

Bibliographischer Hinweis sowie Verlagsrechte bei den online-Versionen der DD-Beiträge:



**Halbjahresschrift für die Didaktik
der deutschen Sprache und
Literatur**

<http://www.didaktik-deutsch.de>
24. Jahrgang 2019 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren
GmbH

Bettina Bock

**INKLUSION – SPRACHDIDAKTISCH.
ÜBERLEGUNGEN ZU BEGRIFF UND
DISKURS, ENGFÜHRUNGEN UND
ERWEITERUNGEN**

In: Didaktik Deutsch. Jg. 24. H. 47. S. 28-43.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. – Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden.

Bettina M. Bock

INKLUSION – SPRACHDIDAKTISCH. ÜBERLEGUNGEN ZU BEGRIFF UND DISKURS, ENGFÜHRUNGEN UND ERWEITERUNGEN

Zusammenfassung

Ausgehend von allgemeinen begriffs- und diskurssemantischen Betrachtungen zu *Inklusion* werden im Beitrag einige Beobachtungen zum sprachdidaktischen Inklusionsdiskurs zusammengetragen. Herausgearbeitet werden insbesondere drei Engführungen der Diskussion (1. normativer Zugang vs. deskriptiv-analytische und kritisch-reflexive Zugänge zu Inklusion, 2. Fokus auf Individuum und Institutionen vs. Gesellschaft, 3. sozialsymbolische Dimension schulischen Sprachgebrauchs), die zu spezifischen Fokussierungen in den sprachdidaktischen Fragestellungen und Untersuchungsgegenständen führen. Es wird dann eine Perspektiven-erweiterung vorgeschlagen, die v. a. einen verstärkten Einbezug der (außerschulischen) Gesellschaftsebene fordert. Es werden einige theoretische Konzepte sowie Perspektiven auf Inklusion/Heterogenität aus Nachbardisziplinen zusammengetragen, die für solche Untersuchungen konkrete Anregungen geben. In einer exemplarischen Reflexion wird dann das soziolinguistische Konzept *voice* auf inklusionsbezogene Fragestellungen und das Phänomen „Leichte Sprache“ angewandt.

Abstract

With a view to general semantic reflections on the notion of *inclusion* and its meaning in public discourse, the article elaborates on several observations concerning the scientific discourse on inclusion in the discipline of German language didactics. In particular, it will focus on three restrictions in this scientific discourse (1. normative approach vs. descriptive-analytical and critical-reflexive approaches to inclusion, 2. focus on individual and institutions vs. society, 3. social symbolic dimension of language use in the school) that limit the questions and objects of investigation in the discipline. The article suggests expanding the perspectives on inclusion, and calls for stronger involvement of (extra-curricular) aspects on society level. Theoretical concepts and perspectives on inclusion/heterogeneity from neighboring disciplines are compiled which serve as inspiration for new approaches of investigation. The socio-linguistic concept of *voice* is taken as an exemplary case and applied to problems related to inclusion and the phenomenon of ‚Easy-to-read German‘ („Leichte Sprache“).

1. Zum Inklusionsbegriff

1.1 Erkenntnisförderliche Unbestimmtheit

Mit dem Schlagwort *Inklusion*, mit Ausdrücken wie *inklusive Deutschunterricht* und *inklusive Fachdidaktik Deutsch* wird ausgehend von bildungspolitischen Rahmensetzungen ein bestimmter Perspektiven- und vielleicht sogar Paradigmenwechsel markiert, der grundsätzlich alle Bereiche des Deutschunterrichts und der deutschdidaktischen Forschung berührt. Nach wie vor wird die Inklusionsthematik als etwas für die fachdidaktische Forschung Neues akzentuiert, das gängige Praktiken und Ansätze des Deutschunterrichts hinterfragt (vgl. jüngst Hochstadt/Olsen 2019a: 8). Gleichzeitig ist insbesondere in der Deutschdidaktik bereits eine gewisse Etablierung und Institutionalisierung des Themas zu beobachten – u. a. in Form von Hand- und Studienbüchern (u. a. Hochstadt/Olsen 2019b, Naugk et al. 2016). Dennoch ist gerade die Publikationslandschaft in der Sprachdidaktik noch immer übersichtlich (vgl. Krafft 2019, Knopp/Becker-Mrotzek 2018), oftmals bezieht man sich auf theoretische Ansätze und Konzepte aus Nachbardisziplinen, besonders aus allgemeiner und Sonderpädagogik.

Unter dem Schlagwort *Inklusion* versammeln sich transdisziplinär betrachtet eine Vielzahl unterschiedlicher Forschungsdiskurse mit teils recht heterogenen Wurzeln und Traditionen und entsprechend unterschiedlichen theoretischen Bezugsrahmen. Diese Diskurse unterscheiden sich u. a. darin, mit welchen Gegenständen sie sich befassen (z. B. Bildung, Arbeitsmarkt, Kultur), welche Personenkreise im Fokus stehen und mit welchen weiteren Konzepten (z. B. Exklusion, Diversität, Teilhabe) die Erörterungen verknüpft sind. Hinzu kommt, dass *Inklusion* natürlich auch ein Schlagwort des öffentlichen und politischen Diskurses ist. Die Begriffsverwendung und -definition folgt hier eigenen (Diskurs-)Regeln.

Weder im öffentlichen Diskurs noch innerhalb der Forschung gibt es einen einheitlichen Inklusionsbegriff (vgl. Wansing 2013: 16). Dieser Umstand wird in der Forschung immer wieder als vorläufiger, zu überwindender oder sogar problematischer Zustand gekennzeichnet (z. B. Grosche 2015, Werning/Arndt 2016: 21, Knopp/Becker-Mrotzek 2018). Versuche, auf empirischem Wege so etwas wie einen ‚konsensuellen Kern‘ des Inklusionsbegriffs herauszuarbeiten (vgl. Piezunka et al. 2017), haben m. E. primär einen Wert als perspektivierende empirische Rekonstruktion: Sie können den jeweils untersuchten Diskursausschnitt erhellen. Sie haben allerdings zum einen lediglich Gültigkeit für den ausgewählten Bereich und sind – da sie in der Betrachtung zwangsweise eine bestimmte fachliche Perspektive einnehmen – zum anderen hochgradig selektiv. Ein Konsens und eine ‚finale Begriffsklärung‘ ist insofern immer nur bereichsspezifisch zu erreichen.

