

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>
23. Jahrgang 2018 – ISSN 1431-4355
Schneider Verlag Hohengehren GmbH

*Matthias Knopp / Michael Becker-
Mrotzek*

**THEORETISCHE UND EMPIRISCHE
PERSPEKTIVE AUF INKLUSION**

Ein Systematisierungsversuch aus
Sicht der Sprachdidaktik

In: Didaktik Deutsch. Jg. 23. H. 44. S. 84-
100.

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.

Matthias Knopp, Michael Becker-Mrotzek

THEORETISCHE UND EMPIRISCHE PERSPEKTIVE AUF INKLUSION

Ein Systematisierungsversuch aus Sicht der Sprachdidaktik

Einleitung

In unserem Forschungsbericht wollen wir aus sprachdidaktischer Perspektive danach fragen, welche theoretischen und empirischen Folgerungen sich aus den aktuellen Entwicklungen zur Realisierung inklusiven Unterrichts für den Deutschunterricht ergeben. Die Verabschiedung der Behindertenrechtskonvention (UN-BRK 2008) hat unmittelbare Auswirkungen auf das deutsche Bildungssystem, weil sie das tradierte, mehrfach gegliederte Schulsystem mit den gesonderten Sonder- bzw. Förderschulen infrage stellt. Die BRK fordert, dass der gemeinsame Unterricht aller Kinder und Jugendlichen der Regelfall sein soll, dass also keinem Menschen aufgrund seiner kognitiven, körperlichen, psychischen, sprachlichen oder sonstigen Einschränkungen grundsätzlich der Besuch einer Regelschule versagt werden darf (KMK 2011). Allerdings – das zeigen die in der Öffentlichkeit, der Politik wie in den unterschiedlichen Disziplinen aktuell sehr kontroversen Debatten um Inklusion und, allgemeiner, Bildungsgerechtigkeit (vgl. Spiewak 2017 in *Die Zeit* 52) – ergeben sich daraus nicht nur zahlreiche praktische Herausforderungen, sondern auch neue empirische und theoretische Fragestellungen für die Deutschdidaktik. Denn die Vermittlung mündlicher wie schriftlicher bildungssprachlicher Kompetenzen ist eine wichtige Voraussetzung für die Teilhabe an Bildung, Arbeitswelt und Gesellschaft, auch für Menschen mit Einschränkungen. Zugleich stellt der Erwerb der Bildungssprache jedoch z. T. erhebliche Anforderungen an die kognitiven, sprachlichen und weiteren Ressourcen der Lernenden, über die diese teilweise nicht oder nur eingeschränkt verfügen. Eine solche Konstellation erfordert neue Konzepte des Deutschunterrichts.

Im Beitrag klären wir zunächst kurz, wie das Attribut *Sonderpädagogischer Förderbedarf* zu verstehen ist, geben darauffolgend eine Übersicht über die quantitative Entwicklung von Inklusion und spezifizieren anschließend unser offenes Begriffsverständnis von *Inklusion*. Es folgt eine Übersicht über die Forschung zu inklusivem Deutschunterricht. Hier zeigen sich bereits zahlreiche Forschungsdesiderata, die wir abschließend knapp resümieren.

1. Inklusion in Zahlen

Die folgenden Zahlen zur Inklusion sollen helfen, die Herausforderungen zu spezifizieren, die sich durch den Rechtsanspruch aller Kinder und Jugendlicher auf eine inklusive Bildung ergeben (KMK 2011). Dafür beziehen wir uns auf die Statistiken der KMK IVC/Statistik (2016; vgl. dazu aber auch Werning 2017). Was bedeutet die Zuschreibung *Sonderpädagogischer Förderbedarf (SFB)*? Man kann allgemein dann „von besonderem, ggf. sonderpädagogischen, Förderbedarf sprechen, wenn eine gravierende Entwicklungsstörung, Wahrnehmungsstörung und/oder Teilleistungsschwäche bei einem Lernenden festzustellen ist“ (von Brand/Brandl 2017: 60). Die vergleichsweise alten Empfehlungen der KMK zu den einzelnen *Förderschwerpunkten (FS)* (z.B. FS *Lernen*: 1999, FS *Emotionale und soziale Entwicklung*: 2000) beziehen in ihren Beschreibungen die Lern- und Leistungsfähigkeiten der zugewiesenen Schüler/innen häufig auf die Lern- und Leistungsniveaus der allgemeinen Schule. Für NRW erfolgen die Zuweisungen entsprechend der Definitionen in der *Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke* (AO-SF 2016):

§ 4 Lern- und Entwicklungsstörungen (Förderschwerpunkte Lernen, Sprache, Emotionale und soziale Entwicklung)

(1) Lern- und Entwicklungsstörungen sind erhebliche Beeinträchtigungen im Lernen, in der Sprache sowie in der emotionalen und sozialen Entwicklung, die sich häufig gegenseitig bedingen oder wechselseitig verstärken. Sie können zu einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung in mehr als einem dieser Förderschwerpunkte führen.

(2) Ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Lernen besteht, wenn die Lern- und Leistungsausfälle schwerwiegender, umfanglicher und langdauernder Art sind.

[...]

(4) Ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (Erziehungsschwierigkeit) besteht, wenn sich eine Schülerin oder ein Schüler der Erziehung so nachhaltig verschließt oder widersetzt, dass sie oder er im Unterricht nicht oder nicht hinreichend gefördert werden kann und die eigene Entwicklung oder die der Mitschülerinnen und Mitschüler erheblich gestört oder gefährdet ist.

Tabelle 1 bietet einen Überblick über die verschiedenen sonderpädagogischen FS, Differenzierungsarten und mögliche lernförderliche Maßnahmen. Die Zuordnungen sind nicht trennscharf, häufig finden sich bei einem Schüler/einer Schülerin mehrere Bedingungsmerkmale.

Tab. 1: Differenzierungsarten, Förderschwerpunkte/Zielgruppen und etwaige Fördermaßnahmen; entnommen aus Berkemeier/Wilmes (2016: 69).

