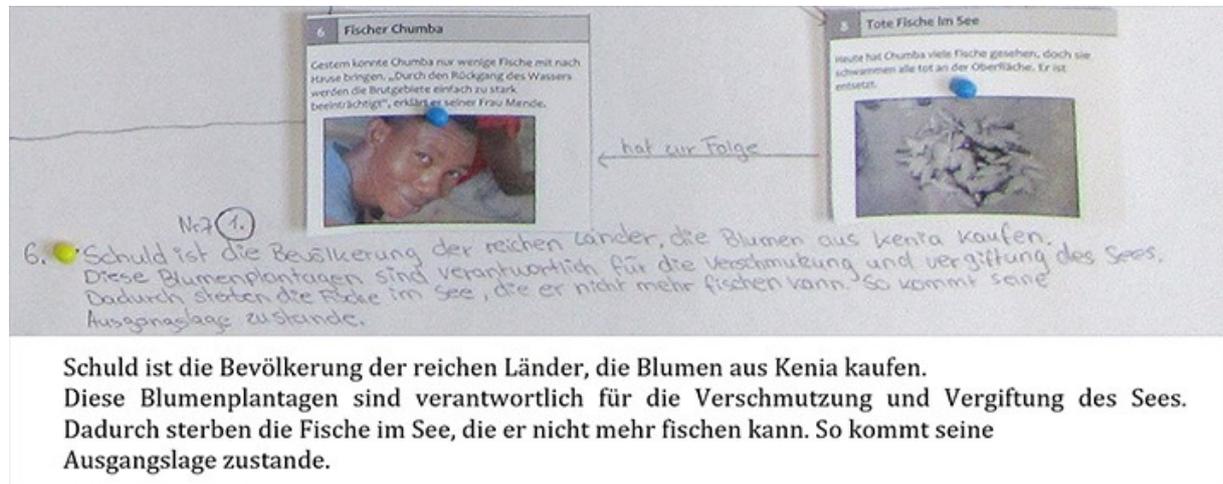


Abb. 3: Bild des Lösungstexts der Gruppe 01 (© Hempowicz, 2020) und Abschrift

Das folgende Transkript zeigt einen Ausschnitt des interaktiven Prozesses beim (gemeinsamen) Formulieren dieses Antwortsatzes. Hier wird das Ende der ersten Zeile entworfen und diktiert, der erste Teilsatz (bis „Länder“ vgl. Abb. 3) ist bereits notiert:

Transkript 02: Die Bevölkerung der reichen Länder

{49:15} 0234 BELf <<p> schuld is> die bevölkerung der reichen LÄNDER,
{49:16} 0235 CATf die (.) BLUMen kaufen, ((setzt Hand an))
{49:18} 0236 CATf (2.97) ((schreibt ‚die‘))
{49:21} 0237 BELf die blUMen von der BLUMenplantage,
0238 (-) in (.) KEnia (.) kaufen,
{49:24} 0239 (0.7) ((,die blumen` geschrieben))
{49:25} 0240 BELf die BLUMen aus KEnia kaufen,
{49:26} 0241 CATf (6.64) ((schreibt))
{49:33} 0242 BELf <<pp> BLUMen aus KEnia kAufen,>
{49:34} 0243 (2.27)
{49:37} 0244 BELf die (.) blumenplanta:gen sind
{49:39} 0245 (1.0)

Eine Sequenzanalyse macht deutlich, dass die Schüler*innen das Antwortformulieren als Aufgabe in geteilter Verantwortung interpretieren: Die Schülerin BEL führt den Prozess

global und für die Region in Kenia, der Standortfaktoren, die Analyse verursachter ökologischer Probleme und politischer Handlungsmöglichkeiten beinhalten würde (vgl. Stein, 2009).

des Formulierens und Diktierens fort (Seg. 234), indem sie die zuletzt von der Schülerin CAT notierte Phrase leise wiederholt. Diese Form aufgreifend produziert CAT mit der Äußerung *die (.) BLUmen kaufen*, (Seg. 235) eine Art ‚Schreibangebot‘, was anhand der prosodischen Form und der Geste des Schreibbeginns deutlich wird. Dieser Formulierungsvorschlag enthält – abweichend von der vorher vorgeschlagenen Form *denn sie wollen rOsen von BLUmen (.) plantagen*, – einen Relativsatz. Damit wird präzisiert, welche Teile der Bevölkerung durch ihre Kaufentscheidungen zu Schuldtragenden an der Situation des Fischers Chumba (vgl. oben) werden. Diese neue sprachliche Struktur mag ‚bildungssprachlicher‘ anmuten, ist jedoch fachlich verkürzt. Diese Verkürzung nimmt BEL beim ‚Diktieren‘ wiederum auf und bearbeitet sie durch mehrmaliges Umformulieren (Erhöhen und Reduzieren der Komplexität) der Nominalphrase (Seg. 237-242). Diese Phasen der (wiederholten) fremdinitiierten Fremdreparatur sind zeitlich genau auf den Schreibprozess von CAT abgestimmt, d. h. es findet ein genaues Monitoring des Schreibprozesses statt. Der gesamte Formulierungsprozess wird multimodal, d. h. durch Koordination sprachlicher, gestischer und materieller Ressourcen, hergestellt und ist interaktiv von der Gruppe organisiert.

Aus fachdidaktischer Perspektive kann diesen Äußerungen entnommen werden, dass die Kleingruppe die komplexen Zusammenhänge dahingehend erschließt, dass sie die Ursachen der Problemlage auf verschiedenen Maßstabsebenen verortet. Die Formulierung ‚Schuld ist die Bevölkerung [...]‘ im ersten Teilsatz allerdings, die eine fachdidaktisch nicht angestrebte, vereinfachte Begründungsstruktur aufweist, entsteht durch die Bezugnahme auf die Leitfrage ‚Wer ist Schuld [...]?‘. Die Formulierung dieser Leitfrage ist also kritisch zu reflektieren.

Während die Formulierung ‚Bevölkerung der reichen Länder‘ die nationale Ebene adressiert und zugleich das Konzept globaler Disparitäten aufruft, nimmt ‚Blumen kaufen‘ lokale Aktivitäten in Deutschland in den Blick, und verweist durch die Nominalphrasenerweiterung zu ‚Blumen aus Kenia kaufen‘ dann auch auf internationale ökonomische Verflechtungen und Abhängigkeiten. In der dreistufigen Nominalphrase ‚die Blumen von Blumenplantagen aus Kenia kaufen‘ wird zudem eine strukturelle Systemkomponente (Blumenplantagen) einbezogen, die – jedoch nur implizit – auf die ökologischen Impacts durch diese Struktur (Veränderungen im See u. a. durch Wasserentnahme) und damit die Wechselwirkungen im Mensch-Umwelt-System verweist. Die Verwendungsweisen (‚Bevölkerung der reichen Länder‘, später auch ‚Verschmutzung‘ und ‚Vergiftung‘) legen nahe, dass die Termini für die fachlichen Konzepte nicht gesichert sind bzw. dass sich die Gruppe noch mitten im inhaltlichen Aushandlungsprozess befindet, der aus Zeitgründen direkt mit der Verschriftung verknüpft wird.

Hinsichtlich der Entwicklung bzw. Darstellung von Systemkompetenz könnte aus diesem kurzen Absatz und dem gesamten Formulierungsprozess abgeleitet werden, dass es den Schüler*innen gelingt, sich eine fachlich tragende Kausalkette zur Problematik zu erschließen und diese sprachlich zu fassen. Die schriftliche Formulierung verbleibt dabei im Vergleich zum mündlichen Aushandlungsprozess auf einem weniger elaborierten Ni-

veau, zum Teil mit logischen Brüchen. Die mündliche Hervorbringung von fachlichen Zusammenhängen ist komplexer, Kausalketten werden hier nachvollziehbar(er) dargestellt. Diese Beobachtungen sind bemerkenswert, wird doch in der Regel nicht gesprochener, sondern geschriebener Sprache zugeschrieben, der Darstellung komplexer Zusammenhänge zu dienen.

Von diesen Beobachtungen am Fall ausgehend, könnten sich folgende didaktische Überlegungen anschließen: 1) Der interaktionale Prozess der gemeinsamen (schriftlichen) Hervorbringung fachlicher Konzepte und Zusammenhänge birgt großes Potenzial zur Entwicklung mündlicher (fachrelevanter) Kompetenzen, auf die noch zielgerichteter hingearbeitet werden könnte. 2) Das gleichzeitige Nebeneinander von Formulierungs- und Diktierarbeit scheint das Endprodukt stark zu beeinflussen, sodass zu überlegen ist, ob Beteiligungsrollen und Zeitrahmen anders gestaltet werden sollten. 3) Die Formulierung der Leitfrage als Wer-Frage im Präsens der dritten Person muss fachdidaktisch problematisiert werden. Die etwas ‚ungeschickt‘ wirkende Inversion („Schuld ist...“) verweist durch Rekurrenz direkt auf die Leitfrage der Concept Map. Die Frage zielt auf ein Subjekt und unterstützt damit eher eine monokausale Begründungsentwicklung und die Schuldzuschreibung an eine Person oder Gruppe, anstatt ein Abwägen und Argumentieren aus unterschiedlichen Perspektiven anzuregen. Es bieten sich darüber hinaus Ansatzpunkte für didaktische Überlegungen bzgl. möglicher Anregungen oder Scaffolds zur (sprachlich-interaktiven) Aushandlung von Fachwissen, zur (sprachlichen) Materialgestaltung sowie zur Gestaltung der Beteiligungsrollen und des Zeitrahmens.

3.4 Zusammenfassung und Ausblick

Im Rahmen des Projekts wird für Lehramtsstudierende Sprache(-in-Interaktion) als Dimension von Welterschließung und Lernen beobachtbar und reflektierbar. Das kasuistische Lehrformat, das sich an gesprächsanalytischen Prämissen orientiert, soll Studierenden die Betrachtung sprachlich-interaktiver Herausforderungen im Fachunterricht ermöglichen. Daraus ergibt sich eine Sensibilisierung für mögliche Partizipationshindernisse, die entstehen können, wenn sprachlich-interaktionale Dimensionen fachlichen Lernens und unterschiedliche sprachliche Repertoires, auf die Schüler*innen zurückgreifen können, unberücksichtigt bleiben.

Geplant ist dazu eine lehrbezogene Evaluation zur Erfassung des subjektiv wahrgenommenen Wissens und der Einstellungen der Studierenden zur Bedeutsamkeit von Sprache im Unterricht und beim Fachlernen, u. a. durch die inhaltsanalytische Auswertung schriftlicher Reflexionsimpulse von zwei Erhebungszeitpunkten. So sollen Veränderungen von Wissen und Haltungen sowie subjektive Wahrnehmungen von Kompetenzzuwachs von Studierenden nachvollzogen werden.

4. Eine physikdidaktische Begleitveranstaltung zum Schulpraktikum neu gedacht

4.1 Zielstellung und theoretisch-methodische Verortung¹⁵

Angesichts der gängigen Systematisierung von wissenschaftlichen Disziplinen in Geistes- und Naturwissenschaften erscheinen gerade Sprache(n) und Physik sehr leicht als dichotom bzw. als wenig miteinander verknüpft. Dies spiegelt sich im Selbstverständnis vieler Physiklehrkräfte und Physiker*innen wider, nicht für Sprachliches zuständig zu sein (Tajmel, 2017: S. 130). Allerdings vollzieht sich, wie auch in anderen Fächern, das Denken über Physik – insbesondere über abstrakte Konzepte – in und mit Sprache, die damit konstitutiv für Verstehen ist (vgl. Rincke, 2010; Leisen, 2015). Unabhängig von der Aufgabe aller Fächer, zur Sprachbildung beizutragen (vgl. Thürmann, Krabbe, Platz & Schumacher)¹⁶, ist es deshalb wünschenswert, dass im Kontext von Lernprozessen zur Physik die Perspektiven auf Sprache erweitert und Lehrende für die Bedeutung der Sprache für das Fachlernen sensibilisiert werden.

Das Thema Sprache im Physikunterricht gewinnt zwar in der Fachdidaktik an Bedeutung (vgl. beispielsweise die Themenhefte von Kulgemeyer, 2016 und Wodzinski & Heinicke, 2018a), jedoch gerät dabei bislang nur begrenzt in den Blick, dass und wie Sprache und kommunikative Praktiken zu In- und Exklusion beitragen können (vgl. Thoma & Knappig, 2015). Die Relevanz dieser Perspektive in der Lehrkräftebildung zeigt sich beispielsweise in der Dominanz (weißer) Männer in der Physik (vgl. NobelPrize.org, 2020) oder der Konstruktion von ‚Gruppen‘ und deren ‚Problematik‘ im Hinblick auf Physikunterricht (Frauen/Mädchen; Menschen ‚mit Migrationshintergrund‘) (vgl. Scherr, 2008; Starl, 2009). Tajmel (2017) begründet mit Blick auf solche Beobachtungen, dass das Grundrecht von Lernenden auf diskriminierungsfreie Bildung eine bewusste, reflektierte und machtkritische Auseinandersetzung mit Sprache in der Lehrkräftebildung notwendig macht. Sie systematisiert eine derartige fachbezogene Sensibilität für Sprache als Teil von Lehrkräfteprofessionalität in ihrem Modell der Kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit (ebd.: S. 265).¹⁷

Um mit diesem Modell verschiedene Sensibilitätsbereiche hinsichtlich sprachlicher Praktiken im Kontext von Fachunterricht zu systematisieren, adaptiert Tajmel die *Critical Language Awareness* (vgl. James & Garrett, 1991; Fairclough, 1992) für die Sprachbewusstheit von Fachlehrkräften und ergänzt einen hegemoniekritischen Fokus (vgl.

¹⁵ Die Teilprojektverantwortung liegt bei Thorid Rabe, Teilprojektmitarbeiter ist Andreas Helzel.

¹⁶ Diese normative Setzung zeigt sich in Programmen wie „Transfer von Sprachbildung, Lese- und Schreibförderung (BiSS-Transfer)“, die vom BMBF und der KMK unterstützt werden.

¹⁷ Die Großschreibung des Ausdrucks ‚Kritisch-reflexive Sprachbewusstheit‘ wird von Tajmel übernommen. Sie begründet diese Schreibweise mit der Wichtigkeit des machtkritischen Aspekts, auf die sie damit aufmerksam machen möchte. Wenn im Folgenden von Sprachbewusstheit gesprochen wird, ist in der Regel die Kritisch-reflexive Sprachbewusstheit nach Tajmel gemeint.

Tajmel, 2017: S. 266). Das Modell unterscheidet vier Dimensionen der Sprachbewusstheit: die affektive Dimension, die kognitiv-linguistische Dimension, die rechtlich-soziale Dimension sowie die hegemoniale Machtdimension, die in vier Teildimensionen weiter ausdifferenziert ist (Abb. 4).¹⁸ Sprachbewusstheit, vor allem in dieser kritisch-reflexiven Ausprägung, ist Teil von Lehrkräfteprofessionalität und steht in engem Zusammenhang zum reflexiven Habitus, der als „Emergenzbedingung“ (vgl. Häcker, Berndt & Walm, 2016: S. 262) für Professionalität gesehen wird. Das Teilprojekt *Sprache(n) im Physikunterricht* verfolgt das Ziel, die reflexiven Aspekte von Sprachbewusstheit nach Tajmel durch einen rekonstruktiven kasuistischen Zugang anzubahnen.

Kritisch-reflexive Sprachbewusstheit						
Affektive Dimension	Kognitiv-linguistische Dimension	Rechtlich-soziale Dimension	Hegemoniale Machtdimension			
			kognitiv	formal	prozedural	persönlich-emotional
"Ich interessiere mich."	"Ich weiß ..." "Ich kann ..."	"Ich bin zuständig."	"Ich weiß ..."	"Ich reflektiere."	"Ich reflektiere."	"Ich reflektiere."
Anteilnehmen; sich im Sinne eines pädagogischen Anliegens mit Sprache und Sprachbildung beschäftigen wollen.	Über Sprache im Fach, sprachliche Register und Vermittlung von Sprache Bescheid wissen; sprachdidaktisch handeln können.	Sich der eigenen institutionellen Rolle bewusst sein; zuständig sein für die Ermöglichung des Zugangs zu Bildung.	Über gesellschaftliche, schulische und fachkulturelle hegemoniale Reproduktionsformen Bescheid wissen	Fachliche und sprachliche Normen als sachlich-formalisierte Macht reflektieren	Herstellung von Differenzen als Selektions- und Exklusionsmechanismen reflektieren	Machtinformierte Angst und Scham, Positionierung, Habitus reflektieren

Abb. 4: Modell der Kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit von Lehrenden im Kontext von Fachunterricht nach Tajmel (2017)

Um die Nachhaltigkeit der Maßnahme sicherzustellen, wird mit den Schulpraktika eine bereits vorhandene und fest im Curriculum verankerte Lehrveranstaltung iterativ weiterentwickelt. Die physikdidaktischen Begleitveranstaltungen der Schulpraktika enthielten bereits vor Projektbeginn reflektierende, fallbezogene Elemente, die zu einem umfangreichen kasuistischen Format ausgebaut werden können. Zum Zeitpunkt der Durchführung der Schulpraktika verfügen die Studierenden zum einen bereits über erste Kenntnisse zum Thema ‚Sprache im Physikunterricht‘ aus den zuvor stattfindenden Lehrveranstaltungen, so dass eine Fokussierung auf sprachliche Praktiken im Physikunterricht sinnvoll

¹⁸ Bei Tajmel (2017) werden die Dimensionen nach Ebenen benannt, es wird bspw. von der affektiven ‚Ebene‘ als eine der Dimensionen gesprochen. Das Wort ‚Ebenen‘ impliziert ein ‚aufeinander Aufbauen‘ und ein hierarchisches Verhältnis, das in diesem Modell nicht gemeint ist. Deshalb wird hier bei der Bezeichnung der Dimensionen auf das Wort ‚Ebene‘ verzichtet.

erscheint. Erfahrungen mit kasuistischem Arbeiten bringen die Studierenden aus obligatorisch in den ersten Semestern zu belegenden erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen mit.

4.2 Maßnahme: Das kasuistische Format der fachdidaktischen Begleitveranstaltung zu den Schulpraktika

Im Rahmen des Lehramtsstudiums aller Fächer der MLU absolvieren Studierende frühestens ab dem vierten Semester zwei vierwöchige Schulpraktika (SP 1 und SP 2). Voraussetzung für das Schulpraktikum sind sogenannte Schulpraktische Übungen, in denen erste eigene Unterrichtsstunden geplant, durchgeführt und ausgewertet werden. Weiterhin haben Studierende in erziehungswissenschaftlich begleiteten Praktika im Unterricht hospitiert und ihn analysiert. SP 1 und SP 2 setzen sich jeweils hälftig aus Hospitationen und aus eigenem Unterricht in beiden studierten Unterrichtsfächern zusammen, wobei der Umfang der nachzuweisenden Hospitationen und eigenen Unterrichtsstunden vom SP 1 zum SP 2 zunimmt. Die inhaltliche Ausgestaltung der Begleitveranstaltungen und des zu erbringenden Praktikumsberichts wird von den jeweiligen Fachdidaktiken verantwortet.

Die nun vollständig kasuistisch angelegte Begleitveranstaltung in der Physikdidaktik findet für Teilnehmende beider Praktika gemeinsam statt, um eine Kooperation zwischen Studierenden unterschiedlicher Erfahrungsstufen zu fördern. Die Lehrveranstaltung gliedert sich in drei Teile – eine Vorbereitungsveranstaltung, die Umsetzung einer Aufgabenstellung während des Praktikums und eine Nachbereitungsveranstaltung. Darüber hinaus erstellen die Studierenden einen Praktikumsbericht, der im SP 1 eine ausführliche Darstellung und Diskussion eines Stundenentwurfs und im SP 2 die Darstellung und Diskussion einer ganzen Unterrichtssequenz mit mindestens drei Unterrichtseinheiten umfasst.

In der zweistündigen Vorbereitungsveranstaltung wiederholen und vertiefen die Studierenden – differenziert nach SP 1 und SP 2 – mögliche Zugänge und ihre Auseinandersetzung mit sprachlichen Aspekten beim Physiklernen, indem ausgewählte fachdidaktische Texte zur Diskussion gestellt werden [derzeit: Wodzinski & Heinicke (2018b) und Tajmel & Hägi-Mead (2017)]. Das anschließende Ziel der Fallarbeit ist es, den Studierenden einen ersten Einblick in den Möglichkeitsraum für unterrichtliche Fälle und in eine fachdidaktisch perspektivierte Fallanalyse zu geben. In Kleingruppen werden sehr kurze prototypische Fälle analysiert, die derart zusammengestellt sind, dass sie vor allem einer inhaltlichen Auseinandersetzung mit sprachlichen Aspekten des Physiklernens dienen und weniger einer Anbahnung von Reflexivität. Dies geschieht beispielsweise durch die Kontrastierung sehr kurzer Textausschnitte wie in den Kapiteln 14 bis 16 bei Tajmel (2017). In dieser Vorbereitung wird nur sehr kurz angesprochen, inwieweit eine Fallanalyse aus einem fachdidaktischen Blickwinkel auch subsumtive Aspekte beinhalten kann, im Gegensatz zu Fallanalysen, die die Studierenden aus den Erziehungswissenschaften kennen.

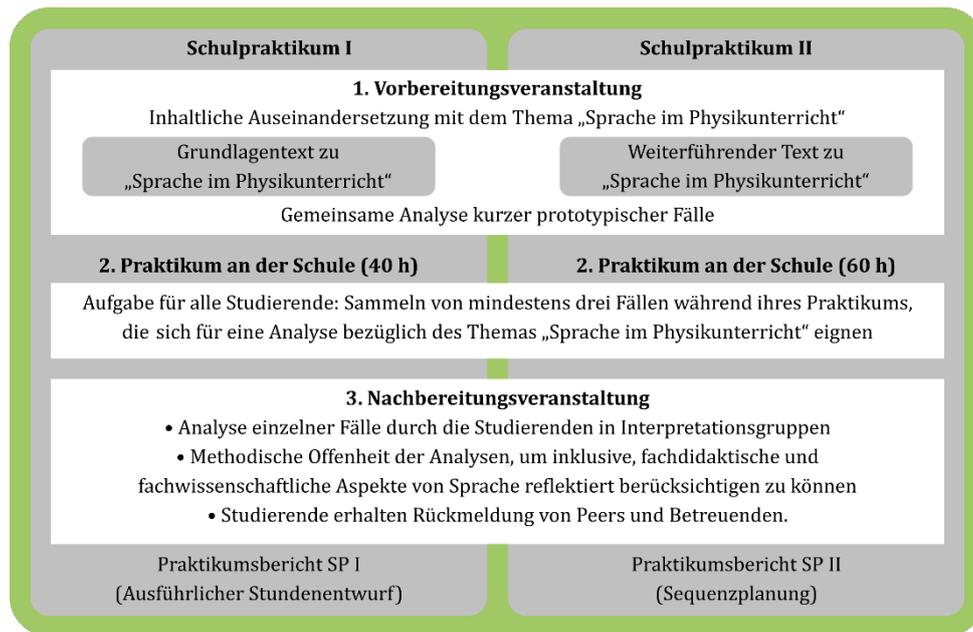


Abb. 5: Aufbau der Schulpraktika und der Begleitveranstaltung

Für den Praktikumszeitraum erhalten die Studierenden die Aufgabe, drei eigene Fälle zum Thema ‚Sprache im Physikunterricht‘ zu dokumentieren, wobei mindestens einer aus ihrem eigenen Unterricht stammen soll. Hierfür müssen die Studierenden eigenen und fremden Unterricht thematisch fokussiert betrachten, ohne ihn bereits ausführlich hinsichtlich sprachlicher Aspekte zu analysieren.

Eine Auswahl dieser Fälle wird in der Nachbereitungsveranstaltung von den Studierenden in Interpretationsgruppen mit den Aufmerksamkeitsebenen ‚Physik‘, ‚Sprache‘ und ‚Lernen‘ schriftlich innerhalb eines Zeitraums von zwei Wochen analysiert. Anders als bei (den meisten) Fallanalysen, die Studierende aus erziehungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen kennen, wird hier nicht erwartet, dass sie sich streng an einer Methode, z. B. der objektiven Hermeneutik oder der dokumentarischen Methode, orientieren. Es wird lediglich ein schrittweises Vorgehen wie in diesen Methoden verlangt, mit dem Ziel, den Fall verstehend zu rekonstruieren, dabei jeweils möglichst viele Lesarten und Interpretationsmöglichkeiten gelten zu lassen und trotzdem bzw. vor allem fachdidaktische Gesichtspunkte mitzudenken. Nachdem also in der Vorbereitung in recht kurzer Zeit didaktisch aufbereitete Fälle analysiert und im Praktikum Fälle gesammelt wurden, erhalten die Studierenden nun Gelegenheit, im SP gesammelte Fälle handlungsentlastet detailliert zu analysieren. Damit die Studierenden darüber hinaus zusätzliche Fallbeispiele und Interpretationen wahrnehmen und ihre eigene Analyse reflektieren können, kommentiert jede Interpretationsgruppe die Fallanalyse einer anderen Gruppe. Im Anschluss daran geben auch die Dozierenden Rückmeldungen zu den einzelnen Fallanalysen.

4.3 Diskussion einer studentischen Fallanalyse

Um zu veranschaulichen, wie die Studierenden in dieser Veranstaltung arbeiten, wird in diesem Abschnitt exemplarisch ein Ausschnitt einer studentischen Fallinterpretation betrachtet. Der folgende Ausschnitt setzt sich aus Zitaten des Fallprotokolls (*kursiv*) und der Interpretation zusammen:

Studentisches Protokoll und Fallanalyse:

- 1 S2: „[...] Wenn der äh (.) Stoff (.) oder der erste Stoff eine (.) kleinere Ausbreitungs..
- 2 äh ne wenn der erste Stoff eine (.) größere? Ausbreitungsgeschwindigkeit.“ (3)
- 3 [...] Konstant bleibt jedoch der brüchige sprachliche Verlauf mit Füllwörtern und vielen
- 4 kurzen Pausen. S2 beginnt die gewählte Aussage mehrfach von neuem und revidiert sich
- 5 dabei zweimal beim Fachbegriff der „Ausbreitungsgeschwindigkeit“. Das Wort scheint für
- 6 die SuS eine Hürde darzustellen. Trotzdem versucht S2 mit dem Fachvokabular umzugehen.
- 7 Das zeugt von Ehrgeiz und dem Willen die Begriffe richtig zu verwenden. Die wiederholten
- 8 Ansätze der Aussage bekräftigen das Engagement des/der SchülerIn eine korrekte Antwort
- 9 liefern zu wollen. Nach der letzten Unterbrechung der Sequenz kommt es zu einer Pause
- 10 von drei Sekunden. Diese zeigt, dass sich S2 erneut sammeln muss. Es scheint, als kenne
- 11 er/sie die korrekte Antwort, muss jedoch den sprachlichen Umgang mit den Fachbegriffen
- 12 noch in einen geeigneten Satz bringen.
- 13 S2: „wenn der erste Stoff eine (.) kleine Ausbreitungsgeschwindigkeit hat als der
- 14 zweite (.) dann wird der Brechungswinkel größer als der Einfallswinkel.“
- 15 Die letzte Aussage von S2 beinhaltet wenig Pausen und lässt auf einen kohärenten
- 16 Satzverlauf deuten. Die Aussage des/der SchülerIn entspricht fachlicher Korrektheit. Es
- 17 zeigt sich, dass S2 zwar inhaltlich wusste, wie das Problem zu erklären ist, jedoch schien
- 18 der Umgang mit den Fachbegriffen Schwierigkeiten zu bereiten. Auffällig dabei ist, dass es
- 19 im Sachverhalt eine hohe Dichte von Fachbegriffen gab (Einfallswinkel, Brechungswinkel,
- 20 Ausbreitungsgeschwindigkeit, Fallunterscheidungen).

Der physikalische bzw. unterrichtliche Kontext des Falls ist die Aufforderung, den Brechungswinkel beim Übergang eines Lichtstrahls von einem Medium in das angrenzende in Abhängigkeit von den Materialeigenschaften der Medien zu beschreiben. Der Ausschnitt zeigt deutlich und kompakt die inhaltliche Komplexität und Verschränkung von Sprache und Physik im Unterricht einerseits und den Umgang der Studierenden mit dem Protokollausschnitt andererseits.

Wie gestaltet sich dies im Detail? Das sequentielle Vorgehen der Studierenden bildet sich in der sukzessiven Betrachtung einzelner Lernendenaussagen und dem damit verbundenen Wandel bzw. der Überwindung der vorläufigen Unsicherheit bezüglich möglicher Hintergründe des „brüchige[n] sprachliche[n] Verlauf[s]“ hin zur Schlussfolgerung ab, dass die Ursache der anfänglich wenig flüssigen, inkohärenten Beschreibung die Verwendung eines umfangreichen Fachvokabulars sei.¹⁹ Erkennbar ist dabei auch das Bemühen der Studierenden, die Situation durch einen rekonstruierenden Zugang zu verstehen.

¹⁹ Was von den Studierenden beispielsweise nicht diskutiert wird, ist an dieser Stelle die Ununterscheidbarkeit von fachlichen und sprachlichen Schwierigkeiten. Ein neuer Fachbegriff ist nicht nur ein neues Wort für ein schon bekanntes gedankliches Konzept, sondern häufig

Obwohl fachdidaktische Aspekte erst im hier nicht abgedruckten Ende der Fallanalyse vertieft diskutiert werden, scheinen die Studierenden den Fall von verschiedenen relevanten, professionsbezogenen Seiten anzugehen – sprachlich, fachwissenschaftlich/fachdidaktisch und pädagogisch.

Welche Dimensionen der Kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit nach Tajmel (siehe Abb. 4) deuten sich in diesem Ausschnitt an? In der Fallinterpretation scheint vor allem die kognitiv-linguistische Dimension von Sprachbewusstheit (Tajmel, 2017) auf. Anfängliche sprachliche Probleme werden dem Fachvokabular zugeschrieben, das als „Hürde“ (Z. 6) bezeichnet wird. Die Lernenden erhalten dagegen positive Attribute wie „Ehrgeiz“ (Z. 7) und „ein guter Wille“ (Z. 7), wodurch die Leistung der Lernenden und die der fachsprachlichen Komplexität der Thematik anerkannt werden. Es scheint also versucht zu werden, die Würde der Lernenden zu wahren. Außerdem werden Äußerungen reflektiert betrachtet, ohne von mangelnder Fachsprachlichkeit auf ein mangelndes konzeptuelles Verständnis zu schließen. Es erfolgt also keine vorschnelle Selektion bezüglich ‚fachlich gut‘ und ‚fachlich schlecht‘ aufgrund der Sprache. Das könnte auf die rechtlich-soziale Dimension und die formale Teildimension der Machtdimension schließen lassen.

4.4 Zusammenfassung und Ausblick

Für die Professionalisierung (angehender) Lehrkräfte, und damit auch für die Teilaspekte Heterogenitätssensibilisierung und Sprachbewusstheit, wird im Teilprojekt ein reflexiver Habitus als bedeutsam angesehen. Kasuistische Lehr-Lern-Formate, in denen Fälle verstehend rekonstruiert werden müssen, setzen eine gewisse Ausprägung eines reflexiven Habitus voraus und haben das Ziel, ihn weiter anzubahnen, indem mit Fallanalysen eine handlungsentlastete Reflexion ermöglicht wird (vgl. Schmidt & Wittek, 2020). Für dieses Teilprojekt wird dafür das Modell der Kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit nach Tajmel (2017) verwendet.

In der Neukonzeption der physikdidaktischen Begleitveranstaltung der Schulpraktika mit dem Thema ‚Sprache im Physikunterricht‘ werden dementsprechend verschiedene Möglichkeiten kasuistischer Lehre funktional eingesetzt: Didaktisch aufbereitete Fälle in der Vorbereitung, die Suche nach Fällen in erlebtem und durchgeführtem Unterricht während des Praktikums und schließlich eine intensive Fallanalyse und Peer-Kommentare in der Nachbereitung. Die nach erster Sichtung hohe Qualität der studentischen Fallanalysen deutet an, dass auch diese zeitlich eng begrenzte Veranstaltung einen Beitrag zur Entwicklung einer Kritisch-reflexiven Sprachbewusstheit leisten kann.

Anhand von Fragebögen, einzelnen Interviews und der Analyse der schriftlichen Fallanalysen und Peer-Kommentare soll zukünftig nicht nur die Veranstaltung evaluiert werden, sondern auch den Fragen nachgegangen werden, welche Perspektiven Studierende auf Sprache einnehmen und inwieweit sich die Dimensionen Kritisch-reflexiver Sprachbewusstheit in den studentischen Arbeiten identifizieren lassen.

eine neue Wortkonstruktion (bekannter Wörter), die ein neues gedankliches Konzept beschreibt.

