

Johannes Mayer

Inklusion im Deutschunterricht: Für wen eigentlich – und wenn ja: wie?

Thäle, A. (2020). *Inklusiver Deutschunterricht in der Sekundarstufe I. Praktiken im Umgang mit literarischen Texten*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-29892-0>

Reith, S. (2024). *Inklusive Begabungsförderung im Deutschunterricht: Ressourcensensibles Lernen am Beispiel eines Unterrichtssettings zur Bewusstwerdung des eigenen Schreibprozesses*. SLLD-B (Bd. 13). <https://doi.org/10.46586/SLLD.307>

Didaktik Deutsch

Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

30. Jahrgang 2025. Heft 58. S. 169–174

DOI: 10.21248/dideu.785

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-ND 4.0 veröffentlicht:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Das Paradigma der Inklusion stellt Bildungswissenschaften, Sonderpädagogik und Deutschdidaktik gleichermaßen vor die Herausforderung, in heterogenen Kontexten individuell unterschiedliche Voraussetzungen, Bedarfe und Potenziale zu berücksichtigen und zugleich gemeinsame Lernsituationen zu konzeptualisieren. Dass sich hierfür programmatische Lösungen im Sinne einer „Schule für alle“ nicht einfach durchsetzen lassen, zeigen die mitunter hitzig geführten gesellschaftlichen Debatten, die maßgeblich auch mit grundlegenden Fragen der Schul- und Unterrichtsentwicklung verbunden sind (Bengel, 2021). Seit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 in Deutschland ist Inklusion Anlass für zahlreiche Entwicklungsprogramme auf Schul- und Unterrichtsebene, die teils eher bildungsadministrativ, teils eher wissenschaftlich orientiert bzw. begleitet werden. Im Fokus stehen hierbei ganz unterschiedliche Herausforderungen und Fragestellungen: Die Bandbreite reicht von der Schaffung einer diskriminierungsfreien und gleichberechtigten Bildung für alle Heranwachsenden über die Steigerung der Partizipationsmöglichkeiten aller Schüler:innen bis hin zur Entfaltung individueller Begabungspotenziale im Fachunterricht. Allein diese kurze Aufzählung macht deutlich, dass eine inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung kein Anliegen nur einer Disziplin sein kann, sondern interdisziplinäre und multiperspektivische Ansätze erfordert, die dem Diskurs inhärente normative Setzungen um einen reflektierten Blick auf die Praxis inklusiven Unterrichts ergänzen.

Der Aufgabe einer fachlich fundierten theoretischen Modellierung und empirischen Fundierung einer inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung geht die Deutschdidaktik bereits seit geraumer Zeit nach. Dennoch lassen sich im Forschungsfeld noch augenfällige Desiderata hinsichtlich der konkreten Ausgestaltung und didaktischen Modellierung inklusiven Fachlernens ausmachen, von denen zumindest zwei in den hier vorgestellten Dissertationen bearbeitet werden. Die beiden Arbeiten folgen dabei unterschiedlichen Blickrichtungen, weshalb sie sich für eine vergleichende Rezension besonders eignen. Bei *Angelika Thäle* steht die alltägliche unterrichtliche Praxis im Vordergrund. In ihrer rekonstruktiven Studie widmet sie sich der Frage, wie fachbezogene Lehr- und Lernprozesse im inklusiven Unterricht der Sekundarstufe I mit Lernenden mit dem zugeschriebenen Förderbedarf „Geistige Entwicklung“ gestaltet werden, und fokussiert Praktiken im Umgang mit literarischen Texten. Auch *Sarah Reith* setzt einen spezifischen Fokus, und zwar auf die Inklusion (sprachlich) Hochbegabter aus der Perspektive der Ressourcenorientierung. Sie geht nicht dem alltäglichen Unterricht nach, sondern untersucht ein von ihr entwickeltes Unterrichtssetting für den inklusiven Schreibunterricht mit einer ressourcen- und begabungssensiblen Unterstützung des individuellen und gemeinsamen Lernens.