Art der Differenzierung		mögliche/r Zielgruppe/Förderschwerpunkt	mögliche Maßnahmen	
kognitiv		geistige Entwicklung, Lernförderung	Elementarisierung/inhaltliche Vereinfachung, Scaffolding, Lebenswelt- und Erfahrungsbezug, praxisnahes Handeln	
		Hochbegabte	komplexere Inhalte, Problemlöseaufgaben, Wissenschaftspropädeutik	
Sprachlich	mündlich	Sprachheilbedarf, Hörgeschädigte, Körperbehinderte, DaZ	visuelle Kompensation, Gebärdensprache	Sprachniveaueingleichung, ggf. Sprachvergleich und Sprachförderung
	schriftlich	Sehbehinderte, Körperbehinderte, DaZ, geistige Entwicklung, Lernförderung, funktionale Analphabeten	Audio/Video, Talker/Bilderschrift, Braille, Spracherkennung	
eingeschränkte Lernzeit/-erfahrung		chronisch Kranke, geistige Entwicklung, Körperbehinderte, Flüchtlinge, Schulverweigerer, funktionale Analphabeten, ehemalige Straßenkinder	Reduktion der Lernumfänge, ggf. schriftsprachliche Kompensation (s.o.)	
interaktiv/psychisch/motivational		Emotional-sozialer Förderbedarf, geistige Entwicklung, Flüchtlinge, Schulverweigerer, ehemalige Straßenkinder	feste Rahmenvereinbarungen und -strukturen, positive Bestärkung, positives Interaktionsklima	

Im Schuljahr 2015/16 besuchten insgesamt 7.280.536 Schüler und Schülerinnen die Klassen 1 bis 10 allgemeinbildender Schulen in Deutschland; der Anteil mit sonderpädagogischer Förderung¹ beträgt 517.384 oder 7,1% (= sog. *Förderquote*). Hiervon werden 322.518 (62,3%) Schüler/innen an Förderschulen unterrichtet, 194.866 (37,7%) an allgemeinen Schulen; die *Förderschulbesuchsquote* liegt damit bei 4,4%. Der Großteil der Schüler/innen mit SFB ist dem FS *Lernen* zugewiesen (190.376, 36,8%), von diesen besuchen 55% Förderschulen und 45% allgemeine. Tabelle 2 zeigt die Verteilung auf die FS in einer Rangfolge nach absoluter Häufigkeit; insgesamt sind den weiteren FS 327.008 (63,2%) Schüler/innen zugewiesen.

¹ „Als Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Förderung werden diejenigen Schüler/innen statistisch erfasst, die tatsächlich sonderpädagogisch gefördert werden, unabhängig davon, ob ein sonderpädagogischer Förderbedarf förmlich festgestellt wurde oder nicht“ (KMK 2015: 32). Die Zuordnung zu FS erfolgt entsprechend der Zuordnung durch die berichtende Schule. Bei mehreren FS richtet sich die Erfassung nach dem FS mit dem größten zeitlichen Anteil (vgl. ebd.: 34).

Tab. 2: Übersicht über die Zuweisung von Schülern und Schülerinnen zu einzelnen FS und die Verteilung auf Förderschulen bzw. allgemeinbildende Schulen, absolute ($h_{(ai)}$) und relative Häufigkeit ($f_{(ai)}$) (vgl. KMK IVC/Statistik 2016: 8)

Förderschwerpunkte (FS)	Schüler/innen mit sonderpädagogischer Förderung an			Anteil der Schüler/innen mit sonderpädagogischer Förderung an	
	Förder-schulen ($h_{(ai)}$)	allg. Schulen ($h_{(ai)}$)	insges.	Förder-schulen ($f_{(ai)}$)	allg. Schulen ($f_{(ai)}$)
Lernen	104.742	85.634	190.376	55,0	45,0
Emotionale und soziale Entwicklung	38.006	47.638	85.644	44,4	55,6
Geistige Entwicklung	75.297	9.065	84.362	89,3	10,7
Sprache	30.560	25.538	56.098	54,5	45,5
Körperliche und motorische Entwicklung	24.181	12.497	36.678	65,9	34,1
Hören	10.528	8.632	19.160	54,9	45,1
Lernen, Sprache, Emotionale und soziale Entwicklung (LSE)	11.902	-	11.902	100	0
Kranke ¹	10.455	964	11.419	91,6	8,4
noch keinem Förderschwerpunkt zugeordnet ²	9.741	989	10.730	90,8	9,2
Sehen	4.604	3.400	8.004	57,5	42,5
Förderschwerpunkt übergreifend	2.502	509	3.011	83,1	16,9
Gesamtsumme	322.518	194.866	517.384		

Die Verteilung auf die Schulformen zeigt ein vergleichsweise ausgeglichenes Verhältnis für die FS *Sehen*, *Hören*, *Sprache* sowie *Emotionale und soziale Entwicklung*. Schüler/innen mit dem FS *Geistige Entwicklung*, *FS-übergreifend* und *keinem FS zugeordnete* werden dagegen überwiegend bzw. ausschließlich (*LSE*, *Kranke*) an Förderschulen unterrichtet. Bei den Schularten zeigt sich, dass mehr als die Hälfte der Schüler/innen mit FS in allgemeinen Schulen (194.866; s.o.) die Grundschule besuchen (98.683; 50,64%). Es folgen Integrierte Gesamtschulen (38.857;

19,94%), Hauptschulen (20.916; 10,73 %) sowie Schularten mit mehreren Bildungsgängen (18.529; 9,51 %). Einen Anteil von unter 5 % an Schülern und Schülerinnen mit FS haben Realschulen (5.970; 3,06%), Gymnasien (5.821; 2,99%), die Orientierungsstufe (5.536; 2,84%), Freie Waldorfschulen und der Vorschulbereich (beide unter 0,5 %) (vgl. KMK IVC/Statistik 2016: 6).

2. Zum Begriff der Inklusion

Wir legen unserem Beitrag ein Inklusionsverständnis zugrunde, das offen ist für weitere theoretische und empirische Impulse, weil viele praktische und konzeptionelle Fragen noch ungeklärt sind. Seit der BRK steht das Bildungssystem in Deutschland vor der Aufgabe, auch den Kindern und Jugendlichen, die bislang in Förderschulen unterrichtet wurden, einen Besuch der Regelschule bei Beibehaltung der sonderpädagogischen Unterstützung (!) zu ermöglichen. Damit haben wir es mit dem Zusammenführen von zwei bislang parallel bestehenden Systemen zu tun, was sich konkret als Integrationsprozess des kleineren Förderschul- in das größere Regelschulsystem darstellt. Dieser Prozess, der Schüler/innen und Lehrpersonen ebenso wie institutionelle Ressourcen betrifft, hat die Bildung eines inklusiven Systems zum Ziel und wird sicher viele Jahre bis Jahrzehnte benötigen. Unabhängig davon hat schon jetzt jedes Individuum das Recht auf den Besuch einer Regelschule, soweit das den Schulen mit angemessenem Aufwand möglich ist (für die damit verbundenen rechtlichen Fragen vgl. u. a. Wrase 2017).