Abschließend sei angemerkt, dass ein solches kasuistisches Lehr-Lern-Format davon lebt, dass es in einen größeren Rahmen kasuistischer Lehre in einem Studiengang eingebettet ist. Ohne die umfangreiche kasuistische Lehre in den Erziehungswissenschaften an der MLU würden Studierende vermutlich anders und weniger ertragreich in die Fallarbeit starten. Innerhalb eines solchen Gesamtcurriculums aus kasuistischen Veranstaltungsformaten bietet die umrissene Begleitung der Schulpraktika die Gelegenheit, die Methoden aus den Erziehungswissenschaften im fachlichen Setting anzuwenden und gleichzeitig passend zum eigenen Fach und zum eigenen Unterricht zu adaptieren und spezifizieren.

5. Zusammenfassung

Anhand der Teilprojektbeschreibungen wurde deutlich, dass je nach Zielstellung unterschiedliche Arten kasuistischer Arbeit eingesetzt werden können, um jeweils spezifische Dimensionen von Sprache zu rekonstruieren: Im Praktikumsseminar der Physikdidaktik werden Fälle aus studentischen Protokollen von Unterrichtssituationen generiert. Diese Fälle werden nicht nur unter fachdidaktischer Perspektive, sondern auch im Hinblick auf das Wechselspiel von Sprache und Fachlernen verstehend rekonstruiert. Im Geographiedidaktik-Projekt ist die analytische Arbeit an videographierten Unterrichtsdaten die Grundlage für die Auswahl von Fällen, die dann mit den Studierenden je nach Ziel eher ‚problemlösend‘, ‚praxisanalysierend‘ oder ‚rekonstruktiv‘ (Schmidt et al., 2019) bearbeitet werden können. In dem sprachwissenschaftlichen Teilprojekt wird u. a. auf Fokusgruppengespräche mit Jugendlichen zurückgegriffen, um die Rekonstruktion von Perspektiven bzw. Positionen von Schüler*innen mit Fluchterfahrung auf Sprachgebrauch, Sprach(en)lernen und Mehrsprachigkeit zu ermöglichen. Hier arbeiten die Studierenden entweder mit vorgegebenen Fällen oder sie machen selbst nach Sichtung des empirischen Materials Gesprächsausschnitte zum Fall.

Unterscheiden können sich also die Logiken der Fallmaterialien (z. B. Videoaufzeichnung oder individuelle Beobachtung von Unterricht oder Gespräch über Unterricht) und die Bearbeitungsweisen (z. B. sequentiell im konversationsanalytischen Sinne, vgl. auch Buttler & Weiser-Zurmühlen, 2019, oder sequentiell im weiteren Sinne). Unterscheiden können sich auch die theoretischen (z. B. machtkritischen bzw. differenz-/diskriminierungstheoretischen) Bezüge. Alle beschriebenen Formen kasuistischer Arbeit ermöglichen es aber, die Rolle von sprachlichem Handeln für (fachliches) Lernen und Partizipation zu rekonstruieren. Es geht darum, die unterschiedlichen sprachlichen Erfahrungen und Repertoires von Schüler*innen zu berücksichtigen und „das eigene sprachliche Handeln sowie institutionelle Sprachnormen und -praktiken [...] im Hinblick auf Exklusionsrisiken zu reflektieren“ (Bock, 2020: S. 288). An der Schnittstelle von ‚Sprache, Unterricht und Diversität‘ stellt Kasuistik somit aus unserer Sicht eine Möglichkeit für (zukünftige) Lehrpersonen dar, diejenigen Fähigkeiten und Haltungen zu entwickeln, derer es bedarf, um die sprachlichen Dimensionen von fachlichem Lernen und Partizipation (an)erkennen

und (eigenes) pädagogisches und didaktisches Handeln im Hinblick darauf reflektieren zu können.

Bibliographische Angaben

- Ahrenholz, Bernt; Hövelbrinks, Britta & Schmellentin, Claudia (Hg.) (2017). *Fachunterricht und Sprache in schulischen Lehr-/Lernprozessen*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Bahlo, Nils; Becker, Tabea; Kalkavan-Aydın, Zeynep; Lotze, Netaya; Marx, Konstanze; Schwarz, Christian & Şimşek, Yazgül (2019). *Jugendsprache : Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler
- Beck, Christian; Helsper, Werner; Heuer, Bernhard; Stelmaszyk, Bernhard & Ullrich, Heiner (2000). *Fallarbeit in der universitären LehrerInnenbildung – Professionalisierung durch fallrekonstruktive Seminare? Eine Evaluation*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Becker, Elena & Kupetz, Maxi (2019a). Der Fall „Als Mensch gesehen werden“. In *Fallportal KALEI – Kasuistische Lehrerbildung für den inklusiven Unterricht*. <<https://blogs.urz.uni-halle.de/fallarchiv2/als-mensch-gesehen-werden/>> (zuletzt aufgerufen am 21.10.2020).
- (2019b). Der Fall „Vorträge halten“. In *Fallportal KALEI – Kasuistische Lehrerbildung für den inklusiven Unterricht*. <<https://blogs.urz.uni-halle.de/fallarchiv2/interpretation/konversationsanalytische-interpretation-zum-fall-vortraege-halten/>> (zuletzt aufgerufen am 21.10.2020).
- Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike & Vollmer, Helmut Johannes (Hg.) (2013a). *Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster u. a.: Waxmann.
- Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike & Vollmer, Helmut Johannes (2013b). Sprache im Fach: Einleitung. In Becker-Mrotzek, Michael; Schramm, Karen; Thürmann, Eike & Vollmer, Helmut Johannes (Hg.), *Sprache im Fach: Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Münster u. a.: Waxmann, S. 7-13.
- Becker-Mrotzek, Michael & Roth, Hans-Joachim (Hg.) (2017). *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster u. a.: Waxmann.
- Bergmann, Jörg (2001). Das Konzept der Konversationsanalyse. In Brinker, Klaus; Antos, Gerd; Heinemann, Wolfgang & Sager, Sven F. (Hg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*, 2. Halbband. Berlin u. a.: De Gruyter, S. 919-927.
- Bock, Bettina (2020). Exklusionssensible Sprachreflexionskompetenz als Ziel inklusionsorientierter Lehrer*innenbildung. Ein Diskussionsbeitrag zu Standard- und Bildungssprache im Deutschunterricht. In *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung* (2)2/2020, S. 279-294.
- Bild Online (2020). Eltern schalten Anwalt ein: Strafarbeit – weil Schülerin Türkisch in der Pause sprach. <<https://www.bild.de/news/inland/news-inland/schuelerin-zu->

- strafarbeit-verdonnert-weil-sie-tuerkisch-in-der-pause-sprach-72005738.bild.html> (zuletzt aufgerufen am 26.01.2021).
- Brouër, Birgit; Kilian, Jörg & Lüttenberg, Dina (2014). Sprache in der Bildung. In Felder, Ekkehard & Gardt, Andreas (Hg.), *Handbuch Sprache und Wissen*. Berlin u. a.: De Gruyter, S. 539-556.
- Buttlar, Ann-Christin & Weiser-Zurmühlen, Kristin (2019). (Fach-)Unterricht untersuchen und (fach-)didaktisch reflektieren – Der Beitrag der Gesprächsanalyse zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden. In *Herausforderung Lehrer_innenbildung* 2(2), S. 20-37.
- Deppermann, Arnulf (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- ___ (2013). Interview als Text vs. Interview als Interaktion. In *FQS Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 3(14), Art. 13.
- Deutschen Gesellschaft für Geographie (DGfG) (Hg.) (2020). Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss - mit Aufgabenbeispielen. 10. Auflage. <<http://geographiedidaktik.org/de/service/bildungsstandards/>> (zuletzt aufgerufen am 04.02.2021).
- Dirim, İnci & Mecheril, Paul (2018). *Heterogenität, Sprache(n), Bildung: Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Dürscheid, Christa (2004). Äußerungsformen im Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit – Sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Aspekte. In Neuland, Eva (Hg.), *Variation im heutigen Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 375-388.
- Ehlers, Claudia (2012). Wo Rosen sind, sind auch Dornen. Der exportorientierte Rosenanbau am Naivasha-See/Kenia. In *Praxis Geographie extra: Mystery. Geographische Fallbeispiele entschlüsseln*, S. 18-24.
- Fabel-Lamla, Melanie; Kunze, Katharina; Moldenhauer, Anna & Rabenstein, Kerstin (Hg.) (2020). *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Fairclough, Norman (1992). *Critical Language Awareness*. London: Longman.
- FAZ Online (2020). Wegen Türkisch auf dem Schulhof: Eltern wehren sich, nachdem ihre Tochter Strafarbeit schreiben musste. <<https://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/eltern-wehren-sich-nachdem-ihre-tochter-strafarbeit-wegen-tuerkisch-auf-dem-schulhof-schreiben-musste-16891533.html>> (zuletzt aufgerufen am 26.01.2021).
- Fridrich, Christian (2015). Kompetenzorientiertes Lernen mit Mysterys – didaktisches Potential und methodische Umsetzung eines ergebnisoffenen Lernarrangements. In *GW Unterricht* 140, S. 50-62.
- Frischknecht-Tobler, Ursula; Kunz, Patrick & Nagel, Ueli (2008). Systemdenken – Begriffe, Konzepte und Definitionen. In Frischknecht-Tobler, Ursula (Hg.), *Systemdenken. Wie Kinder und Jugendliche komplexe Systeme verstehen lernen*. Zürich: Pestalozzianum, S. 11-31.

- Fürstenau, Sara (Hg.) (2012). *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung – Herausforderungen für die Lehrerbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Gebele, Diana; Zepter, Alexandra Lavinia; Budke, Alexandra & Königs, Pia (2020): Integration von inklusionsorientierten Inhalten in die interdisziplinäre fachdidaktische Ausbildung am Beispiel des Lehr- und Forschungsprojektes SpiGU. Sprachsensibel Lehren und Lernen im inklusiven Geographieunterricht: Unterstützungsformate beim materialgestützten argumentierenden Schreiben. In *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung* 2 (2), S. 172–189.
<<https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2020.2.09>>
- Gogolin, Ingrid (2010). Stichwort: Mehrsprachigkeit. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 13, S. 529-547.
- (2013). Mehrsprachigkeit und bildungssprachliche Fähigkeiten. Zur Einführung in das Buch „Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert“. In Gogolin, Ingrid; Lange, Imke; Michel, Ute & Reich, Hans H. (Hg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. Münster u. a.: Waxmann, S. 7-18.
- Häcker, Thomas H.; Berndt, Constanze & Walm, Maik (2016). Reflexive Lehrerinnen- und Lehrerbildung in „inklusive Zeiten“. In Amrhein, Bettina (Hg.), *Diagnostik inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 261-278.
- Hemmer, Michael; Lindau; Anne-Kathrin; Peter, Carina; Rawohl, Matthias & Schrüfer, Gabriele (Hg.) (2020). „Auf den/die Geographielehrer/in kommt es an!“ – Lehrer/innenprofessionalität und Lehrer/innenbildung im Fokus von Theorie, Empirie und Praxis: ausgewählte Tagungsbeiträge zum HGD-Symposium 2018 in Münster. Münster: Münsterscher Verlag für Wissenschaft.
- Hempowicz, Jannick (2020). Dem System auf der Spur – Videobasierte Fallanalysen zur geographischen Systemorganisationskompetenz im Rahmen der Mystery-Methode. Dissertation. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Hummrich, Merle; Hebenstreit, Astrid; Hinrichsen, Merle & Meier, Michael (Hg.) (2016). *Was ist der Fall? – Kasuistik und das Verstehen pädagogischen Handelns*. Wiesbaden: Springer VS.
- Imo, Wolfgang & Lanwer, Jens Philipp (2019). *Interaktionale Linguistik: Eine Einführung*. Berlin: J.B. Metzler.
- Jahn, Markus; Viehrig, Kathrin; Fiene, Christina & Siegmund, Alexander (2015). Mit Concept Maps systemisches Denken von Schüler/innen bewerten. In Budke, Alexandra & Kuckuck, Miriam (Hg.), *Geographiedidaktische Forschungsmethoden*. Berlin, Münster: LIT (Praxis neue Kulturgeographie, 10), S. 341-368.
- James, Carl & Garret, Peter (1991). *Language Awareness in the Classroom*. London: Longman.
- Kramer, Rolf-Torsten; Lewek, Tobias & Schütz, Susanne (2017). Kasuistische Lehrerbildung für den inklusiven Unterricht. In *Journal für LehrerInnenbildung* 3, S. 44-48.
- Kulgemeyer, Christoph (Hg.) (2016). Physik erklären. *Unterricht Physik* 152.

- Kunze, Katharina (2017). Reflexivität und Routine. Zur empirischen Realität kasuistischer Gruppenarbeit im Universitätsseminar. In Berndt, Constanze; Häcker, Thomas & Leonhard, Tobias (Hg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 214-227.
- Kupetz, Maxi (2018). Gesprächsanalytische Unterrichtsforschung als Möglichkeit einer kasuistischen Lehrer*innenbildung im Bereich sprachsensibler Fachunterricht. In Caruso, Celestine; Hofmann, Judith; Rohde, Andreas & Schick, Kim (Hg.), *Sprache im Unterricht. Ansätze, Konzepte, Methoden*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, S. 49-67.
- Kupetz, Maxi & Becker, Elena (2020). „Interkulturelle Kommunikation im Unterricht“. Empirische Beobachtungen im Kontext von DaZ als Gegenstand von Fallarbeit in der Lehrer*innenbildung. In *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 1(25), S. 115-143.
- Kupetz, Maxi (im Druck). (Kultur-)Reflexivität als *doing reflecting*? Die Konstruktion von Perspektiven durch Redewiedergabeverfahren in studentischer Fallarbeit. In Großhauer, Anna; Köpfer, Andreas & Siegismund, Hanna (Hg.), *Inklusion und Deutsch als Zweitsprache als Querschnittsaufgaben in der Lehrer*innenbildung – Konzeptuelle Entwicklungslinien und hochschuldidaktische Zugänge*. Trier: WVT.
- Leat, David (1998): *Thinking through geography*. Cambridge: Chris Kington Publishing.
- Leisen, Josef (2015). Fachlernen und Sprachlernen! In *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht* 3(68), S. 132-137.
- Lucius-Hoene, Gabriele & Deppermann, Arnulf (2004). Narrative Identität und Positionierung. In *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 5, S. 166-183.
- Mehren, Rainer; Rempfler, Armin & Ulrich-Riedhammer, Eva Marie (2014). Denken in komplexen Zusammenhängen. Systemkompetenz als Schlüssel zur Steigerung der Eigenkomplexität von Schülern. In *Praxis Geographie* 44, S. 4-8.
- Meister, Jennifer (2020): Eine videogestützte Prozess- und Produktanalyse der Systemkompetenz – am Beispiel der Bearbeitung eines Mysterys. Dissertation. Justus-Liebig-Universität Gießen.
- Michalak, Magdalena; Lemke, Valerie & Goeke, Marius (2015). *Sprache im Fachunterricht – Eine Einführung in Deutsch als Zweitsprache und sprachbewussten Unterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Morek, Miriam & Heller, Vivien (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 1(57), S. 67-103.
- Nittel, Dieter (2011). Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In Helsper, Werner & Tippelt, Rudolf (Hg.), *Pädagogische Professionalität*. (Zeitschrift für Pädagogik 57. Beiheft). Weinheim u. a.: Beltz, S. 40-59.
- NobelPrize.org (2020). All Nobelprizes in Physics. <<https://www.nobelprize.org/prizes/lists/all-nobel-prizes-in-physics/>> (zuletzt aufgerufen am 05.10.2020).

- Paseka, Angelika & Kuckuck, Katharina (2020). Arbeiten an fremden Fällen aus der inklusiven Unterrichtspraxis. Explorative Ergebnisse zur Entwicklung von Reflexionsbreite und Reflexionstiefe. In Fabel-Lamla, Melanie; Kunze, Katharina; Moldenhauer, Anna & Rabenstein, Kerstin (Hg.), *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 245-258.
- Peterson, John (2015). *Sprache und Migration*. Heidelberg: Winter.
- Pieper, Irene; Frei, Peter; Hauenschield, Katrin & Schmidt-Thieme, Barbara (Hg.) (2014). *Was der Fall ist – Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Pitsch, Karola & Ayaß, Ruth (2008). Gespräche in der Schule - Interaktion im Unterricht als multimodaler Prozess. In Willems, Herbert (Hg.), *Lehr(er)buch Soziologie: Für die pädagogischen und soziologischen Studiengänge. Band 2*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 959-982.
- Prediger, Susanne (2019). Welche Forschung kann Sprachbildung im Fachunterricht empirisch fundieren? Ein Überblick zu mathematikspezifischen Studien und ihre forschungsstrategische Einordnung. In Ahrenholz, Bernt; Jeuk, Stefan; Lütke, Beate; Paetsch, Jennifer & Roll, Heike (Hg.), *Fachunterricht, Sprachbildung und Sprachkompetenzen*. Berlin, Boston: de Gruyter Mouton, S. 19-38.
- Rincke, Karsten (2010). Alltagssprache, Fachsprache und ihre besonderen Bedeutungen für das Lernen. In *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaft* (16), S. 235-260.
- Röttger, Evelyn (2019). Sprachsensibler Fachunterricht: Versuch einer Standortbestimmung. In *ZIF – Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 1(24), S. 87-105.
- Sacher, Julia (2012). *Sprechen über sich selbst als kontrastives Verfahren: Die Etablierung von ALTER-EGO-Positionen, Identitätskonstruktion und Selbstdarstellung im Interview*. Mannheim: Verlag für Gesprächsforschung.
- Schegloff, Emanuel A. (1996). Confirming Allusions: Toward an Empirical Account of Action. In *American Journal of Sociology* 1(102), S. 161-216.
- Scherr, Albert (2008). Diskriminierung – eine eigenständige Kategorie für die soziologische Analyse der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheiten in der Einwanderungsgesellschaft? In Rehberg, Karl-Siegbert (Hg.), *Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006. 2007-2017*. Frankfurt (Main): Campus Verlag.
- Schmidt, Richard & Wittek, Doris (2020). Reflexion und Kasuistik. Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-Formate und deren Zieldimension der Reflexion. In Te Poel, Kathrin & Thomas, Christina (Hg.), *Professionalisierung durch (Praxis-)Reflexion in der Lehrer_innenbildung? Themenheft der Zeitschrift Herausforderung Lehrer_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion* 2(3), S. 29-44.
- Schmidt, Richard; Becker, Elena; Grummt, Marek; Haberstroh, Max; Lewek, Tobias & Pfeiffer, Alexander (2019). *Vorschlag für eine Systematisierung kasuistischer Lehr-Lern-*

- Formate in der universitären Lehrer*innenbildung.* <<https://blogs.urz.uni-halle.de/fallarchiv2/was-ist-kasuistik>> (zuletzt aufgerufen am 22.10.2020).
- Schmitt, Reinhold (2011). Unterricht ist Interaktion! Zur Rahmung des Bandes. In Schmitt, Reinhold (Hg.), *Unterricht ist Interaktion! Analysen zur De-facto-Didaktik*. Mannheim: Institut für Deutsche Sprache, S. 7-30.
- Schneider, Edina; Wittek, Doris & Kramer, Rolf-Torsten (2020). Selbstreflexion und Empathie als empirische Hinweise für eine inklusive Haltung – Clusteranalytische Befunde zur Relevanz kasuistischer Lehre aus Studierendenperspektive. In Fabel-Lamla, Melanie; Kunze, Katharina; Moldenhauer, Anna & Rabenstein, Kerstin (Hg.), *Kasuistik – Lehrer*innenbildung – Inklusion. Empirische und theoretische Verhältnisbestimmungen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 289-304.
- Schuler, Stephan (2005). Mysterys als Lernmethode für globales Denken. Ein Beispiel zum Thema „Weltmarkt für Zucker“. In *Praxis Geographie* 4, S. 22-27.
- Selting, Margret (2004). Listen: Sequenzielle und prosodische Struktur einer kommunikativen Praktik – eine Untersuchung im Rahmen der Interaktionalen Linguistik. In *Zeitschrift für Sprachwissenschaft* 1(23) S. 1-46.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birkner, Karin; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günthner, Susanne; Hartung, Martin; Kern, Friederike; Mertzluft, Christine; Meyer, Christian; Morek, Miriam; Oberzaucher, Frank; Peters, Jörg; Quasthoff, Uta; Schütte, Wilfried; Stukenbrock, Anja & Uhmann, Susanne (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, S. 353-402.
- Starl, Klaus (2009). The Human Rights Approach to Science Education. In Tajmel, Tanja & Starl, Klaus (Hg.), *Science Education Unlimited. Approaches to Equal Opportunities in Learning Science*. Münster, New York: Waxmann, S. 19-36.
- Stein, Christoph (2009). Rosen aus Kenia für Europa. In: *Diercke 360° Nachhaltigkeit* (1), S. 14-17.
- Tajmel, Tanja (2017). *Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Tajmel, Tanja & Hägi-Mead, Sara (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Münster, New York: Waxmann.
- Thoma, Nadja & Knappik, Magdalena (Hg.) (2015). *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Thürmann, Eike & Vollmer, Helmut J. (2012). Checkliste zu sprachlichen Aspekten des Fachunterrichts. In: *PM: Praxis der Mathematik in der Schule* 54 (45), S. 10-12.
- Thürmann, Eike; Krabbe, Heiko; Platz, Ulrike & Schumacher, Matthias (2017). *Sprachbildung als Aufgabe aller Fächer und Lernbereiche. Erfahrungen mit Sprachberatung an Ganz-In-Gymnasien*. Münster: Waxmann Verlag.

- Tracy, Rosemarie (2014). Mehrsprachigkeit: Vom Störfall zum Glücksfall. In Krifka, Manfred; Błaszczak, Joanna; Leßmöllmann, Annette; Meinunger, André; Stiebels, Barbara; Tracy, Rosemarie; Truckenbrodt, Hubert (Hg.), *Das mehrsprachige Klassenzimmer: über die Muttersprachen unserer Schüler*. Berlin u. a.: Springer VS, S. 13-33.
- Wodzinski, Rita & Heinicke, Susanne (Hg.) (2018a). Sprachsensibel Physik unterrichten. *Unterricht Physik* 165/166.
- ___ (2018b). Sprachbildung im Physikunterricht. In dies. (Hg.) *Sprachsensibel Physik unterrichten. Unterricht Physik* 165/166, S. 4-11.
- Woerfel, Till (2020): *Unterricht mit digitalen Medien organisieren. Mehrsprachigkeit gezielt nutzen und fördern*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.

Über die Autor*innen

Maxi Kupetz ist Juniorprofessorin für Interkulturelle Kommunikation und Lehrer*innenbildung am Germanistischen Institut der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, wo sie die Abteilung Deutsch als Fremd- und Zweitsprache leitet. Im Projekt „KALEI²: Professionalisierung durch Heterogenitätssensibilisierung“ der Qualitätsoffensive Lehrerbildung ist sie Sprecherin des Handlungsfelds „Sprache(n) im Fachunterricht“ und (mit)verantwortlich für drei Teilprojekte. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind die gesprächsanalytisch orientierte kasuistische Lehrer*innenbildung in den Bereichen Sprache(n) im (Fach-)Unterricht und Interkulturelle Kommunikation in der Schule sowie die multimodale Analyse von Unterrichtsinteraktion im mehrsprachigen Klassenzimmer. Ihre Publikationen sind in internationalen Zeitschriften wie *Journal of Pragmatics* und *Classroom Discourse* erschienen.

Korrespondenzadresse: maxi.kupetz@germanistik.uni-halle.de

Elena Becker ist Sprachwissenschaftlerin und wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „KALEI²: Professionalisierung durch Heterogenitätssensibilisierung“ (MLU), wo sie das Handlungsfeld „Sprache(n) im Fachunterricht“ koordiniert und das dazugehörige Teilprojekt „Sprach(en)vielfalt in Schule und Unterricht“ bearbeitet. Ihr Arbeitsschwerpunkt ist die Sensibilisierung von Lehramtsstudierenden für sprachliche Vielfalt im Klassenzimmer durch Fallarbeit, die auf konversationsanalytischen Verfahren beruht.

Korrespondenzadresse: elena.becker@germanistik.uni-halle.de

Andreas Helzel ist promovierter Physiker und wissenschaftlicher Mitarbeiter im Teilprojekt „Sprache(n) im Physikunterricht“ im Projekt „KALEI²: Professionalisierung durch Heterogenitätssensibilisierung“. Seine Arbeitsschwerpunkte sind die Konzeption und Implementation eines kasuistischen Lehr-Formats mit dem Themenschwerpunkt ‚Sprache im Physikunterricht‘ und die Erforschung der Perspektiven von Studierenden auf dieses Thema. Ein weiterer Arbeitsschwerpunkt ist der Umgang mit Fachliteratur in der fachlichen Klärung einer didaktischen Rekonstruktion.

Korrespondenzadresse: andreas.helzel@physik.uni-halle.de

Miriam Schöps studierte Lehramt für Förderschule für Sprache und Lernen mit dem Fach Geographie und ist Sprachheilpädagogin. Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt „KALEI²: Professionalisierung durch Heterogenitätssensibilisierung“ und bearbeitet dort das Teilprojekt „Sprache(n) im Geographieunterricht“. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind sprachlich-interaktionale

Praktiken in (selbstgesteuerten) Lernprozessen, insbesondere die gesprächsanalytische Untersuchung von Interaktionen in Verstehensprozessen, Sprache(n) im Fach als Fokus der inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung sowie Lernbegleitung im Sekundarbereich.

Korrespondenzadresse: miriam.schoeps@zlb.uni-halle.de

Martin Lindner war zehn Jahre Lehrer für Biologie und Chemie an einem Gymnasium in Schleswig-Holstein, bevor an der Universität Flensburg Biologie und ihre Didaktik unterrichtete. Darauf folgten Stationen am IPN (Leibnitz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und Mathematik) in Kiel und im SINUS-Programm, einem Fortbildungsprogramm für MINT-Lehrkräfte des Bildungsministeriums in Kiel. Seit 2010 ist er an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg für die Didaktik der Biologie und die Fachaufsicht der Didaktik der Geographie berufen. Er ist Initiator und Mitarbeiter zahlreicher internationaler Projekte. Im Projekt MINTegration, das sich mit MINT-Projekten für Geflüchtete befasst, ist er in die Vermittlung von naturwissenschaftlichen Inhalten und Deutsch als Zweitsprache eingebunden.

Korrespondenzadresse: martin.lindner@biodidaktik.uni-halle.de

Thorid Rabe ist Professorin für Didaktik der Physik am Institut für Physik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Im Projekt „KALEI²: Professionalisierung durch Heterogenitätssensibilisierung“ ist sie verantwortlich für das Teilprojekt zu „Sprache(n) im Physikunterricht“. Ihre Forschungsinteressen liegen unter anderem in den Bereichen der Lehrer*innenprofessionalisierung, Identitätsaushandlungen und Bildungswegentscheidungen zur Physik, kasuistischen Formaten der Lehrer*innenbildung sowie Physiklernen und Sprache.

Korrespondenzadresse: thorid.rabe@physik.uni-halle.de

Anhang

Transkriptionskonventionen „Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)“ (Minimal- und Basistranskript) (Selting et al., 2009, 391-392).

Minimaltranskript

Sequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

[] Überlappungen und Simultansprechen

[]

Ein- und Ausatmen

°h / h° Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer

°hh / hh° Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer

°hhh / hhh° Ein- bzw. Ausatmen von ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer Pausen

Pausen

(.) Mikropause, geschätzt, bis ca. 0.2 Sek. Dauer

(-) kurze geschätzte Pause von ca. 0.2-0.5 Sek. Dauer

(--) mittlere geschätzte Pause v. ca. 0.5-0.8 Sek. Dauer

(---) längere geschätzte Pause von ca. 0.8-1.0 Sek. Dauer

(0.5) gemessene Pausen von ca. 0.5 bzw. 2.0 Sek. Dauer

(2.0) (Angabe mit einer Stelle hinter dem Punkt)

Sonstige segmentale Konventionen

und_äh Verschleifungen innerhalb von Einheiten

äh öh äm Verzögerungssignale, sog. "gefüllte Pausen"

Lachen und Weinen

haha hehe hihi silbisches Lachen

((lacht)) ((weint)) Beschreibung des Lachens

<<lachend> > Lachpartikeln in der Rede, mit Reichweite

<<:-)> soo> "smile voice"

Rezeptionssignale

hm ja nein nee	einsilbige Signale
hm_hm ja_a	zweisilbige Signale
nei_ein nee_e	
?hm?hm,	mit Glottalverschlüssen, meistens verneinend

Sonstige Konventionen

((hustet))	para- und außersprachliche Handlungen u. Ereignisse
<<hustend>> >	sprachbegleitende para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse mit Reichweite
()	unverständliche Passage ohne weitere Angaben
(xxx), (xxx xxx)	ein bzw. zwei unverständliche Silben
(solche)	vermuteter Wortlaut
(also/alo)	mögliche Alternativen
(solche/welche)	
((unverständlich, ca. 3 Sek))	unverständliche Passage mit Angabe der Dauer
((...))	Auslassung im Transkript
→	Verweis auf im Text behandelte Transkriptzeile

BasistranskriptSequenzielle Struktur/Verlaufsstruktur

=	schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Sprecherbeiträge oder Segmente (<i>latching</i>)
---	---

Sonstige segmentale Konventionen

:	Dehnung, Längung, um ca. 0.2-0.5 Sek.
::	Dehnung, Längung, um ca. 0.5-0.8 Sek.

::: Dehnung, Längung, um ca. 0.8-1.0 Sek.

? Abbruch durch Glottalverschluss

Akzentuierung

akZENT Fokusakzent

ak!ZENT! extra starker Akzent

Tonhöhenbewegung am Ende von Intonationsphrasen

? hoch steigend

, mittel steigend

– gleichbleibend

; mittel fallend

. tief fallend

Sonstige Konvention

<<erstaunt> > interpretierende Kommentare mit Reichweite

Derman Aygün & Lea Belz

Sprechen über Rassismus und Sexismus – Impulse für diversitätssensibles und differenzreflexives Handeln in der Schule

Abstract

Diskriminierungen rassistischer sowie sexistischer Art sind gesamtgesellschaftlich verankerte Deutungsmuster und Bestandteile pädagogischer Handlungsrountinen. Insbesondere das Sprechen pädagogischer Fachkräfte transportiert häufig implizite rassistische und sexistische Botschaften und (re-)produziert Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Diese sprachlichen Formen von Diskriminierung verhindern eine erfolgreiche ‚Bildung für alle‘. Vor diesem Hintergrund wird argumentiert, wie und weshalb die Forderung nach Inklusion um Theorien zu Rassismus und Sexismus zu erweitern ist, damit das Paradigma der Inklusion sich seinem eigenen Anspruch auf Bildung für alle annähert. Der Fokus liegt hierbei auf Impulsen zur (Selbst-)Reflexion für eine diversitätssensible und differenzreflexive Lehrer*innenbildung.

Racial and sexist discrimination are anchored in the whole of society and are components of educational routines. In particular, educational professionals often convey implicit racist and sexist messages and (re-)produce power and domination in the language they use. These linguistic forms of discrimination prevent a successful 'Education for All'. Against this backdrop, we argue how and why the demand for inclusion should be expanded to include theories on racism and sexism, so that the paradigm of inclusion comes closer to its own claim of education for all. The focus is on providing impulses for (self-)reflection for a diversity-sensitive and difference-reflective teacher education.

Schlagwörter:

Reflexion, Rassismus, Sexismus, Differenz, Diskriminierung
Reflection, racism, sexism, difference, discrimination

I. Einleitung – Inklusion weiterdenken

Trotz einer langen Forschungsgeschichte und obwohl Lehrpersonen (unbewusst) in die (Re-)Produktion rassistischer und sexistischer Denkweisen und Strukturen involviert sind (vgl. Gomolla & Radtke, 2007), haben Rassismus sowie Sexismus erst seit Kurzem Einzug in die Schulpädagogik erhalten. Von besonderer Bedeutung ist die Involviertheit von Schule und Lehrer*innen in Diskriminierungsprozesse vor dem Hintergrund, dass Kinder und Jugendliche nach der Verfassung der Bundesrepublik Deutschland mindestens neun Jahre lang die Schule besuchen müssen. In diesen neun Jahren durchlaufen sie mehrere Lebens- und Entwicklungsphasen, verlieren/gewinnen Freund*innen und handeln ihre Teilidentitäten aus. Die Schule ist hierbei eine konstante und zentrale Sozialisationsinstanz. Dies begründet, wieso der Schule sowie den Lehrer*innen hinsichtlich der



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

Entwicklung von Schüler*innen viele Möglichkeiten und Potenziale zukommen – gleichzeitig aber auch Risiken bergen. Denn „Schule ist ein institutionell und interaktiv hervor-gebrachter Raum, der [...] Differenzverhältnisse und -ordnungen vermittelt und an der Stärkung und Re-produktion von Differenzordnungen beteiligt ist. [...] [S]ie ist ebenso ein produktiver Raum der Herstellung, Wiederholung und Veränderung“ (Mecheril & Shure, 2018: S. 64-65).