Jedes Verständnis, jede explizierende Definition von Inklusion ist Ausdruck eines ‚gerichtete[n] Wahrnehmen[s], mit entsprechendem gedanklichen und sachlichen Verarbeiten des Wahrgenommenen‘ (Fleck 1980 [1935]: 130). Im Sinne Ludwik Flecks ist die Entwicklung von Begriffen immer ein Prozess denkgeschichtlicher

Entwicklungen: Die Begriffe sind gerade nicht ablösbar von den ‚wissenschaftlichen Tatsachen‘ und Erkenntnissen, die sie bezeichnen, und sie sind ebenfalls nicht ablösbar von den Denkkollektiven, in denen sie sich entwickeln. Stammen die Inklusionsverständnisse aus verschiedenen Denkkollektiven, „so ist es eben nicht derselbe Gedanke“ (ebd.: 131). Die Pluralität des Inklusionsbegriffs stellt m. E. kein zu überwindendes oder überwindbares Defizit dar, sondern ist grundsätzlich funktional: Gerade die Unschärfe von disziplinenübergreifend gebrauchten Grundbegriffen ermöglicht Verständigung und ‚gefühlte Übereinstimmungen‘, und dieser Unbestimmtheit kommt sogar ein Erkenntniswert zu (Fix 2015: 132). Die Metapher *Inklusion* eröffnet in diesem Sinne „offene, Assoziationen befördernde, das Denken anregende Mittel des Sprach- und Denkgebrauchs“ (ebd.: 131), die manchmal explizit ausgearbeitet werden. In diesem Sinne schlägt auch der vorliegende Beitrag eine Erweiterung der Vielfalt an Zugängen und zugleich eine Zuspitzung und Schärfung ausgewählter Perspektiven vor.

1.2 Problemerzeugungsformel und normative Aufladung

Ähnlich wie dem Partizipationsbegriff kommt dem Inklusionsbegriff die Funktion einer ‚Problemerzeugungs-Formel‘ (Bora 2005: 15, mit Bezug auf den Partizipationsbegriff) zu: Er regt dazu an, die mit Inklusion verbundenen Herausforderungen z. B. aus deutschdidaktischer Perspektive in den Blick zu nehmen. Gleichzeitig wohnt dem Ausdruck *Inklusion* eine ‚Problemlösungs-Semantik‘ (ebd.) inne, da er dazu auffordert, nach angemessenen Zielen, Umsetzungen, Prozessen und Bedingungen inklusiver sprachlicher und literarischer Bildung zu fragen. Der Ausdruck ist dementsprechend oftmals normativ aufgeladen, d. h. ein Mehr an Inklusion gilt dann als ‚besser‘ und erstrebenswert.

Im Vergleich zum Partizipationsbegriff fallen jedoch auch Unterschiede auf: Im öffentlichen Diskurs ist *Partizipation* ein Hochwertwort, das „evaluativ und deontisch uneingeschränkt positiv verwendet“ wird (Niehr 2018: 33). Das heißt, die Verständnisse und Ausdeutungen von *Partizipation* mögen sich zwischen (politischen) Akteuren unterscheiden, die positive Bewertung von Partizipation wird dabei aber im Grunde nie in Frage gestellt. Auf den Inklusionsbegriff trifft dies nicht in gleicher Weise zu: Mit ihm gehen durchaus unterschiedliche Wertungen einher (vgl. das rechtspopulistische Schlagwort ‚Inklusionswahn‘).

An rechtlichen Dokumenten, die auch für die Deutschdidaktik zentrale Referenzpunkte darstellen, lassen sich außerdem semantische Kämpfe des politischen Diskurses nachzeichnen: So wurden bspw. in der amtlichen deutschsprachigen Übersetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (noch immer gültig in der Bundesrepublik) leitende Begriffe konsequent mit ‚alten‘ bzw. unspezifischen Ausdrücken übersetzt: Integration (statt Inklusion), Zugänglichkeit (statt Barrierefreiheit), Unabhängigkeit (statt Selbstbestimmung). Dies sind klassische Fälle von Bedeutungs- und Bezeichnungskonkurrenz bzw. von der Intention, „die Bedeutung eines Begriffs im Rahmen politischer Auseinandersetzungen im eigenen Sinne zu

modellieren und diese Bedeutung möglichst kanonisch zu etablieren“ (Klein 2017: 777). Relevant wäre hier eine diskursanalytische Rekonstruktion, wie der bildungspolitische Diskurs die Begriffsbildung und die Diskussion in der Deutschdidaktik beeinflusst und geprägt hat (für eine ähnliche Beobachtung vgl. Wansing 2013). Ein anderes Beispiel, das solche Einflüsse zeigt, ist das Phänomen „Leichte Sprache“, das als laienlinguistisches Konzept „von außen“ in die wissenschaftliche Diskussion übernommen wurde (s. Abschnitt 7.3; vgl. Bock im Druck).

Wer sich im deutschdidaktischen Diskurs mit Inklusion beschäftigt, tut dies in der Regel mit einer befürwortenden Haltung, was kritische Positionen keineswegs ausschließt. Inklusion beschreibt ein – in seiner genauen Ausgestaltung zu erforschendes – normativ gesetztes Ziel (vgl. Knopp/Becker-Mrotzek 2018: 88, Hochstadt/Olsen 2019a: 8). Nicht ohne Grund wird deshalb in deutschdidaktischen Publikationen geradezu formelhaft auf Rechtstexte, also Texte mit normativer Bedeutung, verwiesen, v. a. die UN-Behindertenrechtskonvention und die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte.

1.3 Alternativen?

Inklusion ist nicht der einzige Begriff in der deutschdidaktischen Debatte zum Thema. Erste konzeptionelle Vorschläge zum inklusiven Deutschunterricht (Naugk et al. 2016) arbeiten interessanterweise gerade nicht mit dem Inklusionsbegriff, sondern stellen den Begriff der *Passung* ins Zentrum.¹ Weitere leitende Begriffe und Konzepte werden v. a. aus dem allgemein- und sonderpädagogischen Diskurs bezogen, darunter *Gemeinsamkeit*, *Individualisierung*, *Diversifizierung*, *Differenzierung*, *Heterogenität*, *Förderung* etc. Angesichts dessen kann man die Frage stellen, ob der Inklusionsbegriff überhaupt die zentrale erkenntnisleitende Kategorie ist – über den beschriebenen Status als normativer Bezugsrahmen hinaus. Ist er für sprachdidaktische Erkenntnisinteressen also vielleicht sogar weniger geeignet? Auch der Teilhabebegriff beschreibt eine normative Zielperspektive und bietet sich als etablierte theoretische Kategorie an: Die „Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe“ (s. der gleichnamige Sammelband zur GFD-Tagung 2015 in Hamburg) gilt als beinahe selbstverständlich geteiltes Ziel von Fachunterricht. Teilhabe- und Inklusionsbegriff sind eng verknüpft, wobei Teilhabe als handlungsorientierter Begriff „eindeutig am Individuum ansetz[t]“ (Bartelheimer 2004: 52; vgl. auch Wansing 2013: 21). Die Fachdidaktik, die v. a. die Lernenden als Individuen im Blick hat, könnte also eventuell eher an diesen Begriff anknüpfen. Bisher sind allerdings weder Inklusions- noch Teilhabebegriff im Sinne analytischer Zugriffe ausgebaut. Symptomatisch dafür ist, dass der Begriff *Exklusion* in der Deutschdidaktik (wie auch in der Sonderpädagogik) bisher so gut wie keine Rolle spielt – er kommt schlicht nicht vor.