In diesem Sinne steht der Inklusionsbegriff zunächst einmal für eine politisch gesetzte Norm, die zahlreiche praktische, pädagogische, didaktische, sozialpolitische, juristische und weitere Fragen aufwirft, deren erste Antworten noch keine konsistente Theorie inklusiven Unterrichts darstellen. Mit der Integration von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrpersonen aus den Förder- in die Regelschulen verändern sich Letztere erheblich: Die Diversität der Schülerschaft erweitert sich um weitere Differenzdimensionen und erreicht so ihr potenzielles Maximum; die Unterrichtskonstellation verändert sich durch die zusätzliche Anwesenheit von Sonderpädagogen/-pädagoginnen sowie Integrationshelfern/-helferinnen grundlegend; der Diagnostik kommt nicht nur wegen der damit verbundenen Zuweisung von sonderpädagogischen Unterstützungsressourcen, sondern aus didaktischen Gründen eine gestiegene Bedeutung zu.

Vor diesem Hintergrund verwundert die aktuell kontrovers geführte Debatte über das Verständnis von Inklusion nicht. Merz-Atalik etwa beschreibt Inklusion allgemein als ein Recht (nicht aber als Pflicht; 2014: 40); Werning/Arndt (2016) sowie Ziemer (Hg.) (2017) betonen die prozessuale (und transformatorische) Komponente von Inklusion, und Grosche versteht Inklusion nicht als unitäres, „sondern [als] ein multifaktorielles und mehrdimensionales Konstrukt, das bislang eher abstrakt als konkret definiert wurde“ (2015: 29). Letztlich sei Inklusion mehr als *Gemeinsamer Unterricht*, worin genau dieses ‘Mehr’ aber bestehe, sei jedoch

weiterhin größtenteils unklar. Auch ist das Konstrukt *Inklusion* laut Grosche „aufgrund der mangelnden inhaltlichen Klarheit nicht falsifizierbar“ (ebd.: 30). Solche ‘Unschärfen’ stellen auch die Fachdidaktiken vor große Herausforderungen. Herzstück einer *inklusiven Bildung*, auf die hier fokussiert wird, sind laut Ghedin Schulklassen, „in denen heterogene Schülergruppen gemeinsam lernen“ (2014: 352), nicht mehr und nicht weniger.

Wir verstehen daher Inklusion im Sinne unseres offenen Verständnisses als gemeinsamen Unterricht aller Kinder und Jugendlichen an einer Regelschule, der diese in ihrer kognitiven, sprachlichen, emotional-affektiven, sozialen und motorischen Entwicklung bestmöglich unterstützt. Unterricht meint dabei das gemeinsame Lernen an einem von allen geteilten Gegenstand.² Daher ist Unterricht immer wieder durch Phasen *gemeinsamer Aufmerksamkeit* auf den Gegenstand geprägt (Tomasello 2015). Denn die Lehr-Lernprozesse bestimmen sich zum einen ganz wesentlich über die Logik und Struktur des Lerngegenstandes; und zum anderen ermöglichen erst Phasen *gemeinsamer Aufmerksamkeit* auf einen von allen geteilten Gegenstand die notwendigen kognitiven, sprachlichen, sozialen und sonstigen Lernprozesse, um Kompetenzen und Wissen aufzubauen. Zu fragen ist, ob ein solches Verständnis von Unterricht verträglich ist mit der sehr weitreichenden Individualisierung von Lehr-Lernprozessen, wie sie durch den inklusiven Unterricht von Schülern und Schülerinnen mit sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen erforderlich wird. Offenbleiben muss daher zunächst einmal eine Reihe von Fragen, die u. a. folgende Aspekte betreffen (darunter die von Hennies/Ritter (Hg.) (2014: 11 – 13) formulierten Spannungsfelder *Gemeinsamkeit und Individualisierung*; *Individualisierung und Bildungsstandards*; *germanistische Fachwissenschaft und inklusive Deutschdidaktik*):

- *Unterrichtsorganisation*: In welchem Verhältnis stehen der gemeinsame und getrennte Unterricht und wie wird der Einsatz weiterer Professionen im Unterricht (u. a. Sonderpädagogen/-pädagoginnen und Integrationshelfer/-helferinnen) organisiert?
- *Diagnostik*: Welche Differenzlinien sollen künftig berücksichtigt werden? Denn neben den in der BRK genannten Behinderungen spielen weitere Merkmale wie Mehrsprachigkeit, soziale Herkunft oder Intelligenz im Unterricht und bei der Leistungsentwicklung eine wichtige Rolle. Daraus leiten sich unmittelbar Fragen nach Art, Umfang, Verfahren und Konsequenzen der Diagnostik ab.
- *Curriculare Fragen*: Welche Lernenden werden nach zielgleichen und welche nach zieldifferenten Curricula unterrichtet?

² Im Gegensatz zu Seitz (2006) argumentieren wir, dass sich der Kern einer Sache (bzw. deren Bedeutsamkeit) nicht individuell bestimmt, sondern der Sache inhärent ist und sich dementsprechend aus dieser heraus bestimmt, so z. B. beim Schriftspracherwerb.

- *Sonderpädagogische Ressourcen:* Nach welchen Kriterien und in welchem Umfang werden sonderpädagogische Ressourcen zugewiesen und stehen diese dann einzelnen Lernenden oder der gesamten Lerngruppe zur Verfügung?

Die Beantwortung dieser Fragen verlangt (weitere) empirische Studien und Theoriebildung.

Inklusion in dem beschriebenen Sinne bedeutet für den Deutschunterricht eine Zunahme der Heterogenität der individuellen Lernvoraussetzungen; einige davon sind für den Deutschunterricht irrelevant, wie z. B. bestimmte Formen körperlicher Einschränkungen. Andere sind dagegen für sprachliche Lehr-Lernprozesse, insbesondere für den Erwerb und die Vermittlung der Bildungssprache, unmittelbar bedeutsam, etwa kognitive oder sprachliche Einschränkungen, aber auch solche des Hörens und Sehens. Konkret nimmt der Anteil derjenigen Schülerinnen und Schüler im Regelunterricht zu, denen bestimmte Voraussetzungen für die (bildungs-)sprachliche Entwicklung ganz oder teilweise fehlen. Das soll exemplarisch am Beispiel des Erwerbs des Schriftsystems (=Schriftspracherwerb) gezeigt werden.