Bildungsinhalte, Unterrichtsmaterialien und das Unterrichtsgeschehen prägen Schüler*innen nachhaltig, weshalb Lehrpersonen in diesen Kontexten eine bedeutende Rolle zukommt. Lehrpersonen sind angehalten, sich an den Kompetenzstandards und Curricula zu orientieren, wodurch es an Ressourcen mangelt, um beobachten und analysieren zu können, was im Unterricht ‚zwischen den Zeilen‘ passiert. Gerade diskriminierende, etwa rassistische und/oder sexistische, sprachliche Äußerungen werden dadurch ignoriert oder gar nicht erst als solche wahrgenommen. Lehrer*innen und Schulen setzen sich gegen Rassismus und Sexismus ein, unbewusst dessen, dass sie selbst strukturell, kognitiv und sprachlich rassistisch und sexistisch agieren – sowohl durch den Umgang mit den rassistischen und sexistischen Äußerungen von Schüler*innen als auch durch die eigenen (vgl. Kasatschenko & Zitzelsberger, 2019: S. 61 f.).

Gerade Sprache ist ein machtvoll Instrument, deren Wirkung den Lehrer*innen selten in ihrer Tragweite bewusst ist. Doch unbewusst diskriminierend zu sprechen, stellt weder einen Schutzschirm für Betroffene dar, noch verteidigt es die Sprecher*innen. Auch wenn die Intentionen der Äußerungen weder rassistisch noch sexistisch sind, kann das performative Sprechen zu Diffamierungen, herabwürdigenden und negativ konnotierten Zuschreibungen und Ausgrenzungen führen. Das nicht Bewusstsein sowie die Dethematisierung fördern die (Re-)Produktion diskriminierender Strukturen, welche letztendlich Bildungsbarrieren begünstigen. Um den Bildungsauftrag tatsächlich erfüllen zu können (und zwar für alle, ohne unbewusst Bildungsbarrieren zu verursachen), muss diversitätssensibel und differenzreflexiv¹ unterrichtet und interagiert werden. Der vorliegende Beitrag widmet sich vor diesem Hintergrund der Frage, welche grundlegende Bedingung erfüllt sein muss, sodass Lehrer*innen befähigt werden, diversitätssensibel und differenzreflexiv zu unterrichten und gleichzeitig sich dem Ideal erfolgreicher ‚Bildung für alle‘ (vgl. Hochschulrektorenkonferenz & Kultusministerkonferenz, 2015) nähern zu können.

¹ Diversitätssensibel meint ein bewusstes Berücksichtigen von Diversitätsmerkmalen der Schüler*innen im eigenen Handeln in der Schule und dem Unterricht. Diversität beschreibt hier die (individuellen) Unterschiedlichkeiten der Schüler*innen, z. B. Lernstand, Hobbys, Wohnort usw., also, angelehnt an Boomers und Nitschke (2012) und Gardenswartz und Rowe (1994), ‚relativ veränderbare‘ Merkmale. Differenzreflexiv meint in diesem Zusammenhang das bewusste, kritische Reflektieren von Differenzkategorien und struktureller Diskriminierung aufgrund von ‚relativ unveränderbaren‘ Merkmalen der Schüler*innen, z. B. dem (zugeschriebenen) Geschlecht, der Hautfarbe, der (zugeschriebenen) Herkunft/Religion. Hier gilt es nicht nur, diese zu berücksichtigen, sondern darüber hinaus sich als Lehrperson mit der eigenen Involviertheit sowie der inhärenten strukturellen Ungleichbehandlung in Gesellschaft und Institutionen auseinander zu setzen.

Hierfür wird zunächst die Ausgangslage an Schulen geschildert und ihre Bedeutung hinsichtlich der Forderung einer ‚Bildung für alle‘ herausgestellt. Anschließend folgen, orientiert an der Schulpraxis, Ausführungen zu (unbewusstem) sprachlichem Rassismus und Sexismus, welche trotz Unintendiertheit machtvolle Auswirkungen auf Betroffene hinsichtlich ihrer Bildungsprozesse haben können. Abschließend wird die Relevanz von (Selbst-)Reflexion für Lehrer*innen skizziert sowie erste Impulse zur praktischen Anwendung dieser gegeben, um einer reflexiven Haltung in der Schulpraxis näher zu kommen. Im Fazit wird der kritische Blick auf institutionelle Strukturen gerichtet, um deutlich abgrenzend darzustellen, dass Veränderung nicht ausschließlich aus den Individuen im System Schule hervorgebracht werden kann, sondern, dass Lehrer*innen als Teil der Institution und des Bildungssystems zwar innerhalb ihrer Handlungsmöglichkeiten diskriminierungskritisch agieren sollten, dieser Weg allerdings auch auf gesamtgesellschaftlicher Ebene bestritten werden muss.

2. Zur Ausgangslage in Schulen

Nach der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte hat jeder Mensch das Recht auf Bildung. Auch die Kultusminister*innenkonferenz steht für eine ‚Schule der Vielfalt‘ ein (vgl. Hochschulrektorenkonferenz & Kultusministerkonferenz, 2015). Inklusion wird eingefordert und viele Schulen zeichnen sich als ‚inklusive Schulen‘ aus. Doch wie sieht es in der Realität aus? In Bezug auf Schule wird primär ein eng gefasster Inklusionsbegriff fokussiert und zunächst an die Differenzkategorie ‚Dis/Ability‘ gedacht, und in diesem Kontext daran, dass alle Menschen alle Schulen besuchen können sollten (vgl. Budde, 2018: S. 45). Dabei ist es wesentlich, zum einen mit einem weit gefassten Inklusionsbegriff, der Differenzkategorien, wie „Geschlecht, Ethnizität, Milieu oder Behinderung“ (ebd.) in den Diskurs um Teilhabe miteinschließt, zu arbeiten. Zum anderen reicht der Zugang alleine nicht aus, um ‚Bildung für alle‘ zu ermöglichen (vgl. Prengel, 2013: S. 177), da der formale Zugang an eine Schule nicht automatisch Bildung ermöglicht, weshalb es zu beachten gilt, was innerhalb der Schule und des Unterrichts passiert.

Lehrpersonen „orientieren sich [...] noch immer an ‚Normschülern‘ und ‚Normstudenten‘ hinsichtlich Klasse, Sprache, Hautfarbe, Religion, (Hetero)Sexualität [,Nicht-Behinderung] und (nicht vorhandener) Migrationsgeschichte.“ (Aygün et al. 2020: S. 81). Unintendiert folgen Lehrer*innen einer normativen Vorstellung von Schüler*innen und sobald eine*r von dieser Norm abweicht, wird die Person als ‚anders‘ und damit einhergehend als ‚fremd‘, und ‚schlecht‘ betrachtet (vgl. ebd.). Dieser diversitätsarme Blick schürt Ausgrenzungsmechanismen in Schule und Unterricht, zumal unbewusst Mechanismen sowie Normvorstellungen weitergegeben werden. Lehrpersonen, deren Handeln und Denken stets in „gesellschaftliche Diskurse und schulische Strukturen [eingebettet ist]“ (Karakasoğlu, 2020: S. 96), nehmen als Teil der Institution Schule und den Unterricht gestaltende Instanzen sowie (Bildungs)Multiplikator*innen eine wesentliche Rolle in diesem Kontext ein. Daher ist es wichtig und unabdingbar, dass eine Veränderung an der

Ausbildung von Lehrer*innen erfolgt, sodass Normvorstellungen, Differenzierungen, stereotype Vorstellungen und hieraus resultierende Ausgrenzungsmechanismen das Unterrichtsgeschehen und Betroffene nicht nachhaltig negativ beeinflussen und tatsächlich ‚Bildung für alle‘ ermöglicht werden kann.

Die eigene Person wird nicht im luftleeren Raum verortet oder individualisiert, sondern als in gesellschaftliche Machtverhältnisse eingebundene und diese mitgestaltende verstanden. Das Subjekt ist daher weder autonom außerhalb gesellschaftlicher Strukturen denkbar, noch durch diese determiniert zu verstehen. Es sind Spielräume und Gestaltungsmöglichkeiten, aber auch Grenzen der Einflussnahme vorhanden. Eine rassismuskritische Perspektive geht von einer relationalen und kontextgebundenen Handlungsfähigkeit aus, die es in rassismuskritischer Absicht produktiv zu nutzen gilt. (Kourabas, 2019: S. 11)

Unabdingbar hierfür ist ein kritischer und reflexiver Umgang mit (verdeckten) Diskriminierungsformen in Schule sowie Unterricht.

Professionelle pädagogische Arbeit, Lehrerinnen und Lehrer, sind daher dazu angehalten, eine besondere Aufmerksamkeit auch gegenüber dem ein- und ausschließenden Charakter diskursiv-normalisierter, machtvoller sozialer Wissensstände und Selbstverständlichkeiten sowie den subjektiven Bedeutungen, die diese für Schülerinnen und Schüler haben (können), zu entwickeln. (Scharathow, 2015: S. 175)

Doch trotz des Wissens der Involviertheit und Macht von Lehrpersonen (vgl. Messerschmidt, 2016a), sind die Diskriminierungskritik und eine (Selbst-)Reflexion noch immer keine festen Elemente der Lehrer*innenausbildung (vgl. Doğmuş, Karakaşoğlu & Mecheril, 2016).

Stereotype Zuschreibungen sind grundsätzlich Teil menschlicher kognitiver Prozesse und vereinfachen die Verarbeitung komplexer Zusammenhänge (vgl. Petersen & Six, 2020: S. 21 f.). „Unabhängig von ihrem Realitätsgehalt sind Stereotype notwendige Vereinfachungen, um die Welt zu erfassen und handlungsfähig zu bleiben“ (Bull, 2017: S. 38). Diese Denkmuster können problematisch werden, wenn dabei vorurteilsbehaftete Prozesse ablaufen. Vorurteile resultieren aus dem Zusammenspiel von affektiven Einstellungen und den eher kognitiven Stereotypen. Sie implizieren direkt oder indirekt Abneigung oder Ablehnung gegenüber Mitgliedern einer marginalisierten Gruppe. Die Überzeugung, dass sich die Mitglieder dieser Gruppe durch bestimmte Eigenschaften, Einstellungen und Verhaltensweisen auszeichnen, beschreibt stereotype Denkmuster. Wenn dies mit negativen Aspekten assoziiert wird, können diese Zuschreibungen der Legitimierung von Ungleichbehandlung dienen. Gesellschaftliche Strukturen sowie herrschende Stereotype haben Einfluss auf die Handlungen aller Menschen. Vor allem in Stresssituationen, wie z. B. in herausfordernden Situationen im Unterricht, wird der Rückgriff auf routinierte, automatisch ablaufende Prozesse wahrscheinlicher, denn dies vereinfacht die Verarbeitung vieler Informationen und ermöglicht weiterhin handlungsfähig zu bleiben (vgl. Petersen & Six, 2020: S. 21 f.). Problematisch wird es dann, wenn die verarbeiteten Informationen zu vorurteilsbehaftetem und diskriminierendem Verhalten gegenüber bestimmten Schüler*innen führen. Diese Prozesse von Zuschreibungen können unbewusst ablaufen und eine nicht bekannte Voreingenommenheit (re-)produzieren, was als ‚impli-

cit bias' beschrieben wird. Diese automatisch ablaufenden Prozesse können zu Diskriminierung führen, auch, wenn Lehrer*innen eigentlich davon überzeugt sind, diese Denkmuster nicht zu haben. Implizite Einstellungen sowie soziale Kategorisierungen von Gruppen erlernen alle Personen über die Sozialisation innerhalb bestimmter gesellschaftlicher Strukturen (vgl. Klauer, 2020: S. 23). So sind beispielsweise in heteronormativ strukturierten Gesellschaften binäre, heteronormative Geschlechtsstereotype wirkmächtig.

Für Geschlechterstereotype ist [...] kennzeichnend, dass sie deskriptive und präskriptive Anteile haben. Die deskriptiven Anteile umfassen traditionelle Annahmen darüber, wie Frauen und Männer sind, welche Eigenschaften sie haben und wie sie sich verhalten. Frauen „sind“ danach verständnisvoll und emotional, Männer „sind“ dominant und zielstrebig. Aus Verletzungen dieser Annahmen folgt typischerweise Überraschung. Die präskriptiven Anteile beziehen sich auf traditionelle Annahmen darüber, wie Frauen und Männer sein sollen oder wie sie sich verhalten sollen. So „sollen“ Frauen einfühlbar sein, Männer „sollen“ dominieren. Werden präskriptive Annahmen verletzt, resultiert in der Regel Ablehnung oder Bestrafung (Eckes, 2008: S. 178).

Diese Wissensbestände werden unbewusst gespeichert und in bestimmten Situationen wird darauf zurückgegriffen, ohne Absicht der handelnden Person zu sein; und auch ohne die Korrektheit dieser Zuschreibung entfaltet diese eine Wirkung beim Gegenüber (vgl. Dickhäuser, 2020: S. V).

Lehrer*innen in der Schule sowie in der Ausbildung wollen ihre (zukünftigen) Schüler*innen bestmöglich fördern und selbst diskriminierungsfrei handeln. Zugleich sind sie aber Teil eines Ungleichheit (re-)produzierendem Systems. Dieses Paradoxon wird deutlich, wenn z. B. die Gesetze und Richtlinien zur Gleichstellung näher betrachtet werden. Wie sollen Lehrer*innen diversitätssensibel handeln, wenn dieser Auftrag selbst diskriminierend formuliert ist, indem beispielsweise in diesem eine heteronormative Zweigeschlechtlichkeit festgesetzt wird? (vgl. Kultusministerkonferenz, 2016)

3. (Alltäglicher) Rassismus und Sexismus in Schule und Unterricht

Dass Rassismus und Sexismus keinen Platz in Schule und Unterricht haben, ist für Schulen und Unterricht beinahe selbstverständlich. Deutlich wird dies an den zahlreichen Maßnahmen, Netzwerken und Bestrebungen, die es mittlerweile bundesweit gibt und an denen sich viele Schulen beteiligen². Die Beteiligungen münden oft in schulinterne Projekt-tage, an denen Lehrpersonen ihren Unterricht für ‚Antirassismus-‘ und ‚Antisexismus-Trainings‘ öffnen, um Schüler*innen für diese gesamtgesellschaftlich relevanten Themen zu sensibilisieren und zu empowern. Diese Bestrebungen von Schule und Lehrpersonen sowie die Selbstverständlichkeit gilt es anzuerkennen und wertzuschätzen, zumal durch

² Eine Auswahl an Maßnahmen zum Vergleich: ‚Schule gegen Sexismus‘ (Pinkstinks e. V., unterstützt durch das Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend), ‚Schule ohne Rassismus. Schule mit Courage‘ (Aktion Courage e. V.).

diese deutlich wird, dass das Potenzial von Heterogenität und die Bedeutung von Geschlecht für Schule und Unterricht im Bewusstsein angekommen sind und Rassismus sowie Sexismus nicht nur ernst genommen werden, sondern die Schule sich aktiv gegen diese Formen von Diskriminierung stellt. Problematisch ist jedoch, dass gerade Rassismus und Sexismus in Schule und Unterricht oft unbewusst und alltäglich verlaufen, etwa durch sprachliche Äußerungen der Schüler*innen aber auch Lehrpersonen, deren Bedeutung den Sprecher*innen selten bewusst ist. Obwohl die Absicht selten rassistisch oder sexistisch ist, führt sie zu negativen Auswirkungen bei den Betroffenen, insbesondere wenn die Vorfälle dethematisiert werden oder gar durch die Projekte Stereotype reproduziert und in „Wir-Sie-Dichotomien [...] perpetuieren“ (Karakaşoğlu, 2020: S. 91) können. Ob Schule als Teil der Gesellschaft tatsächlich frei von Rassismus und Sexismus sein kann, sei zunächst dahingestellt. Jedoch kann einiges unternommen werden, um nicht in die (Re-)Produktion von rassistischen und sexistischen Denk- und Handlungsmustern involviert zu sein. Der erste Schritt besteht darin, sich dieser Strukturen und Mechanismen bewusst zu werden. Daher wird im Folgenden, referierend auf aktuelle Forschungsergebnisse, unbewusster, jedoch alltäglicher Rassismus und Sexismus in Schule und Unterricht skizziert.

3.1 Rassismus

Trotz dessen, dass eine allumfassende und disziplinenübergreifende Definition von Rassismus schwierig zu formulieren ist, sind sich alle Disziplinen darüber einig, dass die Konnotation von Rassismus durchweg eine negative ist und das Phänomen somit problematisch (Leiprecht, 2016: S. 226). Es kann festgehalten werden, „dass es sich bei Rassismus um historische und gesellschaftliche Hervorbringungs- und Reproduktionsprozesse von Ideen, Vorstellungen, (Alltags-)Theorien, Repräsentationen, Wissen u. Ä. zu ‚Großgruppen‘ handelt, die als ‚Rassen‘ konstruiert, zueinander in ein hierarchisierendes Verhältnis gesetzt [...] werden“ (ebd.). Darüber hinaus ist

Rassismus [...] nicht ‚nur‘ ein Vorurteil, sondern es müssen damit auch gesellschaftliche Diskriminierungen verbunden sein. Eine Diskriminierung liegt dann vor, wenn Menschen, die einer Minderheit angehören, im Vergleich zu Mitgliedern der Mehrheit weniger Lebenschancen, das heißt weniger Zugang zu Ressourcen und weniger Chancen zur Teilhabe an der Gesellschaft haben. Die Mechanismen, die dies bewirken, können sowohl individueller und interaktioneller als auch struktureller und institutioneller Natur sein (Rommelspacher, 2011: S. 30).

Gerade wenn es um Rassismus geht, sind Schulen und Lehrer*innen, nach Selbstaussagen, oftmals weder betroffen noch involviert. Insbesondere die subtilen und dennoch machtvollen Rassismen werden selten bis gar nicht zur Kenntnis genommen, da „Rassismus nach Ende der nationalsozialistischen Herrschaft zu einem Phänomen der Vergangenheit erklärt wurde“ (Scharathow, 2015: S. 162). Keine Schule oder Lehrer*in möchte als rassistisch/Rassist*in deklariert werden, da das Wort Rassismus seither „hochgradig moralisch aufgeladen“ (ebd.) ist, was letztendlich dazu führt, dass Rassismen dethematisiert und bewusst oder unbewusst übersehen werden (vgl. Messerschmidt, 2016b). „Die Nicht-Thematisierung von Rassismuserfahrungen aber ist bloß ein Ausblenden, bloß ein Nicht-

Zurkenntnisnehmen, in der eine bestehende Ordnung bestätigt wird“ (Mecheril, 2015: S. 151). Diese Ordnung gilt es im Sinne der Inklusion und Bildung für alle anzugehen. Denn oft bleibt unbeachtet, dass die Institution Schule und ihre Akteur*innen selbst als Teil der Gesellschaft in gesellschaftliche Machtverhältnisse eingebunden sind und diese (re-)produzieren (vgl. Karakaşoğlu, 2020: S. 96). Auch bleibt unbeachtet, dass Rassismus nicht per se mit physischer Gewalt einhergehen muss, sondern ebenso auf subtile und (all)tägliche Weise passiert. Und dieser Rassismus kann zu Bildungsbarrieren führen.

Auch zahlreiche Studien zeigen, dass rassistische Diskriminierung an Schulen real ist. Der Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie der Universität Mannheim stellte im Rahmen seiner Studie „Max versus Murat“ beispielsweise fest, dass Grundschulkindern, die einen von der ‚Norm‘ abweichenden Namen besitzen, auf ein Diktat schlechtere Noten erhalten – und das trotz der gleichen Fehleranzahl (vgl. Bonefeld & Dickhäuser, 2018). Die Studie verdeutlicht exemplarisch, wie stark sich stereotype Vorstellungen und Vorurteile aufgrund von Namen, Phänotypen u. Ä. auf Leistungsbewertungen und das Wissen über Können und Nicht-Können auswirken.³ Gleichzeitig wird die Macht von Lehrer*innen, welche die Be(-vor-)urteilung vornehmen und sich nachhaltig auf die Bildungswege und –möglichkeiten der Schüler*innen auswirken, deutlich. Auch wird klar: Eine Plakette reicht nicht aus, um Diskriminierung an der Schule, hier am Beispiel von Rassismus, entgegenzuwirken (vgl. Karakaşoğlu, 2020; vgl. Fereidooni & Stockhausen, 2017). Denn es geht nicht darum, eine antirassistische Haltung einzunehmen und utopischerweise davon auszugehen, dass diese Haltung einen Schutzschirm gegen Rassismus darstellt. Es geht vielmehr darum, rassistisch vorzugehen, die oftmals unbewussten, subtilen rassistischen Strukturen, Denkweisen und Umgangsformen zu reflektieren und hierauf aufbauend zu verändern – wie in etwa Bewertungen von Fähigkeiten/Leistungen, zwischenmenschliche Interaktionen und insbesondere die (Alltags-)Sprache. Denn mindestens so sehr, wie das Wort Rassismus oder die Bezeichnung als Rassist*innen auf Lehrer*innen wirkt, wirkt rassistische (Alltags-)Sprache im Unterricht auf Betroffene – auch wenn die Intention der Sprecher*innen oft eine ganz andere ist bzw. die genaue Bedeutung und eventuelle Auswirkungen nicht bewusst sind. Sprache wirkt fast immer performativ und machtvoll. Sie ist eine Handlung und hat Auswirkungen auf die Gesprächspartner*innen. So kann sie zum Handeln auffordern, zum Denken anregen und innere Prozesse auslösen (Identitäts’-bildung/-zuschreibung, Inklusion/Exklusion, Zugehörigkeit erzeugen/verhindern, ...).

Auch wenn kognitiv unbewusst eine Unterscheidung von ‚uns‘ und ‚euch‘ im Klassenzimmer getroffen wird oder im Sprechfluss unbedacht oder gar wohlwollend ‚ein Migrationshintergrund‘, eine religiöse Orientierung oder ein Herkunftsland zugeschrieben wird, findet Rassismus statt. Denn „Sprache [...] ist nicht neutral und nie harmlos“ (Castro

³ Dass und wie sich Leistungserwartungen von Lehrer*innen auf von der ‚Norm‘ abweichende und insbesondere als ‚muslimisch‘ wahrgenommene Schüler*innen auswirken, wird auch in der Studie „Vielfalt im Klassenzimmer“ des Sachverständigenrates deutscher Stiftungen für Integration und Migration deutlich (vgl. BIM & SVR, 2017).

Varela, 2019: S. 3). Gerade unbedachte und unreflektierte rassistische Äußerungen sind inhärente und machtvoll Bestandteile der Alltagssprache – auch in der Schule.

Doch die Reflexion der (Alltags)Sprache findet kaum statt. Oft ist Sprache eine spontane, unbedachte Reaktion oder besteht aus Wörtern und Bedeutungskonstruktionen, welche seit Jahren oder gar von klein auf genutzt werden, ohne dass die darüber transportierten Rassismen den Sprechenden kognitiv bewusst wären. Entsprechend kann es auch im Unterricht zu diskriminierenden Äußerungen seitens der Lehrer*innen und Schüler*innen kommen, die nicht als solche wahrgenommen werden. Meist sind es unter anderem sogar sprachliche Äußerungen, die nett gemeint sind und darauf abzielen, die Heterogenität der Klasse einzubeziehen und somit den Inklusionsauftrag zu realisieren.

Wiebke Scharathow hat im Rahmen einer empirischen Studie u. a. Rassismuserfahrungen im Unterricht analysiert und festgestellt, dass Fragepraktiken eine gängige Form darstellen, um Heterogenität in den Unterricht einzubeziehen. Gerade die Frage ‚Wie ist es denn bei euch?‘ werde oft gestellt und stehe fast immer im Zusammenhang mit Religion oder einem vermeintlich ‚anderen‘ Herkunftsland (vgl. Scharathow, 2015). Zusätzlich werden die Personen gefragt, denen zugeschrieben wird, dass sie einer ‚anderen‘ Religion angehören oder aus einem ‚fremden‘ Land kommen. Interessant ist hierbei auch, dass es oft um den Islam geht (vgl. ebd.). Es wird nicht nur davon ausgegangen, dass aufgrund eines bestimmten Phänotyps oder Namens bestimmte Schüler*innen dem Islam angehören und diese selbstverständlicherweise als ‚Koryphäen‘ des Islams befragt werden, sondern diese auch in sich eine homogene Gruppe darstellen. Personen, die der Normvorstellung ‚weiß‘, ‚christlich‘ angehören, deren Name und/oder Phänotyp nicht ‚anders‘, ‚fremd‘ ist, werden nicht gefragt. Doch was passiert hier genau? Durch scheinbar einfache, banale Fragen, durch verallgemeinernde Kategorisierungen kommt es zu einem ‚Otheringprozess‘, zu einer Grenzziehung, einer Differenzierung, welche den Normvorstellungen der Lehrer*innen nicht entsprechenden Schüler*innen diffamiert und ausgrenzt. Gerade die „Ethnisierung [hat sich] als ein sozialer Ausgrenzungsprozess herausgeprägt, der Minderheiten schafft, diese negativ etikettiert und dadurch Privilegien einer dominanten Mehrheit zementiert.“ (Bozay, 2012: S. 119). Zugleich führt diese Art der Zuschreibung zu einer auf einer Imagination beruhenden „Selbstethnisierung“ (Bozay, 2012: S. 122) von Schüler*innen. Darüber hinaus sind die befragten Schüler*innen gezwungen, zu reagieren (vgl. Ricken, 2014). Auch wenn die Frage nicht verbal beantwortet wird, reagieren sie automatisch auf diese, sei es körpersprachlich oder ignorierend, da sie die Adressat*innen sind und nicht nur die*der Sprecher*in, sondern die gesamte Schulklasse im Rahmen dieser ‚Vorführung‘ auf eine Antwort wartet. Nach der Kommunikationstheorie Watzlawicks kann nicht *nicht* gesprochen (vgl. Simon, 2009) und somit nicht *nicht* geantwortet werden. Scharathow erklärt hierzu, referierend auf ihre empirischen Befunde, dass Schüler*innen oft auf Fragen dieser Art antworten, obwohl sie es nicht wollen, um in der Gesellschaft herrschende Vorurteile zu durchbrechen (vgl. Scharathow, 2015). Doch durch das Antworten nehmen sie die zugeschriebene Positionierung ein und das Othering an. Ein Beispiel aus der Studie hierzu ist, dass Schülerinnen, die als ‚migrantisch‘ und ‚Musliminnen‘ identifiziert werden, oft aufgefordert wurden, Auskunft über das Zuhause herrschende

„patriarchale System“, die ‚Zwangsehe‘ und ihre Intimität zu geben, was sie letztendlich auch machen, um gesellschaftlich tief verwurzelte Vorurteile, mit denen sie ständig homogenisierend konfrontiert werden, zu durchbrechen (ebd.). Hier zeigt sich auch die enge Verbindung von Rassismus und Sexismus im Schulalltag. Die Schülerin wird ethnisiert „und als Opfer patriarchalischer Herrschaftsverhältnisse ihrer Herkunftskulturen markiert“ (Lutz, 2020: S. 213; vgl. Messerschmidt, 2017: S. 21). Sie wird als das ‚fremde Wesen‘ gesehen und mit ihr eine Assoziationskette ‚der islamischen Migrantin‘ in Verbindung gebracht. Gleichzeitig wird ein Bild des ‚männlichen Migranten‘ erzeugt, welcher „patriarchal und hypermaskulin sozialisiert“ (Lutz, 2020: S. 214) ist und die „Anwendung von Gewalt [wird] als ‚ethnische Ressource‘ (ihrer ‚fremden‘ Kultur)“ (ebd.) betrachtet. So werden Schüler*innen mit „essenzialistischen Deutungsmustern mit homogenisierenden Zuschreibungen von Eigenschaften und Einstellungen zur religiösen und kulturellen Herkunft“ (Karakasoğlu, 2020: S. 91) konfrontiert, die nicht dem „identitätsbezogenen Selbstverständnis“ (ebd.) entsprechen. Die individuellen Lebensentwürfe der Schüler*innen bleiben unbeachtet. Stattdessen wird eine „Trennung zwischen ‚Wir‘ und ‚Sie‘“ hergestellt und das ‚Wir‘ als „die Moderne und hochkultivierte Mehrheitsgesellschaft [definiert] und ihm gegenüber [steht das] ‚Sie‘ repräsentativ für Unmoderne und unzivilisierte Kultur.“ (Bozay, 2012: S. 118)

Ein weiteres Phänomen ist die in den Medien vielfach rezipierte Kölner Silvesternacht von 2015/2016, der ein großes Potential zukam, sexualisierter Gewalt die Aufmerksamkeit zu schenken, die bislang in der medialen Berichterstattung tendenziell dethematisiert wird. Messerschmidt erklärt hierzu, dass durch die Ethnisierung und Kulturalisierung der sexualisierten Gewalt Deutschland als ‚unschuldig‘ bezeichnet und die „abstammungsbezogene“ (Messerschmidt, 2016 c: S. 7) und „moralische Reinheit“ (ebd.) betont wird. Auf diese Weise werden herrschende sexistische gesamtgesellschaftliche Probleme zu „Sonderproblemen einer Gruppe gemacht und gegen diese eingesetzt“ (Messerschmidt, 2017: S. 26). Die „nordafrikanischen, arabischen, muslimischen anderen“ (Mecheril, 2020: S. 166) werden als Gefahr gesehen und gleichzeitig verdeutlicht, „wer zu den bedrohten und wer zu den bedrohenden Körpern gehört“ (ebd.). Das zu einer Bedrohung führende Verhalten wiederum wird durch die „Kultur, der Erziehung, der Religion, und Ähnlichem des Geflüchteten, die dann als unvereinbar mit westlichen Emanzipationsgedanken dargestellt werden“ (Horz, 2020: S. 195) gesehen. Diese durch u. A. die Medien reproduzierte (antimuslimischen) Stereotype und Vorbehalte wirken sich auf das Denken und Verhalten von Schüler*innen und Lehrer*innen aus (Messerschmidt, 2017: S. 23). Der Sexismus wurde externalisiert (vgl. Lutz, 2020: S. 217).⁴

⁴ Diese und weitere Verknüpfungen von Sexismus und Rassismus sind für die individuelle Bearbeitung und Reflexion von Fällen in der Schule grundlegend, können in diesem Artikel allerdings nicht ausführlich betrachtet werden. Ina Kerner plädiert dafür „unterschiedliche Varianten von Rassismen und Sexismen zu unterscheiden, d. h. davon auszugehen, dass sich Rassismus und Sexismus je nach Kontext auf unterschiedliche Weise verschränken und damit auch äußern können.“ (Kerner, 2009: S. 38) Sie liefert ein Modell, das Ähnlichkeiten,

3.2 Sexismus

Die Definition von Sexismus ist, anders als beim Rassismus, disziplinenübergreifend anerkannt als ein Oberbegriff, der Diskriminierungsformen aufgrund des zugeschriebenen Geschlechts bezeichnet sowie Einstellungen oder Verhaltensweisen, die eine negative Bewertung einer Person aufgrund ihres zugeschriebenen Geschlechts widerspiegeln oder den ungleichen Status zwischen Geschlechtern aufrechterhalten (vgl. Thiele, 2020: S. 1). Diese Diskriminierungen können in unterschiedlicher Form (verbal, körperlich) auftreten. Sie können sich konkret in Situationen äußern sowie in gesellschaftlichen, politischen und institutionellen Strukturen verankert sein und so diskriminierende Verhaltensweisen ermöglichen bzw. befördern. Diese diskriminierenden Strukturen finden sich zum Beispiel auch im deutschen Bildungssystem.