Beide Arbeiten wissen ihre Forschungsfragen umsichtig im fachlichen und überfachlichen Inklusionsdiskurs zu verorten. *Angelika Thäle* geht den lange Zeit getrennten Fachdiskursen von Bildungswissenschaft, Förderpädagogik und Fachdidaktik nach, wobei deutlich wird, dass trotz inzwischen erfolgreicher wechselseitiger Bezugnahmen der Bereich des inklusiven Literaturunterrichts mit Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt (FSP) „Geistige Entwicklung“, zumal in der Sekundarstufe, in fachlicher Perspektive noch keineswegs hinreichend ergründet wurde. Denn selbst wenn inzwischen einzelne, vor allem auf die Primarstufe ausgerichtete konzeptionelle Ansätze und empirische Untersuchungen vorliegen, wird doch recht selten ein intensiverer Blick auf die alltägliche Praxis im Fachunterricht geworfen. Auch *Sarah Reith* geht es um einen Deutschunterricht, der alle Lernenden einschließt und sie ihren Potenzialen gemäß möglichst optimal fördert – oder hier vielleicht eher: fordert. Denn es geht, so verrät es bereits der Titel, um eine inklusive Begabungsforderung im Deutschunterricht. Dabei meint *Reith* weniger einen potenzialorientierten Unterricht für alle, sondern einen inklusiven Deutschunterricht auch für Schüler:innen, die in die Diversitätskategorie „Hochbegabung“ fallen und, wie die Schüler:innen mit dem FSP „Geistige Entwicklung“, ebenfalls selten ins Sichtfeld der didak-

tischen Forschung geraten. Auch hier ist die Fokussetzung auf eine bestimmte Personengruppe im Diversitätsspektrum zugleich Präzisierung wie Engführung.

Für die theoretisch-konzeptionelle Schärfung der eigenen Untersuchung ordnet *Thäle* das Feld der inklusiven Deutsch- bzw. Literaturdidaktik hinsichtlich der Kategorien Textauswahl, Gestaltung differenter Textzugänge und gemeinsame Bezugspunkte in der Auseinandersetzung mit Literatur (*Thäle*, 2020, S. 25–34). Dadurch werden zentrale Ziele des Literaturunterrichts ebenso erkennbar wie die Spezifik des literarischen Lernens in der Sekundarstufe I und (ausgewählte) praxisorientierte Konzepte zum inklusiven Deutschunterricht (z. B. komplexitätsdifferente Texte). Dass für die eigene Untersuchung auch die Notwendigkeit einer Präzisierung des zugrunde gelegten Inklusionsbegriffs besteht, wird an der Schnittstelle zur Darlegung des empirischen Forschungsstands deutlich. Die Autorin entscheidet sich hier bewusst für Studien, „die sich auf die Differenzkategorie ‚Behinderung‘ bzw. ‚Leistungsdifferenz‘ beziehen und auch Schüler*innen mit dem FSP ‚Geistige Entwicklung‘ im inklusiven Unterricht berücksichtigen“ (*Thäle*, 2020, S. 35), was den eigenen Forschungsfokus stützt. Weitere Differenzkategorien, die in einem Unterricht mit einem weiten Inklusionsverständnis wichtig wären, geraten so allerdings notwendig aus dem Blick.