Unser Schriftsystem beruht in seinem Kern auf einem abstrakten, aber regelhaften Verhältnis von hörbaren Lauten und sichtbaren Buchstaben. Sein Erwerb und seine Nutzung setzen damit bestimmte auditive, visuelle, sprachliche und kognitive Fertigkeiten voraus: Ein eingeschränktes oder fehlendes Hörvermögen be- oder verhindert die differenzierte Wahrnehmung lautlicher Strukturen vom Laut/Phonem über die Silbe und das Wort bis hin zum Satz mit seinem kommunikativ bedeutsamen Intonationsverlauf. Damit fehlt ganz oder teilweise ein zentraler Zugang zu einem alphabetischen Schriftsystem; Menschen mit eingeschränktem oder fehlendem Hörvermögen ist die Möglichkeit verwehrt, Laute und Lautfolgen in Schriftzeichen zu übertragen bzw. umgekehrt, Schriftzeichen zu verlauten. Analog setzt die Wahrnehmung von Schriftzeichen ein ausreichendes Sehvermögen voraus; Menschen mit stark eingeschränktem oder fehlendem Sehvermögen können Schriftzeichen nicht sehen und in diesem Sinne geschriebene Schriftzeichen nicht lesen. Die Abstraktion von Einzellauten hin zu Phonemen und Silben und die Beachtung der Linearität verlangen zudem bestimmte kognitive Fähigkeiten.

Menschen, denen eine oder mehrere dieser Fertigkeiten ganz oder teilweise fehlen, benötigen systematisch andere Lehr-Lernprozesse, die ihren qualitativ anderen Zugang zu Sprache und/oder Schrift berücksichtigen. Gehörlose verfügen mit der Gebärdensprache über ein eigenes Sprachsystem, das eigene lexikalische Formen, syntaktische Strukturen und pragmatische Mittel bereithält und das sich mit dem in der Lautsprache fundierten alphabetischen Schriftsystem nur bedingt festhalten lässt. Für Blinde liegt mit der Brailleschrift ein eigenes Schriftsystem vor, das gegenüber der sichtbaren Schrift ebenfalls systematische Unterschiede aufweist. Das Beispiel soll zeigen, dass wir es in beiden Fällen mit einem anderen Lerngegenstand zu tun haben, weil das für das alphabetische Schriftsystem basale Verhältnis von Laut- und Schriftzeichen grundlegend anders ist. Dahinter liegt die – intuitiv bisweilen verstörende – Maxime „Ungleiches ungleich behandeln“.

3. Perspektiven auf inklusiven Deutschunterricht

Die Forschung zu einer inklusiven Sprachdidaktik bietet ein diverses, wenig systematisches Bild: Dies ergibt sich aus der Interaktion der Vielfältigkeit der (zuvorderst sprachlichen) Anforderungen im Deutschunterricht mit der bei der Zuweisung zu einem oder mehreren FS attestierten Entwicklungsstörung, Wahrnehmungsstörung und/oder Teilleistungsschwäche der Schüler/innen sowie der daraus resultierenden – teils außerordentlichen – Heterogenität der Lernergruppen (vgl. Tab. 1 oben), sodass Lehr-/Lernsituationen multifaktoriell zu beschreiben sind, oftmals orientiert auf einzelne Lerner/innen. Des Weiteren werden unterschiedliche Konzepte für die verschiedenen Lernbereiche benötigt, und damit gelangen auch die Kompetenzen der Lehrkräfte (Regelschullehrkräfte, Sonderpädagogen/-pädagoginnen) in den Fokus (vgl. Hattie 2013).³ Herausforderungen für eine inklusive Sprachdidaktik sind somit nur schwer gesamtheitlich zu erfassen. Allgemein lassen sich aktuell nach Merz-Atalik (2014) drei Forschungsperspektiven auf eine *inklusive Bildung* unterscheiden:

1. *Integrationsforschung*: Fokus auf Defizite und Differenzen klassifizierter Teilgruppen und Minderheiten. Hier lässt sich auch die relativ umfangreiche Einstellungsforschung zu Integration/Inklusion lokalisieren (allgemeine Haltungen, Vor- und Einstellungen zu Integration/Inklusion von Eltern, Lehrkräften, Studierenden, Schülerinnen und Schülern; vgl. etwa von Brand/Brandl 2017, forsa 2017, Heyl/Seifried 2014).
2. *Exklusionsforschung*: Fokus auf exkludierende und benachteiligende Faktoren und Praktiken im Bildungssystem (vgl. etwa Ritter/Rönicke 2014, Bohmeyer 2009, Eckhardt 2008)
3. *Inklusionsforschung*: Erweiterte Perspektive auf 'alle', Attribuierungen werden hier, wenn möglich, vermieden. Genereller Fokus auf Umgang mit Vielfalt und Heterogenität im Bildungssystem; wird i. S. der UN-Behindertenrechtskonvention als *Inklusionsforschung* bezeichnet. Hier lässt sich u. a. die Forschung zu einer inklusiven Fachdidaktik verorten – und zwar in Form von Large-Scale-Untersuchungen ebenso wie in Form von qualitativen Studien zur Konzeptentwicklung und Erprobung (Fallstudien) (vgl. etwa Gebele/Zepter 2016a (Hg.), Hennies/Ritter 2014 (Hg.); siehe aber insbesondere die folgenden Ausführungen).

Systematische Vergleiche der Lernentwicklungen zwischen Sonderschulen und Regelschulen bzw. inklusiven Settings (vgl. Merz-Atalik 2014: 34 ff.) liegen nur

³ Laut den *Ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung* (KMK 2017) können Deutschlehrer/innen „auf der Grundlage ihrer fachbezogenen Expertise hinsichtlich der Planung und Gestaltung eines inklusiven Unterrichts mit sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkräften und sonstigem pädagogischen Personal zusammenarbeiten und mit ihnen gemeinsam fachliche Lernangebote entwickeln“ (KMK 2017:26).

vereinzelt vor, darunter einzelne Studien mit kleinen Fallzahlen zur Wirkung inklusiven Unterrichts (vgl. Becker-Mrotzek 2016). Viele Faktoren sind darin oftmals nicht kontrolliert (z. B. Unterrichtskonzept, Lehrerkompetenz, Förderbedarf; siehe z. B. Trumpa et al. (Hg.) 2014). Saalfrank/Zierer bemängeln

das Fehlen einer empirischen Rückversicherung: Nur an wenigen Stellen wird im Diskurs zum inklusiven Unterricht der Schritt hin zu Ergebnissen der empirischen Bildungsforschung getan. Es scheint häufig sogar so zu sein, dass Anhänger eines inklusiven Unterrichts bewusst auf diese Zugangsweise zur Erziehungswirklichkeit verzichten, um ihre eigene Normativität nicht hinterfragen zu müssen (2017: 148).