Auch alltägliche Situationen, in der Schule und im Unterricht, können sexistisch sein und sich z. B. in stereotypischen Äußerungen und ungleichem Umgang mit Schüler*innen äußern. So ist durch Studien belegt, dass Schülerinnen in naturwissenschaftlichen Fächern bei gleicher Leistung schlechtere Noten erhielten als ihre Mitschüler (vgl. Hofer, 2015). Weitere alltägliche Beispiele für Sexismus an Schulen, die nicht als solche bewusst sind:

- Stereotype Darstellungen in Sprache und in Form von Bildern z. B. in Präsentationen, Lernmaterialien, Schulbüchern
- Sexualisierte Witze und anzügliche Bemerkungen in der Klasse
- Die gleiche Verhaltensweise wird je nach Geschlecht der Schüler*innen völlig unterschiedlich bewertet, z. B. wird eine unterbrechende Frage einer Schülerin als vorlaut bewertet, die unterbrechende Frage eines Schülers jedoch als engagiert eingeordnet
- In der Mathestunde sollen die Jungen den Mädchen etwas erklären, in der Sportstunde sollen die Mädchen den Jungen die Tanzschritte beibringen
- In der Projektarbeit sind die Mädchen für das Schreiben zuständig und die Jungen für das Bauen des Modells
- Die Lehrkraft im Chemielabor beachtet bevorzugt die Schülerinnen und fragt immer wieder, ob sie klarkommen
- Argumentationen, die auf Stereotypen gründen (Mädchen sind so./ Jungen finden das nicht gut.)
- Absolutaussagen wie „alle Mädchen sind gut in Kunst/alle Jungen sind gut in Mathe“
- Schüler*innen, die sich weder als Jungen noch als Mädchen identifizieren, werden in dieser Unterteilung nicht berücksichtigt

Sexuelle Belästigungen – als eine Ausdrucksform von Sexismus – sind sexualisierte Handlungen jeder Form (Gesten, Äußerungen, körperlicher Kontakt) die von der betroffenen Person als beleidigend empfunden werden und zur Folge haben, dass diese sich bedroht,

Unterschiede, Kopplungen und Intersektionen der beiden Diskriminierungsformen betrachtet.

erniedrigt oder belästigt fühlt (vgl. BMFSFJ 2020: S. 1). Auch Situationen, die im Unterricht, in Notenbesprechungen eine unangenehme Atmosphäre schaffen oder in Beratungsgesprächen einschüchternd sind, gehören in diese Kategorie. Beispiele für Situationen sexueller Belästigung in der Schule, welche sowohl zwischen Schüler*innen als auch zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen stattfinden, sind u. a.:

- Sexuell bestimmte körperliche Berührungen/unaufgeforderte Berührungen/unerwünschte körperliche Nähe
- Unerwünschte sexualisierte Handlungen oder Aufforderungen zu diesen (auch solche, die als Witz gemeint sind)
- Bemerkungen sexuellen Inhalts sowie (Nach-)Pfeifen/*Catcalling* (übergriffige, sexuell aufgeladene Kommentare)
- Anzügliche Bemerkungen gegenüber Schüler*innen z. B. über den Körper oder den Kleidungsstil
- Kommentare über den Körper, auch (schriftliche) Bemerkungen z. B. Listen innerhalb der Klasse auf denen Körper der Mitschüler*innen bewertet werden
- Unerwünschtes Zeigen und sichtbares Anbringen von pornographischen Darstellungen
- Exhibitionistisches Verhalten im Klassenraum oder auf dem Schulgelände
- Drohungen mit Nachteilen für die Zukunft, z. B. Drohungen schlechter Benotung der Schüler*innen

Diese Situationen sind klar (!) grenzüberschreitend.⁵ Lehrkräfte müssen innerhalb ihrer Ausbildung über diese Formen der Diskriminierung aufgeklärt werden und reflektieren können, wie sie auch entgegen eigener Intentionen in diese Prozesse involviert sind, um eine Grundlage für Formen der differenzreflexiven Handlungsfähigkeit innerhalb dieser gewährleisten zu können. Solche Situationen sollten nicht als Einzelfall geführt und abgetan werden, da sie von sexistischen Differenzordnungen auf der Meso- und Makroebene gestützt werden (vgl. Klenk, 2019: S. 201). Wichtig ist, festzuhalten, dass Sexismus Teil der Gesellschaft ist und somit auch von Schule; dies keine Einzelfälle sind, sondern in einer patriarchal aufgebauten Gesellschaft eine systematische Benachteiligung von Mädchen, Frauen und queeren Personen zur Folge hat.

Aktuelle Studien verdeutlichen die Problematik in Schule und Lehrer*innenbildung. Die vom Hessischen Kultusministerium in Auftrag gegebene SPEAK!-Studie über „Sexualisierte Gewalt in der Erfahrung Jugendlicher“ beschäftigt sich mit Diskriminierungserfahrungen von Schüler*innen und hat gezeigt, dass sexualisierte Gewalt insbesondere verbal zu den Erfahrungen Jugendlicher in der Schule gehört. Die Ergebnisse der Studie zeigen, dass 81% der Befragten selbst in unterschiedlichen Formen von sexualisierter Gewalt betroffen waren und/oder sind (vgl. Maschke & Stecher, 2017: S. 14). Die Forschung

⁵ Für weiterführende und unterstützende Informationen zum Thema sexueller Übergriffigkeit in der Schule, ist die *Handreichung zum Umgang mit sexuellen Übergriffen im schulischen Kontext* des Hessische Kultusministeriums (vgl. Hessisches Kultusministerium, 2018) zu empfehlen.

verdeutlicht, dass vor allem nicht-körperliche Formen sexualisierter Gewalt den schulischen Alltag prägen. Gleichzeitig bietet dieser Ort auch das Potenzial, präventive Maßnahmen zur Vermeidung von Übergriffen zu fördern (vgl. Maschke, 2017).

Auch das Sprechen über Sexualität im Allgemeinen ist weiterhin ein gesellschaftliches Tabuthema und trägt somit zu der Problematik des Nicht-Sprechens über Sexismus bei. Wenn (positive) sexuelle Erfahrungen nicht sagbar sind, wie soll dann erst über grenzüberschreitende Erfahrungen berichtet werden? Lehrer*innen sind mit diesen Situationen weitestgehend allein gelassen, denn sexuelle Bildung und somit auch die Prävention sexualisierter Gewalt ist nach wie vor kein systematischer Bestandteil der universitären Lehrer*innenbildung (vgl. Schmidt, Sielert & Henningsen, 2017: S. 119-123). Erste Ergebnisse der Studie *SeBiLe – Sexuelle Bildung für das Lehramt* zeigen, dass sich 97% aller Befragten (praktizierende Lehrkräfte sowie Studierende im Lehramt) mehr Aus- und Weiterbildungsangebote zur sexuellen Bildung wünschen. Aus der Erhebung geht unter anderem hervor, dass Lehramtsstudierende und Lehrer*innen bisher in ihrer Ausbildung kaum von Angeboten zur sexuellen Bildung und Prävention sexualisierter Gewalt profitieren konnten. Lediglich 20 Prozent von ihnen gaben an, in ihrer Ausbildung Angebote zu sexueller Bildung wahrgenommen zu haben. An Angeboten zur Prävention sexualisierter Gewalt haben acht Prozent der Studierenden und neun Prozent der Lehrkräfte teilgenommen. (vgl. Drinck & Voß, 2019: S. 3). Die Ergebnisse zeigen, dass sich Studierende und Lehrkräfte der Relevanz des Themenfelds bewusst sind, dieser Bedarf allerdings nur zu einem sehr geringen Teil gedeckt wird. Auch Markus Hofmann (2017) markiert diese Ausbildungslücke und spricht von einem „Professionalisierungsdefizit schulischer Sexualerziehung“ (Hofmann, 2017: S. 247). Sexuelle Bildung in der Schule sei ein unprofessionalisiertes Arbeitsfeld; dies äußere sich innerhalb der Unterrichtsgestaltung durch die individuellen Deutungsmuster von Lehrkräften sowie den Einfluss von gesellschaftlich geprägten Einstellungen und der verwendeten Sprache (vgl. Hofmann, 2016). Unzureichend vorbereitete Lehrkräfte im Umgang mit sexualisierter Gewalt in der Schule (vgl. Werner, 2020) sowie das Fehlen dieser Thematiken in der universitären Ausbildung führen dazu, dass der Umgang mit sexueller Bildung und Sexismus individualisiert bleibt (vgl. Urban, 2019: S. 138).

4. (Selbst-)Reflexion als Prämisse für das Lehrer*innenhandeln

Stereotype Vorstellungen werden durch sprachliche Äußerungen (re-)produziert, (Vor-)Urteile manifestiert, Ab- und Ausgrenzungen vorgenommen und ‚Grenzziehungen‘ geschürt. Gleichzeitig können sie aufgebrochen werden. Um dieses Veränderungspotenzial der Schule zu fördern, kommt den Lehrer*innen als institutionelle Instanzen eine besondere Rolle zu. Doch oft sind Lehrpersonen überfordert, wenn ihnen diskriminierende Äußerungen im Unterricht begegnen – oder sie nehmen diese gar nicht wahr, gerade nicht die eigenen. Dies und die Rolle, die Lehrer*innen als Teil der Institution Schule zukommt, verdeutlichen, dass die Aus-/Weiterbildung von Lehrer*innen Veränderungen bedarf und zwar um (a) Wissen um Rassismus, Sexismus sowie diskriminierende Strukturen, sodass

diese erkannt und aufgegriffen werden können (auch die Erfahrungen der Schüler*innen) und b) das Bewusstwerden der eigenen performativen Sprache und der Involviertheit in die (Re-)Produktion von unterschiedlichen Diskriminierungsformen.

Auch politische Bestrebungen und Beschlüsse fordern ‚Bildung für alle‘, was verdeutlicht, dass die Lehrer*innenaus- und Weiterbildung sich Inklusion und Heterogenität widmen muss (vgl. Hochschulrektorenkonferenz & Kultusministerkonferenz, 2015). So werden beispielsweise Fortbildungen und ‚Trainings‘ für Lehrpersonen zur Ausbildung ‚der interkulturellen Kompetenz‘ angeboten. Selten bedacht wird hierbei, was es überhaupt heißt, über interkulturelle Kompetenz zu verfügen. Denn durch den ‚Besitz‘ dieser Kompetenz, wird verinnerlicht, dass durch das ‚Wissen‘ über bestimmte Kulturen, erklärt werden könnte, wie Menschen, die diesen zugehörig sind (eigentlich (unbewusst) zugeordnet werden), ‚funktionieren‘. Bezogen auf die Schule bedeutet dies: Schüler*innen wird aufgrund des Namens, des Phänotyps, der Abweichung von der ‚Norm‘ eine Abstammung zugeschrieben. Sie werden auf diese vermeintliche Abstammung reduziert und gleichzeitig werden sie – aufgrund dieser vermeintlichen Abstammung – mit (negativen, diffamierenden) Zuschreibungen konfrontiert, welche wieder mit dem Wissen, begründet durch den Besitz der interkulturellen Kompetenz, zusammenhängen. So werden Aussagen über das (Nicht)Können, Leistungen, Schulempfehlungen etc. getroffen, welche mit dem Wissen, das durch die interkulturelle Kompetenz erlangt wurde, begründet wird. Gleichzeitig findet eine Spaltung der Klasse, exemplarisch für die Gesellschaft, statt. Schüler*innen, die ‚anderen Kulturen‘ zugeordnet werden, werden in die Kategorie ‚Nicht-Wir‘, ‚anders‘, ‚fremd‘ gepackt. Auch wenn die Differenzierung unintendiert und die Bedeutung einer interkulturellen Kompetenz nicht bewusst ist, findet hierdurch eine machtvolle Hierarchisierung statt. In Bezug auf eine inklusive Schulbildung erfolgt hier das Gegenteil, die Exklusion der marginalisierten Schüler*innen. Dass die Differenzen und die Zuordnung gesellschaftlich erzeugt und in der Schule reproduziert werden, bleibt unbeachtet.

Ähnlich verhält es sich mit dem Aneignen und dem Besitz einer ‚Gender-Kompetenz‘. Gender-Kompetenz ist, nicht nur in der Lehrer*innenbildung, ein aktuell viel diskutiertes Thema. Begründet werden die aktuellen Zugänge über bildungspolitische sowie gleichstellungspolitische Anliegen in pädagogischen Handlungsfeldern (vgl. Kleiner & Klenk, 2018: S. 97).

Die im Rahmen kompetenzorientierter Geschlechterpädagogik formulierten normativen Ansprüche sind dabei eingebunden in unternehmerische Strategien und Logiken der Leistungssteigerung. Die Ambivalenzen zwischen den Ansprüchen auf Kritik, Emanzipation und (verbesserten) Bildungsbedingungen einerseits und der neoliberalen Vereinnahmung und Reduktion dieser Ansprüche in deutschen Bildungs- und gleichstellungspolitischen Bereichen andererseits schreiben sich somit implizit im Konzept der Genderkompetenz fort (Klenk & Langendorf, 2015: S. 125).

Die Konzepte zu Aus-, Fort-, und Weiterbildungen sowie Trainings in Genderkompetenz sind dahingehend problematisch, da sie innerhalb der Vermittlung von einem Wissen

„über“ Geschlechter auch in die (Re-)Produktion einer Norm sowie abweichender Verhaltensweisen rutschen. So werden „[a]lle, die nicht eindeutig Mann oder Frau sind oder sein wollen, alle Formen von Transgender, sowie alle Formen des Begehrens und der Sexualität, die nicht heterosexuell sind, [...] im Ergebnis implizit als anormal stigmatisiert“ (Wedl, 2004: S. 399).

Es wird deutlich, dass es vielmehr bedarf, als die Ausbildung einer ‚interkulturellen‘ oder ‚Gender-Kompetenz‘, um einen differenzreflexiven Umgang in Schule und Unterricht zu pflegen, sodass ‚Bildung für alle‘ ermöglicht und Bildungsbarrieren entgegengewirkt werden kann. Angelehnt an Astrid Messerschmidt geht es nicht darum, ausschließlich Wissen über Diversität von Schüler*innen zu erlangen, um mit diesen Unterschiedlichkeiten umgehen zu können. Vielmehr sollte ein kritisches Hinterfragen von gesellschaftlichen Strukturen, (Re-)Produktionen von Normvorstellungen und Machtverhältnissen der Auseinandersetzung, in die pädagogische Fachkräfte involviert sind, inhärent sein (vgl. Messerschmidt, 2020: S. 1). Die Grundlage des Wirkens und Handelns aller Lehrer*innen sollte aus einer „kontinuierliche[n] Selbstreflexion, deren Gegenstand auch die (ungewollte) Verstrickung in institutionelle und strukturelle Ausgrenzung umfassen muss“ (Leiprecht, 2015: S. 134), bestehen. Hierzu zählt auch die Reflexion der eigenen (Alltags-)Sprache. Denn es gilt nicht nur, auf gesellschaftliche Missstände und Machtverhältnisse aufmerksam zu machen/zu werden, sondern „auch [...], Verantwortung zu übernehmen – für die Effekte des eigenen Handelns“ (Scharathow, 2015: S. 176).

Reflexion kann nach Christina Hager (2009) als Denkvorgang beschrieben werden, welcher das Ziel verfolgt, Erkenntnisse über bereits Vergangenes zu erlangen, um diese für zukünftiges Handeln oder Entscheidungen nutzen zu können. Reflektieren ist ein bewusstes Überlegen und Nachdenken, welches vor, während oder nach bestimmten Handlungen oder Situationen erfolgen kann (vgl. Wyss, 2008: S. 3). Reflexion kann unterschiedliche Ziele verfolgen, in der Lehre kann dies zum Beispiel ein Nachvollziehen einer bestimmten Situation aus dem Unterricht oder dem Verstehen von Handlungsabfolgen zwischen Schüler*innen sein. Auch die Analyse der eigenen Sprache oder dem Umgang mit herausfordernden Situationen gehört zur Reflexion. Die Formen, in denen Reflexion umgesetzt werden kann, sind vielfältig: Die *Selbstreflexion* als Nachdenken im Dialog mit sich selbst sowie die *Fremdreflexion* als Nachdenken im Dialog mit anderen Personen in Relation zu den gesellschaftlichen Verhältnissen und dem Handlungsfeld. Der eigene Anspruch, als Lehrer*in rassismuskritischen sowie sexismuskritischen Unterricht zu gestalten, kann die Anregung bieten, den eigenen Unterricht sowie die eigene Haltung zu reflektieren. Mit diesen Schwerpunkten können Kriterien als Reflexionsgrundlage die Analyse bestimmter Situationen erleichtern. Grundlegend notwendig für die Reflexion der eigenen Verhaltensweisen sowie des eigenen Unterrichts sind folgende Rahmungen zu bedenken: Wer? Was? Wie? Wann? Womit? und Warum? Die bereits beschriebenen unbewusst ablaufenden Prozesse können mit Reflexion offengelegt werden. Ansätze, die biografische Reflexion ermöglichen, können Aufschluss über individuelle Bildungsbiografien liefern, welche die (unbewusste) Wahrnehmung von Differenzkategorien beeinflusst (vgl. Barba-

rino et al., 2020). Insbesondere im Hinblick auf gender- und rassismusreflektierenden Unterricht ist es wichtig, sich dieser automatisch ablaufenden Denkprozesse bewusst zu werden und sie durch Reflexion zu identifizieren. Dies ist Grundlage einer professionellen Handlungskompetenz innerhalb von Unterricht, um auch dort rassistische und sexistische Strukturen zu erkennen, aufzudecken und zu verändern. Reflexionseinheiten mit dem Fokus auf Rassismus und Sexismus können z. B.

Normalitätskonstruktionen hinterfragen, Stereotype und Vorurteile offenlegen, Zuschreibungen innerhalb der Lehrveranstaltung aufdecken, das eigene Involviertsein kritisch thematisieren, Gegenhorizonte und Handlungsalternativen aufzeigen umso eine Haltung zu entwickeln, die begründetes, theoretisch fundiertes und reflektiertes Handeln in Vermittlungssituationen ermöglicht (ebd.).

4.1 Impulse zur (Selbst-)Reflexion

Lehr-Lern-Settings sowie der komplette schulische Alltag sollten möglichst frei von Stereotypen, Vorurteilen und Diskriminierung sein, um allen Schüler*innen die bestmögliche Chance auf Bildungserfolg zu gewährleisten. Eine Möglichkeit, diesen unbewussten Abläufen entgegenzuwirken ist die (Selbst-)Reflexion: zum einen hinsichtlich der individuellen Einstellungen über biografische Selbstreflexion, um bewusster im Schulalltag agieren zu können sowie zum anderen die Reflexion des eigenen Unterrichts in Planung, Durchführung und Nachbereitung (hierzu zählt auch die Spache).

Folgende Fragen können grundlegend zur Vorbereitung von Unterricht genutzt werden, sollten dennoch auch immer wieder im Prozess sowie im Verlauf des kompletten Schuljahres wiederkehrend bearbeitet werden. Die schriftliche Dokumentation dieses Prozesses bietet die Möglichkeit der Betrachtung der eigenen Weiterentwicklung und führt zusätzlich dazu, den eigenen Startpunkt nicht zu vergessen. Dies befähigt dazu, mehr Verständnis für Kolleg*innen aufzubringen, die noch am Beginn des Prozesses der Entwicklung einer kritisch-reflexiven Haltung gegenüber Rassismus und Sexismus stehen. Angelehnt an Balzter et al. (2017) kann von drei Ebenen zur Entfaltung einer kritisch dekonstruktiven Professionalität für Lehrer*innen gesprochen werden: historisch-systematisch, biografisch und theorie-praxis-reflektierend. An diesem kumulativen Aufbau orientieren sich die Impulse im letzten Abschnitt des Beitrags, a) Wissen b) Selbstreflexion und c) Praxisreflexion.

Als erste Impulse für eine (selbst)kritische Auseinandersetzung bieten sich folgende Reflexionsansätze⁶ und Fragen an:

a) Wissen

⁶ Weiterführend zum Thema Reflexion der eigenen Lehre empfehlen wir die Handreichung: Grundlagen für eine gender- und diversitätsreflektierende (digitale) Lehre (Barbarino et al. 2020). Zur theoretischen Vertiefung und kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Didaktik vgl. Klenk, 2019.

- Welche Ziele möchte ich mir für dieses Schuljahr (in Bezug auf den Umgang mit Rassismus und Sexismus) setzen?
- Wie kann ich diese Ziele erreichen? Wo benötige ich Unterstützung und wo liegen meine individuellen Grenzen? (Belastbarkeit und Selbstschutz)
- Fühle ich mich ausreichend informiert über Diskriminierungsformen? Welche Informationen benötige ich zusätzlich?

b) Selbstreflexion

- Welche Privilegien habe ich persönlich? Wie beeinflussen meine eigenen Privilegien mein Handeln in der Schule? Wie beeinflussen diese meinen Blick auf meine Schüler*innen?
- Welches Bild habe ich von meinen Schüler*innen? Wie wird dieses Bild produziert? Was beeinflusst dieses?
- Welche Rollen spielen z. B. Geschlecht oder Hautfarbe für mich und meinen Unterricht? Bewerte ich Schüler*innen explizit oder implizit nach diesen Kategorien?
- Wo sehe ich mein persönliches Entwicklungspotential?
- Ist mir bewusst, dass implizite Stereotype mein Handeln in der Schule beeinflussen? Wie kann ich mir dieser bewusst werden? Wie sehen diese Stereotype und Vorurteile bei mir aus? Woher stammen diese? Wie kann ich diese reflektieren und revidieren?
- In welchem Verhältnis stehe ich als Lehrer*in zu den gesellschaftlichen Machtverhältnissen und Diskriminierungsformen wie z. B. Rassismus und Sexismus?
- Kann ich diese in Bezug auf meinen Unterricht reflektieren?

c) Reflexion der Praxis

- Kann ich bei diskriminierendem Verhalten in meinem Unterricht und in der Schule eingreifen? Was würde mir mehr Sicherheit in einer solchen Situation geben?
- Welches Material nutze ich in meinem Unterricht? Habe ich dieses kritisch untersucht z. B. mit einem Fokus auf stereotype Zuschreibungen?
- Achte ich auf meine Sprache im Unterricht (sowie in Texten, Arbeitsblättern, Präsentationen)? Nutze ich Formulierungen die alle Schüler*innen ansprechen? Nutze ich Beispiele die vielfältige Personen abbilden?

Weiterführend ist es notwendig, die Reflexion über die eigene Involviertheit hinaus weiterzuentwickeln. Diese Fragen dienen als erste Anregungen, um sich dem Thema Reflexion in Bezug auf Rassismus und Sexismus in der Schule zu nähern. Darüber hinaus müssen, wie im Text angeführt, auch die Strukturen, innerhalb deren Lehrkräfte tätig sind, hinterfragt werden, um dort weiterhin Handlungsfähigkeit zu ermöglichen und Veränderungen anzuleiten. Daher sollte in weiteren Ansätzen auch über die Rahmenbedingungen

sowie die Institution Schule an sich und die (Re-)Produktion gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse kritisch nachgedacht werden.

5. Fazit

Rassismus und Sexismus sind gesamtgesellschaftlich und somit auch innerhalb der Institution Schule fest verankert und haben weiterhin schwerwiegende Folgen für Betroffene. Positiv festzuhalten und wertzuschätzen ist, dass über die steigende Anzahl sowie die Häufigkeit von Angeboten zum ‚Kompetenzerwerb‘ und Kampagnen ‚gegen‘ Rassismus und Sexismus die Relevanz der Themen deutlicher wird und die Aufmerksamkeit für die Problematik erhöht. Die geäußerte Kritik im Beitrag richtet sich daher nicht an die Bemühungen und Zielsetzungen von Schule und keineswegs an Lehrer*innen und ihre knappen zeitlichen Ressourcen. Vielmehr soll der Beitrag dazu dienen, eine Erweiterung der bereits vorhandenen, sehr wichtigen Ansätze um einen kritisch reflexiven und (de)konstruktiven Blick auf gesamtgesellschaftliche Strukturen und Machtverhältnisse zu ermöglichen.

Im Beitrag wurde verdeutlicht, dass Rassismus und Sexismus in Schule und Unterricht durch Lehrpersonen und Schüler*innen oft unintendiert stattfindet und der Sprache hier eine große Bedeutung zukommt. Daher muss der Kern eines differenzreflexiven und diversitätssensiblen Lehrer*innenhandelns in der (Selbst-)Reflexion bestehen, sodass unbewusst (sprachlich) ablaufende diskriminierende Mechanismen nicht zu Exklusion im Schulalltag führen. Reflexion als ein Ansatzpunkt alleine ist natürlich nicht ausreichend, um strukturelle Diskriminierung aufzulösen. Der Blick auf die eigene Involviertheit sollte nicht nur über die individuelle Auseinandersetzung erfolgen, sondern auch Raum für Weiterentwicklung durch einen konstruktiven Umgang mit Fehlern eröffnen (vgl. das Konzept der Fehlerfreundlichkeit nach Urmila Goel, 2016). Es ist zum Beispiel wichtig, dass Schüler*innen die Möglichkeit bekommen, verfestigte Bilder, Vorurteile und Vorstellungen in einem geschützten Raum zu teilen (auch wenn die Äußerungen für Lehrende abschreckend wirken können). Denn erst wenn diese Bilder und Vorstellungen geäußert wurden, kann daran weitergearbeitet werden. Vor allem in Lehr-Lernsettings gibt es die Möglichkeit, über Dialoge vorhandene Bilder zu irritieren, Neues zu lernen, Altes zu verlernen und den Schüler*innen die Möglichkeit zu geben, sich selbst weiter zu entwickeln.

Die Kritik des Beitrags richtet sich daher an die institutionellen Strukturen sowie die Aus- bzw. Weiterbildung von Lehrer*innen, nicht an diese selbst. Die individuelle Praxis Einzelner ist ausnahmslos zu honorieren, kann allerdings nicht Grundlage für die Erfüllung des Anspruchs eine ‚Bildung für alle‘ zu ermöglichen, sein. Die Anforderung, Inklusion auf allen Ebenen umzusetzen, ausschließlich an Lehrer*innen zu richten, zusätzlich zu einem herausfordernden Schulalltag, führt zu Überforderung und Nichtbehandlung

der wichtigen Themen von Rassismus und Sexismus⁷. Die Thematisierung als Querschnittsaufgabe zu etablieren, muss interdisziplinär Inhalt der gesamten Lehrer*innenbildung werden.

Bibliographische Angaben

- Aygün, Derman; Freieck, Lisa; Kasatschenko, Tatjana & Zitzelsberger, Olga (2020). Vielfalt bildet! Rassismuskritische Bildung an Hochschulen etablieren. In Aichinger, Regina; Linde, Frank & Auferkortes-Michaelis, Nicole (Hg.), *Diversität an Hochschulen – Chancen und Herausforderungen auf dem Weg zu exzellenten und inklusiven Hochschulen. Zeitschrift für Hochschulentwicklung* Bd. 15 Nr. 3 (2020), S.77-93. <<https://zfhe.at/index.php/zfhe/article/view/1393>> (zuletzt aufgerufen am 05.02.2021)
- Balzter, Nadine; Klenk, Florian; Winkler, Christine & Zitzelsberger, Olga (2017). Näherungen an eine kritisch-dekonstruktive Professionalisierung angehender Lehrer_innen. In Balzter, Nadine; Klenk, Florian & Zitzelsberger, Olga (Hg.), *Queering MINT: Impulse für eine dekonstruktive Lehrer_innenbildung*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich, S. 213-232.
- Barbarino, Maria-Luisa; Belz, Lea & Kanbiçak, Dilara (2020). *Gender-/Diversitätsreflexivität in der digitalen Lehre: Grundlagen für eine gender- und diversitätsreflektierende (digitale) Lehre*. Beitrag im Hochschulforum Digitalisierung. Dossier Diversität und Barrierefreiheit.
- Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM) & Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) (2017). *Vielfalt im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte gute Leistung fördern können*. Berlin.
- Bonefeld, Meike & Dickhäuser, Oliver (2018). *(Biased) Grading of Students' Performance: Students' Names, Performance Level, and Implicit Attitudes*. Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg & Universität Mannheim.
- Bozay, Kemal (2012). Probleme und Ursachen der Re-Ethnisierung und Selbsethnisierung im Klassenzimmer. In Fereidooni, Karim (Hg.), *Das interkulturelle Lehrerzimmer. Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs*. Springer VS: Wiesbaden, S.117-124.
- Broden, Anne & Mecheril, Paul (Hg.) (2010). *Rassismus bildet: Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft*. Bielefeld: Transcript Verlag.

⁷ Für direkte und präventive Handlungsmöglichkeiten für akute Situationen in denen Sexismus in der Lehre auftritt empfehlen wir diesen Praxisorientierten Beitrag von Lea Belz (2020) Prävention und Intervention: Handlungsmöglichkeiten für Lehrende im Umgang mit Sexismus: <https://www.einfachlehren.tu-darmstadt.de/themensammlung/details_33152.de.jsp>

- Budde, Jürgen (2018). Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Inklusion und Intersektionalität. In Sturm, Tanja/Wagner-Will Monika (Hg.), *Handbuch schulische Inklusion*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich (UTB), S. 45-60.
- Bull, Sabrina (2017). Stereotype und Kultivierung. Eine Integration des Stereotype-Konzepts in die kommunikationswissenschaftliche Kultivierungsforschung. In Behmer, Markus; Stöber, Rudolf; Theis-Berglmair, Anna Maria & Wünsch, Carsten (Hg.), *Bamberger Beiträge zur Kommunikationswissenschaft*. Bamberg Press.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2020). *Frauen vor Gewalt schützen. Sexuelle Belästigung*. <<https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/gleichstellung/frauen-vor-gewalt-schuetzen/sexuelle-belaestigung>> (zuletzt aufgerufen am 05.02.2021)
- Castro Varela, María do Mar (2019). Rassistische Sprechpraxen – Kontinuitäten und Widerstand. In *Überblick. Zeitschrift des Informations- und Dokumentationszentrums für Antirassismuarbeit in Nordrhein-Westfalen. Nr.2/2019*. S.3-6.
- Dickhäuser, Oliver (2020). Vorwort zum Band Stereotype in der Schule. In Glock, Sabine & Kleen, Hannah (Hg.), *Stereotype in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS, S. V- VI.
- Doğmuş, Aysun; Karakaşoğlu, Yasemin & Mecheril, Paul (Hg.) (2016). *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- Drinck, Barbara & Voß, Heinz- Jürgen (2019). Pressekonferenz Ergebnispräsentation: Große Lehramtsstudie zu Sexualität – Ergebnispräsentation des Forschungsprojekts „SeBiLe“ 25. November 2019 in Leipzig. <<https://sebile.de/ergebnisse/>> (zuletzt aufgerufen am 05.02.2021)
- Eckes, Thomas (2008). Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. In Becker, Ruth & Kortendiek, Beate (Hg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 2., erweiterte und aktualisierte Auflage*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Goel, Urmila (2016). A.3 Die (Un)Möglichkeiten der Vermeidung von Diskriminierungen In AG Lehre / Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien / Humboldt-Universität zu Berlin: *Diskriminierungskritische Lehre Denkanstöße aus den Gender Studies*. S. 39- 47. <<https://www.gender.hu-berlin.de/de/studium/diskriminierungskritik-1/broschuere-der-ag-lehre-diskriminierungskritische-lehre-denkanstoesse-aus-den-gender-studies>> (zuletzt aufgerufen am 05.02.2021)
- Gomolla, Mechtild & Radtke, Frank-Olaf (2007). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hager, Christina (2009). *Selbstreflexion*. Pädagogische Hochschule Wien <https://www.ectaveo.ch/Mediathek/2015/01/Hager_6.-Selbstreflexion-DE.pdf> (zuletzt aufgerufen am 05.02.2021)
- Hessisches Kultusministerium (2018). Handreichung zum Umgang mit sexuellen Übergriffen im schulischen Kontext. 3. Auflage, November 2018, Wiesbaden. <https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/hkm/handreichung_zum_umgang_mit_sexuellen_uebergriffen.pdf> (zuletzt aufgerufen am 05.02.2021)

- Hochschulrektorenkonferenz & Kultusministerkonferenz (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf> (zuletzt aufgerufen am 05.02.2021).
- Hofer, Sarah (2015). *Studying Gender Bias in Physics Grading: The role of teaching experience and country*. In International Journal of Science Education, Volume 37, Issue 17, 2015.
- Horz, Christine (2020). Fluchtmigration in den Medien. Stereotypisierungen, Medienanalyse und Effekte der rassifzierten Medienberichterstattung. In Kulaçatan, Meltem & Behr, Harry Harun (Hg.), *Migration, Religion, Gender und Bildung. Beiträge zu einem Verständnis von Intersektionalität*. Transcript: Bielefeld, S. 175-210.
- Karakaşoğlu, Yasemin (2020): Der Islam und die Muslim*innen als Provokation schulischer Normalitätsvorstellungen. Anforderungen an die religious literacy von schulischen Akteur*innen im Spannungsfeld von Geschlecht, Religion und Bildung. In Kulaçatan, Meltem & Behr, Harry Harun (Hg.), *Migration, Religion, Gender und Bildung. Beiträge zu einem Verständnis von Intersektionalität*. Transcript: Bielefeld, S.83-106.
- Kasatschenko, Tatjana & Zitzelsberger, Olga (2019). Zur Ent/täuschung pädagogischer Professionalität: Wie die eigene Bildung Professionalisierungsprozesse behindert. In Geisen, Thomas; Iller, Carola; Kleint, Steffen & Schirmmacher, Freimut (Hg.), *Familienbildung in der Migrationsgesellschaft. Interdisziplinäre Praxisforschung*. Münster: Waxmann Verlag, S.53-66.
- Kerner Ina (2009). Alles intersektional? Zum Verhältnis von Rassismus und Sexismus. In *Feministische Studien: Zeitschrift für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung*. Jg. 27 (2009) Nr. 1, 36-5.
- Klauer, Karl Christoph (2020). Soziale Kategorisierung und Stereotypisierung. In Petersen, Lars-Eric & Six, Bernd (Hg.), *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, S. 23-32.
- Klenk, Florian Cristobal & Langendorf, Lisa-Marie (2016). Pädagogische Genderkompetenz. Ambivalenzen eines schillernden Begriffs. In: *GENDER Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft (Sonderheft 3). Bewegung/en. Beiträge zur 5. Jahrestagung der Fachgesellschaft Geschlechterstudien*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 121–133.
- Kleiner, Bettina & Klenk, Florian Cristobal (2018). Genderkompetenzlosigkeitskompetenz. Grenzen pädagogischer Professionalisierung in der Perspektiver der Queer Theory. In Hartmann, Jutta; Messerschmidt, Astrid; Thon, Christine (Hg.), *Queertheoretische Perspektiven auf Bildung – Pädagogische Kritik der Heteronormativität. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft*. Bd. 13. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich, S. 97-119.