Der Gefahr einer Engführung ist sich *Reith* ebenfalls bewusst, wenn sie zur Ausgestaltung ihrer Studie einem ressourcenorientierten Ansatz folgt, der diversitätssensibel vorgeht und dazu die Differenzkategorie „Hochbegabung“ in den Blick nimmt, ohne diese als Festschreibung und Reifikation zu verstehen. Sie greift zur theoretisch-konzeptionellen Fundierung ihrer didaktischen Modellierung Grundlagen der klassischen Hochbegabtenförderung ebenso auf wie Erkenntnisse der psychologischen Hochbegabungsforschung, womit sie sich insgesamt an einem eher traditionellen Begabungsverständnis orientiert. Mithilfe der Unterscheidung von Erfahrungs- und Lernraum (*Rank & Bräuer*, 2008; *Bräuer & Wiprächtiger-Geppert*, 2019) nutzt sie ein inklusionsdidaktisches Konzept, das es erlaubt, individuelle Bewusstwerdungsprozesse über den eigenen Schreibprozess (bzw. die Sprachproduktion) ressourcensensibel in einer kooperativen Rahmung weiterzuentwickeln. Die Kernidee hierbei: Die *écriture automatique* bietet einen offenen Erfahrungsraum für prozessorientierte und von den routinierten schulischen Anforderungen differente Schreiberfahrungen (vgl. *Reith et al.*, 2020), die in einem anschließenden, als Lernraum gedachten Gespräch für die fachliche Reflexion von Schreibprozessen genutzt werden. Das von *Reith* im Sinne eines unterrichtlichen Experiments entworfene schreibdidaktische Setting berücksichtigt dabei die unterschiedlichen sprachlichen Ressourcen von Lernenden und gestaltet das Verhältnis von Lerner:in und Aufgabe so, dass Potenzial und bisher gezeigte Leistung übereinstimmen und damit zum Lernen in der Zone der nächsten Entwicklung beitragen sollen.

Beide Studien folgen einem den Forschungsinteressen jeweils angemessenen Design. Da es *Thäle* um die Rekonstruktion der inklusiven Alltagspraxis geht, ist in der methodischen Umsetzung die Ethnographie als Forschungsstrategie leitend. Diese ermöglicht eine besondere Nähe zur untersuchten Unterrichtskultur und zeichnet sich durch eine zirkuläre Verbindung von Erhebung und Auswertung sowie von Innen- und Außensicht aus, um literaturbezogene Praktiken in ihrer Differenziertheit abbilden zu können. Methodologisch führt *Thäle* hier praxistheoretische Diskurse der Sozial- und Kulturwissenschaften mit ihrem Analysefokus auf Praktiken und Arrangements (*Schatzki*, 1996, 2016) mit Positionen der pädagogischen Ethnographie (*Cloos & Thole*, 2006; *Breidenstein*, 2006; *Reh et al.*, 2015) zusammen und gewinnt für ihre Untersuchung damit eine tragfähige und die bisherigen fachbezogenen Diskurse überschreitende Rahmung. Die Erhebung mit teilnehmender Beobachtung (u. a. mit Audiomitschnitten) und Beobachtungsprotokollen fand über sechs Monate an drei Berliner