¹ *Passung* ist allgemein ein in der Deutschdidaktik wiederkehrendes Konzept, auf das Bezug genommen wird: vgl. exemplarisch Ossner 2006: 29f., Heller 2012, Frickel 2018.

2. Einige Züge des sprachdidaktischen Inklusionsdiskurses

Neben dem typischen Sprechen von Spannungsfeldern (u. a. Ritter/Hennies 2013, Hennies/Ritter 2014, Naujok 2014, Werning/Arndt 2016, Hochstadt/Olsen 2019a) verweist die Sprachdidaktik oftmals auf andere Bereiche, in denen sie sich schon lange mit Heterogenität beschäftigt hat (vgl. Krafft 2019, Gebele/Zepter 2016b). Hier schwingt die Frage mit, inwiefern man es bei der Beschäftigung mit Inklusion tatsächlich mit einem gänzlich neuen Thema zu tun habe. Beide Akzentuierungen – Inklusion als etwas völlig Neues zu behandeln vs. auf die vielen bestehenden Anknüpfungspunkte hinzuweisen – hat m. E. eine produktive Funktion für die Diskussion: Einerseits ist völlig klar, dass die Heterogenitätsdimension Behinderung bisher nicht im Fokus stand. Andererseits wird durch den Verweis auf die lange währende Beschäftigung mit Heterogenitätsdimensionen wie sozialer Ungleichheit (u. a. in der in ihrem Verlauf kritisierbaren „Sprachbarrieren“-Diskussion der 1970er/1980er Jahre), altersheterogenen Lerngruppen, Geschlecht, Mehrsprachigkeit, DaZ usw. erreicht, dass die Inklusionsdiskussion nicht völlig vom bereits erarbeiteten Forschungsstand abgekoppelt wird.

Eng damit im Zusammenhang steht die Unterscheidung zwischen einem „weiten“ und einem „engen“ Inklusionsverständnis. Mit dem „engen“ Inklusionsverständnis ist die Fokussierung auf Lernende mit Behinderung/sog. sonderpädagogischem Förderbedarf und ihre Teilhabe am gemeinsamen Unterricht gemeint. Ein „weites“ Inklusionsverständnis wird demgegenüber mit einem generellen Abbau von Teilhabebarrrieren für alle Lernenden verbunden sowie mit der Anerkennung der Verschiedenheit aller Lernenden (vgl. exemplarisch Becker-Mrotzek 2016: 48, Naugk et al. 2016: 20 f., 33 ff.). Meines Erachtens stellen auch „weiter“ und „enger“ Inklusionsbegriff keinen grundsätzlichen Widerspruch dar: Das programmatische Sprechen von der Vielfalt aller Lernenden weist auf die Problematik der (ungewollten) Verbesserung durch Kategorisierung hin; Etikettierungen wie ‚sonderpädagogischer Förderbedarf‘ sind demnach kritisch zu hinterfragen und tendenziell zu vermeiden. Gleichzeitig bleiben aber insbesondere in der empirischen Forschung der Bezug auf Gruppenmerkmale und Schlüsse auf Personengruppen relevant. Dies sollte allerdings konsequent verbunden werden mit einer kritischen Reflexion vorgefundener oder vorgenommener Kategorisierungen und in der Darstellung von Forschungsergebnissen explizit thematisiert werden.

Der Inklusionsdiskurs ist grundsätzlich mit einem Innovationsanspruch verbunden. Die Deutschdidaktik sehe sich „damit konfrontiert, etablierte konzeptionelle Ansätze in Bezug auf eine zukünftig erforderliche ‚Inklusionstauglichkeit‘ zu hinterfragen“ (Hochstadt/Olsen 2019a: 8). Am nachdrücklichsten haben Hennies und Ritter darauf hingewiesen, dass inklusive Deutschdidaktik nicht lediglich bedeutet, der gängigen Praxis und den etablierten Perspektiven und Annahmen des Faches einige neue Aspekte, Maßnahmen und Methoden hinzuzufügen. Stattdessen geht es um den

Versuch, die bestehenden Strukturen der Deutschdidaktik vor dem Hintergrund inklusiver Ansprüche zu durchdenken; das Begriffskonstrukt [inklusive Deutschdidaktik] zeigt sich damit auch als heuristisches Modell, das letztlich jedoch in einer allgemeinen Didaktik der Sprache und Literatur aufgehen soll. Erarbeitet werden soll eine Didaktik, die einen normativen Orientierungsrahmen für fachdidaktisches Denken eröffnet, in dem Heterogenität nicht als Störgröße erlebt, sondern zum konstitutiven Merkmal von Unterricht gemacht wird (Hennies/Ritter 2014: 11).

3. Engführung 1: normativer – deskriptiver – reflexiv-kritischer Zugang zu Inklusion

Nicht in allen Disziplinen sind in der beschriebenen Weise normative Zugänge zu Inklusion vorherrschend. So sind gesellschaftstheoretische Perspektiven auf Inklusion – am prominentesten sicherlich vertreten durch Luhmanns Systemtheorie – deskriptiv ausgerichtet. Sie beschreiben Formen des Inkludiertseins in Teilsysteme der Gesellschaft und deuten „Prozesse der Separation und Segregation weder als Indikator für Exklusion (im Sinne eines vollständigen Ausschlusses aus dem Bildungssystem) noch als ein[en] Mangel an Inklusion“ (Wansing 2013: 23). Im Gegensatz dazu werden in der Sozialpädagogik und in der sozialwissenschaftlichen Exklusionsforschung explizit gesellschaftskritische Positionen formuliert (vgl. Wansing 2013, Kronauer 2018), die sich ebenfalls von der beschriebenen normativen Perspektive der Deutschdidaktik unterscheiden. Grundsätzlich lassen sich also mindestens drei Zugänge zu Inklusion herausarbeiten:

- (1) ein normativer Zugang zu Inklusion, der „holistisch“ eine bildungspolitische Forderung als Rahmen setzt (s. oben);
- (2) ein deskriptiv-analytischer Zugang, der danach fragt, was in welcher Weise inklusive oder exklusive (sprachliche) Praktiken im Deutschunterricht sind, was es genau bedeutet, dass Lernende in- oder exkludiert sind usw. Empirische Rekonstruktionen und Analysen können dann zur Grundlage eines
- (3) kritisch-reflexiven Zugangs werden.