Der Schwerpunkt empirischer Studien zur Lern- und Leistungsentwicklung von Schülern und Schülerinnen mit FS liegt insbesondere auf dem FS *Lernen* sowie im Primarbereich (vgl. Kuhl et al. (Hg.) 2015, Zeitschrift für Heilpädagogik 2018 (69/1)). Wenngleich die Zusatzerhebung in PISA 2012 in Jahrgangsstufe 9 keine systematischen Unterschiede zwischen Integrations- und Regelklassen offenbarte (vgl. Gebhardt et al. 2015), zeigen sich in der Tendenz, auch in internationalen Langzeitstudien, leicht ungünstigere Lernergebnisse in reinen Förderschulklassen im Vergleich zu inklusiven Klassen:

Gemeinsamer Unterricht ist für Kinder mit Förderbedarf in leistungsgemischten Klassen *lernerfektiver* als das Lernen in (Behinderungs-)homogenen Lerngruppen, für Kinder ohne Förderbedarf sind die kognitiven Leistungen etwa gleich, die sozialen Kompetenzen werden bei beiden Gruppen gestärkt (Klemm/Preuss-Lausitz 2011:36).

Die IQB-Bildungstrends 2016 (Stanat et al. (Hg.) 2017) zeigen für die FS *Lernen*, *Sprache* sowie *Emotionale und soziale Entwicklung*, wie Geschlecht, sozio-ökonomischer und Zuwanderungshintergrund mit der Zuweisung eines FS und der Art der besuchten Schule (Förder-/allgemeine Schule) zusammenhängen: Jungen werden häufiger als Mädchen einem FS zugewiesen und besuchen seltener als Mädchen mit FS die allgemeine Schule. Dabei werden Jungen häufiger dem FS *Emotionale und soziale Entwicklung* zugewiesen als Mädchen (alles signifikant). Jedoch unterscheiden sich Kinder mit Zuwanderungshintergrund in der Zuweisung zu einem FS nicht signifikant von Kindern ohne Zuwanderungshintergrund.

Kocaj et al. (2014) zeigen anhand von Daten aus dem bundesweiten IQB-Ländervergleich Primarstufe 2011,

dass Kinder mit SPF [...] an Grundschulen signifikant höhere Kompetenzwerte im Lesen, Zuhören und in Mathematik aufweisen als vergleichbare Schüler an Förderschulen. Die Effekte sind besonders ausgeprägt für Kinder mit dem Förderschwerpunkt *Lernen*, weniger prägnant hingegen für Kinder mit dem Förderschwerpunkt *Sprache* (Kocaj et al. 2014: 165).

Wild et al. (2015) zeigen im Rahmen des interdisziplinären Projekts *Bielefelder Längsschnittstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements* (BilieF), dass Kinder aus exklusiven Förderschulen schlechter schreiben und lesen

als Schüler/innen in inklusiven Fördersettings (insofern man die Intelligenz kontrolliert). Die Befunde lassen aber insgesamt aufgrund der sich überschneidenden Förderarrangements keine eindeutigen Schlussfolgerungen zu.

Dezidiert sprachdidaktische Forschung zu inklusivem Deutschunterricht greift häufig auf einen weiten Inklusionsbegriff zurück, der sprachliche Heterogenität i. w. S. (etwa DaZ) einschließt (vgl. Berkemeier/Kaltenbacher 2014). Zahlreiche Beiträge setzen sich grundlegend mit dem Konzept und dem Begriff der *Inklusion* auseinander (vgl. etwa von Brand/Brandl 2017, Gebele/Zepter (Hg.) 2016a).

Studien, die den Standards quantitativer bzw. qualitativer Forschung entsprechen, finden sich vereinzelt, so z. B. die Studie von Glaser et al. (2010) zur Förderung der Verhaltenssteuerung beim Schreiben. Hier konnte gezeigt werden, dass verhaltenssteuernde Prozeduren (Regelvereinbarungen, Zielsetzungen sowie Rückmeldungen zum Verhalten und Selbstbewertungen) einen positiven Effekt auf die Schreibleistung von Schülerinnen und Schülern mit aggressiv-hyperkinetischen Verhaltensauffälligkeiten haben.

Traditionell stehen Sprach- und Leseförderung im Fokus der Deutschdidaktik, die nun an Bedeutung gewinnende Diagnostik wird bislang oftmals als Aufgabe der Pädagogik bzw. pädagogischen Psychologie aufgefasst (vgl. Noack/Kunze 2015). Angesichts der inklusiven Bestrebungen wird daher ein Umdenken gefordert,

dahingehend, dass Deutschlehrkräfte künftig so ausgebildet sein müssen, dass sie die Lernvoraussetzungen und -schwierigkeiten ihrer Schülerinnen und Schüler zuverlässig einordnen und durch gezielte Fördermaßnahmen bestmöglich ausgleichen können (Noack/Kunze 2015:22).

Mit der Zunahme von Heterogenität im Klassenverband steigen die Anforderungen (und zugleich Erwartungen) an die diagnostischen Fähigkeiten der Lehrkräfte deutlich – i. S. eines komplexen Bildungsauftrags. Forschung zu diesem Themenkomplex liegt bis dato u. W. nicht vor.

Mehrheitlich zeichnen sich fachdidaktische Konzeptionen durch die Adaptation bestehender Verfahren aus, die nur selten explorativ mit (sehr) kleinen Stichproben erprobt werden (vgl. Becker-Mrotzek 2016); z. B. das *Diktierende Schreiben* (Merklinger/Osburg 2014; drei Fallbeispiele), der *Sprachsensible Fachunterricht* (Gebele/Zepter 2016b) oder der *Wortschatzdidaktische Dreischnitt* (Knopp 2016). Dabei werden mit Blick auf Inklusion oft Maximen benannt, z. B.

Die ‘Verwendungsrelevanz’ lexikalischer Einheiten – und damit die Menge bedeutungsvoller Einheiten – ist vom Individuum und seinen kommunikativen Bedürfnissen und Fähigkeiten abhängig. Zu berücksichtigen sind je nach individuellen Lernvoraussetzungen unterschiedliche Darbietungsformen (Kanäle, Medien, Zeichensysteme) (Knopp 2016: 363),

und vergleichsweise allgemeine Hinweise gegeben, etwa „Inklusive Settings sollten deshalb unterschiedliche Lernwege anbieten, aus denen die Kinder wählen können“ (Merklinger/Osburg 2014:89). Systematisch bezogen auf die einzelnen Kompe-

tenzbereiche des Deutschunterrichts und die Dimensionen *Individualisierung*, *Differenzierung* und *Inklusion* erfolgt die Nennung zahlreicher Praxisbeispiele in von Brandl/Brand 2016 (ebenfalls nicht erprobt).⁴ In der Vielzahl der Konzeptionen lassen sich zwei grundlegende Tendenzen ausmachen:

1. (Neu-)Bestimmung der Kernaspekte einzelner Phänomenbereiche, z. B. Mündlichkeit (Spreer 2015), Bildungssprache (Naujok 2014), mentales Lexikon (Knopp 2016), für mehrere Kompetenzbereiche Noack/Kunze (2015), Nähe/ Distanz (Ritter 2015)
2. Erweiterungen bzw. Neubestimmungen (Definitionen) zentraler Gegenstände bzw. Fertigkeiten, z. B. des Erzählbegriffs (Hee 2016), des Schriftlichkeitsbegriffs (Merklinger/Osburg 2014), des Text-, Lese- und Schreibbegriffs bzw. Schreibkompetenzbegriffs (Zielinski 2014, Zielinski/Ritter 2016), des epistemischen Schreibens (Christensen/Dehn 2012) oder des Scaffolding-Konzeptes (Gebele/Zepfer 2016b).