- Klenk, Florian Cristobal (2019). Auf den Spuren einer gender- und differenzreflexiven Didaktik – nicht nur in der Informatik. In Kergel, David; Heidkamp, Birte (Hg.), *Praxis- handbuch Habitussensibilität und Diversität in der Hochschullehre. Prekarisierung und soziale Entkopplung – transdisziplinäre Studien*. Wiesbaden: Springer VS, S. 195-251.
- Kosinar, Julia (2009). *Körperkompetenzen und Interaktion in Pädagogischen Berufen*. Bad Heilbrunn.
- Kourabas, Veronika (2019). *Denkanstöße für eine rassismuskritische Perspektive auf kommunale Integrationsarbeit in den Kommunalen Integrationszentren – Ein Querschnittsthema*. Land Nordrhein-Westfalen. <https://www.stadt-muenster.de/fileadmin/user_upload/stadt-muenster/v_zuwanderung/pdf/Denkanstoesse_fuer_eine_rassismuskritische_Perspektive_finale_Fassung.pdf> (zuletzt aufgerufen am 05.02.2021).
- Leiprecht, Rudolf (2015). Zum Umgang mit Rassismen in Schule und Unterricht: Begriffe und Ansatzpunkte. In Leiprecht, Rudolf & Steinbach, Anja (Hg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*. Band 2. Schwalbach am Taunus: Debus Pädagogik Verlag, S. 115-149.
- (2016). Rassismus. In Mecheril, Paul (Hg.), *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 226-242.
- Lutz, Helma (2020). Rassismuskritische Perspektiven auf Gender und Migration. Eine intersktionale Analyse. In Kulaçatan, Meltem & Behr, Harry Harun (Hg.), *Migration, Religion, Gender und Bildung. Beiträge zu einem Verständnis von Intersektionalität*. Bielefeld: Transcript, S. 211-230.
- Maschke, Sabine (2017). *Pressekonferenz zur SPEAK! Studie*. <<https://kultusministerium.hessen.de/pressearchiv/pressemitteilung/speak-studie-hauptrisiko-sind-gleichaltrige-jugendliche>> (zuletzt aufgerufen am 05.02.2021).
- Maschke, Sabine & Stecher, Ludwig (2017). *SPEAK! Die Studie. Sexualisierte Gewalt in der Erfahrung Jugendlicher. Öffentlicher Kurzbericht*. Marburg. Gießen: <http://www.speak-studie.de/assets/uploads/kurzberichte/201706_Kurzbericht-Speak.pdf> (zuletzt aufgerufen am 05.02.2021).
- Mecheril, Paul (2020). Angst und Wut. Zur affektiven Konstruktion migrationsgesellschaftlicher Ordnung. In Kulaçatan, Meltem & Behr, Harry Harun (Hg.), *Migration, Religion, Gender und Bildung. Beiträge zu einem Verständnis von Intersektionalität*. Transcript: Bielefeld, S. 157-174.
- Mecheril, Paul & Shure, Saphira (2018). Schule als institutionell und interaktiv hervorgebrachter Raum. In Dirim, Inci & Mecheril, Paul (Hg.), *Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 63-92.
- Mecheril, Paul (2015). Was Sie schon immer über Rassismuserfahrungen wissen wollten. In Leiprecht, Rudolf & Steinbach, Anja (Hg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*. Band 2. Schwalbach am Taunus: Debus Pädagogik Verlag, S.150-160.

- Messerschmidt, Astrid (2016 a). Involviert in Machtverhältnisse. Rassismuskritische Professionalisierungen für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In: Doğmuş, Ay-sun, Karakaşoğlu, Yasemin & Mecheril, Paul (Hg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS, S.59-70.
- ___ (2016 b). Rassismusthematisierungen in den Nachwirkungen des Nationalsozialismus und seiner Aufarbeitung. In: Fereidooni, Karim & El, Meral (Hg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen*. Springer VS, S. 855-867.
- ___ (2016 c). Nach Köln – sprechen über Sexismus und Rassismus. In Informations- und Dokumentationszentrum für Antirassismusbearbeitung in NRW (IDA-NRW), *Überblick-Zur Ethnisierung der Genderdebatte*. 1/2016. 22. JG., S. 7-11.
- ___ (2017). Komplexität annehmen – Verflechtungen von Sexismus und Rassismus reflektieren gegen einen migrationsfeindlichen Konsens. In Bröse, Johanna; Faas, Stefan & Stauber, Barbara (Hg.), *Flucht. Herausforderungen für die Soziale Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 21-35.
- ___ (2020). *Diversity-Konzepte in der Migrationsgesellschaft*. Bildungsteam Berlin Brandenburg. *Migration und Rassismus*. <<http://diversity.bildungsteam.de/migration>> (zuletzt aufgerufen am 05.02.2021).
- Petersen, Lars-Eric & Six, Bernd (Hg.) (2020). *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Prengel, Anedore (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich Verlag.
- Ricken, Norbert (2014). Adressierung und (Re-)Signifizierung. Anmerkungen zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und schulischer Leistung aus praktikentheoretischer Perspektive. In Kleiner, Bettina & Rose, Nadine (Hg.), *(Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. Opladen/Berlin/Toronto: Budrich, S. 119-133.
- Rommelspacher, Birgit (2011). Was ist eigentlich Rassismus? In Melter, Claus & Mecheril, Paul (Hg.), *Rassismuskritik. Band 1: Rassismustheorie- und forschung*. 2. Auflage. Wochenschau Verlag, S. 25-38.
- Scharathow, Wiebke (2015). Ich sehe was, was du nicht siehst ... Rassismuserfahrungen in der Schule. In Leiprecht, Rudolf & Steinbach, Anja (Hg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch*. Band 2. Schwalbach am Taunus: Debus Pädagogik Verlag, S.161-178.
- Schmidt, Renate- Berenike; Sielert, Uwe & Henningsen, Anja (2017). *Gelebte Geschichte der Sexualpädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Simon, Walter (2009). *GABALS großer Methodenkoffer. Grundlagen der Kommunikation*. 5. Auflage. Offenbach: GABAL Verlag GmbH.
- Steffens, Melanie & Ebert, Irena (2016). *Frauen - Männer - Karrieren. Eine sozialpsychologische Perspektive auf Frauen in männlich geprägten Arbeitskontexten*. Wiesbaden: Springer.

- Stockhausen, Jette & Fereidooni, Karim (2017): Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage – Eine rassismuskritische Betrachtung der Programmatik. In *SEMINAR – Lehrerbildung und Schule. Thema: Aus- und Fortbildung der Ausbilderinnen und Ausbilder*. Jg. 23. Ausgabe 02/2017. S. 106-124.
- Thiele, Anja (2020). Sexismus. Gender Glossar <<https://gender-glossar.de/s/item/13-sexismus>> (zuletzt aufgerufen am 05.02.2021).
- Wedl, Juliette (2004). Unweigerlich eindeutig? das Gender-Konzept in Gender-Trainings. In: *Sozialwissenschaften und Berufspraxis* 27 Jg., Heft 4, S. 399–408. <<https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/3842>> (zuletzt abgerufen am 05.02.2021)
- Wyss, Corinne (2008). Zur Reflexionsfähigkeit und -praxis der Lehrperson. In Häcker, Thomas; Hilzensauer, Wolf & Reinmann, Gabi (Hg.), *bildungsforschung Schwerpunkt „Reflexives Lernen“*. Jg. 5, Ausgabe 2.

Über die Autorinnen

Derman Aygün studierte Lehramt an Gymnasien mit den Fächern Ethik und Germanistik an der Philipps-Universität Marburg und legte dort das 1. Staatsexamen ab. Seit April 2018 ist sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der TU Darmstadt und arbeitet in den Projekten „Lernen durch Lehren“ sowie „Vielfalt bildet! Rassismuskritische Bildungsarbeit gemeinsam gestalten“.

Korrespondenzadresse: derman.ayguen@tu-darmstadt.de

Lea Belz, M.A. hat Bildungswissenschaften studiert und arbeitet seit 2018 als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik der TU Darmstadt, mit den Schwerpunkten: Gender und Diversity in der Lehre, Sexuelle Bildung in Schule und Hochschule sowie Reflexion pädagogischer Theorie und Praxis. Zurzeit ist sie als Referentin für Diversity sowie in dem Projekt „MINTplus2: Systematischer und vernetzter Kompetenzaufbau in der Lehrer*innenbildung im Umgang mit Digitalisierung und Heterogenität“ tätig.

Korrespondenzadresse: lea.belz@tu-darmstadt.de

Christina Winter, Ina-Maria Maahs & Evghenia Goltsev

Dinge beim Namen nennen? - Herausforderungen und Möglichkeiten der Sprachsensibilität in der sprachlichen Bildung

Abstract

Eine Schwierigkeit sprachlicher Bildung besteht darin, auf individuelle Bedarfe zu reagieren, ohne bestimmten Personen pauschal Förderbedürftigkeit zuzuschreiben. Vor dem Hintergrund wird der Frage nachgegangen, inwiefern Hochschulbildung dazu beitragen kann, bestimmte Bilder und Begriffe zu verfestigen oder eben aufzubrechen. Ziel ist es, durch die Diskussion verschiedener Dimensionen der Problematik deren Komplexität und die sich daraus ergebenden didaktischen Herausforderungen aufzuzeigen.

One difficulty of language education is to respond to individual needs without attributing a general need for support to specific individuals. Thus, this article asks to what extent higher education can contribute to consolidating, or dissolving, certain images and concepts. By discussing the different dimensions of the problem, the aim of this article is to show its complexity and the resulting didactic challenges.

Schlagwörter:

Lehrer*innenbildung, Sprachliche Bildung, Differenzdilemma, Deutsch als Zweitsprache, Hochschulbildung

Teacher education, language education, dilemma of difference, German as a second language, higher education

I. Einleitung

Sprachliche Kompetenzen machen einen wesentlichen Teil der Persönlichkeit eines jeden Individuums aus und stellen eine wichtige Ressource für den Bildungserfolg sowie die gesellschaftlich-soziale Teilhabe dar. Untersuchungen zeigen jedoch, dass gerade die im deutschen Bildungssystem geforderten bildungs- und fachsprachlichen Kompetenzen¹

¹ Bildungssprache ist ein bestimmtes sprachliches Register, das allgemeinere Sprachhandlungsformen und grammatische Formen umfasst. Diese sind nicht nur auf den Unterricht bezogen, sondern dienen insgesamt dazu, sprachliche bzw. kommunikative Anforderungen in fachlichen Lernkontexten zu bewältigen. Merkmale der (deutschen) Bildungssprache lassen sich auf Wort-, Satz- und Textebene wiederfinden (vgl. Feilke, 2012: S. 4-7). Bildungssprache überschneidet sich auch mit den Begriffen Schul- und Fachsprache. Schulsprache bezieht sich dabei auf unterrichts- und schulspezifische sprachliche Mittel. Fachsprache meint ein sprachliches Register, das zur effizienten und präzisen Kommunikation im Fachkontext dient (vgl. Gogolin & Lange, 2010: S. 112).

insbesondere für Lernende aus Familien mit geringer formaler Bildung, niedrigem sozio-ökonomischen Status oder Migrationshintergrund² oftmals eine große Herausforderung darstellen (vgl. Olczyk, Seuring, Will & Zinn, 2016). Aus dem allgemeinen Anspruch der Lerner*innenorientierung, individuelle Ressourcen und Bedürfnisse der Schüler*innen zu berücksichtigen, leitet dies für Lehrkräfte die Aufgabe ab, alle Schüler*innen entsprechend ihrer individuellen Bedarfe zu fördern (vgl. Gogolin & Lange, 2010: S. 120-122). Das wiederum umzusetzen, ohne bestimmte bestehende Stigmata dieser Lerngruppen erneut zu replizieren, stellt hohe Anforderungen an die Lehrpersonen und erfordert eine gute Aus- und Weiterbildung.

Um dem entgegenzukommen und die Bildungschancen aller Schüler*innen durch ein adäquates Maß sprachlicher Bildung zu erhöhen, wurde in Nordrhein-Westfalen im Jahr 2009 das für alle Lehramtsstudierende verpflichtende Modul *Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte* (DaZ-Modul) (LABG §11(8)) eingeführt. Studierenden wird dort u. a. vermittelt, dass ein gezieltes Angebot sprachlicher Hilfen in jedem Schulfach notwendig ist und dies eine Analyse der sprachlichen Fähigkeiten der Schüler*innen sowie eine Identifizierung möglicher Bedarfe voraussetzt. Die präzise Benennung dieser Bedarfe erfordert jedoch auch im Kontext bedarfsgerechter Förderung besondere Sensibilität, da mit jeder Bezeichnungspraktik von Individuen ebenfalls die Gefahr einer Etikettierung oder sogar Diskriminierung erfolgt (vgl. Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma nach Powell & Pfahl, 2012 bzw. Differenzdilemma nach Kuhn, 2014).

Dieser Artikel soll die Vielschichtigkeit der Sprachsensibilität vor dem Hintergrund dieses Spannungsverhältnisses beleuchten. Das primäre Ziel ist dabei nicht, konkrete Lösungen vorzuschlagen, sondern durch die Diskussion verschiedener Dimensionen der Problematik die Komplexität dieser Spannung und die sich daraus ergebenden didaktischen Herausforderungen in der Schule wie Hochschule aufzuzeigen. Im Fokus stehen dabei die Themenfelder ‚Mehrsprachigkeit‘ und ‚Deutsch als Zweitsprache‘.

Zuerst wird aus Perspektive der kognitiven Linguistik beleuchtet, wie Begriffe die Wirklichkeit prägen (Kapitel 2). Anschließend wird im ersten der beiden Schwerpunktkapitel der Leitfrage nachgegangen, wie sprachsensibel sich die sprachliche Bildung selbst mit Blick auf Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit zeigt. Dabei werden vorherrschende Prozesse der Heterogenitätskonstruktion transparent gemacht und die

² Wie bereits Kemper (2010) und Wenning (2013) herausgearbeitet haben, werden stets unterschiedliche Merkmale wie nichtdeutsche Erst- oder Familiensprache, Geburtsort des Kindes oder der Eltern, Nationalität etc. als mögliche Indikatoren für die Bestimmung eines ‚Migrationshintergrundes‘ herangezogen, weswegen eine klare Unterscheidung der Konstrukte nicht möglich ist. Auch die (inter-)nationalen Leistungsvergleichsstudien bestimmen den ‚Migrationshintergrund‘ über das Konstrukt der familialen Mehrsprachigkeit. Im Folgenden werden Begriffe wie ‚Migrationshintergrund‘, ‚Zuwanderungsgeschichte‘ oder ‚Deutsch als Zweitsprache‘ genutzt. Dabei ist uns bewusst, dass diese in Wissenschaft und Alltagspraxis diffus und zum Teil in unklarer Abgrenzung voneinander gebraucht werden (vgl. Mecheril, 2016: S. 15), wenn über Individuen oder Gruppen im Kontext von Migration gesprochen wird. Zum anderen zeigen solche Begriffe die Problematik im fachwissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskurs um Bildungs(un)gleichheit und werden hier speziell zum Thema gemacht.

sich daraus ergebenden Herausforderungen in der pädagogischen Praxis skizziert (Kapitel 3). Anschließend werden im zweiten Schwerpunktkapitel die Potenziale des DaZ-Moduls im Kontext der Sprachsensibilität und des Differenzdilemmas betrachtet. Es wird dargestellt, inwiefern das Modul dazu beitragen kann, bereits vorgeprägte Bilder und Begriffe im Kontext von Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache zu verfestigen oder eben aufzubrechen. Darauf aufbauend wird diskutiert, welche Möglichkeiten sich in der Hochschulbildung allgemein bieten, um mehr Sensibilität im Umgang mit differenzherstellenden Bezeichnungen im Feld sprachlicher Bildung zu erreichen (Kapitel 4). Der Artikel schließt mit einem Plädoyer für eine umfassende sprachliche Sensibilität, welches die drängendsten Fragen und Handlungsbedarfe, aber auch Potenziale zu der Thematik zusammenfasst (Kapitel 5).

2. Wie Begriffe unsere Wirklichkeit prägen

Insbesondere in Debatten um Anti-Rassismus und Gendergerechtigkeit wird vorgebracht, dass Sprache Wirklichkeit konstruiert (vgl. z. B. AntiDiskriminierungsbüro Köln, 2013; Uphoff, 2017; Friesenbichler, 2008). Die Idee hinter der These lautet, dass es nicht unerheblich ist, mit welchen Worten wir Personen, Handlungen oder Prozesse benennen und beschreiben. Sprache kann bestimmte Personengruppen repräsentieren oder eben nicht, sie ein- oder ausschließen, auf- oder abwerten (vgl. Austin, 2010). Belegen lässt sich dies nicht nur aus der Theorie heraus, sondern auch empirisch. So zeigen beispielsweise in Bezug auf die Genderrepräsentation in Texten verschiedene Studien, „dass die konsequente Benutzung der männlichen Form nur ein eingeschränktes Textverständnis zulässt und eine kognitive Repräsentation von Frauen verhindert, d. h. Frauen nicht mitgedacht werden“ (Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf, 2014: S. 8; vgl. Stahlberg & Sczesny, 2001; Heise, 2000). Entsprechend wird ein sensibler Umgang mit Sprache gefordert, der anti-diskriminierend, anti-rassistisch, gendersensibel und inklusiv ist. Was sich theoretisch als Maßgabe relativ einfach formulieren lässt, scheint in der Praxis jedoch nicht so leicht umsetzbar. Das mag zum einen daran liegen, dass zunächst ein grundlegendes Bewusstsein für die Problematik und die Bereitschaft zur Veränderung im eigenen Sprachhandeln vorliegen muss. Zum anderen sind die Schwierigkeiten auch in der Konstruktion und Funktionsweise von Sprache selbst angelegt.

In der Linguistik wird die These von der Konstruktion der Wirklichkeit durch Sprache seit der Sapir-Whorf-Hypothese 1954³ immer wieder kontrovers diskutiert. Heute ist

³ Diese bezog sich vor allem auf die Auswirkung der semantischen Struktur und des Wortschatzes von Einzelsprachen auf die Art des Denkens der Sprecher*innen dieser Sprachen (vgl. Hoiyer, 1954). Dazu wird z. B. auf die unterschiedliche Fülle und Präzision der Farbbegriffe in verschiedenen Sprachen verwiesen. Während es im Deutschen z. B. nur eine Grundfarbe für „blau“ gibt, existieren dafür im Italienischen zwei Grundfarben, die ein Himmelblau und ein dunkleres Blau differenzieren. Es ist jedoch umstritten, inwiefern das auch Einfluss auf das Denken hat (vgl. Zimmer, 2008: S. 193-201).

die empirische Datenlage dazu jedoch bedeutend besser als noch im 20. Jahrhundert, so dass unterschiedliche Zusammenhänge zwischen Sprache, Denken und der Realitätskonstruktion genauer belegt werden können, wenngleich sicherlich noch nicht alle Prozesse in diesem weiten Feld erfasst wurden. An dieser Stelle wird sich auf die Vorstellung von zwei für die Fragestellung des Artikels besonders relevanten Thesen der kognitiven Linguistik beschränkt. Die erste These besagt, dass sprachliche Ausdrücke auf bestimmte mentale Modelle referieren, die als Wirklichkeit wahrgenommen werden (vgl. Ziem & Fritsche, 2018). Das bedeutet, Sprache kann niemals völlig objektiv sein. Sie bildet die Welt nicht einfach nur ab, sondern stellt sie immer auf irgendeine Art und Weise dar. Folglich darf

die Welt, auf die wir uns mit sprachlichen Ausdrücken beziehen, [...] nicht [...] als eine dem Bewusstsein objektiv zugängliche und extern vermittelte Welt aufgefasst werden, sondern muss als eine durch das menschliche Kognitionssystem konstruierte und damit intern erzeugte Welt betrachtet werden. (Schwarz, 2008: S. 211)

Die durch Sprache erzeugte Wirklichkeit wird demnach individuell konstruiert. Diese ‚interne Welt‘ kann sich je nach Leser*in oder Hörer*in unterscheiden, auch wenn es sich um ein und denselben sprachlichen Ausdruck handelt. Andererseits erfolgt diese Konstruktion nicht in einem Vakuum, sondern innerhalb eines allgemeinen Sprachgebrauchs, und bildet somit einen Diskurs ab (vgl. Ziem & Fritsche, 2018: S. 248). Wenn wir also bestimmte Begriffe und Bezeichnungen nutzen, sind diese nie eindeutig und können sich in ihrer Bedeutung und Konnotation auch wandeln (vgl. Butler, 1998: S. 27-28). Zudem entsteht historisch häufig erst allmählich ein gesellschaftliches Bewusstsein für z. B. diskriminierende Eigenschaften, die einem Begriff schon immer innewohnten, was nach langer allgemein anerkannter Nutzung eines Begriffs zur Suche nach terminologischen Alternativen führt. So spricht man im allgemeinen Diskurs heute beispielsweise von „Menschen mit Behinderung“ (UN-BRK, 2017: Art. 1) und verzichtet auf tradierte Bezeichnungen, die das Individuum selbst als defizitär darstellen. Zentral bleibt jedoch, welches innere Konzept die Sprecher*innen mit einem Begriff (ggf. auch unbewusst) verknüpfen.

Auch aus diskurstheoretischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektive lässt sich feststellen, dass

Begriffe und Bezeichnungspraktiken [...] Werkzeuge der Wahrnehmung [sind]. Sie sind Instrumente, die eine bestimmte Sicht auf Wirklichkeit ermöglichen, weil sie bestimmte Aspekte und Nuancen in den Vordergrund stellen, andere ausblenden. [...] So werden in und mit Begriffen beispielsweise Menschen kategorisiert, bestimmte „Maßnahmen“ eronnen und zur Verfügung gestellt [...]. (Mecheril, 2016: S. 12)

Durchdenkt man dies für den Sprachbildungsbereich, wird die Bedeutung des „Ressourcen-Etikettierungs-Dilemmas“ (Böttinger, 2017: S. 18; Settineri & Jeuk, 2019: S. 16) schnell deutlich: Es scheint beinahe unmöglich, spezifische Bedürfnisse von Lerngruppen zu erkennen, zu benennen und zu berücksichtigen, ohne der Gefahr der Etikettierung von einzelnen Individuen zu begegnen, denen ggf. aufgrund von Gruppenzugehörigkeiten (z. B. ‚Kinder mit Migrationshintergrund‘, ‚Mädchen‘, ‚Lernende mit Deutsch als Zweitsprache‘) pauschal bestimmte Merkmale, Lerngewohnheiten oder Förderbedarfe zugeschrieben werden.

Welche weitreichenden Konsequenzen das haben kann, wird noch deutlicher, wenn wir eine weitere These der kognitiven Linguistik einführen, die besagt, dass „eine sprachvermittelte Verständigung über die außersprachliche ‚Wirklichkeit‘“ (Ziem & Fritsche, 2018: S. 263) ohne Framing nicht möglich ist (vgl. Barsalou, 1992: S. 21; Busse, 2012: S. 549). Bei diesen Framingprozessen handelt es sich um sprachlich evozierte Verknüpfungen zwischen bestimmten äußeren Ereignissen und einem im Langzeitgedächtnis gespeicherten Wissensrahmen (vgl. Ziem & Fritsche, 2018: S. 263; Ziem, 2008: S. 400-406), die einen erheblichen Einfluss auf subjektive Bewertungen nehmen können. So konnten Levin und Gaeth (1988) beispielsweise nachweisen,

dass unterschiedliches sprachliches Framing von Rindfleisch zu divergierenden Geschmacksbewertungen bei den Probanden/-innen führt. Rindfleisch, das als „75 % mager“ gerahmt wurde, wurde hinsichtlich des Geschmacks besser bewertet und als weniger fettig eingestuft, als dies bei einem alternativen Framing desselben Fleisches als „25 % fetthaltig“ der Fall war. (Ziem & Fritsche, 2018: S. 265)

Selbstverständlich lassen sich solche Beispiele nicht 1:1 auf den Bildungskontext übertragen, aber sie zeigen, dass allein die sprachliche ‚Verpackung‘ eines Sachverhalts entscheidend für damit einhergehende Einschätzungen und Handlungen sein kann, ohne sie bewusst wahrzunehmen. Dies wirft also die Frage auf, ob nicht die Bezeichnung bzw. das Framing bestimmter Lerngruppen ebenfalls zu bestimmten unbewussten Voreingenommenheiten und im Endeffekt auch Bewertungen führen kann. Wenn Begriffe wie ‚Deutsch als Zweitsprache‘, ‚DaZ‘, ‚Migrationshintergrund‘ oder ‚Zuwanderungsgeschichte‘ im Diskurs immer wieder mit Schlagwörtern wie ‚Förderbedarf‘, ‚Schwierigkeit‘, ‚Defizit‘ oder ‚Herausforderung‘ belegt werden, wäre es aus Sicht der kognitiven Linguistik nur folgerichtig, dass Lehrkräfte Lernenden, die diesen Gruppen zugeordnet werden, unbewusst skeptisch in Bezug auf ihre Leistungsfähigkeit begegnen. Dafür sprechen eine Vielzahl an Studien, die Zusammenhänge zwischen den Vornamen von Schüler*innen und deren schulischen Erfolgen herstellen. Diese zeigen nicht nur, dass bereits der Vorname ausreicht, damit „ein Mensch mit bestimmten Eigenschaften verbunden wird“ (Kleen & Glock, 2020: S. 100), sie belegen auch, „dass unterdurchschnittliche Schulleistungen mit Schüler*innen mit Migrationshintergrund verbunden werden“ (ebd.). Allein aufgrund eines vermeintlich nichtdeutsch⁴ klingenden Vornamens werden Lernende demnach einer Gruppe bzw. Kategorie mit bestimmter Bezeichnung (‚Schüler*innen mit Migrationshintergrund‘) zugeordnet, was wiederum das Verhalten der Lehrkräfte beeinflussen und zu systematisch negativeren Bewertungen führen kann (vgl. Bonefeld & Dickhäuser, 2018).

⁴ Bereits die Verknüpfung von Namen und möglichen (Nicht-)Zugehörigkeiten zeigt die Konstruktion von ‚Migrationsanderen‘ in Abgrenzung zu fiktiven homogenen Normschüler*innen (vgl. Mecheril, 2004). Inwiefern Sprachprestige eine Rolle spielt, kann an dieser Stelle nicht geklärt werden.

3. Sprachsensibilität in der sprachlichen Bildung

3.1 Die Macht des Sprechens über Sprache(n)

Geht man also davon aus, dass mit Sprechen und der Veräußerung von Wörtern, Sätzen oder eben Sprache⁵ nicht nur Vorstellungen und Wahrnehmungen - quasi die soziale Welt - beschrieben, sondern mit dem Sprechen auch Handlungen vollzogen werden (vgl. Austin, 2010), bedeutet dies, dass durch Sprache(n) und Sprechen gesellschaftliche Strukturen sowie eine soziale Wirklichkeit überhaupt erst hergestellt werden. Wie über Menschen, Dinge oder Sachverhalte gesprochen wird und welche Namen oder Bezeichnungen ihnen gegeben werden, sagt viel darüber aus, welchen Wert und welchen Platz sie in der Gesellschaft haben (vgl. Roth, 2013; Mörgen & Schnitzer, 2015). Durch die wiederholte Verwendung bestimmter Begriffe und Äußerungen werden diese gesellschaftlichen Strukturen stets reproduziert und dabei die jeweiligen Akteur*innen – als Adressierte – auf unterschiedliche soziale Positionierungen im sozialen, politischen und ökonomischen Raum verwiesen (vgl. Mörgen & Schnitzer, 2015; Hornscheidt, 2017; Völker, 2013). Innerhalb dieses Prozesses bestärken „Referenzen, die häufig herangezogen werden, [...] auch oft – ungewollt – die Konstruktion einer Zielgruppe, die in inferiorisierte gesellschaftliche Positionen gedrängt wird“ (Dirim, 2015b: S. 308).

Sprechen heißt also, sich einer Ressource zu bedienen, die im Kontext sozialer Ungleichheit steht. Mit einem Sprechen über Sprache wird auch über legitime und illegitime Sprachen, Sprechweisen und Sprecher*innen gesprochen. Prestigehohe Sprachen und Sprechweisen werden markiert, indem diesen eine dominante Rolle u. a. durch die Kodifizierung und Vermittlung in Bildungsinstitutionen zugeschrieben wird. Gleichzeitig werden dadurch Dialekte, Migrationssprachen und kulturelle Sprachvarietäten als illegitime Sprachen oder Codes gekennzeichnet, um Machtverhältnisse aufrechtzuerhalten (vgl. Roth, 2013; Bourdieu, 2017). Sprache(n) und Sprachkompetenz werden damit zu einem Instrument im Kampf um Distinktionsgewinne. Insbesondere im Kontext von Mehrsprachigkeit ergibt sich daraus ein ambivalentes Verhältnis: Zum einen scheint Mehrsprachigkeit mit Blick auf den Erwerb von mehreren Fremdsprachen ein erstrebenswertes, öko-

5 Der Begriff ‚Sprache‘ kann unterschiedliche Gegenstände bezeichnen. Zum einen handelt es sich dabei um Sprache als Kommunikationsmittel. Zum anderen kann ‚Sprache‘ im Sinne von historisch gewachsener Einzelsprache verstanden werden (vgl. Roth, 2013, S. 13, S. 16-18). Im Diskurs um Sprachgebrauch, Sprachsensibilität und Sprachbildung sind die Grenzen dieser Definitionen jedoch nicht immer trennscharf. Wird im Beitrag über ‚Sprache als Kommunikationsmittel‘ gesprochen, wird der Begriff ‚Sprache‘ im Singular gebraucht. Sind hingegen ‚Einzelsprachen‘ gemeint, wird dies durch die Pluralmarkierung kenntlich gemacht. Soll explizit die Verwobenheit der Begriffe sichtbar gemacht werden, wird ‚Sprache(n)‘ gebraucht. An dieser Stelle wird bereits deutlich, dass es nicht so einfach ist, diese Trennung zu vollziehen. Denn spricht man über die Förderung sprachlicher Kompetenzen, wird in der Regel eine einzelsprachliche Perspektive eingenommen und die jeweilige Amt- oder Schulsprache unmarkiert vorausgesetzt (vgl. Krüger-Potratz, 2013; Bourdieu, 2017). Dieses Dilemma soll hier im Artikel ebenfalls aufgegriffen werden.

nomisch verwertbares und gefordertes Bildungsideal, zum anderen wird Mehrsprachigkeit im Kontext von Migration nach wie vor als Sonder- oder Problemfall betrachtet (vgl. Roth, 2013; 2017; Krüger-Potratz, 2013).

Dieses Differenzieren zwischen „Elite- oder Armutsmehrsprachigkeit“ (Krumm, 2013: S. 1) lässt sich nach Niedrig mit Rückgriff auf Bourdieu und dem Konzept des sprachlichen Markts erklären:

Bourdieu zufolge ist die Position eines jeden Sprechers und einer jeden Sprecherin in der sprachlichen Hierarchie bestimmt durch die jeweilige Nähe oder Distanz der eigenen Sprache zur „legitimen Sprache“ des jeweiligen sprachlichen Markts, das heißt zu der Sprachform, die von allen Mitgliedern einer „Sprachgemeinschaft“ stillschweigend als die einzig legitime Form des Sprechens in offiziellen Kontexten anerkannt wird. Die legitime Sprache gilt mithin nicht als eine Sprache unter anderen, sondern als *die* Sprache. (Niedrig, 2015: S. 76-77, Herv. i. O.)

In allen öffentlichen Bereichen und damit auch in Kindergärten, Schulen und Hochschulen der deutschen Bundesrepublik gilt die deutsche Sprache als unmarkierte und legitime Sprache, was wiederum auch Auswirkungen auf die sprachlichen Bildungsangebote haben kann. So wird sprachliche Bildung hier im Sinne eines sprachassimilativen Ansatzes (vgl. Döll, 2019) in vielen Kontexten per se als Bildung in der deutschen (Bildungs-)Sprache verstanden und kommuniziert. Dadurch manifestiert sich eine Monolingualität in den Bildungsinstitutionen, die zur Ausbildung eines sprachlichen Hierarchiesystems führen kann. Für (mehrsprachige) Schüler*innen kann deshalb der Eindruck entstehen, „dass Deutsch hierarchisch ganz oben und somit wichtiger ist und die nicht-deutschen Familiensprachen durch ihre niedrigere Position weniger wert sind“ (Tankir, 2018: S. 8; vgl. Schrodts, 2014: S. 125 ff.).

3.2 ‚Deutsch als Zweitsprache‘ als heterogenes begriffliches Konstrukt

Untersucht man den wissenschaftlich-didaktischen Diskurs, wird schnell deutlich, dass der Begriff ‚Deutsch als Zweitsprache‘ aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden kann. Zum einen bezeichnet ‚Deutsch als Zweitsprache‘ die Erwerbsumstände des Deutschen und verweist auf Erwerbsbedingungen, die mit einem (späten) Zweitspracherwerb einhergehen. Zum anderen impliziert ‚Deutsch als Zweitsprache‘ sprachpädagogische oder didaktische Maßnahmen wie z. B. im Kontext von Deutschförderung für neu zugewanderte Schüler*innen oder des sprachsensiblen Unterrichts für alle Lernenden (vgl. Dirim, 2015a; Dirim & Pokitsch, 2017). Jedoch findet sich in der Verwendung des Begriffs auch eine Bezeichnungspraktik, die für Kategorisierungen von Personen gebraucht werden und somit die Personen auf dieses Merkmal reduzieren sowie auf eine niedrigere Position verweisen (vgl. Dirim & Pokitsch, 2017; Miladinović, 2014).