Dominant ist bisher der normative Zugang (1), wobei (selbst-)reflexiv-kritische Ansätze zumindest als programmatisches Element präsent sind (vgl. Hennies/Ritter 2014: 11; Becker-Mrotzek 2016: 48). Das kürzlich erschienene Handbuch „Deutschunterricht und Inklusion“ verschreibt sich sogar recht nachdrücklich (auch) einer kritischen Programmatik (Hochstadt/Olsen 2019a: 8). Was meiner Wahrnehmung nach bisher fehlt, sind aber ausgearbeitete theoretische und methodische Bezugsrahmen für kritisch ausgerichtete Analysen – vergleichbar bspw. mit der linguistischen Sprachkritik, der kritischen Diskurslinguistik, dem Intersektionalitätsansatz oder kritischen Arbeiten in Soziolinguistik und Gesprächsforschung, die sich z. B. als vorläufige Bezugspunkte anbieten. Was fehlt, ist eine kritische sprachbezogene Inklusionsforschung. Die DaZ-Forschung und die Migrationspädagogik legen bereits seit einiger Zeit kritisch-reflexive Analysen vor. Dabei wird auch die

gesellschaftliche „Einbettung“ von Schule und (Deutsch-)Unterricht mitreflektiert, wie bspw. in der programmatischen Forderung, „die Fragestellungen des Faches Deutsch als Zweitsprache in einem größeren Analyserahmen zu denken. Einem Rahmen, der die gesellschaftsbezogene Dimension des Arbeits- und Forschungsgebietes zu berücksichtigen ermöglicht“ und der „unsere Umgangsweisen, unsere Wahrnehmung, unsere Unterrichtsmethoden und unsere Forschungsmethoden danach [befragt], ob wir dazu beitragen, Ungleichheiten zu reduzieren oder zu reproduzieren“ (Knappik et al. 2013: 12f.).

4. Einführung 2: Individuum – Institutionen – Gesellschaft

In offiziellen Dokumenten wie auch im wissenschaftlichen Diskurs wird die Inklusionsforderung an das Bildungssystem oft in einen größeren gesellschaftlichen Rahmen eingeordnet. Dieser – wie Naugk et al. (2016: 21) feststellen – „oft beschworene“ Gesellschaftsbezug von Inklusion ist in der Sprachdidaktik jedoch seltener explizit und derzeit noch kaum Untersuchungsgegenstand. Verbreitet ist lediglich der Verweis auf (bildungs-)sprachliche Kompetenzen als „wesentliche Voraussetzung für die Teilhabe an Bildung und Gesellschaft“ (Becker-Mrotzek/Linnemann 2017: 111). Die Einsicht, dass Deutschunterricht institutionell, kulturell, gesellschaftlich eingebettet, geprägt (und prägend) ist, ist im Fach keineswegs neu. Die Erforschung von Inklusion ist in der Sprachdidaktik derzeit dennoch v. a. auf die Ebene des Individuums fokussiert, also auf Lernende und Lehrkräfte. Es wird danach gefragt, „wie inklusive Lehr- und Lernprozesse theoretisch fundiert sowie empirisch überprüft werden können“, ob „inklusive Lehr-Lern-Prozesse genuin neu zu modellieren [seien], gegebene Lehr-Lern-Konzepte neu zu evaluieren und auf ihre inklusive Anwendbarkeit zu prüfen und Fachcurricula eventuell (methodisch) auszubauen bzw. weiterzuentwickeln [seien]“ (Gebele/Zepter 2016b: 6). Mit dem Verweis auf Curricula oder der Frage nach dem Umgang mit sprachlicher Normierung (Hochstadt 2019, Kern 2019) ist auch die institutionelle Dimension von Deutschunterricht angesprochen. Der Schwerpunkt der Beschäftigung liegt auf sprachdidaktischen Konzeptionen und methodischen Herangehensweisen zu den Kompetenzbereichen (vgl. u. a. Krafft 2019, Gebele/Zepter 2016a, Hochstadt/Olsen 2019b). Mit dieser Perspektive einher geht – naheliegenderweise – eine Fokussierung auf die Individuumsebene, also auf Lernende und Lehrkräfte, auf deren didaktisches und sprachliches Handeln, Vermittlungs- und Erwerbsprozesse, individuelle Lernvoraussetzungen usw. Auch das Modell inklusiven Deutschunterrichts von Naugk et al. (2016: 51) stellt in dieser Weise das lernende Individuum in den Mittelpunkt.

Die Fokussierung auf die Ebene des Individuums ist naheliegend und fachbezogen funktional. Dennoch soll im Folgenden gezeigt werden, wie dies zugleich zu einer Komplexitätsreduktion der Inklusionsproblematik im Deutschunterricht führt. Das Handeln von Lehrkräften und Lernenden ist immer in einen konkreten institutionel-

len und gesellschaftlichen Kontext eingebettet, der praktisch die Handlungsmöglichkeiten des Einzelnen bedingt (wenn nicht sogar beschränkt). Jedes Handeln und das Verfügbarsein von Handlungsmöglichkeiten ist also direkt durch Institutionen und Gesellschaft geprägt bzw. mitkonstituiert: Wenn z. B. bestimmte Nationalsprachen und Varietäten gesellschaftlich negativ bewertet sind, wirkt dies auch im Deutschunterricht. Eine generelle Umwertung durch situatives, individuelles ‚Andershandeln‘ von Lehrkräften ist dann kaum zu erreichen.

5. Engführung 3: Sozialsymbolische Wertigkeit von Sprache

Eine weitere Engführung betrifft den Untersuchungsgegenstand Sprache als Medium (und Gegenstand) des Lernens im Unterricht. Sie betrifft nicht nur den Inklusionsdiskurs in der Sprachdidaktik, fällt in diesem Kontext aber m. E. besonders ins Gewicht: Sprachgebrauch ist immer soziale Praxis, d. h. Sprache zeigt soziale Zugehörigkeit an und schafft soziale Beziehungen. Der sozialsymbolische Wert einer Ausdrucksweise, Varietät, Nationalsprache ist das Ergebnis von kollektiven Zuschreibungen und kulturell verankerten Werten. Von den Sprachbenutzern werden sie bei der Einschätzung und Bewertung von sprachlichen Zeichen (auch unbewusst) herangezogen und immer wieder aktualisiert. Diese sozialsymbolische Wertigkeit von Sprachgebrauch beeinflusst u. a., was Lehrkräfte und die Institution Schule als ‚guten‘ Sprachgebrauch anerkennen und mit welchem Sprachgebrauch man in Bereichen der Gesellschaft kommunikativ und sozial erfolgreich ist.

Diese Zusammenhänge wurden u. a. in der Beschäftigung mit der sog. Bildungssprache zumindest benannt. Am explizitesten haben Morek und Heller (2012) die sozialsymbolische Dimension in ihrer Beschreibung bildungssprachlicher Praktiken berücksichtigt: Sie sprechen hier von der Funktion als soziale „Eintritts- und Visitenkarte“ (sozialsymbolische Funktion). Was bisher jedoch weitgehend fehlt, sind sprachdidaktische Untersuchungen, die sich mit schulischem Sprachgebrauch als sozialer Praxis und v. a. den daraus resultierenden Inklusions- und Exklusionseffekten näher auseinandersetzen.² Wichtig ist in diesem Zusammenhang außerdem, dass die Bedeutung der sog. Bildungssprache nicht auf Schule und Unterricht beschränkt ist, sondern auch in außerschulischen Kontexten als ‚angesehene‘ Sprachform gilt (vergleichbar dem Standard).