Es werden überwiegend die Arbeitsbereiche Schreiben/Textproduktion (oftmals freie/kreative Schreibprozesse) sowie etwas seltener Lesen (oft in literaturdidaktischer Perspektive) betrachtet; deutlich seltener dagegen die Bereiche Sprachreflexion, Mündlichkeit und Medien. Konzeptionen und Fallbeispiele finden sich ebenfalls überwiegend für die Primarstufe (vgl. etwa Hellmich/Blumberg (Hg.) 2017, Behrensen et al. (Hg.) 2015, Grundschulunterricht Deutsch 2015 (1)). Vergleichsweise selten werden in den Beiträgen Spezifizierungen vorgenommen, für welche Lernbereiche genau welche Anpassungen vorgenommen werden (müssen). Zumeist werden Schüler/innen mit Lernschwierigkeiten, Verhaltensauffälligkeiten oder ähnlich global formulierten Attribuierungen, z. B. alle „förderbedürftige Kinder“ (Noack/Kunze 2015: 16), adressiert.

Die Forschung zu inklusivem Deutschunterricht fokussiert also vor allem Individualisierung und Arbeit am gemeinsamen Gegenstand (selten: Phasen gemeinsamer Aufmerksamkeit), Erwerbsorientierung, innere (und äußere) Differenzierung, Co-Planning/Team-Teaching, veränderte Bewertungskriterien von Lern- und Leistungsaufgaben sowie Diagnostik.

4. Fazit und Forschungsdesiderata

Der Bericht zeigt, dass es in Bezug auf eine inklusive Sprachdidaktik erhebliche Theorie-, Empirie- und Entwicklungsdefizite gibt. Grundsätzlich erscheint es uns notwendig, die Sprachdidaktik – ebenso wie die übrigen Fachdidaktiken – von den Besonderheiten der je spezifischen Gegenstände her in Richtung einer inklusiven

⁴ Einen Sonderfall stellt gewissermaßen der Themenkomplex *Leichte Sprache* dar, da hier ein aus der Praxis stammendes Konzept momentan insbesondere in theoretischer Hinsicht, aber auch empirisch, überprüft wird (vgl. z. B. Didaktik Deutsch 2015 (38), Becker-Mrotzek 2016: 51f., Bock 2016).

Fachdidaktik weiterzuentwickeln. Jeder Lerngegenstand erfordert spezifische kognitive, sprachliche, soziale und weitere Zugangs- und Verarbeitungsweisen, wie wir am Beispiel des Schrifterwerbs aufgezeigt haben; Lerngegenstand und Zugangsweisen bilden gemeinsam den Ausgangspunkt für die Entwicklung von didaktisch-methodischen Konzepten, die die Lernmöglichkeiten aller Lernenden berücksichtigen. Damit argumentieren wir gegen eine Vorstellung, wonach die

inklusive Pädagogik [...] im Kontext von Schule auf die Didaktik übertragen werden [muss], und zwar nicht nur auf die allgemeine, sondern ebenso auf die Fachdidaktiken. [...] Inklusiv Deutsche Didaktik könnte sich als Deutsche Didaktik verstehen, die Brücken von Fach- und Standardisierungsorientierung zur Inklusions- und Individualisierungsorientierung baut (Naujok 2014: 21).

Das hieße, die Sprachdidaktik von den Füßen auf den Kopf zu stellen, nämlich vom hypothetisch Allgemeinen zum fachdidaktisch Besonderen. Der Weg ist umgekehrt zu gehen, nämlich von den Fachdidaktiken hin zu einer allgemeinen Fachdidaktik, in der grundlegende Prinzipien domänenspezifischen Lernens aus den je fachspezifischen Prozessen hergeleitet werden (vgl. Reusser 2008). Denn am Ende geht es – auch in einem inklusiven Deutschunterricht – um den Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten i. w. S., die eine Teilhabe an Bildung und Gesellschaft erst ermöglichen.

In diesem Sinne haben wir es mit drei zentralen Desiderata zu tun:

- *Theoretische Konzepte:* Es mangelt an zwei Arten von theoretischen Konzepten: Zum einen fehlen Konzeptualisierungen sprachbezogener Lehr-Lernprozesse bei eingeschränkten kognitiven, sprachlichen, sensorischen oder sozial-emotionalen Voraussetzungen, also individuumsbezogene Lerntheorien. Zu modellieren sind hier für die verschiedenen Förderbedarfe die spezifischen Lehr-Lernprozesse in Bezug auf die unterschiedlichen sprachdidaktischen Gegenstandsbereiche; so macht es einen erheblichen Unterschied, ob Kinder mit eingeschränkten Hör- oder Sehfähigkeiten sich die Schrift aneignen. Und zum anderen fehlen Theorien in Bezug auf gruppenbezogene Lehr-Lernprozesse unter Bedingungen wachsender Heterogenität, die u. a. auch die veränderten Kommunikationsbedingungen durch die Anwesenheit von Integrationshelfern/-helferinnen und Sonderschulpädagogen/-pädagoginnen im Klassenzimmer berücksichtigen.
- *Didaktisch-methodische Konzepte:* Es mangelt nach wie vor an didaktisch-methodischen Konzepten, die die Breite der sprachdidaktischen Themen über alle Jahrgangsstufen und zumindest die häufigsten Förderbedarfe hinweg abdecken. Nach wie vor überwiegen Arbeiten für die Grundschule im Bereich der basalen sprachlichen Fertigkeiten. Hier bedarf es der Entwicklung und Erprobung von Konzepten, die die zentralen Bereiche der Sprachdidaktik auch mit Blick auf die häufigsten Förderbedarfe umfassen.
- *Empirische Studien:* Das dritte Desiderat besteht in Bezug auf empirisch gesichertes Wissen über die Wirkung und Wirksamkeit inklusiver Unterrichtskonzepte, und zwar sowohl in Bezug auf kognitive, sprachliche und emotional-

soziale Wirkungen als auch in den verschiedenen Gegenstandsbereichen. Die wenigen vorliegenden empirischen Studien erfassen nur einen sehr kleinen Ausschnitt der Förderbedarfe wie der Gegenstandsbereiche des Deutschunterrichts, sodass hier aktuell keine generalisierbaren Erkenntnisse vorliegen.