Eine solche Kategorisierung erfolgt entlang der Annahme von sprachkompetenten Erst- bzw. Muttersprachlicher*innen (*native speakers*) im Vergleich zu nichtsprachkompetenten Zweitsprachlernenden bzw. Nicht-Muttersprachler*innen (*non-native speakers*) (vgl. Khakpour, 2016; Holliday, 2014). Die Besserstellung von *native speakers* und der Abwertung und Delegitimierung von *non native speakers* wird nach Holliday als *native spea-*

kerism bezeichnet (vgl. Holliday, 2014: S. 1). Die Theorie kommt aus dem westlichen, englischsprachigen Kontext und kritisiert die „mystifiziert[e] Vorstellung von Sprachkompetenz [...], die ausschließlich ‚natürlich‘, also durch die Geburt, erlangt werden kann und sich allen anderen Aneignungsprozessen entzieht“ (Khakpour, 2016: S. 210). Diese Unterscheidung zwischen *native speaker* und *non native speaker* ist jedoch nicht neutral, sondern wirkt als ‚das sprachliche Äquivalent‘ zur Einteilung von Menschen nach ihrem Äußeren (vgl. Magalhães, 2019) und lässt sich stellvertretend für Begriffe wie ‚Migrationshintergrund‘ oder ‚Kultur‘ nutzen (vgl. Miladinović, 2014; weiterführend Mecheril, 2004, 2016). ‚Deutsch als Zweitsprache‘ (DaZ) stellt in so einer Situation nicht nur ein abweichendes, sondern auch ein defizitäres Merkmal dar (vgl. Miladinović, 2014), welches zudem in institutionellen (und auch sozialen) Kontexten im Vordergrund steht und als Stigma wirken kann (vgl. Goffman, 1975).

Demzufolge ist mit der Verwendung des Begriffs ‚DaZ‘ als Personenmerkmal eine Unterordnung verbunden (vgl. Miladinović, 2014: S. 143 f.), die Sprecher*innen des Deutschen als Zweitsprache und Sprecher*innen des Deutschen als Erstsprache nicht nur in ein asymmetrisches, sondern auch in ein hierarchisches Verhältnis setzt. Insbesondere in der pädagogischen Praxis und in der Hochschullehre besteht dabei die Gefahr, eine Gruppe von vermeintlich ‚Hilfsbedürftigen‘ zu konstruieren (vgl. Dirim, 2015b: S. 308). „Spricht jemand mit einem ‚fremden‘ oder ‚ungewohnten‘ Akzent, so wird immer wieder die Frage nach der ‚eigentlichen‘ Herkunft gestellt, die die Angesprochenen als Subjekte markieren, die ‚hier‘ nicht unhinterfragt [hingehören]“ (Çiçek, Heinemann & Mecheril, 2014 zit. nach Mörgen & Schnitzer, 2015: S. 8). Auch die Frage nach der ‚Muttersprache‘ orientiert sich an eben diesen (Nicht-)Zugehörigkeiten (vgl. Mörgen & Schnitzer, 2015: S. 11 f.) und imaginiert Deutschland als ein einsprachiges Land, in dem weitere Sprachen nicht als mehrsprachige deutsche Realität wahrgenommen und als illegitime Sprachen gekennzeichnet werden (vgl. Thomasuske, 2015: S. 99; Bourdieu, 2017: S. 14).

Es gibt zwar keinen Zweifel daran, dass mehrsprachig aufwachsende Kinder und Jugendliche oder Angehörige einer Minderheitengruppe Kompetenzen in der jeweiligen Institutions- bzw. Bildungssprache erlangen, um handlungsfähig zu sein und am schulischen sowie gesellschaftlichen Leben teilzuhaben (vgl. Gantefort & Sánchez Oroquieta, 2015: S. 26 f.; Krüger-Potratz, 2013: S. 186). Trotzdem besteht die Gefahr der Legitimierung, andere Sprachen in Bildungseinrichtungen implizit und explizit zu verbieten, indem die Norm gesetzt wird, dass „hier Deutsch gesprochen wird“ (Thomasuske, 2015: S. 98). Problematisch wird es vor allem, wenn dies mit einer Abwertung von anderen Sprachen oder Sprachvarietäten einhergeht. Insbesondere wenn legitime Sprachkompetenzen belohnt und illegitime Sprachverwendungen sanktioniert werden, führt dieser Umstand unmittelbar dazu, dass Schüler*innen den Wunsch und die Notwendigkeit verspüren, die legitime Sprache zu beherrschen, was wieder die hegemonialen (sprachlichen) Machtverhältnisse aufrechterhält (vgl. Bourdieu, 2017: S. 14, S. 53-64; Fürstenau & Niedrig, 2010: S. 78).

3.3 Sprachsensibilität in der Lehrer*innenbildung

Setzt man sich genauer mit dem Thema ‚Sprachsensibilität in der sprachlichen Bildung‘ auseinander, wird deutlich, dass zwei zentrale Zugänge zu diesem Feld existieren. Einerseits handelt es sich dabei um den sprachsensiblen (Fach-)Unterricht. Ziel des sprachsensiblen Fachunterrichts ist es, den Unterricht so zu gestalten, dass alle Lernenden unabhängig von ihren individuellen sprachlichen Voraussetzungen am Unterricht teilnehmen können. Das bedeutet, dass die sprachlichen Anforderungen des Materials und des Unterrichts zunächst von der Lehrkraft analysiert, diese mit den sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden abgeglichen und anschließend sprachliche Hilfen z. B. im Sinne des Scaffoldings bereitgehalten werden, um die Lernenden zu unterstützen, die fachlichen und sprachlichen Inhalte zu erlernen (vgl. Kniffka, 2012)⁶. Andererseits kommt im Kontext des Differenz- oder Ressourcen-Etikettierungs-Dilemmas vor allem die Bezeichnungspraktik in den Sinn (vgl. Kuhn, 2014; Powell & Pfahl, 2012): Wie kann man überhaupt über Personen(gruppen) sprechen, ohne diskriminierend oder stigmatisierend zu wirken? Dabei zeigt sich im Feld der sprachlichen Bildung auch eine Verwobenheit beider Ebenen unter der Frage: Wie können Praktiker*innen und Forscher*innen mit Sprache, mit der Sprachenwahl und dem Sprachengebrauch sensibel agieren? Das wiederum tangiert auch die Frage danach, wie Vorstellungen und Verhaltensweisen entsprechend eines sprachlichen Hierarchiegefüges aufgebrochen werden können, ohne bestehende Förderbedarfe zu marginalisieren. Diese schwer aufzulösende Ambivalenz zeigt sich auch in den rechtlichen Rahmenbedingungen sprachlicher Bildung und deren Umsetzung.

Zwar „spricht sich die KMK in ihrer, von allen Bundesländern übernommenen Empfehlung zur ‚Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule‘ explizit für den Erhalt und die schulische Förderung der Herkunftssprache und einen ‚positiven Umgang mit sprachlicher Vielfalt‘ aus“ (Krüger-Potratz, 2013: S. 187 f.; vgl. KMK, 1996: S. 10 f. zit. nach Krüger-Potratz, 2013: S. 187 f.). In der Umsetzung rechtlicher Vorgaben wie z. B. in der Einführung des (Pflicht-)Moduls *Deutsch für Schülerinnen Schüler mit Zuwanderungsgeschichte* für alle Lehramtsstudierenden scheint jedoch eine monolinguale Sicht vertreten zu sein (vgl. Krüger-Potratz, 2013: S. 187 f.)⁷. Denn auch wenn mehrsprachige Spracherwerbsbedingungen dabei berücksichtigt werden, heißt das nicht notwendigerweise, dass alle sprachlichen Kompetenzen als Ressourcen betrachtet und entsprechend eine mehrsprachige Bildung fokussiert wird.

Selbst wenn Programme und Bildungsangebote implementiert werden, die Mehrsprachigkeit als Ressource begreifen, besteht die Gefahr, dass die Adressierten aufgrund der einseitigen Fokussierung auf die Heterogenitätsmerkmale wie ‚Deutsch als Zweitsprache‘, ‚Migrationshintergrund‘ oder ‚Mehrsprachigkeit‘ besonders (vgl. Kuhn, 2013)

⁶ Sprachsensibler Fachunterricht zielt zwar primär auf die alltagsintegrierte Förderung der jeweiligen Institutions- bzw. Unterrichtssprache ab, welche in den meisten Fällen auch die legitime Sprachvarietät darstellt (vgl. Döll, 2019; Niedrig, 2015). Er ist jedoch nicht auf die legitime Sprache begrenzt, sondern kann auch weitere Sprachen und Sprechweisen wie z. B. Migrationsprachen berücksichtigen und einbeziehen (vgl. Dirim, 2015a).

⁷ Zum Wandel des DaZ-Moduls siehe Kapitel 4.

und wiederum als ‚Andere‘ bzw. ‚Nicht-Zugehörige‘ markiert werden (vgl. Kuhn, 2014; Mecheril, 2004). Insbesondere Programme wie z. B. das *HIPPY-Projekt*, *Rucksack-KiTa* etc. bergen das Risiko, vereinseitigende, pauschale Zuschreibungen zu verfestigen (vgl. Terhart & Winter, 2017: S. 19). Dies stellt insofern ein Problem dar, dass eben diese Merkmale als defizitär gelten und dass Individuen pauschal als förderbedürftig wahrgenommen werden (vgl. Miladinović, 2014; Dirim, 2015b). Mehrsprachige Bildungsprogramme und eine Orientierung an lebensweltlicher Mehrsprachigkeit eröffnen jedoch für pädagogische Einrichtungen und ihre Akteur*innen die Möglichkeit, mehrsprachige Ressourcen systematisch in der Bildungsarbeit im Kita- oder Schulalltag sowie in den Familien zu verzahnen und einen Perspektivwechsel zu bewirken (vgl. Roth, Terhart, Gantefort, Röglin, Winter & Anastasopoulos, 2015; Terhart & Winter, 2017).

4. Das DaZ-Modul als transformatorisches Element in der Lehrer*innenbildung

Wie im vorangegangenen Kapitel dargestellt, können zwei Aspekte der Sprachsensibilität unterschieden werden, und zwar der Fokus auf Sprache in allen Bereichen des Lehrens sowie der umsichtige Umgang mit dem Differenzierungs- und Diskriminierungspotenzial von Sprache. Als Stellen des Zusammentreffens der beiden Perspektiven von Sprachsensibilität in der Lehrer*innenbildung sind u. a. Hochschulmodule und -initiativen zu identifizieren, die sich schwerpunktmäßig mit sprachlicher Heterogenität befassen. Zu solchen Modulen zählt u. a. das Modul *Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte* (DaZ-Modul) in NRW.

4.1 Die Entstehung und Zielsetzungen des DaZ-Moduls

Die Ergebnisse der PISA Leistungserfassung aus dem Jahre 2001 machten die Relevanz der Fokussierung sprachlicher Kompetenzen für den Bildungserfolg von Schüler*innen deutlich und zeigten zugleich auch die vorhandenen Bedarfe auf. Aus den Ergebnissen gingen u. a. eindeutige Unterschiede in den Leistungen zwischen Lernenden mit und ohne Migrationshintergrund hervor, die häufig durch Effekte sozioökonomischer Ungleichheit verstärkt wurden (vgl. Decker-Ernst, 2017: S. 25). Diese Disparitäten lösten eine breite Debatte um das deutsche Bildungssystem aus. Insbesondere wurde dabei diskutiert, wie Chancengleichheit vor dem Hintergrund vorhandener Heterogenität geschaffen werden kann. Die Veröffentlichung weiterer Leistungsuntersuchungen (z. B. Bos, Lankes, Prenzel, Schwippert, Valtin & Walther, 2003) sowie Studien mit einem primären Fokus auf das Bildungssystem und den dort relevanten Akteur*innen (vgl. Becker-Mrotzek, Hentschel, Hippmann & Linnemann, 2012) machten die Notwendigkeit einer Lehrkräfteprofessionalisierung für die Arbeit in und mit sprachlicher Vielfalt deutlich. So zeigte die letztgenannte Studie, dass sich 66 % der befragten 512 Lehrkräfte weniger gut oder schlecht auf den Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen vorbereitet fühlen. Dabei gaben 68 % der Beteiligten an, Deutsch als Zweitsprache sei nicht Teil ihrer universitären Ausbildung gewesen. Sogar 71 % äußerten den Wunsch nach einem höheren Anteil der Vorbereitung auf sprachförderliche Arbeit in der universitären Ausbildung.

Um solche Lücken in der Ausbildung für die künftigen Generationen von Lehrkräften zu decken, wurde basierend auf dem Gesetz über die Ausbildung für Lehrämter an öffentlichen Schulen (LABG vom 12.05.2009 §11(7)) das Modul *Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte* (DaZ-Modul) in Kooperation der Stiftung Mercator, der Technischen Universität Dortmund, der Universität Duisburg-Essen und der Universität zu Köln ins Leben gerufen (vgl. Bauer & Scholten-Akoun, 2010). Das Modul ist zum aktuellen Zeitpunkt an allen Standorten in NRW angesiedelt und stellt einen verpflichtenden Teil des Lehramtsstudiums dar.

In der Umsetzung des Moduls gibt es jedoch universitäre Unterschiede: Einerseits variiert der Umfang von 20 Leistungspunkten (LP) in Duisburg-Essen bis zu den am häufigsten realisierten 6 LP wie in Köln oder Münster. Zudem wird das Modul zumeist nur in einer der Studiumsphasen (Bachelor oder Master) verortet. In der Ausgestaltung verfolgen die Standorte eine gemeinsame Leitlinie. Als gemeinsame Ziele gelten die Sensibilisierung für die Notwendigkeit der Fokussierung sprachlicher Bildung in allen Fächern, die Vermittlung von Fachwissen in Bereichen wie Linguistik, interkulturelle Bildung und Deutsch als Zweitsprache sowie die Unterstützung beim Erwerb von Wissen bezüglich fachdidaktischer Fragestellungen, Förderkonzepte, Korrekturverhalten, Bedarfsanalysen und Sprachdiagnostik (vgl. Witte, 2017).

4.2 Die Potenziale und Grenzen des DaZ-Moduls

Wenn wir Sprachsensibilität als Phänomen mit zwei Facetten verstehen, das sich auf Sprache entweder als Objekt oder als Instrument beziehen kann, lässt sich bei Betrachtung des aktuellen Status quo der Umsetzungen des Moduls feststellen, dass die o. g. Schwerpunkte mit Hinblick auf einen sprachsensiblen Unterricht entstanden sind, dessen Verständnis sich in sehr umfassender Art und Weise auf das Objekt Sprache bezieht. Seltenere wurde dagegen die Sprache als Instrument bzw. Medium der Sprachsensibilität begriffen oder diese Funktion der Sprache überhaupt thematisiert. Die Modulbeschreibungen legen nicht fest – und können auch nicht festlegen – wie die Sprache selbst für die Vermittlung der Sprachsensibilität sprachsensibel verwendet werden kann. Fragen, die sich daraus ergeben und bislang weiter unbeantwortet bleiben⁸, sind z. B.: Wie können vermeintliche Bedarfe und Defizite adressiert werden, ohne sie defizitär erscheinen zu lassen, oder sie gar als Defizite zu konstruieren? Wie kann konstruktiv über Heterogenität und Homogenität gesprochen werden, ohne dabei (Ab-)Wertungen oder Hierarchisierungen zu erzeugen?

Zudem ist auffällig, dass in der Vermittlung der Sprachdiagnostik mögliche diagnostizierte Förderbedarfe in aller Regel hinsichtlich der Kompetenz in der deutschen Bildungssprache formuliert werden (vgl. Putjata, Olfert & Romano, 2016). Damit erscheint Einsprachigkeit als Norm, wohingegen die mehrsprachige Lebenswelt der Schüler*innen als abweichend und sogar defizitär wahrgenommen wird (vgl. Putjata & Danilovich, 2019;

⁸ Die Autor*innen bearbeiten diese Fragestellungen jedoch in aktuellen Forschungsprojekten, um konkretere evidenzbasierte Aussagen treffen zu können.

Drumm & Henning, 2015). Sowohl die Diagnostik als auch die Förderansätze sind in diesem Fall auf nur einen Teil des vorhandenen Potenzials der Lernenden bezogen. Dies birgt die Gefahr einer gewissen Einseitigkeit. Auch wenn ein durchgängiger, d. h. alle Fächer betreffender, Fokus auf die primäre Unterrichtssprache Deutsch eine absolute Notwendigkeit darstellt, bedarf es eines bewussten Einbezugs sprachlicher Vielfalt sowohl in der Lehrer*innenbildung als auch in der Unterrichtspraxis (vgl. Meier & Conteh, 2014), um mehrsprachige Lernende ganzheitlich zu fördern und eine defizitäre Perspektive zu vermeiden. Befragungen von Studierenden des DaZ-Moduls lassen allerdings erkennen, dass diese Aspekte noch im Widerspruch zueinander stehen: Während sprachförderliches Arbeiten im Unterricht und die Vorbereitung auf diese Aufgabe im Studium insgesamt als wichtig angesehen werden, wird der Einbezug von ‚Herkunftssprachen‘⁹ jedoch als die am wenigsten zielführende Maßnahme des sprachsensiblen Unterrichts betrachtet (vgl. Seipp, o. J.; Kaplan, 2019). Kaplan (2019, S. 25 ff.) spricht sogar von „problembezogenen Einstellung[en] der Studierenden“ und der Fokussierung auf die Förderung des Deutschen.

Das DaZ-Modul bietet jedoch die Möglichkeit, mit der Fokussierung der ersten äußerst relevanten Facette von Sprachsensibilität, also das sprachensible Unterrichten, auch eine Grundlage für ihre zweite Facette, den sensiblen Umgang mit Sprache zu schaffen, indem der Gegenstand der Sprachsensibilität um den Aspekt der Mehrsprachigkeit erweitert wird (vgl. Kopečková & Poarch, 2019; Goltsev & Bredthauer, 2020).

Inwieweit dieses gelingen kann, hängt allerdings von vielen Faktoren ab. Zum einen ist zu berücksichtigen, dass Studierende bereits mit gewissen, unterschiedlich fest verankerten Vorstellungen und Konnotationen für Begriffe wie ‚Migrationshintergrund‘ oder ‚Muttersprache‘ in das DaZ-Modul kommen. Diese Vorstellungen wurden und werden durch ihren Alltag geprägt, wie beispielsweise ihre eigene Schulzeit, während der die Idee der Einsprachigkeit als Norm galt (vgl. Lengyel, 2016). Ähnliches gilt für die prägende Wirkung der Abbildung entsprechender Debatten in verschiedenen Medien, die die monolinguale Ausrichtung fokussieren, wie es z. B. die aktuelle Diskussion um die Förderbedürftigkeit in der Sprache von Kindern, die andere Sprachen als Deutsch zuhause sprechen¹⁰, illustriert. Diesen Kindern wird aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit automatisch eine Förderbedürftigkeit unterstellt. Unterstützt werden diese Effekte durch die oben beschriebene Tatsache, dass unter dem Begriff ‚Sprache‘ in der öffentlichen Diskussion – häufig ohne zu hinterfragen oder dies explizit zu markieren – ausschließlich Deutsch verstanden wird. Das gilt auch und in besonderer Weise dann, wenn über Sprache als notwendige Ressource für Bildungserfolg diskutiert wird.

⁹ ‚Herkunftssprache‘ ist kein unproblematischer Begriff. Zum einen verbindet der Begriff Herkunftssprache sprachliche Kompetenzen mit einer staatlichen Herkunft, oft mit einer Nationalsprache, welche einen anerkannten institutionellen Status hat. Zum anderen wird damit eine andere Herkunft der Sprecher*innen suggeriert, weswegen der Begriff diskriminierend wirken kann, weil er mehrsprachigen Personen aufgrund ihrer sprachlichen Praxis eine andere Herkunft als die der Mehrheitsgesellschaft zuschreibt (vgl. Fürstenau, 2011).

¹⁰ <https://www.tagesschau.de/inland/kinder-sprache-kita-101.html> [07.01.2021]

Gleichzeitig muss weiterhin konstatiert werden, dass auch der wissenschaftliche Diskurs und die entsprechende Literatur, die auch in der universitären Lehre verwendet wird, selbst noch ein unklares und wenig einheitliches Bild in Bezug auf die Verwendung von Begriffen in diesem Kontext aufweisen. So finden sich z. B. für die Bezeichnung von Lernenden, die neben dem Deutschen migrationsbedingt mit weiteren Sprachen vertraut sind, diverse Varianten, wie ‚lebensweltlich Mehrsprachige‘, ‚Kinder mit anderen Sprachen als Deutsch‘, ‚Lernende mit Migrationshintergrund‘ oder ‚Migrationsgeschichte‘ sowie ‚Schülerinnen und Schüler nicht deutscher Erstsprache‘ oder ‚DaZ-Kinder‘. Es gibt diesbezüglich viele Diskussionen und Kritik, insbesondere um den letztgenannten Begriff, doch konnte bislang kein Konsens erzielt werden (vgl. u. a. Kuhs & Merten, 2011; Akbulut, Bien, Reich & Wildemann, 2015). In der Kritik wird u. a. darauf eingegangen, dass der Begriff häufig per se mit genereller Förderbedürftigkeit der mit ihm pauschal erfassten Gruppe verbunden wird (vgl. Kuhs & Merten, 2011). Unberücksichtigt bleibt dabei auch, dass alle Schüler*innen einen sprachlichen Bildungsbedarf haben – nur eben auf unterschiedlichen Niveaustufen – und zugleich innerhalb der Gruppe der Mehrsprachigen ebenso eine Varianz in all ihren Ressourcen vorliegt. Allein die eigene Betitelung der Module kann u. U. jedoch ebenfalls als eine Engführung der Perspektive und eine generelle Unterstellung eines sprachlichen Förderbedarfs an alle Schüler*innen, die migrationsbedingt zu der Gruppe der Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache gezählt werden, verstanden werden. Vor dem Hintergrund dieses komplexen Konglomerats an z. T. sich gegenseitig bedingenden und dauerhaft wirksamen Faktoren wird eine umfassende und nachhaltige Veränderung der Gesamtsituation oder auch nur einzelner Perspektiven durch ein Modul, das häufig nur wenige Leistungspunkte umfasst, erheblich erschwert.

4.3 Fachübergreifende Kooperationen als Potenziale der Hochschulbildung

Insgesamt lässt sich festhalten, dass das DaZ-Modul eine äußerst wertvolle und fruchtbare Maßnahme, Grundlage und Plattform für eine sprachensible Arbeit in der Lehrer*innenbildung darstellt. Zugleich muss aber angemerkt werden, dass aufgrund seiner Anlage als jeweils punktuell angebotenes Bildungsangebot in der Gesamtheit eines Lehramtsstudiums, das zudem bereits examinierte Lehrkräfte gar nicht mehr erreicht, seine Wirksamkeit in Bezug auf eine nachhaltige und flächendeckende Veränderung in der Didaktik von Lehrkräften offenbleibt. Zielführend scheint demnach ergänzend eine ganzheitliche Verankerung des Themas in den verschiedenen Fachdidaktiken wie auch in den Bildungswissenschaften im Lehramtsstudium sowie den Bildungsangeboten der zweiten und dritten Phase der Lehrer*innenbildung zu sein. Wünschenswert wäre dabei ein größerer Konsens bezüglich der Begriffsverwendung im wissenschaftlich-didaktischen Diskurs. Erste Schritte dazu wären evtl. durch konkreten Austausch und Vernetzung zwischen den verschiedenen Disziplinen und Akteur*innen zu machen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt wäre eine Perspektivenerweiterung auf Mehrsprachigkeit in der Hochschule. Zum einen lassen sich in der Hochschullehre wie auch im schulischen Unterricht Sprache zum Gegenstand der Aufmerksamkeit machen und die ‚Erst‘-,

‚Familien‘- bzw. ‚Herkunftssprachen‘¹¹ der Studierenden für die Kommunikationssituation und den Wissenserwerb einbeziehen. Dies fördert im Sinne des Language Awareness Ansatzes die aktive Akzeptanz und Wertschätzung sprachlicher Vielfalt, weckt Neugierde auf und Interesse an Sprache(n), sprachlichen Phänomenen, sprachlich-kultureller Diversität und stärkt sprachanalytische Fähigkeiten durch vergleichende Analysen von Sprachsystemen und des Sprachgebrauchs. Zum anderen kann Hochschulbildung dazu beitragen, sprachliches Handeln im soziokulturellen Kontext bewusst(er) zu machen und das Verhältnis von Sprache und Macht kritisch zu hinterfragen (vgl. Gürsoy, 2010). Insgesamt geht es dabei „um die Entwicklung einer inklusiven Bildungspraxis mit dem Ziel der gleichberechtigten Teilhabe aller sozialen Gruppen an institutionalisierter Bildung“ (Fürstenau, 2012: S. 5). Dies könnte eine (schulische) Unterstützung beim Erwerb der Kompetenzen in der deutschen (Bildungs-)Sprache bei gleichzeitiger Berücksichtigung und Förderung anderer Sprachen und Sprechweisen der in Deutschland lebenden Bevölkerung befördern (vgl. Krüger-Potratz, 2013: S. 186; Roth, 2017).

Grundsätzlich wäre aber sowohl in Bezug auf die Vereinheitlichung des Diskurses als auch auf das Finden des ‚ultimativen‘ sprachsensiblen Vorgehens zu fragen, inwieweit diese Ziele überhaupt erreicht werden können und ob hier nicht der Weg schon das Ziel sein kann: „Ich kann leider keine idealen begrifflichen Alternativen anbieten, aber ich denke, wir sollten uns ernsthaft auf die Suche danach begeben“ (Sökefeld, 2007: S. 55).

5. Fazit und Ausblick: Ein Plädoyer für eine umfassende sprachliche Sensibilität

Im Fokus dieses Beitrags stand die Berücksichtigung und der Umgang mit migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität im deutschen Bildungs- und Hochschulwesen. Am Beispiel des DaZ-Moduls konnte aufgezeigt werden, in welchem Spannungsverhältnis sich die sprachliche Bildung selbst bewegt.

Während man mit Sprachsensibilität oder Sprachsensibilisierung zum einen die Kompetenzen der Fach- und Lehrkräfte meint, die sprachlichen Herausforderungen der von ihnen zu vermittelnden Fachinhalte und die sprachlichen Unterstützungsbedarfe ihrer Lerngruppe zu erkennen und darauf mit passenden Sprachfördermaßnahmen zu reagieren, bedeutet Sprachsensibilität zum anderen auch, bewusst mit Sprache umzugehen, um *alle* anzusprechen sowie diskriminierungsfrei zu sprechen. Dies betrifft das soziale Geschlecht (Gender), sozioökonomische Faktoren (Klasse) sowie natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten, Alter, Religion, Behinderung und viele mehr.

Wie bereits bekannt ist, kann ein unreflektierter oder unsensibler Sprachgebrauch in allen Lebensbereichen auftreten: In der Schule, bei der Arbeit, in Alltagsgesprächen oder in den Medien – aber eben auch in der Hochschule. Jedoch ist den Sprecher*innen nicht immer bewusst, dass manche Begriffe und Formulierungen abwertend sind und Ausgrenzung und Diskriminierung transportieren und reproduzieren (vgl. Hornscheidt, 2017). Sprachsensibles und diskriminierungsfreies Sprechen bemüht sich dabei um einen

¹¹ Zur Problematisierung dieser Begriffe vgl. Fußnote 7.

bewussten Umgang mit Sprache(n) und versucht mit Resignifizierungen, Reclaimings oder Neubildungen von Begriffen, sprachliche Etikettierungen sowie „Besonderungen“ (vgl. Kuhn, 2013) oder Pauschalisierungen in und durch Sprache zu vermeiden (Hornscheidt, 2017)

Gerade aus diesen beiden Ansprüchen ergibt sich ein Dilemma: Angehende Lehrende sowie bereits tätige Lehrkräfte stehen vor der Herausforderung, zwischen individuellen Bedarfen aller Schüler*innen unter Berücksichtigung heterogener Spracherwerbsverläufe und pauschalen Förderangeboten sowie Zuschreibungen im Kontext von Deutsch als Zweitsprache und Mehrsprachigkeit zu unterscheiden, um individuelle Unterstützung anbieten zu können.

Die Lehrveranstaltungen des DaZ-Moduls verfolgen das Ziel, die Studierenden aller Lehramtsfächer dazu zu befähigen, die Bedürfnislage der Lernenden im Unterricht einzuschätzen und darauf basierend didaktische Entscheidungen adäquat umzusetzen. Den Dozierenden kommt dabei die besondere Aufgabe zu, die Bedürfnislage nicht zu verallgemeinern und den Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache oder einem Migrationshintergrund keine pauschale Förderbedürftigkeit zu attestieren. Um das zu erreichen, ist es notwendig, nicht nur methodisches und didaktisches Wissen zu vermitteln, sondern u. a. durch sensible Begriffsnutzung die Studierenden dahingehend zu befähigen, „mit den sie umgebenden und von ihnen selbst miterzeugten migrationsgesellschaftlichen Machtverhältnissen umzugehen“ (Dirim, 2015b: S. 307). Dabei geht es also darum, verwendete Begrifflichkeiten im wissenschaftlichen, medialen und fachdidaktischen Diskursen sowie die jeweils praktizierten Sprachpolitiken in den Bildungseinrichtungen „zu hinterfragen und sich damit auseinanderzusetzen, [...] wer durch [diese] Sprachpolitiken und -praktiken ausgeschlossen, benachteiligt oder unterstützt werden könnte“ (Thomauske, 2015: S. 105). Die Anforderung an das Bildungssystem und auch an die Ausbildung von Lehrkräften besteht daher aus der Vermittlung und Implementation einer sprachlichen Bildung, die den Bildungserfolg aller Lernenden zum Ziel hat, „indem sie sie zu einem Sprechen führt, das auf der einen Seite wirkungsvoll ist und auf der anderen Seite individuell sein darf“ (Roth, 2017: S. 52).

Ziel dieses Beitrags war es nicht primär, Lösungen zu präsentieren, sondern Fragen zum komplexen Feld der sprachlichen Sensibilität bzw. sensiblen Sprache im Bildungskontext aufzuwerfen und dabei Aspekte zu beleuchten, die im aktuellen Diskurs oft unbeleuchtet bleiben. Damit darf der Beitrag allem voran als Einladung verstanden werden, Begriffe und Bezeichnungen, mit denen wir im fachdidaktischen, hochschuldidaktischen und forschungsorientierten Bereich der sprachlichen Bildung beständig umgehen, immer wieder kritisch zu hinterfragen und nicht müde zu werden, nach neuen, für den aktuellen Kontext geeigneteren Konzepten zu suchen, die allen Schüler*innen sowie Studierenden gleichberechtigte Bildungschancen und gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten eröffnen. Er stellt demnach nicht den ersten Schritt zu diesem Ziel dar und erst recht nicht den letzten, aber er bekräftigt die Zielrichtung und möchte alle Lesenden ermuntern, sich an diesem Prozess ebenfalls zu beteiligen.

Bibliografische Angaben

- Akbulut, Muhammed; Bien, Lena; Reich, Hans H. & Wildemann, Anja (2015). Metasprachliche Interaktionen in mehrsprachigen Lernsettings – ein Projekt zur Sprachbewusstheit im Grundschulalter. *ide 4*. Innsbruck: Studienverlag, S. 119-128.
- AntiDiskriminierungsbüro (ADB) Köln (2013). Sprache schafft Wirklichkeit. Glossar und Checkliste zum Leitfaden für einen rassismuskritischen Sprachgebrauch. <<https://www.uni-hamburg.de/gleichstellung/download/antirassistische-sprache.pdf>> (zuletzt aufgerufen am 01.09.2020).
- Austin, John L. (2010). *Zur Theorie der Sprechakte (How to do things with words)*. 2. Aufl. Stuttgart: Reclam.
- Barsalou, Lawrence W. (1992). Frames, concepts, and conceptual fields. In Lehrer, Adrienne; Kittay, Eva F. & Lehrer, Richard (Hg.), *Frames, Fields and Contrasts*. Hoboken: Taylor und Francis, S. 21-74.
- Bauer, Rupprecht S. & Scholten-Akoun, Dirk, in Zusammenarbeit mit der Stiftung Mercator (2010). „Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung. Bedarf – Umsetzung – Perspektiven“. Dokumentation der Fachtagungen zur Situation in Deutschland und in Nordrhein-Westfalen am 10. und 11. Dezember 2009. <<https://www.uni-due.de/imperia/md/content/daz-daf/prof.dr.rupprecht.s.baur.daz.in.der.lehrerbildung.juli.2010.pdf>> (zuletzt aufgerufen am 09.01.2021).
- Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (2017). UN Behindertenrechtskonventionen (UN-BRK). Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. <https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=2> (zuletzt aufgerufen am 21.10.2020).
- Becker-Mrotzek, Michael; Hentschel, Britta; Hippmann, Kathrin & Linnemann, Markus (2012). Sprachförderung in deutschen Schulen – Die Sicht der Lehrerinnen und Lehrer. Eine Umfrage unter Lehrerinnen und Lehrern <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Lehrerumfrage_Langfassung_fi_nal_30_05_03.pdf> (zuletzt aufgerufen am 07.01.2021).
- Bonefeld, Meike & Dickhäuser, Oliver (2018). (Biased) Grading of Students' Performance. Students' Names, Performance Level, and Implicit Attitudes. *Frontiers in psychology*, 9 (481). doi: 10.3389/fpsyg.2018.00481.
- Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria; Prenzel, Manfred; Schwippert, Knut; Valtin, Renate & Walther, Gerd (2003). Erste Ergebnisse aus IGLU. <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2003/iglu_kurz-end.pdf> (zuletzt aufgerufen am 21.10.2020).
- Böttinger, Traugott (2017). *Exklusion durch Inklusion? Stolpersteine bei der Umsetzung Inklusion Praktisch*, Band 2. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Bourdieu, Pierre (2017). *Sprache. Schriften zur Kulturosoziologie 1*. Berlin: Suhrkamp.
- Busse, Dietrich (2012). *Frame-Semantik. Ein Kompendium*. Berlin: De Gruyter.
- Butler, Judith (1998). *Hass spricht: Zur Politik des Performativen*. Berlin: Berlin Verlag.