Damit rücken soziolinguistische Untersuchungsaspekte als sprachdidaktisch relevante Exklusions- und Teilhabefaktoren in den Blick. Die Frage, welche sprachlichen Kompetenzen in welcher Weise für gesellschaftliche Teilhabe relevant sind und wo und wie Exklusionsprozesse durch Sprache wirken, bekommt eine etwas andere Akzentuierung (s. Abschnitt 7). Ganz besonders bedeutsam – wenngleich nicht nur dort – ist dies für Personenkreise, die vor dem Inklusionsparadigma noch

² Untersucht wurden verwandte Fragen wie die schülerseitige Wahrnehmung und Konzeption von Bildungssprache (Philipps Galloway et al. 2015), Sprache und Identität (Morek 2015).

kaum im Blick waren: z. B. Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, von denen viele auch dauerhaft in ihrem Leben auf sprachliche Anpassung und Vereinfachung (also graduelle Abweichungen von der (bildungs-)sprachlichen Norm) angewiesen sind. Sie bleiben mitunter dauerhaft von Sprachformen mit zugeschriebenem hohem Sozialprestige ausgeschlossen. Wo muss Inklusion in solchen Fällen ansetzen? Und inwiefern sind gesellschaftliche und schulische Sprachnormen Verursacher von Exklusion und bedürfen deshalb selbst der Innovation?

6. Versuch einer Ausweitung

Die folgende Übersicht ist ein Diskussionsvorschlag, um die beschriebenen Engführungen des sprachdidaktischen Inklusionsdiskurses auszuweiten. Dies geschieht v. a. durch interdisziplinäre Bezugnahme auf Theorien und Konzepte aus angrenzenden Disziplinen. Es handelt sich also nicht um ein Modell, sondern um eine auf drei Ebenen grob systematisierte Sammlung ohne Anspruch auf Vollständigkeit. Ziel ist es, eine Art Frage- oder Analyseheuristik herauszuarbeiten, die die Individuums-, Institutionen- und Gesellschaftsebene und ihre enge Verzahnung stärker als bisher in den Mittelpunkt rückt. Anliegen ist die Anregung neuer Zugänge zum (teils) „alten“ Feld und die Generierung neuer inklusionsbezogener sprachdidaktischer Forschungsfragen. Nicht alles davon ist völlig neu im Fach, aber etliche Bezüge und Konzepte führen – wenn überhaupt – ein eher „randständiges Dasein“, während sie in Nachbardisziplinen stärker etabliert und ausgearbeitet sind und somit m. E. eben doch Neues bieten.

Analysen müssen nicht alle Ebenen auf einmal abdecken; entscheidend ist der Bezug zwischen den drei analytisch getrennten Ebenen: Das individuelle (sprachliche) Handeln von Lehrkräften und Lernenden im Unterricht wird immer auch mitbestimmt vom institutionellen und gesellschaftlichen Kontext. Bestimmte (sprachliche) Praktiken sind vorgeprägt und liegen dann aus individueller Sicht als Handlungsoptionen näher als andere, oder sie erscheinen als funktionaler. Gleichzeitig gilt selbstverständlich der umgekehrte Zusammenhang: Institutionen (des Deutschunterrichts) und Gesellschaft werden durch individuelle Einstellungen, individuelles sprachliches und didaktisches Handeln etc. konstituiert und in je charakteristischer Weise kollektiv hervorgebracht, über die Zeit verändert usw. Wenn also bildungssprachliche Kompetenzen als zentral für alle Lernenden im gemeinsamen Unterricht gelten (vgl. u. a. Naujok 2014, Becker-Mrotzek/Linneemann 2017), dann ist dies auch Ausdruck institutionell und gesellschaftlich verankerter Sprachideologien, die dadurch zugleich fortgesetzt und verfestigt werden. Zugleich ist diese Ideologie auch ein sehr konkreter Handlungsrahmen für die einzelnen Lehrkräfte, der sich in Bildungsplänen, Förderkonzepten etc. manifestiert.

Eine Aufgabe der sprachdidaktischen Erforschung von Inklusion ist es m. E., solche Konstellationen differenziert empirisch zu rekonstruieren und in ihren komplexen

Zusammenhängen (individuelles Handeln – Institutionen – gesellschaftlicher Rahmen) herauszuarbeiten. Anschließend muss sich dann die Frage nach Inklusions- oder Exklusionsprozessen: Auf Basis solcher komplexen Analysen müssen (ggf. kritische) Einordnungen gängiger Praxis vorgenommen und neue Denkweisen, Konzepte, methodische Herangehensweisen, Ausbildungsinhalte etc. vorgeschlagen werden.

Ebene	Mögliche Analyseaspekte
<p style="text-align: center;">Individuum</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Interaktion und Praktiken von Lehrkräften und Lernenden; - Partizipation (Mikroebene) als kollaborativ hervorgebracht; - individuelle Lernvoraussetzungen und lokale Gestaltung von sprachbezogenen Vermittlungs- und Erwerbsprozessen; - Lernwirksamkeit von Aufgaben sowie Differenzierung und Passung von Aufgaben; - Werthaltungen und Einstellungen zu Sprache (Lehrkräfte, Lernende); - (implizite und explizite) Normerwartungen und tatsächlich etablierte sprachliche Normen im Unterrichtsdiskurs - daraus resultierende Machtverhältnisse und Diskursregeln auf lokaler Ebene (Interaktion); - ...
<p style="text-align: center;">Institutionen (des Deutschunterrichts/ der formalen Bildung)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Praktiken und Kulturen des Deutschunterrichts; - didaktisch-methodische Konventionen (auch „Brauchtum“) und präfigurierte Ordnungen (z.B. didaktische Artefakte als Inhalte und Werkzeuge des Unterrichts, vgl. Feilke/Wieser 2018); - Spannungsfeld Individualität – Gemeinsamkeit bei sprachlichem Lernen; - Sprachideologien (Silverstein 1979) und Normerwartungen auf institutioneller Ebene (z.B. Bildungssprache; konzeptionelle Schriftlichkeit) - daraus resultierende Machtverhältnisse und Diskursregeln auf institutioneller und organisationaler Ebene (z.B. Lehrpläne, Lehrbücher,...); - ...
<p style="text-align: center;">Gesellschaft</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sprachideologien und Normvorstellungen auf kollektiver Ebene (z.B. Einsprachigkeit als vermeintlicher „Normalfall“ (Individuum/Gesellschaften), „Standardismus“), sichtbar z.B. in Sprach(en)politik, Bildungspolitik, öffentlichem Diskurs; - <i>Voice</i> (s. Kap. 7) - Partizipation/Teilhabe (Makroebene) - (sprachlich bedingte) Teilhabechancen und -bedingungen für Individuen in einer Gesellschaft (empirische Rekonstruktion); - ...