Literatur

- AO-SF NRW (2016): Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung – AO-SF). Vom 29. April 2005, zuletzt geändert durch Verordnung vom 1. Juli 2016 (SGV. NRW. 223). https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/APOen/SF/AO_SF.PDF. Abgerufen am 16.02.2018.
- Becker-Mrotzek, Michael (2016): Inklusive sprachliche Bildung. Perspektiven aus der Sicht der Sprachdidaktik. In: Gebele/Zepter (Hg.): Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis. Duisburg: Gilles & Francke. S. 47–56.
- Behrens, Birgit/Gläser, Eva/Solzbacher, Claudia (Hg.) (2015): Fachdidaktik und individuelle Förderung in der Grundschule. Perspektiven auf Unterricht in heterogenen Lerngruppen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Berkemeier, Anne/Wilmes, Sabine (2016): Heterogenität im Deutschunterricht. In: Gebele/Zepter (Hg.): Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis. Duisburg: Gilles & Francke. S. 57–78.
- Berkemeier, Anne/Kaltenbacher, Erika (2014): Zum Verhältnis von Zweitsprachförderung und (Deutsch-) Unterricht. In: Trumpa et al. (Hg.): Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik. Weinheim: Beltz. S. 292–307.
- Bock, Bettina M. (2016): „Leichte Sprache“ aus Perspektive einer inklusiven Sprachdidaktik. In: Gebele/Zepter (Hg.): Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis. Duisburg: Gilles & Francke. S. 70–107.
- Bohmeyer, Axel (2009): Inklusion und Exklusion in systemtheoretischer Perspektive. Ausleuchtung eines soziologischen Theoriedesign im Kontext des Erziehungssystems. In: Jahrbuch für Christliche Sozialwissenschaften (JCSW) 50. S. 63–89. Christensen, Timm/Dehn, Mechthild (2012): Formulieren kann jeder. Schreiben im inklusiven Unterricht. In: Deutsch differenziert. H. 1. S. 25–27.
- Dietz, Florian/Sasse, Ada/Wind, Gerd Peter (Hg.): Lesen und Schreiben lernen im inklusiven Unterricht. Bedingungen und Möglichkeiten. Herzogenrath: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Eckhardt, Andrea G. (2008): Sprache als Barriere für den schulischen Erfolg. Potentielle Schwierigkeiten beim Erwerb schulbezogener Sprache für Kinder mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann.
- forsa (2017): Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland – Meinungen, Einstellungen, Erfahrungen. Repräsentative Lehrerbefragung von forsa im Auftrag des Verbandes Bildung und Erziehung (VBE).
- Gebele, Diana/Zepter, Alexandra L. (Hg.) (2016a): Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis. Duisburg: Gilles & Francke.
- Gebele, Diana/Zepter, Alexandra L. (2016b): Sprachsensibler Fachunterricht im inklusiven Kontext. In: dies. (Hg.): Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis. Duisburg: Gilles & Francke. S. 108–136.
- Gebhardt, Markus/Heine, Jörg-Henrik/Sälzer, Christine (2015): Schulische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im gemeinsamen Unter-

- richt. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN). Jg. 84. H. 4. S. 246–258.
- Ghedin, Elisabetta (2014): LehrerInnenmeinungen zum Co-Teaching in inklusiven Schulklassen in Italien. In: Trumpa, et al. (Hg.): *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. Weinheim: Beltz. S. 352–367.
- Glaser, Cornelia/Palm, Debora/Brunstein, Joachim C. (2010): Förderung der Verhaltenssteuerung beim Schreiben: Differenzielle Effekte auf Indikatoren der Schreibleistung und des Arbeitsverhaltens bei Viertklässlern mit auffälligem vs. unauffälligem Unterrichtsverhalten. In: *Empirische Sonderpädagogik*. Jg. 2. H. 4. S. 4–24.
- Grosche, Michael (2015): Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: Kuhl et al. (Hg.): *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. Wiesbaden: Springer VS. S. 17–39.
- Grundschulunterricht Deutsch (2015/H. 1). *Inklusiver Deutschunterricht*. Hrsg. von Norbert Kruse und Michael Ritter. München: Cornelsen.
- Hattie, John (2013): *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hedderich, Ingeborg/Biewer, Gottfried/Hollenweger, Judith/Markowetz, Reinhard (Hg.) (2016): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hee, Katrin (2016): Der Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören: Möglichkeiten und Herausforderungen eines inklusiven Unterrichts am Beispiel Erzählen. In: Gebele/Zepfer (Hg.): *Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis*. Duisburg: Gilles & Francke. S. 308–345.
- Hellmich, Frank/Blumberg, Eva (Hg.) (2017): *Inklusiver Unterricht in der Grundschule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hennies, Johannes/Ritter, Michael (Hg.) (2014): *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. Stuttgart: Fillibach.
- Heyl, Vera/Seifried, Stefanie (2014): „Inklusion? Da ist ja sowieso jeder dafür!“ Einstellungsforschung zu Inklusion. In: Trumpa et al. (Hg.): *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. Weinheim: Beltz. S. 47–60.
- Klemm, Klaus/Preuss-Lausitz, Ulf (2011): *Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in NRW. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen. Gutachten im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen*. Essen/Berlin. https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Gutachten_Auf-dem-Weg-zur-schulischen-Inklusion-in-Nordrhein-Westfalen/NRW_Inklusionskonzept_2011_-_neue_Version_08_07_11.pdf. Abgerufen am 16.02.2018.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2017): *Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der KMK vom 16.10.2008 i.d.F. vom 16.03.2017)*. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf. Abgerufen am 16.02.2018.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2015): *Definitionenkatalog zur Schulstatistik 2015 (2)*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Defkat2015_2.pdf. Abgerufen am 16.02.2018.

- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (Beschluss der KMK vom 20.10.2011). http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf. Abgerufen am 16.02.2018.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2000): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000). http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf. Abgerufen am 16.02.2018.
- KMK – Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1999): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.10.1999). <http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopale.pdf>. Abgerufen am 16.02.2018.
- KMK IVC/Statistik (2016): Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2015/2016. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_SoPae_Int_2015.pdf. Abgerufen am 16.02.2018.
- Knopp, Matthias (2016): Wortschatzvermittlung im Deutschunterricht – unter besonderer Berücksichtigung inklusiver Lehr-Lern-Kontexte. In: Gebele/Zepter (Hg.): *Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis*. Duisburg: Gilles & Francke. S. 346–371.
- Kocaj, Aleksander/Kuhl, Poldi/Kroth, Anna J./Pant, Hans Anand/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*. Jg. 66. H. 2. S. 165–191.
- Kuhl, Poldi/Stanat, Petra/Lütje-Klose, Birgit/Gresch, Cornelia/Pant, Hans Anand/Prenzel, Manfred (2015) (Hg.): *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Merklinger, Daniela/Osburg, Claudia (2014): Diktierendes Schreiben als inklusiver Lernkontext. In: Dietz et al. (Hg.): *Lesen und Schreiben lernen im inklusiven Unterricht. Bedingungen und Möglichkeiten*. Herzogenrath: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben. S. 76–104.
- Merz-Atalik, Kerstin (2014): Der Forschungsauftrag aus der UN-Behindertenrechtskonvention, nationale und internationale Probleme und ausgewählte Erkenntnisse der Integrations-/Inklusionsforschung zur inklusiven Bildung. In: Trumpp et al. (Hg.): *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. Weinheim: Beltz. S. 24–46.
- Naujok, Natascha (2014): *Inklusive Deutschdidaktik, Bildungssprache und Erzählen*. In: Hennies/Ritter (Hg.): *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. Stuttgart: Fillibach. S. 21–34.
- Noack, Christina/Kunze, Ingrid (2015): Individuelle Förderung im Deutschunterricht der Grundschule – Zum fachdidaktischen Forschungsstand. In: Behrensen et al. (Hg.): *Fachdidaktik und individuelle Förderung in der Grundschule. Perspektiven auf Unterricht in heterogenen Lerngruppen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 13–28.
- Reusser, Kurt (2008): Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. Eine Perspektive zur Neuorientierung der Allgemeinen Didaktik. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Jg. 10. Sonderheft 9. S. 219–237.
- Ritter, Michael (2015): Gemeinsam eigene Wege zur Sprache finden. Individuelle Förderung im Deutschunterricht zwischen Standardisierung und Inklusion. In: Behrensen et al. (Hg.): *Fachdidaktik und individuelle Förderung in der Grundschule. Perspektiven auf Unterricht in heterogenen Lerngruppen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 143–151.

- Ritter, Michael/Röncke, Nadine (2014): Flexible Transformation. Sprachgebrauch am Übergang von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: Dietz et al. (Hg.): Lesen und Schreiben lernen im inklusiven Unterricht. Bedingungen und Möglichkeiten. Herzogenrath: Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben. S. 51–77.
- Saalfrank, Wolf-Thorsten/Zierer, Klaus (2017): Inklusion. Paderborn u. a.: Schöningh.
- Seitz, Simone (2006): Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem 'Kern der Sache'. In: Zeitschrift für Inklusion-online.net. H. 1. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184/184>. Abgerufen am 16.02.2018.
- Spiewak, Martin (2017): Mehr Ungleichheit, bitte! Es gibt Schulen in reichen Stadtteilen und andere in armen. Vom Staat bekommen beide jedoch gleich viel Geld. Wer mehr Bildungsgerechtigkeit will, muss das ändern. In: Die Zeit. H. 52. <http://www.zeit.de/2017/52/bildungspolitik-ungleichheit-armut-reichtum>. Abgerufen am 29.03.2018.
- Spreer, Markus (2015): Sprechen und Zuhören. In: Pompe, Anja (Hg.): Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 45–56.
- Stanat, Petra/Schipolowski, Stefan/Rjosk, Camilla/Weirich, Sebastian/Haag, Nicole (Hg.) (2017): IQB-Bildungstrend 2016: Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Münster/New York: Waxmann.
- Tomasello, Michael (2015): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens – Zur Evolution der Kognition. Berlin: Suhrkamp.
- Trumpa, Silke/Seifried, Stefanie/Franz, Eva/Klauß, Theo (Hg.) (2014): Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik. Weinheim: Beltz.
- UN-BRK (2008): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention [UN-BRK]) vom 21.12.2008. <http://www.un.org/depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf>. Abgerufen am 16.02.2018.
- von Brand, Tilman/Brandl, Florian (2017): Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen. Individualisierung – Differenzierung – Inklusion in den Sekundarstufen. Seelze: Klett.
- Werning, Rolf (2017): Aktuelle Trends inklusiver Schulentwicklung in Deutschland – Grundlagen, Rahmenbedingungen und Entwicklungsperspektiven. In: Lütje-Klose, Birgit/Miller, Susanne/Schwab, Susanne/Streese, Bettina (Hg.): Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele. Münster/New York: Waxmann. S. 17–30.
- Werning, Rolf/Arndt, Ann-Kathrin (2016): Inklusive schulische Bildung – Grundlagen und Perspektiven. In: Gebele/Zepfer (Hg.): Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis. Duisburg: Gilles & Francke. S. 19–46.
- Wild, Elke/Schwinger, Malte/Lütje-Klose, Birgit/Yotyodying, Sittipan/Gorges, Julia/Stranghöner, Daniela/Neumann, Phillip/Serke, Björn/Kurnitzki, Sarah (2015): Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements: Erste Befunde des BiLieF-Projektes zu Leistung, sozialer Integration, Motivation und Wohlbefinden. In: Unterrichtswissenschaft. Jg. 43. H. 1. S. 7–21.
- Wrase, Michael (2017): Menschenrechtsmonitoring zum Recht auf inklusive Beschulung – Ansätze für die Implementationsforschung zu Art. 24 UN-Behindertenrechtskonvention. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens (RdJB). H. 2. S. 153–172.
- Zielinski, Sascha (2014): Vielfalt und Gemeinsamkeit beim eigenen Schreiben. In: Hennies/Ritter (Hg.): Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik. Stuttgart: Fillibach. S. 115–128.

Zielinski, Sascha/Ritter, Michael (2016): Der erweiterte Textbegriff im inklusiven Deutschunterricht. In: Gebele/Zepter (Hg.): Inklusion: Sprachdidaktische Perspektiven. Theorie, Empirie, Praxis. Duisburg: Gilles & Francke. S. 256–275.

Ziemen, Kerstin (Hg.) (2017): Lexikon Inklusion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Anschrift der Verfasser:

*Prof. Dr. Michael Becker-Mrotzek, Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Universität zu Köln, Albertus-Magnus-Platz – Triforum, D-50923 Köln
becker.mrotzek@uni-koeln.de*

*Dr. Matthias Knopp, Institut für deutsche Sprache und Literatur II, Philosophische Fakultät, Universität zu Köln, Gronewaldstr. 2, D-50931 Köln
matthias.knopp@uni-koeln.de*