- Decker-Ernst, Yvonne (2017). *Deutsch als Zweitsprache in Vorbereitungsklassen. Eine Bestandsaufnahme in Baden-Württemberg*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Dirim, İnci (2015a). Umgang mit migrationsbedingter Mehrsprachigkeit in der schulischen Bildung. In Leiprecht, Rudolf & Steinbach, Anja (Hg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. 2. Sprache - Rassismus - Professionalität*. Schwalbach, Taunus: Debus Pädag., S. 25-48.
- ___ (2015b). Hochschuldidaktische Interventionen. DaZ-Lehrende und -Studierende eruieren Spielräume machtkritisch positionierten Handelns. In Thoma, Nadja & Knapplik, Magdalena (Hg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften. Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis*. Bielefeld: transcript, S. 299-316.
- Dirim, İnci & Pokitsch, Doris (2017). Migrationspädagogische Zugänge zu ‚Deutsch als Zweitsprache‘. In Becker-Mrotzek, Michael & Roth, Hans-Joachim (Hg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster: Waxmann, S. 95-108.
- Döll, Marion (2019). Sprachassimilativer Habitus in Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis. In *ÖDaF Mitteilungen, Interdisziplinäre Perspektiven auf Sprachbildung in Österreich. Zielsprache Deutsch zwischen Pflicht und Chance*, 35(1+2), S. 191-206.
- Drumm, Sandra & Henning, Ute (2015). Deutsch als Zweitsprache: Desiderate und Perspektiven. In *Babylonia* 3, S. 9-17.
- Feilke, Helmuth (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In *Praxis Deutsch*, Heft 233, S. 4-13.
- Friesenbichler, Bianca (2008). Geschlechtergerechter Sprachgebrauch als Teil und Motor des Gender Mainstreaming. *MAGAZIN erwachsenenbildung*, Nummer 3. <https://erwachsenenbildung.at/magazin/08-3/meb08-3_10_friesenbichler.pdf> (zuletzt aufgerufen am 01.09.2020).
- Fürstenau, Sara & Niedrig, Heike (2010). Bilder und Begriffe von Mehrsprachigkeit. In Krüger-Potratz, Marianne; Neumann, Ursula & Reich, Hans H. (Hg.), *Bei Vielfalt Chancengleichheit. Interkulturelle Pädagogik und Durchgängige Sprachbildung*. Münster: Waxmann, S. 269-288.
- Fürstenau, Sara (2011). Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechtild (Hg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 25-50.
- ___ (2012). Grundlagen und Einführung: Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung. In Fürstenau, Sara (Hg.), *Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 1-23.
- Gantefort, Christoph & Sánchez Oroquieta, María J. (2015). Translanguaging-Strategien im Sachunterricht der Primarstufe: Förderung des Leseverstehens auf Basis der Gesamtsprachigkeit. *Transfer Forschung ↔ Schule*, 1(1), S. 24-37.
- Goffman, Erving (1975). *Stigma: Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Gogolin, Ingrid & Lange, Imke (2010). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechthild (Hg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 107-127.
- Goltsev, Evghenia & Bredthauer, Stefanie (2020). Ein Schlüssel zur Förderung mehrsprachiger Kompetenzen im Schulunterricht: Selbsterfahrung in der Lehrkräfteprofessionalisierung. In *die hochschullehre, Jahrgang 6*, S. 17-34.
- Gürsoy, Erkan (2010). Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Stiftung Mercator. ProDaZ. Universität Duisburg-Essen. <<https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/la.pdf>> (zuletzt aufgerufen am 14.10.2020).
- Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf (2014). Geschlechtergerechte Sprache. 14 Regeln für den Büroalltag. <https://www.uni-duesseldorf.de/home/fileadmin/redaktion/Oeffentliche_Medien/Presse/Pressemeldungen/Dokumente/Leitfaden_Geschlechtergerechte_Sprache_HHU.pdf> (zuletzt aufgerufen am 01.09.2020).
- Heise, Elke (2000). Sind Frauen mitgemeint? Eine empirische Untersuchung zum Verständnis des generischen Maskulinums und seiner Alternativen. In *Sprache & Kognition 19*, S. 3-13.
- Hoiijer, Harry (1954). *Language in culture; conference on the interrelations of language and other aspects of culture*. Chicago: University of Chicago Press.
- Holliday, Adrian (2014). Native Speakerism. <<http://adrianholliday.com/wp-content/uploads/2014/01/nism-encyc16plain-submitted.pdf>> (zuletzt aufgerufen am 24.10.2020).
- Hornscheidt, Lann (2017). Nicht-diskriminierende Sprachverwendung und politische Correctness. In Scherr, Albert; El-Mafaalani, Aladin & Yüksel, Gökçen (Hg.), *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 793-809.
- Kaplan, Ina (2019). „Und einfach diese Vielfalt, die man hat, als Chance nutzen“– Erste Ergebnisse einer empirischen Studie zu Einstellungen von Lehramtsstudierenden zum DaZ-Modul und zu sprachlicher Vielfalt in der Institution Schule. In Decker, Lena & Schindler, Kirsten (Hg.), *Von (Erst- und Zweit-) Spracherwerb bis zu (ein- und mehrsprachigen) Textkompetenzen*, KöBeS (13). Köln: Gilles & Francke Verlag, S. 15-30.
- Kemper, Thomas (2010). Migrationshintergrund - eine Frage der Definition! In *DDS – Die deutsche Schule 102*(4), S. 315-326.
- Khakpour, Natascha (2016). Die Differenzkategorie Sprache. Das Beispiel „Native Speaker“. In Hummrich, Merle; Pfaff, Nicolle; Dirim, İnci & Freitag, Christine (Hg.), *Kulturen der Bildung*. Wiesbaden: Springer, S. 209-220.
- Kleen, Hannah & Glock, Sabine (2020). Sag’ mir, wie du heißt, dann sage ich dir, wie du bist: Eine Untersuchung von Vornamen. In Glock, Sabine & Kleen, Hannah (Hg.), *Stereotype in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS, S. 99–132.
- Kniffka, Gabriele (2012). Scaffolding - Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In Michalak, Magdalena & Kuchenreuther, Michaela (Hg.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 208-225.

- Kopečková, Romana & Poarch, Gregory J. (2019). Teaching English as a third language in primary and secondary school: The potential of pluralistic approaches to language learning. In Danilovich, Yauheniya & Putjata, Galina (Hg.), *Sprachliche Vielfalt im Unterricht: Fachdidaktische Perspektiven auf Lehre und Forschung im DaZ-Modul*. Wiesbaden: Springer VS, S. 219-230.
- Krüger-Potratz, Marianne (2013). Sprachenvielfalt und Bildung. Anmerkungen zum Kern einer historisch belasteten Debatte. *DDS – Die Deutsche Schule* 105, S. 185-198.
- Krumm, Hans-Jürgen (2013). Elite- oder Armutsmehrsprachigkeit: Herausforderungen für das österreichische Bildungswesen. Tagung „Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich“, Wien. <<https://homepage.univie.ac.at/hansjuergen.krumm/KrummElitemehrsprachigkeit.pdf>> (zuletzt aufgerufen am 08.09.2020).
- Kuhn, Melanie (2013). *Professionalität im Kindergarten: Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.
- ___ (2014). Vom Allgemeinen und Besonderen. Wissens- und differenzkritische Überlegungen zur Professionalisierung von kindheitspädagogischen Fachkräften in Migrationsgesellschaften. In Betz, Tanja & Cloos, Peter (Hg.), *Kindheit und Profession. Konturen und Befunde eines Forschungsfeldes*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 130-144.
- Kuhs, Katharina & Merten, Stephan (2011). Zweitsprachendidaktische Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern. In *Wirkendes Wort*. 61(1), S. 129-152.
- Lehrerausbildungsgesetz (LABG) (2009). <https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_text?anw_nr=2&gld_nr=2&ugl_nr=223&bes_id=12764&menu=1> (zuletzt aufgerufen am 09.01.2021).
- Lengyel, Drorit (2016). Umgang mit sprachlicher Heterogenität im Klassenzimmer. In Kilian, Jörg; Brouër, Birgit & Lüttenberg, Dina (Hg.), *Handbuch Sprache in der Bildung*. Berlin: De Gruyter, S. 500-522.
- Levin, Irwin P. & Gaeth, Gary J. (1988). How Consumers are Affected by the Framing of Attribute Information Before and After Consuming the Product. *Journal of Consumer Research*, 15(3), S. 374-378.
- Magalhães, Raquel (2019). Diskriminierung aufgrund von Akzenten: Lass uns das Ganze absagen. <<https://unbabel.com/blog/de/diskriminierung-aufgrund-von-akzenten-lass-uns-das-ganze-absagen/>> (zuletzt aufgerufen am 14.10.2020).
- Mecheril, Paul (2004). *Einführung in die Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- ___ (2016). Migrationspädagogik – ein Projekt. In Mecheril, Paul; Kourabas, Veronika & Rangger, Matthias (Hg.), *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz, S. 8-30.
- Meier, Gabriela, & Conteh, Jean. (2014). Conclusion. In Conteh, Jean & Meier, Gabriela (Hg.), *The Multilingual Turn in Languages Education. Opportunities and Challenges*. Bristol: Multilingual Matters. S. 92-299.

- Miladinović, Dragan (2014). Deutsch als Zweitsprache. Eine Begriffsanalyse. In *ÖDaF-Mitteilungen 2*, S. 137-147.
- Mörge, Rebecca & Schnitzer, Anne (2015). Mehr-Sprachigkeit und (Un)gesagtes. Einleitende Skizzierungen. In Schnitzer, Anne & Mörge, Rebecca (Hg.), *Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes. Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 7-26.
- Niedrig, Heike (2015). Postkoloniale Mehrsprachigkeit und »Deutsch als Zweitsprache«. In Thoma, Nadja & Knappik, Magdalena (Hg.), *Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften*. Bielefeld: transcript Verlag, S. 69-86.
- Olczyk, Melanie; Seuring, Julian; Will, Gisela & Zinn, Sabine. (2016). Migranten und ihre Nachkommen im deutschen Bildungssystem. Ein aktueller Überblick. In Diehl, Claudia; Hunkler, Christian & Kristen, Cornelia. (Hg.), *Ethnische Ungleichheiten im Bildungsverlauf. Mechanismen, Befunde, Debatten*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 33-70.
- Powell, Justin J. W. & Pfahl, Lisa. (2012). Sonderpädagogische Fördersysteme. In Bauer, Ullrich; Bittlingmayer, Uwe H. & Scherr, Albert (Hg.), *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 721-739.
- Putjata, Galina & Danilovich, Yauheniya (2019). Sprachliche Vielfalt als regulärer Bestandteil der Lehrerbildung: Zum Bedarf fachlicher und fachdidaktischer Perspektiven. In Danilovich, Yauheniya & Putjata, Galina (Hg.), *Sprachliche Vielfalt im Unterricht. Fachdidaktische Perspektiven auf Lehre und Forschung im DaZ-Modul*. Wiesbaden: Springer VS, S. 1-14.
- Putjata, Galina; Olfert, Helena & Romano, Sarah (2016). Mehrsprachigkeit als Kapital. Möglichkeiten und Grenzen des Moduls „Deutsch für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ in Nordrhein-Westfalen. In *ÖDaF-Mitteilungen 32*, (1), S. 34-44.
- Roth, Hans-Joachim (2013). Sprache – Sprechen – Schweigen. Historische und theoretische Positionen zum Verhältnis des Sprechens über sprachliche Vielfalt. In Roth, Hans-Joachim; Terhart, Henrike & Anastasopoulos, Charis (Hg.), *Sprache und Sprechen im Kontext von Migration. Worüber man Sprechen kann und worüber man (nicht) sprechen soll*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13-42.
- ___ (2017). Differenzlinie Kultur und Sprache. In Ziemer, Kerstin (Hg.), *Lexikon Inklusion*. Göttingen; Bristol, CT, USA: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 51-53.
- Roth, Hans-Joachim; Terhart, Henrike; Gantefort, Christoph; Röglin, Indra; Winter, Christina & Anastasopoulos, Charis (2015). Die Kölner Rucksack-Studie. In Roth, Hans-Joachim & Terhart, Henrike (Hg.), *RUCKSACK. Empirische Befunde und theoretische Einordnungen zu einem mehrsprachigen Elternbildungsprogramm*. Münster: Waxmann Verlag, S. 29-196.
- Schnitzer, Anne & Mörge, Rebecca (2015). *Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes. Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Schrodt, Heidi (2014). *Sehr gut oder Nicht genügend? Schule und Migration in Österreich*. Wien: Molden Verlag.

- Schwarz, Monika (2008). *Einführung in die kognitive Linguistik*. Tübingen: Francke.
- Seipp, Bettina (o.J.). DaZ im Kontakt – Begleitevaluation zum DaZ-Modul. DoKoLL der TU Dortmund. Online-Veröffentlichung. <https://www.dokoll.tu-dortmund.de/cms/de/forschungs_u_entwicklungsprojekte/daz-im-kontakt/Evaluation-DaZ-im-Kontakt.pdf> (zuletzt aufgerufen am 07.01.2021).
- Settinieri, Julia & Jeuk, Stefan (2019). Einführung in die Sprachdiagnostik. In Jeuk, Stefan & Settinieri, Julia (Hg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache: Ein Handbuch*. DaZ-Handbücher, 2. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton, S. 3-20.
- Sökefeld, Martin (2007). Zum Paradigma kultureller Differenz. In Johler, Reinhard; Thiel, Ansgar; Treptow, Rainer (Hg.), *Europa und seine Fremden. Die Gestaltung kultureller Vielfalt als Herausforderung*. Bielefeld: transcript, S. 41-58.
- Stahlberg, Dagmar & Sczesny, Sabine (2001). Effekte des generischen Maskulinums und alternativer Sprachformen auf den gedanklichen Einbezug von Frauen. In *Psychologische Rundschau* 52, S. 131-140.
- Tagesschau (2020). Sprachförderung in Kitas. Wenige Kinder wachsen mit Deutsch auf. <<https://www.tagesschau.de/inland/kinder-sprache-kita-101.html>> (zuletzt aufgerufen am 07.01.2021).
- Tankir, Mehmet F. (2018). Sprache und Individuum. Einfluss von sozioökonomischen und sprachpolitischen Missverhältnissen auf das Identitätskonstrukt. In *mitSPRACHE. Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik*, 50(3), S. 5-14.
- Terhart, Henrike & Winter, Christina (2017). Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit: Familiäre Sprachpraxen und elementarpädagogische Programme. <<https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/migrationsbedingte-mehrsprachigkeit-familiale-sprachpraxen-und-elementarpaedagogische-programme/>> (zuletzt aufgerufen am 31.08.2020).
- Thomaske, Nathalie (2015). Das Silencing Anderssprachiger Kinder of Color. Ein deutsch-französischer Vergleich von Sprachpolitiken und -praktiken in frühkindlichen Bildungseinrichtungen. In Schnitzer, Anne & Mörgen, Rebecca (Hg.), *Mehrsprachigkeit und (Un-)Gesagtes. Sprache als soziale Praxis in der Migrationsgesellschaft*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 85-108.
- Uphoff, Marisa (2017). Sprache schafft Realität. Warum gendergerechte Sprache notwendig ist. <<https://semesterspiegel.uni-muenster.de/sprache-schafft-realitaet/>> (zuletzt aufgerufen am 01.09.2020).
- Völker, Susanne (2013). Legitimes und illegitimes Sprechen – Klassifikationen und Praktiken der Desidentifikation. In Roth, Hans-Joachim; Terhart, Henrike & Anastasopoulos, Charis (Hg.), *Sprache und Sprechen im Kontext von Migration. Worüber man Sprechen kann und worüber man (nicht) sprechen soll*. Wiesbaden: Springer VS, S. 61-82.
- Wenning, Norbert (2013). Die Rede von der Heterogenität. Mode oder Symptom? In Budde, Jürgen (Hg.), *Unscharfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Studien zur Schul- und Bildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 127-150.

- Witte, Annika (2017). Sprachbildung in der Lehrerbildung. In Becker-Mrotzek, Michael & Roth, Hans-Joachim (Hg.), *Sprachliche Bildung - Grundlagen und Handlungsfelder* (Sprachliche Bildung; 1). Münster: Waxmann, S. 351-363.
- Ziem, Alexander & Fritsche, Björn (2018). Von der Sprache zur (Konstruktion von) Wirklichkeit. In Felder, Ekkehard & Gardt, Andreas (Hg.), *Wirklichkeit oder Konstruktion?* Berlin, Boston: De Gruyter, S. 243-276.
- Ziem, Alexander (2008). *Frames und sprachliches Wissen. Kognitive Aspekte der semantischen Kompetenz*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Zimmer, Dieter E. (2008). *So kommt der Mensch zur Sprache: Über Spracherwerb, Sprachentstehung, Sprache & Denken*. München: Wilhelm Heyne.

Über die Autorinnen

Christina Winter hat an der Universität zu Köln Erziehungswissenschaften, Linguistik und Phonetik sowie Interkulturelle Kommunikation und Bildung studiert. Seitdem war sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin in den Arbeitsbereichen der Interkulturelle Bildungsforschung sowie der Psycholinguistik und Sprachpsychologie an der Universität zu Köln und als Lehrkraft für Deutsch als Zweitsprache und Sprachförderung im Elementar- und Primarbereich tätig. Seit 2017 arbeitet sie am Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Sprache und Profession. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind Spracherwerb, Sprachdiagnostik und Sprachförderung in der frühen Kindheit sowie sprachliche Bildung und pädagogische Professionalisierung unter besonderer Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit.

Korrespondenzadresse: christina.winter@mercator.uni-koeln.de

Ina-Maria Maahs hat an der Humboldt-Universität zu Berlin Germanistik und Sozialwissenschaften auf Bachelor studiert und danach Deutsch an einer staatlichen chinesischen Schule unterrichtet. Währenddessen begann sie ein aufbauendes Fernstudium Deutsch als Fremdsprache, welches sie zurück in Deutschland beendete, bevor sie in Köln den Masterstudiengang Politikwissenschaften absolvierte. 2018 hat sie an der Universität zu Köln ihre Promotion in Politischer Theorie und Ideengeschichte abgeschlossen. Im Mercator-Institut ist sie stellvertretende Leiterin der Abteilung Sprache und Profession und Koordinatorin des Weiterbildungsstudiums Deutsch als Zweitsprache. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen zurzeit in den Bereichen Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit, Sprachdiagnostik und sprachensible Gestaltung sozialwissenschaftlichen Unterrichts.

Korrespondenzadresse: inamaria.maahs@mercator.uni-koeln.de

Evghenia Goltsev hat an der Universität Hamburg Lehramt für Gymnasien studiert. Von 2007 bis 2012 war sie als Lehrkraft an zwei Hamburger Schulen und an der Universität Hamburg sowie als Mitarbeiterin des Forschungsclusters Linguistic Diversity Management in Urban Areas tätig. Anschließend promovierte sie Freiburg im Rahmen des Graduiertenkollegs Frequenzeffekte in der Sprache zum Thema Wahrnehmung von L2-Merkmalen im Deutschen als Zweitsprache. Die Promotion schloss sie im Frühjahr 2018 erfolgreich ab. Seit 2015 ist sie am Mercator-Institut beschäftigt. Sie ist wissenschaftliche Mitarbeiterin der Abteilung Sprache und Lernen. Ihr Forschungsinteresse liegt schwerpunktmäßig im Bereich des Spracherwerbs, der Sprachbildung und Professionalisierung von Lehrkräften im Kontext von Mehrsprachigkeit. Im Wintersemester 20/21 vertritt sie die Professur für Deutsch als fremde Sprache und ihre Didaktik an der Europa-Universität Flensburg.

Korrespondenzadresse: evghenia.goltsev@mercator.uni-koeln.de

Galina Gostrer

Die Kategorie ‚Migrationshintergrund‘ in einem virtuellen Klassenzimmer

Abstract

Wie wird die Kategorie ‚Migrationshintergrund‘ in einem virtuellen Klassenzimmer konstruiert, ausgehandelt und zugeordnet? Und auf welche gesamtgesellschaftlichen Strukturen wird dabei Bezug genommen? Der folgende Artikel geht diesen Fragen nach. Grundlage der Untersuchung ist ein online durchgeführtes Interview mit Teilnehmer*innen einer Online-Weiterbildung. Dieses Interview wurde gesprächsanalytisch ausgewertet.

The aim of this paper is to demonstrate how participants of a virtual classroom interactively constitute, negotiate and apply the category ‚migration background‘, and how they refer to societal context by using this category. The basis of the study is an interview conducted online with participants of an online continuing course. This interview was evaluated using conversation analysis.

Schlagwörter

Migrationshintergrund, Virtuelles Klassenzimmer, Erwachsenenbildung, Gesprächsanalyse
Migration background, virtual classroom, adult education, conversation analysis

I. Einleitung

I.1 Debatte um ‚Migrationshintergrund‘ in der Öffentlichkeit

„Zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund zählen alle Personen, die die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzen oder die mindestens ein Elternteil haben, auf das dies zutrifft“ (Statistisches Bundesamt, 2020). Mit dieser Definition kommt das Statistische Bundesamt dem „Wunsch der Politik“ nach, Personen mit ausländischen Wurzeln bis zur dritten Generation auch ohne eigene Migrationserfahrung zu erfassen (vgl. ebd). Der Begriff wird aber nicht nur beim Mikrozensus verwendet, sondern ist auch in den allgemeinen Sprachgebrauch übergetreten und wird dabei stark kritisiert, unter anderem, weil er als ausgrenzend und stigmatisierend empfunden wird (vgl. Neue deutsche Medienmacher, 2014; Plamper, 2019; Mediendienst Integration, 2020).

„Wann werde ich meinen Migrationshintergrund los?“ fragt zum Beispiel Redakteurin Antonia Kourtides, die in dritter Generation in Deutschland lebt: „Für mich bin ich Deutsche. Für das Statistische Bundesamt habe ich einen Migrationshintergrund“ (Kourtides, 2019: o. S.). Die Kategorie ‚Mensch mit Migrationshintergrund‘ ist darüber hinaus oft negativ besetzt, zum einen aufgrund der Medienberichterstattung, zum anderen aufgrund der deutschen Migrations- und Integrationspolitik, die sich in dem Begriff widerspiegelt (vgl. Mediendienst Integration, 2020; Deutsche Welle, 2019). In den letzten Jahren setzen sich daher sowohl in der Wissenschaft als auch in der öffentlichen Debatte neue Begriffe durch, etwa Neudeutsche, Plusdeutsche, Menschen mit internationaler Geschichte oder

mit Migrationsgeschichte (vgl. Plamper, 2019; Mediendienst Integration, 2020). Diese Begriffsvielfalt kann neben der Diskussion um die diskriminierende Wirkung für zusätzliche Unsicherheit bei der Verwendung von Kategorienbezeichnungen sorgen.

Die Kategorie ‚Mensch mit Migrationshintergrund‘ ist also an bestimmte Zuschreibungen geknüpft, neben den Argumenten der öffentlichen Debatte zählen dazu auch visuelle, auditive und lesbare soziale Merkmale (vgl. Hua Z, 2019). Was passiert, wenn diese Zuschreibungen – wie im vorliegenden Beispiel – teilweise wegfallen oder einander widersprechen?

1.2 Idee zur Forschungsfrage: „Wie wird die Kategorie ‚Migrationshintergrund‘ in einem virtuellen Klassenzimmer konstruiert, ausgehandelt und zugeordnet?“

Die Idee, den Umgang mit der Kategorie ‚Migrationshintergrund‘ im virtuellen Klassenzimmer vorzustellen, entstand im Rahmen der Lehrtätigkeit der Verfasserin in mehreren Online-Weiterbildungen mit interkulturellen Kursbausteinen. Hier waren Interkulturelle Kompetenz und Kulturelle Identität nicht nur Unterrichtsgegenstand, sondern wurden interaktiv von den Kursteilnehmer*innen mit und ohne Migrationsgeschichte relevant gemacht und ausgehandelt. Diese Aushandlungen führten nicht selten zu Konflikten, wenn es zum Beispiel um die richtige Aussprache von Namen, politisch korrekte Verwendung von sozialen Kategorien oder den Umgang mit Stereotypen ging. Dieser Diskurs war umso spannender, weil er in der Virtualität und ohne Videoübertragung geführt wurde, so dass die visuellen Indizien für Zugehörigkeiten der Gesprächspartner*innen wie etwa Haut- und Haarfarbe oder Religionssymbole verborgen blieben.

Im Folgenden soll am Beispiel von zwei Gesprächssequenzen aus einem Gruppeninterview mit Teilnehmenden einer Online-Weiterbildung die Wirkung der Virtualität auf die Zuordnung und den Umgang mit der Kategorie ‚Migrationshintergrund‘ gesprächsanalytisch ermittelt werden.

Hierzu wird zunächst die virtuelle Lernumgebung des Forschungsfelds beschrieben und der Begriff der ‚sozialen Präsenz‘ eingeführt (vgl. Walther, 1995). Anschließend wird der gesprächsanalytische Zugang zur Verwendung und Aushandlung sozialer Kategorien erläutert, um im nächsten Schritt die Zuordnungs- und Aushandlungsprozesse der Kategorie ‚Mensch mit Migrationshintergrund‘ an den Datenbeispielen aufzuzeigen. Der Artikel schließt mit einer Zusammenfassung der Ergebnisse.

2. Das virtuelle Klassenzimmer – Kanalreduktion und verringerte soziale Präsenz

Die Weiterbildung wie auch das Gespräch fanden über die Videokonferenzsoftware Adobe Connect statt. In dem untersuchten Beispiel fand der Unterricht nur als Audioübertragung bzw. nur mit dem Dozent*innen-Video statt, weil eine Videoübertragung gerade bei einer hohen Teilnehmer*innenzahl die technischen Kapazitäten überschreitet¹. Somit erfolgte die Kommunikation fast ausschließlich auf der verbalen Ebene – schriftlich per

¹ Dies gilt für die Weiterbildungsmaßnahmen beim untersuchten Bildungsträger im Jahr 2016.

Chat oder mündlich per Wortmeldung. Dieses Phänomen wird als Kanalreduktion bezeichnet und hat verschiedene Auswirkungen (vgl. Döring, 2003; Schulmeister, 2006: S. 148). Zum einen führt die Kanalreduktion zu einem erhöhten Kommunikations- und Zeitaufwand, weil jede Interaktion einer Verbalisierung bedarf. Zum anderen verursacht sie eine verringerte „soziale Präsenz des Kommunikationspartners“ (vgl. Walther, 1995; Hesse et al., 2001: S. 17).

Für den Begriff der sozialen Präsenz gibt es unterschiedliche Definitionsvariationen: „Von dem Aspekt der Wahrnehmung einer gewissen räumlichen Nähe zu dem Interaktionspartner [...] bis zum sozio-emotionalen Erleben einer Form von Verbundenheit zu diesem“ (Rüggenberg, 2007: S. 3). Den verschiedenen Ansätzen gemein ist die Annahme, dass die soziale Präsenz in der computervermittelten Kommunikation weniger ausgeprägt ist als in der *Face-to-Face-Situation*, die als ideale Kommunikationsform gilt (vgl. Walther, 1995). Damit einher geht auch die Reduktion der sozialen Merkmale, der sogenannten *social cues* bzw. *identity markers*, die Aufschluss über Zugehörigkeiten und damit auch über die „Vertrauenswürdigkeit des Gegenübers“ (Rüggenberg, 2007: S. 85 f.) geben können (vgl. Biocca et al., 2003). Dabei gehört dieser Vorgang der sozialen Kategorisierung, also der Zuordnung eines Individuums zu einer bestimmten sozialen Gruppe, nach Hausendorf zu den grundlegenden Aufgaben der Kommunikation (vgl. Hausendorf, 2000): „Menschen nehmen sich selbst und andere nicht nur als einzigartige Individuen, sondern auch als Zugehörigen bzw. Mitglieder sozialer Gruppen wahr. Wer und was für eine/r man ist – für sich selbst wie für die Anderen –, hängt nicht zuletzt von dieser Zugehörigkeit ab“ (Hausendorf, 2000: S. 3).

In der persönlichen Begegnung werden (einige der) Zugehörigkeiten der Gesprächspartner*innen anhand ihrer physischen Anwesenheit und „körperfundierter Erscheinungsformen“ nebenbei und selbstverständlich erfasst, „ohne daß diese Wahrnehmung versprachlicht werden muß“ (Hausendorf, 2000: S. 180). Zu diesen Merkmalen zählen „sowohl statische (z. B. Geschlecht, Körperbau, Hautfarbe) als auch veränderliche (z. B. Kleidung, Schmuck) äußere Merkmale des Gegenübers“ (vgl. Walther, 1995; Rüggenberg, 2007: S. 40).

Diese Erscheinungsformen entfallen im untersuchten virtuellen Klassenzimmer, stattdessen können Namen, rhetorische Fähigkeiten und andere akustische Indizien als *social cues* dienen und Aufschluss über Geschlecht, Alter, Bildung und/oder Herkunft geben (vgl. Hausendorf, 2000; Frohnen, 2005; Hua Z, 2019).

Die Zuordnung klärt aber nicht nur „was für einer man ist“ (Hausendorf, 2000: S. 183), sondern auch welche gesellschaftliche Stellung man einnimmt: „Soziale Kategorien aktualisieren [...] auf systematische Weise die Machtverhältnisse“, die Zuordnung von Personen zu bestimmten Gruppen ist also nicht „nur ein konversationstechnisches Problem, sondern immer auch ein Medium gesellschaftlicher Bestimmungen gruppenbezogener Macht- und Einflußchancen“ (Hausendorf, 2000: S. 52).

Darüber hinaus beinhaltet die Zuordnung zu einer bestimmten Gruppe oft auch die Zuschreibung bestimmter Eigenschaften, die Bewertung der Kommunikationspartner sowie der entsprechenden Gruppe anhand dieser Eigenschaften (vgl. Hausendorf, 2000: S. 4).

3. Methode: Gesprächsanalyse und soziale Kategorien

Die ‚Soziale Kategorisierung‘ nach Hausendorf ist der konversationsanalytischen Forschung zuzuordnen. Die Konversationsanalyse (KA) beschäftigte sich ursprünglich mit den kontextunabhängigen Strukturen der Gesprächsorganisation, u. a. der Gesprächseröffnung und -beendigung, dem Sprecher- und Themenwechsel (vgl. Sacks, 1992; Bergmann, 1980). Innerhalb dieser Disziplin hat sich jedoch ein Forschungsstrang entwickelt, der die Konstruktion von Zugehörigkeiten in der Gesprächsinteraktion untersucht, die ‚Membership Categorization Analysis‘ (vgl. Sacks, 1992).²

Das Besondere an der KA ist die mikroanalytische Herangehensweise, die den Forscher die Teilnehmer*innenperspektive einnehmen lässt und externes Wissen ausklammert. In der Analyse wird nur das ausgewertet, was von den Gesprächsbeteiligten selbst in der Interaktion behandelt wird. Diese Prämisse gilt auch für soziale Zugehörigkeiten. Zugehörigkeit wird also „als eine kommunikative Hervorbringung“ (Hausendorf, 2000: S. 7) begriffen und interessiert nur, wenn die Beteiligten sie in der Kommunikation selbst relevant setzen (vgl. Hausendorf, 2000). Dies kann zum Beispiel in Form expliziter „Kategorienbezeichnungen wie Mann, Italiener oder Hausfrau“ erfolgen, oder bereits durch die Verwendung von Personalpronomina wie „wir oder sie“ (Hausendorf, 2000: S. 6). Dabei sollte ergänzt werden, dass ein Individuum fast ausnahmslos mehrere Zugehörigkeiten in sich vereint (z. B. Mann und Italiener). Diese Zugehörigkeiten inklusive entsprechender Zuschreibungen können je nach Situation und Gesprächspartner*in variieren, sie können eingebracht und wieder aufgegeben werden (vgl. Sacks, 1992; Hausendorf, 2000). Die Gesprächsbeteiligten können auch gezielt das Thematisieren bestimmter Zugehörigkeiten vermeiden, etwa weil die „moralische Angemessenheit“ (Nazarkiewicz, 2010: S. 235) bestimmter Kategorien umstritten ist, wie es auch im Umgang mit der Kategorie ‚Migrationshintergrund‘ der Fall sein kann.