Abb. 1 Analyseebenen und mögliche Analyseaspekte für inklusionsbezogene sprachdidaktische Forschungsfragen

7. Ein Beispiel: Nutzung eines soziolinguistischen Konzepts für inklusive Fragestellungen

7.1 Voice – Kontexte verhindern und ermöglichen Kompetenzen

Das Konzept *voice* stammt ursprünglich aus soziolinguistischen Kontexten, die sich mit Migration/Mobilität und Globalisierung befassen (Hymes 1996, Blommaert 2005, 2008). *Voice* wird definiert als „capacity to make oneself understood“, genauer als „capacity to generate an uptake of one’s words as close as possible to one’s desired contextualisation“ (Blommaert 2005: 68). Es geht also um die Fähigkeit, sich ‚Gehör zu verschaffen‘, d. h. individuelle kommunikative Ziele erreichen zu können. Individuen haben unterschiedlich starke *voices* und sind aufgrund ihrer unterschiedlichen kommunikativen und sprachlichen Ressourcen sozial unterschiedlich erfolgreich, auch in Bildungsinstitutionen. Es geht dabei allerdings nicht allein um vorhandene oder nicht vorhandene sprachliche Kompetenzen, sondern um die kontextuellen Bedingungen, die das Gehört-Werden und sich Gehör-Verschaffen-Können behindern oder ermöglichen. Das Beispiel, das Blommaert für den Migrationszusammenhang anführt, ist das Englisch, das in Kapstadt gesprochen wird und das dort einen afrikanischen Mittelklasse-Sprecher indiziert. In Südafrika garantiert es sozialen Erfolg – in London hingegen wirkt dasselbe Englisch potenziell stigmatisierend, weil es als Anzeichen einer niedrigen sozialen Schicht wahrgenommen wird. Die individuelle Fähigkeit, sich funktional und sozial erfolgreich auszudrücken, wird kontextabhängig beschränkt. Blommaerts Ansatz ist dabei explizit kritisch ausgerichtet, er sieht einen

„hidden process“ of disadvantage through language. We are facing invisible contexts – pretexts – that will not show up in transcripts or recordings of interactions. They condition such interactions; they enable (or disable) speakers and predefine to some extent what *can* happen in such interactions (Blommaert 2005: 96).

7.2 Sprachliche Kompetenz und voice

Auch wenn Blommaert als Soziolinguist keinen ausgearbeiteten Kompetenzbegriff vorlegt, gibt seine kritische Perspektive auf sprachliche Kompetenz m. E. Anregungen für die Inklusionsproblematik. Blommaert plädiert letztlich für eine Erweiterung des Blickfelds auf solche sprachlichen Kompetenzen, die institutionell im Unterricht sonst keine wesentliche oder nur implizit eine Rolle spielen, die aber im Alltag bzw. in außerschulischen Kontexten mitunter viel entscheidender für den kommunikativen und sozialen Erfolg des Einzelnen sind (Blommaert 2008: 448). Insbesondere erweitert er die Perspektive auf nicht-sprachliche, rhetorische und kompensatorische Strategien, um kommunikativen Erfolg – also *voice* – zu sichern. Damit berührt er eine Kernfrage von Sprache und Inklusion in der Institution Schule: Wie erreicht man die Wertschätzung der Vielfalt sprachlicher Variation und ganz besonders die gleichberechtigte Wertschätzung von außerschulisch funk-

tionalen Varietäten und Varianten? Bisher ist Deutschunterricht nach wie vor von einer einseitigen Orientierung auf Bildungssprache und ein verengtes Standardverständnis geprägt (vgl. auch Ziegler 2011; Hochstadt 2019; Kern 2019).

Genauer zu untersuchen ist in diesem Sinne, welche sprachlichen Normen und Praktiken der Sprachgemeinschaft *in welcher Weise* teilhaberelevant sind und in welcher Weise sich daraus Lernziele ergeben (Erwerb sprachlicher Ausdruckskompetenzen, Sprachbewusstheit und -reflektiertheit usw.). Ziegler plädiert für eine deutlichere Ausrichtung der Lernziele auf die Kompetenz, „normative Wertungen im sozialen Prozess hervorzubringen und sich dazu reflexiv zu verhalten“, dazu müssten entsprechende Modelle und Methoden entwickelt werden, die die „Pragmatik und Variation sprachlichen Handelns in den Mittelpunkt stellen“ (Ziegler 2011: 83; ähnlich Kern 2019: 348). Man könnte hier einwenden, dass die starke Orientierung auf bildungs- und (enge) standardsprachliche Normen es (erfolgreichen) Lernenden gerade ermöglicht, sich sozial in bestimmter Weise zu positionieren. Teilhabe wird also gerade ermöglicht. Feilke (2012 11f.) spricht in einem ähnlichen Sinne davon, dass mit bildungssprachlichen Kompetenzen auch ein kulturelles Kapital vermittelt werde. Das Innovative des Inklusionsparadigmas liegt m. E. aber gerade darin, dieses Kapital – diesen Ist-Zustand – kritisch auf sprachlich vermittelte soziale Inklusions- und Exklusionsprozesse hin zu befragen. Inklusive Lernsettings stellen die Frage nach dem Bezug schulsprachlicher Normen zur außerschulischen Gebrauchsnorm neu: Zu prüfen ist, ob die schulsprachliche Normierungspraxis (die Gegenstand empirischer Rekonstruktion sein muss) den Einzelnen zu sprachlichen Kompetenzen führt, die ihm individuell Teilhabe (an Gesellschaft) ermöglichen oder ob sie nicht vielmehr Ungleichheiten reproduziert, die Einzelne ausschließt. Diese Frage ist äußerst komplex und kann nur empirisch und anhand von Einzelfallanalysen bearbeitet werden.

7.3 „Leichte Sprache“ – verhindert oder verleiht *voice*?

Ein komplexer Fall ist in dieser Hinsicht das Phänomen „Leichte Sprache“, das sich als Form barrierefreier Kommunikation ursprünglich v. a. an Menschen mit sog. geistiger Behinderung richtet (vgl. zur Entstehungsgeschichte Bock 2018). Sie vereinfacht Sprache und Inhalte v. a. für Zielgruppen, die dauerhaft auf Vereinfachung und die sprachlich-inhaltliche Aufbereitung von Texten angewiesen sind, da sie sonst aus vielen Lebensbereichen ausgeschlossen sind. Die Frage ist: Inwiefern ermöglicht „Leichte Sprache“ in ihrer jetzigen Form tatsächlich Teilhabe, und verleiht oder verhindert sie *voice* für die angesprochenen Gruppen?

Der sozialsymbolische Wert sprachlicher Zeichen ist i. S. v. Blommaert kontextabhängig. Zu untersuchen ist also, welchen Wert die Varietät „Leichte Sprache“ hat, da davon abhängt, inwiefern sie sozialen Erfolg gewähren kann. Jugendsprache wird bspw. in Lehrbüchern oftmals (auch ungewollt) als minderwertige, defizitäre Sprachform behandelt (Maitz/Foldenauer 2015), unter Jugendlichen ist sie jedoch eine Varietät mit höchstem sozialsymbolischen Wert. „Leichte Sprache“ weist

demgegenüber eine besondere Konstellation auf: Als Varietät stellt sie immer eine äußere Zuschreibung an eine Zielgruppe dar. Die Adressaten nutzen sie selbst nicht aktiv und prägen sie insofern auch kaum mit. Damit ist unklar, ob sie für die Nutzer(innen) überhaupt Identifikationspotenzial hat. Erforscht werden muss deshalb u. a., „[how] concrete language forms give rise to inhabited and ascribed identities, and how some forms of language enable some identities and disable others“ (Blommaert 2008: 126). In den Blick genommen werden muss außerdem, welcher sozialsymbolische Wert dem Phänomen in verschiedenen Kontexten zugeschrieben wird und an welchen sprachlichen Merkmalen dies festgemacht wird. Der folgende Post auf der Facebook-Seite des Deutschlandfunks, der sich auf das Angebot „Nachrichten leicht“ bezieht, gibt einen Einblick in Exklusionsmechanismen – er kann hier nur illustrativ angeführt werden, ist aber durchaus typisch für den informell-öffentlichen Diskurs in den sozialen Medien:

[...] Ich hatte immer großen Respekt vor Ihrer Arbeit, aber einfach die Rechtschreibung öffentlich neu erfinden, finde ich auch fragwürdig, weil es sachlich falsch ist, da wird doch den Leuten etwas Falsches vermittelt. [...] Wirklich eine Zumutung, die deutsche Sprache, schon lästig, dass das Land der Dichter und Denker so einen Anspruch entwickelt hat im Laufe der Geschichte. [...] Seien Sie doch bitte konsequent und schreiben „Einfache Sprache ist für Erwachsene gemacht, die lernbehindert sind“, und fordern Sie für die Mitglieder dieser Seite ein ärztliches Attest, denn Sie müssen auch Missbrauch vorbeugen [...] (<https://www.facebook.com/deutschlandfunk/posts/598429193521724?s> (27.7. 2013))

Es haben sich diskursive Ordnungen (Gesellschaftsebene) etabliert, die den Wert der Varietät „Leichter Sprache“ vorprägen. Soll sie im schulischen Kontext eingesetzt werden, können diese Wertigkeiten nicht ignoriert werden, denn sonst besteht die Gefahr, dass Lernende (in gut gemeinter Absicht) mit einer Sprachform sozialisiert werden, die ihnen Teilhabe an der Gesellschaft nicht in gleichberechtigter Weise ermöglicht, sondern *voice* gerade verhindert.

8. Fazit und Ausblick: Inklusionssensible Lehrprofessionalität in der Sprachdidaktik

Perspektivisch schließt sich an die formulierten Überlegungen die Frage an, welche Relevanz sie für die Professionalität von Deutschlehrkräften haben. Gefordert sind v. a. Reflexionskompetenz (vgl. ähnlich Roters/Eßer 2016, Ziemer 2018) und die Fähigkeit zur bewussten Entscheidung zwischen den erkannten Spannungsfeldern jeder einzelnen professionellen Handlungssituation. Die Reflexionskompetenz bezieht sich dabei nicht nur auf das nachträgliche Reflektieren eigenen didaktischen Handelns, sondern die (Selbst-)Reflexion muss permanent und in einem größeren – wie vorgeschlagen mehrdimensionalen – Rahmen geschehen, in dem gesellschaftliche Teilhabe als übergeordnete Zielperspektive in differenzierter Weise im Blick bleibt. Als Konsequenz für die Lehramtsausbildung bedeutet dies u. a., dass indivi-

duelle Einstellungen zu Sprache und nicht nur zu Inklusion sowie gesellschaftlich und institutionell verankerte Sprachideologien bei angehenden Lehrkräften bewusst gemacht werden müssen. Eine solchermaßen weit verstandene Reflexionskompetenz in Bezug auf Sprache und Sprachgebrauch müsste m. E. als Ziel der Ausbildung von Deutschlehrkräften stärker in den Fokus rücken, um der Inklusionsforderung gerecht zu werden.

Literatur und Quellen

- Bartelheimer, Peter (2004): Teilhabe, Gefährdung und Ausgrenzung als Leitbegriffe der Sozialberichterstattung. In: SOFI-Mitteilungen. H. 32. S. 47–61.
- Becker-Mrotzek, Michael (2016): Inklusive sprachliche Bildung – Perspektiven aus der Sicht der Sprachdidaktik. In: Gebele, Diana/Zepter, Alexandra L. (Hg.): Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie – Empirie – Praxis. 1. Aufl. Duisburg: Gilles & Francke. S. 47–56.
- Becker-Mrotzek, Michael/Linnemann, Markus (2017): Inklusive Fachdidaktik Deutsch. In: Ziemmen, Kerstin (Hg.): Lexikon Inklusion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. S. 111–112.
- Blommaert, Jan (2005): Discourse. A Critical Introduction. Cambridge/New York/Melbourne/Madrid/Cape Town/Singapore/Sao Paulo: Cambridge University Press.
- Blommaert, Jan (2008): Bernstein and poetics revisited. Voice, globalization and education. In: Discourse & Society. H. 4. S. 425–451.
- Bock, Bettina M. (im Druck): Sprache und Kommunikation in Bildungsinstitutionen. In: Niehr, Thomas/Kilian, Jörg/Schiewe, Jürgen (Hg.): Handbuch Sprachkritik. Stuttgart: Metzler.
- Bock, Bettina M. (2018): Was ist für wen leicht verständlich? Befunde zu Wortschatz, Grammatik und leserseitigem Wissen. In: Der Deutschunterricht. H. 5. S. 15–25.
- Bora, Alfons (2005): Partizipation als politische Inklusionsformel. In: Gusy, Christoph/Haupt, Heinz-Gerhard (Hg.): Inklusion und Partizipation. Politische Kommunikation im historischen Wandel. Frankfurt am Main: Campus-Verlag. S. 15–34.
- Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In: Praxis Deutsch. H. 233. S. 4–13.
- Feilke, Helmuth/Wieser, Dorothee (2018): Kulturen des Deutschunterrichts – Kulturelles Lernen im Deutschunterricht. In: Feilke, Helmuth/Wieser, Dorothee (Hg.): Deutschunterricht und kulturelles Lernen. Stuttgart: Klett Sprachen. S. 9–21.
- Fix, Ulla (2015): Undefinierte Grundbegriffe. Zum Umgang mit (bisher unhinterfragten) Denkformen. In: Roth, Kersten Sven/Spitzmüller, Jürgen/Arendt, Birte/Kiesendahl, Jana (Hg.): Sprache, Universität, Öffentlichkeit. Festschrift für Jürgen Schiewe. Bremen: Hempen. S. 125–133.
- Fleck, Ludwik (1980) [1935]: Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre von Denkstil und Denkkollektiv. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Frickel, Daniela A. (2018): Textpassung. Theoretische und empirische Ansätze zur Ermittlung der Gegenstandsadäquanz von (literarischen) Texten zwischen ‚Einfachheit‘ und ‚Komplexität‘. In: Boelmann, Jan (Hg.): Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 3: Forschungsfelder. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 185–201.
- Gebele, Diana/Zepter, Alexandra L. (Hg.) (2016a): Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie – Empirie – Praxis. 1. Aufl. Duisburg: Gilles & Francke.
- Gebele, Diana/Zepter, Alexandra L. (2016b): Sprachsensibler Fachunterricht im inklusiven Kontext. In: Gebele, Diana/Zepter, Alexandra L. (Hg.): Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie – Empirie – Praxis. 1. Aufl. Duisburg: Gilles & Francke. S. 108–136.