Um die „moralische Angemessenheit“ (ebd.) sowie andere relevante Kontextfaktoren beurteilen und somit sprachliche Interaktion interpretieren zu können, bedarf es unter anderem ethnographischen Wissens. So plädiert Deppermann in seinem Ansatz der ‚Ethnographischen Gesprächsanalyse‘ dafür, die KA um ethnographische Zusatzdaten als erkenntnisgenerierendes Hilfsmittel zu erweitern und verwendet später den allgemeinen Begriff Gesprächsanalyse, um sowohl konversationsanalytische Prämissen als auch darüber hinausgehende Interessen und Kontextbezüge zu vereinen (vgl. Deppermann, 2000 und 2008). Diese Methode wird auch in der folgenden Analyse verwendet.

Die Verbindung der Konversationsanalyse mit der Ethnographie befürwortet auch Moerman und hebt die gemeinsame Weltsicht der beiden Disziplinen hervor: „For ethnographers and conversation analysts ‚the world out there‘ is a verb, not a noun; a social activity, not a pre-formed thing.“ (Moerman, 1987: S. 102). Die Forschungsfrage der nachfolgenden Analyse lautet daher: Wie wird Migrationshintergrund ‚gemacht‘?

² Es gibt auch den umgekehrten Ansatz, nämlich, dass sich die KA aus der MCA entwickelt hat, da Harvey Sacks ursprünglich untersuchen wollte, wie Ungleichheit und Ausgrenzung in der Gesprächsinteraktion konstruiert werden (vgl. Warfield Rawls et al., 2020).

Grundlage der Analyse sind zwei Gesprächssequenzen, die einem Gruppeninterview mit Teilnehmenden einer virtuellen Weiterbildung zum Thema ‚Lernen als sozialer Prozess‘ entstammen. Das Interview wurde von der Verfasserin im Rahmen ihrer Masterarbeit geführt und aufgezeichnet.³ Zu diesem Zeitpunkt kannten die elf Interviewpartner*innen die Verfasserin seit mehreren Wochen als ihre Dozentin für interkulturelle Kursbausteine.

Die Gesprächssequenzen wurden ausgewählt, weil sie - über das ursprüngliche Thema des Lernens als sozialer Prozess hinaus - explizit auf kulturelle Diversität und die Auswirkungen der Kanalreduktion eingehen. Diese Beschreibung trifft zwar auch auf andere Abschnitte des insgesamt knapp eineinhalbstündigen Interviews zu, aus Platzgründen musste aber eine Auswahl getroffen werden.

4. Datenbeispiele

4.1 Begegnung im Kursraum

Die erste Sequenz befindet sich relativ am Anfang des Interviews, als die Interviewerin nach Assoziationen zu ‚Lernen als sozialer Prozess‘ fragt. Die Frage ist an alle elf Interviewpartner*innen adressiert und wird von vier Teilnehmenden beantwortet, unter anderem von G. und J.

Datenausschnitt 1: „Ort der Begegnung“⁴

```

01  G:  also ich denk mal dass man VONeinander und MITeinander lernt
02      aber für MICH war das jetzt hier in der gruppe vor allem spannend
03      so wirklich die meinungen von [Name] [Name] [Name] und frau[NAME]
04      teilweise zu hören
05      die jetzt einen ganz andren hintergrund haben zum beispiel
06      also das denk ich das ist beim kurs
07      wenn wir jetzt nur alle mit nem DEUTschen hintergrund wärn
08      hätte ich glaub ich nicht so viel gelernt
09      das hat nochmal jetzt sozusagen für mich MEHRwert gemacht
10  J:  es war für mich einfach ein ORT der begegnung
11      jetzt unabhängig von herkunft oder SONST was (.)
12      sondern einfach ein ORT der begegnung.

```

³ Dass es sich nach konversationsanalytischer Auffassung bei einem Gruppeninterview nicht um natürliche Gesprächsdaten im herkömmlichen Sinne handelt, wird bei der Analyse berücksichtigt. Dieser Umstand hat m. E. jedoch keine wesentliche Auswirkung in Bezug auf den Untersuchungsfokus. Auch nach Deppermann sind „[a]rrangierte Gespräche [...] erst dann problematisch, wenn bei der Analyse ihr Entstehungskontext nicht berücksichtigt wird und vorschnelle Generalisierungen auf andere Kontexte vorgenommen werden“ (Deppermann, 2008: S. 25).

⁴ Die Gesprächssequenzen wurden nach GAT 2-Konventionen transkribiert (vgl. Selting et al., 2009).

Beide Sprecher*innen beziehen sich in ihren Antworten auf den eigenen Kurs bzw. die eigene Kursgruppe, beide leiten ihre Aussage mit „für mich“ ein (Z. 02 und Z. 10), G. führt den Bezug mit „jetzt hier in der Gruppe“ (Z. 02) weiter aus. Somit übertragen sie die Assoziationen zum Lernen als sozialer Prozess auf den eigenen Lernprozess. Dabei hebt G. den „MEHRwert“ (Z. 09) der kulturell divers zusammengesetzten Kursgruppe hervor und führt damit das Thema ‚kultureller Hintergrund‘ ein. Interessant ist, dass G. dabei den Begriff „hintergrund“ aufgreift (Z. 05 und Z. 07). Als Entsprechung zum Migrationshintergrund spricht sie von einem „ganz anderen hintergrund“ und einem „DEUTSCHEN hintergrund“ (ebd.). Damit wird zum einen die Bezeichnung ‚Migrationshintergrund‘ vermieden, gleichzeitig wird eine Gleichwertigkeit der unterschiedlichen kulturellen Hintergründe angezeigt. Diese Gleichwertigkeit kann in Kombination mit der namentlichen Aufzählung der Mitschüler*innen mit Migrationsgeschichte als Wertschätzung interpretiert werden. Dies geht wiederum mit der positiven Bewertung einher, es sei „spannend“ gewesen, ihre Meinungen zu hören (Z. 02).

Die namentliche Aufzählung der Mitschüler*innen kann zudem auch als Adressierung dienen. Somit kann J.’s Äußerung sowohl als Antwort auf die ursprüngliche Frage der Interviewerin als auch als Ergänzung bzw. Zustimmung zu G.’s Aussage gedeutet werden. J. beschreibt die gemeinsame Weiterbildung als „ORT der begegnung“ (Z. 10 und Z. 12), damit verwendet J. eine Bezeichnung, die sich typischerweise auf Kultur- und Gemeindezentren bezieht. Denn die Bezeichnung verweist nicht nur auf die Bedeutung dieses Ortes als Treffpunkt oder Versammlungsort, sondern impliziert auch eine Begegnung auf Augenhöhe und Austausch zwischen Menschen verschiedener Generationen, Kulturen, Religionen und sozialen Schichten. Diese Deutungsweise wird durch J.’s Ergänzung „unabhängig von Herkunft oder SONST was“ bestätigt (Z. 11). Anschließend wiederholt J. diese Aussage und verwendet beide Male den Partikel „einfach“ (Z. 10 und Z. 12). Dadurch wird zum einen der hohe Stellenwert der Begegnung unterstrichen, zum anderen wird darauf verzichtet, auf G.’s Ausführungen einzugehen, sich für das Kompliment zu bedanken bzw. es an G. zurück zu geben.

Die Kategorie Migrationshintergrund wird in dieser Sequenz umschrieben: Durch G.’s Äußerung wird deutlich, dass die Herkunft der Mitschüler*innen für den eigenen Lernprozess eine wichtige Rolle spielt, da die Meinungen der Mitschüler*innen mit einem „ganz anderen Hintergrund“ als besonders „spannend“ hervorgehoben werden. Dabei steht der Hintergrund für Migrationsgeschichte, was zum einen durch die namentliche Aufzählung, zum anderen durch die Abgrenzung zur Kategorie „DEUTSCH“ deutlich wird.

J.’s Aussage unterstreicht zwar ebenfalls den positiven Effekt der Diversität der Kursgruppe, schließt aber neben der Herkunft auch andere Unterschiede („SONST was“) mit ein und hebt keine Kategorie hervor.

4.2 Zuschreibungen: Sprachkompetenz und phänotypische Indizien

Im weiteren Verlauf des Interviews geht es um die Auswirkungen der Kanalreduktion und den Ausfall visueller Indizien auf den Beziehungsaufbau. Dabei wird vor allem der Nutzen bzw. die Notwendigkeit von Vertrauen in einer virtuellen Kursgruppe behandelt. G. initiiert durch die Beschreibung der eigenen Wahrnehmung von visuellen und auditiven Indizien im Rahmen der Kommunikationsaufgabe ‚Zuordnung‘ einen Themenwechsel.

Datenausschnitt 2: „wenn jemand so gut DEUTSCH spricht das sind FAKES ist nicht real“

01 G: für mich war das am anfang irgendwie sch=schwer
 02 oder auch bestimmte leute (.)
 03 da hab ich dann gedacht ich baue mir eine fantaSIE (.) auf(.)
 04 weil ich hab das (-) am anfang
 05 auch dadurch dass <<°hh>> [Name] und auch [Name] <<hh°>>
 06 die sprechen ja für mich ein DEUTSCH
 07 was ich nicht nachvollziehen kann <<erstaunt>>
 08 wie leute so GUT deutsch reden können [...]⁵
 09 das war für mich dann äh ganz MERKwüRdig
 10 weil ich kein BILD hatte aber auch dachte vom namen
 11 die kommen ja DOCH irgendwo her (-)
 12 wie sehen die jetzt aus? das ist ja richtig merkwüRdig (.)
 13 und DANN (.) dieses perfekte DEUTSCH
 14 hm ich hab das nicht (.) ich hab das NICHT ähm (-)
 15 ich hab das (-) nicht so zuSAMmenbekommen <<hh°>> (--)
 16 die als m=als menschen mit migrationshintergrund zu=sehen
 17 das ging irgendwie ni=ich dachte (-)
 18 wenn jemand so gut DEUTSCH spricht <<°hh>>
 19 ja das sind FAKES ist nicht real
 20 I: <<lachend>> das ist sü:ß (.) ich muss gerade lachen <<lachend>>
 21 wie hast du dir denn die leute mit migrationshintergrund vor-
 22 gestellt
 23 G: ist komisch normalerweise ist das ja so:
 24 das ist ja auch die OPTische WAHRnehmung
 25 gerade wenn leute aus afrika kommen oder so
 26 dass man das SO irgendwie wahrnimmt
 27 aber wenn das plötzlich WEGfällt
 28 und dann auch noch die sprache so (-) äh so gut ist
 29 und teilweise muss man auch wirklich dazu sagen
 30 besser als bei über siebzig achtzig prozent der DEUTSCHEN
 31 äh ist es=ist es wirklich GANZ seltsam wenn dieser wichtige
 32 visuelle punkt einfach wegfällt
 33 ist ein merkwüRdig=also ich würd sagen MERKwüRdiges gefühl
 34 I: und frau [Name]?
 35 J: ich fand es eigentlich für mich von VORteil weil äh
 36 ich denke bis ich mich richtig geoutet hab
 37 saß ich sehr=vielen leuten neutral gegenüber und
 38 hm hätte man von vornherein mein BILD sehen können
 39 oder wissen KÖNNen dass ich emHA bin
 40 äh wären viele diskussionen anders gelaufen

⁵ Auslassung, um die Identität der*des Sprecher*in zu wahren.

G.'s Aussage ist durch viele Umformulierungen, Wiederholungen und (Atem-)Pausen gekennzeichnet. G. setzt mehrmals neu an, um ihre Schwierigkeit zu beschreiben, „dieses perfekte Deutsch“ (Z. 13) mit einem Migrationshintergrund in Verbindung zu bringen. Durch die Angabe „am anfang“ (Z. 01 und 04) wird diese Schwierigkeit zwar zeitlich eingegrenzt, aber durch die häufige Verwendung der Adjektive „seltsam“ (Z. 31), „komisch“ (Z. 23) und „merkwürdig“ (Z. 09, Z. 12 und Z. 33) ist die empfundene Schwierigkeit in ihrem gesamten Beitrag präsent. G. schildert, wie bei dem Versuch, die Mitschüler*innen zuzuordnen, mangels der visuellen Indizien auf hörbare und lesbare Indizien zurückgegriffen werden muss und wie diese als widersprüchlich empfunden werden:

06 G: die sprechen ja für mich ein DEUTSCH
 07 was ich nicht nachvollziehen kann <<erstaunt>>
 08 wie leute so GUT deutsch reden können [...]
 09 das war für mich dann äh ganz MERKWÜRDIG
 10 weil ich kein BILD hatte aber auch dachte vom namen
 11 die kommen ja DOCH irgendwo her (-)

In diesem Absatz wird deutlich, wie stark diese Schwierigkeit für G. mit der Kanalreduktion verknüpft ist: „weil ich kein BILD hatte“ (Z. 10). Gleichzeitig wird der Stellenwert der lesbaren Indizien deutlich: „vom namen die kommen ja DOCH irgendwo her“ (Z. 10 f.).

Die Beschreibung dieses Widerspruchs zwischen hörbaren und lesbaren Indizien in Kombination mit der Kanalreduktion erfährt ihren Höhepunkt mit der Aussage „ich dachte | wenn jemand so gut deutsch spricht | das sind FAKES ist nicht real“ (Z. 17 ff.). Diese Aussage beinhaltet nicht nur die Verwunderung über die (zu) guten Deutschkenntnisse, sondern auch ein Phänomen, das in den sozialen Medien als *catfishing* bezeichnet wird – die (Ver-)Fälschung der wahren Identität (vgl. Cambridge Dictionary Online n/a). *Catfishing* kann als eine direkte Folge der Kanalreduktion betrachtet werden, aufgrund welcher eine Verfälschung überhaupt erst möglich wird. Somit hängt G.'s Gedanke, die Mitschüler*innen könnten „FAKES“ sein mit dem Ausfall des visuellen Kanals zusammen, wie sie im Weiteren erläutert. Dabei wird eine Unterkategorie der ‚Menschen mit Migrationshintergrund‘ eingebracht: „leute aus afrika“ (Z. 25). Durch diese Umschreibung wird die entsprechende Bezeichnung wie zum Beispiel Afrikaner*innen oder *People of Colour* vermieden. Die Umschreibung ist in ihrer Ausführung an die „OPTISCHE WAHRnehmung“ (Z. 24) geknüpft: „gerade wenn Leute aus Afrika kommen [...] dass man das so irgendwie wahrnimmt“ (Z. 25 f.). Damit verweist G. auf die phänotypischen Indizien, die weiter als „wichtige[r] visuellen[r] Punkt“ beschrieben, aber nicht explizit benannt werden (Z. 32). Die phänotypischen Indizien werden im nächsten Schritt wieder mit den guten Sprachkenntnissen verknüpft und mit denen der deutschen Muttersprachler*innen verglichen. Hierzu wird die Kategorie der „DEUTSCHEN“ explizit genannt und nicht – wie es analog zu „leute aus afrika“ möglich wäre – Leute aus Deutschland⁶ (Z. 30).

⁶ Streng genommen wäre die Analogie ‚Menschen aus Europa‘, hier geht es aber um die Sprachkenntnisse, zudem verwendet die Sprecherin die Kategorie die ‚Deutschen‘.

Die Umschreibungen und der vorsichtige Umgang mit den Zugehörigkeitskategorien könnten auf G.'s interkulturelle Sensibilisierung im Rahmen der Weiterbildung sowie auf die Beachtung der moralischen Angemessenheit im gesellschaftlichen Diskurs zurückzuführen zu sein. Um die eigene Sprechposition zu legitimieren und sich der Gefahr eines möglichen Rassismuskorrekturen zu entziehen, betreibt G. einen erhöhten „Formulierungsaufwand“ (Hausendorf, 2000: S. 334), welcher für die „Stereotypenkommunikation“ (Nazarkiewicz, 2010: 178) kennzeichnend ist. Dabei formuliert G. vor allem die positive Bewertung aus und geht nicht auf den Ursprung ihrer Erwartungshaltung und die damit zusammenhängenden Stereotype ein (vgl. Nazarkiewicz, 2010).

Laut Hausendorf und Nazarkiewicz geht das Sprechen über Stereotype mit einer gleichzeitigen „Imagekorrektur“ in Form von indirekten und/oder umfangreichen Erklärungen einher, da die „ausdrückliche Feststellung gruppenspezifischer Eigenschaften und Verhaltensweisen als prinzipiell problematisch und deshalb eigens begründungs- und erläuterungspflichtig“ (Hausendorf, 2000: S. 334) gesehen wird (vgl. Hausendorf, 2000; Nazarkiewicz, 2010). Wie schwer G. die ausdrückliche Feststellung fällt, zeigt sich vor allem in dieser Passage:

- 14 G: hm ich hab das nicht (.) ich hab das NICHT ähm (-)
 15 ich hab das (-) nicht so zuSAMmenbekommen <<hh°>> (--)
 16 die als m=als menschen mit migrationshintergrund zu=sehen

G. setzt hier dreimal an, um diese Kernaussage zu treffen, in den Zeilen vor und nach dieser Aussage geht es um die Begründung und Erläuterung dieser Schwierigkeit, um den Widerspruch zwischen hörbaren und lesbaren Indizien, um den Ausfall der visuellen Indizien. Das mehrmalige Ansetzen, Abbrechen, Pausieren deutet auf einen *word search*-Prozess hin: G. könnte entweder noch nach dem passenden Satzabschluss suchen oder diesen schon gedanklich ausformuliert haben und zögern, diesen auszusprechen (vgl. Asmuß, 2001: S. 83 ff.). Erst beim dritten Ansetzen spricht G. zunächst das Verb „zuSAMmenbekommen“ aus, wobei das „zuSAMmen“ betont und dadurch auf den eingangs beschriebenen Widerspruch zwischen den *social cues* verwiesen wird (Z. 15). Anschließend atmet G. tief aus und pausiert erneut, bevor der Satz mit „die als m=als menschen mit migrationshintergrund zu=sehen“ beendet wird (Z. 16).

Dass G. dieses Thema überhaupt einbringt, zeugt daher nicht nur von der Bewunderung für die Mitschüler*innen, sondern auch von einem wichtigen Lerneffekt, der indirekt beschrieben wird, nämlich dass ein Migrationshintergrund nicht zwingend an Sprachdefizite geknüpft sein muss. Durch den Austausch mit den Mitschüler*innen mit Migrationsgeschichte werden daher neue Zuschreibungen geschaffen, damit gewinnt die statische Vorstellung eines Menschen mit Migrationshintergrund an Dynamik. Durch die gefühlbetonte Erläuterung wird die Reichweite dieses Lerneffekts zusätzlich untermauert.

Dabei lässt sich G. auch nicht von den Fragen der lachenden Interviewerin irritieren, die sich offensichtlich aufgrund ihres eigenen Migrationshintergrunds von G.'s Ausführungen angesprochen fühlt. Schließlich könnte bereits der Umstand, dass I. als Dozentin einen Migrationshintergrund hat, die Annahme, Menschen mit Migrationshintergrund könnten nicht so gut Deutsch, obsolet machen. Inwiefern dieser Umstand von der Gruppe reflektiert wird, wird aber weder in den beiden vorgestellten Sequenzen noch im restlichen Interviewverlauf ersichtlich.

Im Gegensatz zur Interviewerin bleibt J. ernst. J.'s Äußerung kann erneut sowohl als Antwort auf die ursprüngliche Frage nach den Auswirkungen der Kanalreduktion als auch als Antwort auf G.'s Ausführungen betrachtet werden. J. geht zwar nicht auf die eigenen Sprachkenntnisse ein, dafür aber umso expliziter auf den Ausfall des visuellen Kanals, der als eigener „VORteil“ gewertet ist (Z. 35). Die vorteilhafte Wirkung der Kanalreduktion begründet J. mit der Möglichkeit, das eigene Profilbild sowie den Migrationshintergrund anfangs im Verborgenen zu lassen und den Mitschüler*innen damit „neutral“ gegenüberzusetzen (Z. 37). Dadurch impliziert J., dass diese Neutralität mit dem ‚Outen‘ des Migrationshintergrunds verloren gegangen sein könnte. Das Verb ‚sich outen‘ wird im Deutschen umgangssprachlich vor allem im Zusammenhang mit der Offenbarung einer gleichgeschlechtlichen sexuellen Orientierung verwendet (vgl. Duden, 2020). In seltenen Fällen und ebenfalls umgangssprachlich kann damit auch die Offenbarung einer negativen Eigenschaft oder eines peinlichen Hobbys gemeint sein: Im Duden wird das Beispiel ‚Rauschen‘ verwendet (vgl. ebd.). In J.'s Zitat bezieht sich das ‚Outing‘ auf den eigenen „emHA“ (Z. 39). Dabei wird ‚MH‘ zwar in der statistischen Auswertung von Bevölkerungsdaten als Abkürzung für Migrationshintergrund verwendet, aber nicht im alltäglichen Sprachgebrauch. Eine mögliche Erklärung für die Verwendung der Abkürzung könnte sein, dass J. den Begriff Migrationshintergrund bewusst meidet. Es kann ebenso sein, dass J. versucht, die Ausführungen möglichst wertfrei und minimalistisch zu formulieren. Das gilt nicht nur für die Abkürzung, sondern für die gesamte Aussage. Denn man könnte mutmaßen, dass J. auf Vorurteile anspielt, die einer Person aufgrund der Herkunft und/oder phänotypischer Indizien, die auf diese Herkunft verweisen, entgegengebracht werden. Für diese Deutungsweise sprechen die positiv formulierte Auswirkung der Kanalreduktion „VORteil“ und „neutral“. Welche Auswirkungen das Wissen um J.'s Migrationshintergrund auf den Verlauf der Diskussionen haben oder gehabt hätten bzw. ob und inwiefern sich die Diskussionen nach dem ‚Outing‘ verändert haben, wird aber nicht erläutert.

5. Zusammenfassung

Die Kategorie ‚Migrationshintergrund‘ wird in den vorgestellten Sequenzen auf verschiedene Weisen konstruiert und relevant gesetzt, meist durch implizite Um- und Zuschreibungen. Gerade durch diese verschiedenen Um- und Zuschreibungen wird die Dynamik und Vielschichtigkeit dieser Zugehörigkeitskategorie deutlich. Unter anderem wird die Kategorie nach weiteren Gruppen („leute aus afrika“), visuellen („OPTische WAHRnehmung“, „visueller Punkt“), auditiven („dieses perfekte DEUTsch“) und lesbaren Indizien („vom namen die kommen ja DOCH irgendwo her“) untergliedert (zweite Sequenz, Z. 25, Z. 24, Z. 32, Z. 13, Z. 10).

Durch den Dialog zwischen G. und J. werden neben der Kategorie selbst auch diese Zuschreibungen konstruiert, relevant gesetzt und neu verhandelt. Am offensichtlichsten wird dies bei der Zuschreibung der Sprachkompetenz: Durch G.'s Ausführungen über die perfekten Sprachkenntnisse ihrer Mitschüler*innen erfolgt ein Bruch mit der alten Zuschreibung, Menschen mit Migrationshintergrund könnten nicht so gut Deutsch oder zumindest nicht so gut wie die „DEUTschen“ (zweite Sequenz, Z. 30). Des Weiteren wird die Kategorie ‚Migrationshintergrund‘ in Unterkategorien aufgeschlüsselt, zunächst geht es

um Mitschüler*innen mit anderen Hintergründen, in der zweiten Sequenz um „leute aus afrika“ (Z. 25).

Beide Sprecher*innen setzen in der zweiten Gesprächssequenz die Kanalreduktion in Bezug auf die Neuaushandlung der Kategorien relevant, indem G. die Schwierigkeit beschreibt, die Mitschüler*innen als Menschen mit Migrationshintergrund zu betrachten, was mitunter durch den Ausfall visueller Indizien verursacht wird. J. bezeichnet das gleiche Phänomen als Vorteil, weil dadurch die Möglichkeit entsteht, selbst über die Sichtbarkeit ihrer Herkunft zu entscheiden. Die Kanalreduktion führt also in gewisser Weise zu einer Selbstermächtigung.

Im Hinblick auf „die Äußerung ‚stereotyp-, bzw. ‚vorurteilsverdächtiger‘ Äußerungen“ (Hausendorf, 2000: S. 334) zeigen sich beide Sprecher*innen sensibilisiert. Sie wählen Kategorienbezeichnungen und Zuschreibungen mit Bedacht aus, formulieren ihre Aussagen wertfrei bis wertschätzend, sprechen aus der Ich-Perspektive und vermeiden allgemein gültige Feststellungen (vgl. Hausendorf, 2000: S. 334). Durch dieses Gesprächsverhalten wird nicht nur die Fähigkeit der beiden Sprecher*innen zur Selbstreflexion deutlich, sondern auch der Bezug zum gesamtgesellschaftlichen Kontext, in den die Verhandlung der Kategorie ‚Migrationshintergrund‘ eingebettet ist.

Als weiterer relevanter Kontext in diesem Zusammenhang wäre auch die Weiterbildung selbst zu nennen. Reflektierter und politisch korrekter Umgang mit Kategorienbezeichnungen und Stereotypen gehörte zu den Kompetenzziele der sozialpädagogischen Bildungsmaßnahme. Die Überprüfung der moralischen Angemessenheit bei der Versprachlichung sozialer Kategorien könnte also unter anderem auf die Weiterbildung zurückzuführen sein.

Deutlich wird aber auch, dass die soziale Kategorisierung weder aufgrund der interkulturellen Sensibilisierung noch aufgrund der Kanalreduktion an Gültigkeit verliert (vgl. Helmolt, 2018). Allerdings wirkt sich die Kanalreduktion auf die Gewichtung von visuellen, auditiven und lesbaren Indizien aus und kann damit zur Neuaushandlung bestehender Kategorien beitragen. Für den Begriff des ‚Migrationshintergrunds‘ kann dieser Effekt besonders wertvoll sein:

„Diese Aktualität der sozialen Kategorien spiegelt die relative Aktualität der Umbruchsituation, aus der sie hervorgegangen ist. Die Prägung neuartiger sozialer Kategorien bezeichnet eine der Weisen, in der sich Umbruchsituationen kommunikativ ereignen und auf den verschiedenen Ebenen der Kommunikation vergegenwärtigt werden: Man redet darüber, wer oder was für einer man ist“ (Hausendorf, 2000: S. 66).

Die vorgestellten Gesprächssequenzen wurden ausgewählt, um die „Aktualität dieser Umbruchsituation“ im gesamtgesellschaftlichen Diskurs am Beispiel konkreter kommunikativer Aushandlungsprozesse zu veranschaulichen (ebd.). Durch die interkulturelle Schwerpunktsetzung der Weiterbildung wurden die Beteiligten dazu angeregt, darüber zu sprechen, wer sie selbst und wer die ‚Anderen‘ sind. Die Aktualität wird aber auch, wenn nicht sogar hauptsächlich, durch die Einbettung in den virtuellen Kontext geschaffen: Denn erst durch die Kanalreduktion werden die „Prägung neuartiger sozialer Kategorien“ (Hausendorf 2000: S. 66) oder zumindest der Austausch über und somit die Prägung von neuartigen Kombinationen an Zuschreibungen und Bewertungen zu dieser Kategorie angeregt.

Bibliographische Angaben

- Asmuß, Birte (2001). *Strukturelle Dissensmarkierungen in interkultureller Kommunikation. Analysen deutsch-dänischer Verhandlungen*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag (Linguistische Arbeiten, 452).
- Bergmann, Jörg R. (1980). Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In Peter Schröder & Hugo Steger (Hg.), *Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache*. Düsseldorf: Schwann, S. 9-51.
- (1988). *Ethnomethodologie und Konversationsanalyse. Untersuchungen zur methodischen Erzeugung von sozialer Wirklichkeit im alltäglichen Handeln*. Fernuniversität Hagen (Kurseinheit 1).
- Biocca, Frank; Harms, Chad & Burgoon, Judee K. (2003). Towards A More Robust Theory and Measure of Social Presence: Review and Suggested Criteria. In *Presence: Teleoperators and Virtual Environments* 12 (5), S. 456–480
- Cambridge Dictionary Online (n/a): Catfishing. <<https://dictionary.cambridge.org/de/worterbuch/englisch/catfishing>> (zuletzt aufgerufen am 14.11.2020)
- Deppermann, Arnulf (2000). Ethnographische Gesprächsanalyse: Zu Nutzen und Notwendigkeit von Ethnographie für die Konversationsanalyse. In *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* (1), S. 96–124.
- (2008). *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. Unter Mitarbeit von Ralf Bohnsack und Uwe Flick. 4. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (Qualitative Sozialforschung, Band 3).
- Deutsche Welle (2019). Glossar: Flüchtling, Migrant, Ausländer. <<https://www.dw.com/de/glossar-fl%C3%BChtling-migrant-ausl%C3%A4nder/a-49844796>> (zuletzt aufgerufen am 31.10.2020)
- Döring, Nicola (2003). *Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen*. (2 Aufl.). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Dudenredaktion (2020). ‚outen‘ auf Duden online. <<https://www.duden.de/rechtschreibung/outen>> (zuletzt aufgerufen am 22.02.2021)
- Frohen, Anja (2005). *Diversity in Action – Multinationalität in globalen Unternehmen am Beispiel Ford*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Hausendorf, Heiko (2000). *Zugehörigkeit durch Sprache. Eine linguistische Studie am Beispiel der deutschen Wiedervereinigung*. Tübingen: Niemeyer (Reihe Germanistische Linguistik, 215).
- Helmolt, Katharina von (2018). Konstruktion kultureller Zugehörigkeit. In Helmolt, Katharina von & Ittstein, Daniel Jan (Hg.), *Digitalisierung und (Inter-)Kulturalität. Formen, Wirkung und Wandel von Kultur in der digitalisierten Welt*. Stuttgart: ibidem. S. 181-200.
- Hesse, Friedrich W. & Friedrich, Helmut F. (2001). *Partizipation und Interaktion im virtuellen Seminar*. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Hua, Zhu (2019). *Exploring Intercultural Communication. Language in Action*. Second Edition. Oxon, New York: Routledge Taylor & Francis Group.

- Kourtides, Anna (2019). Dritte Generation Gastarbeiterkind: Wann werde ich meinen Migrationshintergrund endlich los?. Veröffentlicht am 04.10.2019 auf bento.de. <<https://www.spiegel.de/panorama/integration-in-welcher-generation-wird-man-den-migrationshintergrund-los-a-3970c589-6941-4ceb-8a3e-379fd0110afc>> (zuletzt aufgerufen am 02.11.2020)
- Mediendienst Integration (2020). Alternativen zum Migrationshintergrund. <<https://mediendienst-integration.de/artikel/alternativen-zum-migrationshintergrund.html>> (zuletzt aufgerufen am 31.10.2020)
- Moerman, Michael (1987). *Talking Culture: Ethnography and Conversation Analysis*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Nazarkiewicz, Kirsten (2010). *Interkulturelles Lernen als Gesprächsarbeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Neue deutsche Medienmacher (2014). ‚Migrationshintergrund‘ abgeschafft. <<https://www.neuemedienmacher.de/migrationshintergrund-abgeschafft/>> (zuletzt aufgerufen am 02.11.2020)
- Plamper, Jan (2019). *Das neue Wir. Warum Migration dazugehört: Eine andere Geschichte der Deutschen*. Frankfurt: S. Fischer Verlag.
- Rüggenberg, Sabine (2007). „So nah und doch so fern“. *Soziale Präsenz und Vertrauen in der computervermittelten Kommunikation*. Dissertation. Universität zu Köln.
- Sacks, Harvey (1992). *Lectures on Conversation. Volume I and II*. Edited by Jefferson, Gail. Cambridge: Blackwell Publishers.
- Schulmeister, Rolf (2006). *eLearning: Einsichten und Aussichten*. Oldenbourg: De Gruyter.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia & et al. (2009). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In *Gesprächsforschung - Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* (10), S. 353-402.
- Statistisches Bundesamt (2020). Migration und Integration. Personen mit Migrationshintergrund. <<https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Methoden/Erlauterungen/migrationshintergrund.html>> (zuletzt aufgerufen am 31.10.2020)
- Walther, Joseph B. (1995). Relational aspects of computer-mediated communication: Experimental observations over time. In *Organization Science*, 6(2), S. 186-203.
- Warfield Rawls, Anne; Whitehead, Kevin & Duck, Waverly (2020). Introduction. In *Black Lives Matter. Ethnomethodological and Conversation Analytic Studies of Race and Systematic Racism in Everyday Interaction*. A Routledge Freebook.

Über die Autorin

Galina Gostrer ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Interkulturelle Kommunikation und Kooperation an der Hochschule München. Seit Februar 2020 promoviert sie zu „Verständigungspraktiken in globalisierten Arbeitskontexten“ am Promotionszentrum für Sozialwissenschaften mit den Schwerpunkten Globalisierung, Europäische Integration Interkulturalität an der Hochschule Fulda. Vor der wissenschaftlichen Laufbahn war sie über sieben Jahre als Dozentin für Deutsch als Fremdsprache und Interkulturelle Kommunikation in der Erwachsenenbildung sowie der Hochschullehre tätig.
E-Mail: galina.gostrer@hm.edu