- Grosche, Michael (2015): Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: Kuhl, Poldi/Stanat, Petra/Lütje-Klose, Birgit/Gresch, Cornelia/Pant, Hans Anand/Prenzel, Manfred (Hg.): *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. Wiesbaden: Springer VS. S. 17–39.
- Heller, Vivien (2012): *Kommunikative Erfahrungen von Kindern in Familie und Unterricht. Passungen und Divergenzen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Hennies, Johannes/Ritter, Michael (2014): Zur Einführung: Deutschunterricht in der Inklusion. In: Hennies, Johannes/Ritter, Michael (Hg.): *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. Stuttgart: Fillibach bei Klett. S. 7–17.
- Hochstadt, Christiane (2019): Sprachliche Vielfalt. In: Hochstadt, Christiane/Olsen, Ralph (Hg.): *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim: Beltz. S. 111–127.
- Hochstadt, Christiane/Olsen, Ralph (2019a): Deutschunterricht und Inklusion. In: Hochstadt, Christiane/Olsen, Ralph (Hg.): *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim: Beltz. S. 8–13.
- Hochstadt, Christiane/Olsen, Ralph (Hg.) (2019b): *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim: Beltz.
- Hymes, Dell (1996): Bernstein and Poetics (chapter 9). In: Hymes, Dell (Hg.): *Ethnology, linguistics, narrative inequality. Toward understanding of voice*. London: Taylor & Francis. S. 185–206.
- Kern, Friederike (2019): Grammatikunterricht. In: Hochstadt, Christiane/Olsen, Ralph (Hg.): *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim: Beltz. S. 338–352.
- Klein, Josef (2017): Um Begriffe kämpfen. In: Niehr, Thomas/Kilian, Jörg/Wengeler, Martin (Hg.): *Handbuch Sprache und Politik*. Bremen: Hempen. S. 773–793.
- Knappik, Magdalena/Dirim, Inci/Döll, Marion (2013): Sollen unsere Kinder von Kopftuchträgerinnen unterrichtet werden?!“. Warum das Forschungsgebiet Deutsch als Zweitsprache sehr viel mehr berücksichtigen muss als Sprachförderung – Versuch einer Klärung. In: *ÖDaF-Mitteilungen*. H. 2. S. 7–15.
- Knopp, Matthias/Becker-Mrotzek, Michael (2018): Theoretische und empirische Perspektiven auf Inklusion. Ein Systematisierungsversuch aus Sicht der Sprachdidaktik. In: *Didaktik Deutsch*. H. 44. S. 84–100.
- Krafft, Andreas (2019): Sprachdidaktische Konzeptionen. In: Hochstadt, Christiane/Olsen, Ralph (Hg.): *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim: Beltz. S. 306–321.
- Kronauer, Martin (2018): Was kann die Inklusionsdebatte von der Exklusionsdebatte lernen? In: Feyerer, Ewald/Prammer, Wilfried/Prammer-Semmler, Eva/Kladnik, Christine/Leibetseder, Margit/Wimberger, Richard (Hg.): *System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 40–54.
- Maitz, Péter/Foldenauer, Monika (2015): Sprachliche Ideologien im Schulbuch. In: Kiesendahl, Jana/Ott, Christine (Hg.): *Linguistik und Schulbuchforschung. Gegenstände – Methoden – Perspektiven*. 1. Aufl. Göttingen: V & R unipress. S. 217–234.
- Morek, Miriam (2015): Show that you know – Explanations, interactional identities and epistemic stance-taking in family talk and peer talk. In: *Linguistics and Education*. H. 31. S. 238–259.
- Morek, Miriam/Heller, Vivien (2012): Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik*. H. 57. S. 67–101.
- Naugk, Nadine/Ritter, Alexandra/Ritter, Michael/Zielinski, Sascha (2016): *Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule. Perspektiven und Beispiele*. 1. Aufl. Weinheim: Beltz.

- Naujok, Natascha (2014): Inklusive Deutschdidaktik, Bildungssprache und Erzählen. In: Hennies, Johannes/Ritter, Michael (Hg.): *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. Stuttgart: Fillibach bei Klett. S. 21–34.
- Niehr, Thomas (2018): Partizipation – zur Geschichte eines politischen Hochwertwortes. In: Bock, Bettina M./Dreesen, Philipp (Hg.): *Sprache und Partizipation in Geschichte und Gegenwart*. Bremen: Hempen. S. 19–36.
- Ossner, Jakob (2006): *Sprachdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Paderborn: Schöningh.
- Phillips Galloway, Emily/Stude, Juliane/Uccelli, Paola (2015): Adolescents' metalinguistic reflections on the academic register in speech and writing. In: *Linguistics and Education*. H. 31. S. 221–237.
- Piezunka, Anne/Schaffus, Tina/Grosche, Michael (2017): Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden. In: *Unterrichtswissenschaft*. H. 4. S. 207–222.
- Ritter, Michael/Hennies, Johannes (2013): Grundfragen einer inklusiven Deutschdidaktik – Ein Problemaufriss. In: *Zeitschrift für Inklusion*. H. 1. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/28/28> . Abgerufen am 05.03.2019.
- Roters, Bianca/Eßer, Susanne (2016): Entwicklung von Lehrberuflichkeit unter inklusiver Perspektive – Impulse für eine reflexive Praxis. In: Gebele, Diana/Zepfer, Alexandra L. (Hg.): *Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie – Empirie – Praxis*. 1. Aufl. Duisburg: Gilles & Francke. S. 376–399.
- Silverstein, Michael (1979): Language structure and linguistic ideology. In: Clyne, Paul R./Hanks, William F./Hofbauer, Carol L. (Hg.): *The Elements: A Parasession on Linguistic Units and Levels*. Chicago: Chicago Linguistic Society. S. 193–247.
- Wansing, Gudrun (2013): Der Inklusionsbegriff zwischen normativer Programmatik und kritischer Perspektive. In: *ARCHIV für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit*. H. 3. S. 16–27.
- Werning, Rolf/Arndt, Ann-Kathrin (2016): Inklusive schulische Bildung – Grundlagen und Perspektiven. In: Gebele, Diana/Zepfer, Alexandra L. (Hg.): *Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie – Empirie – Praxis*. 1. Aufl. Duisburg: Gilles & Francke. S. 19–46.
- Ziegler, Evelyn (2011): Subsistente Normen und Sprachkompetenz: ihre Bedeutung für den Deutschunterricht. In: *Bulletin VALS-ASLA*. H. 94. S. 69–85.
- Ziemen, Kerstin (2018): *Didaktik und Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Anschrift der Verfasserin:

*Bettina M. Bock, Universität Köln, Institut für deutsche Sprache und Literatur II,
Albertus-Magnus-Platz, 50931 Köln
bettina.bock@uni-koeln.de*