Haupt-/Gesamt- und Gemeinschaftsschulen (insgesamt eine 8. und zwei 10. Klassen) mit insgesamt fünf Schüler:innen mit dem FSP „Geistige Entwicklung“ statt. Die Auswertung der Daten zur Rekonstruktion der literaturbezogenen Praktiken erfolgte in Ausrichtung an der Grounded-Theory-Methodologie. Auf diese Weise kann die Autorin Praktiken des Lesens, des Bearbeitens schriftlicher Aufgaben, des Sprechens über literarische Texte sowie des Spielens und Präsentierens von Texten herausarbeiten, die im Hauptteil der Arbeit ausführlich und differenziert dargestellt werden. Zu den vielseitigen und gewinnbringenden Ergebnissen zählt u. a. die Beobachtung, wie sich unterschiedliche Praktiken z. B. des Lesens (*Selbst-Lesen*, *Mit-Lesen* und *Vor-Lesen*) nebeneinander etablieren und sich untereinander sowie in Kombination mit anderen Praktiken (z. B. zusammen mit der Bearbeitung schriftlicher Aufgaben oder mit Anschlusskommunikation) verbinden. Auch wird deutlich, dass eine Praxis, z. B. des *Vor-Lesens*, als gemeinsame Praxis häufig nur simuliert werden kann, da *mit-lesende* Schüler:innen kaum einbezogen werden (können), und schulische Praktiken, wie das schriftliche Bearbeiten von Aufgaben, wesentlich an das im Klassenraum etablierte Arrangement von Materialien und sozialen Settings geknüpft sind. Die rekonstruierten Praktiken aufgreifend, kann Thäle in der Forschungsdiskussion mit *Das Inklusionsspiel*, *Die einen und die anderen* und *Lernen mit Schatten* drei „Schlüsselkategorien bzw. Ordnungsstrukturen“ (Thäle, 2021, S. 263) herausstellen, welche die bisherigen Erkenntnisse im Hinblick auf verschiedene Formen der Partizipation, der Konstituierung (differenter) fachlicher Lerngegenstände, der Adressierung und Unterstützung der Lernenden im Unterricht zusammenführen. Darin spiegeln sich unterrichtliche Routinen wie die des Aufgabenerledigens, die nach dem fachbezogenen Lernertrag fragen lassen, ebenso wie Bearbeitungsformen von Differenz, beispielsweise durch die Etablierung beinahe abgeschlossener Mikrosozialräume im Klassenraum für Lernende mit dem FSP „Geistige Entwicklung“. Dies schränkt das Potenzial eines tatsächlich gemeinsamen literarischen Lernens merklich ein und inszeniert eine gegenstandsbezogene Partizipation mehr, als sie tatsächlich einzulösen. Vor dem Hintergrund der ethnographischen und praxistheoretischen Zustandsbeschreibung trägt die Studie somit wesentlich zu einer nötigen erhöhten Reflexivität und Theorieentwicklung bei, damit ein Unterricht für alle Schüler:innen tatsächlich gelingen kann. Nötig ist beispielsweise, zu überlegen, wie individuelle Zugänge zu Gesprächen über literarische Texte gestaltet und neben dem mündlichen Austausch szenische Verfahren einbezogen werden können.

Bei Reith bildet die empirische Rekonstruktion des entworfenen didaktischen Settings in Verbindung mit Schlussfolgerungen für den deutschdidaktischen Diskurs um Normfragen (z. B. zum geeigneten Lerngegenstand für ressourcensensibles und inklusives Lernen oder zum Lernbegriff) den Kern der Studie. Darin zeigt sich die wesentliche Leistung der Arbeit, nämlich, sowohl zu einer theoretischen Klärung von Normfragen beizutragen als auch zur Ausgestaltung eines inklusiven Unterrichts am Beispiel eines konkret gefassten Inklusionsbedarfs. Dies geht mit der Entwicklung eines adaptiven Erhebungsinstrumentariums einher, das neben der Analyse der Schreibprodukte und der Reflexionsgespräche aus dem erweiterten Intelligenztest I-S-T 2000 R für die kognitive Lern- und Leistungsvoraussetzungen, einer Erfassung nichtkognitiver Lern- und Leistungsvoraussetzungen (hier: Persönlichkeit mit JTCI 12-18 R für Jugendliche und Lernumwelt Familie mit einem selbst konzipierten Fragebogen) sowie einem Einzelinterview zur Rekonstruktion der retrospektiven Innensicht besteht. Die feingliedrige und multiperspektivische Auswertung des an drei neunten Jahrgängen an Göttinger Gymnasien implementierten Settings mündet in Einzelfalldarstellungen, die mithilfe von Vergleichen innerhalb der Gesamtheit der untersuchten zwölf Fälle verortet werden können und unterschiedliche Lernwege zeigen. Alle Lernenden haben die im Setting angelegten Lernchancen ergriffen und ihr Wissen über das eigene Schreiben erweitert, wobei die individuell erreichten Lernziele durchaus in

Reflexionsbreite und -tiefe differieren. Im Ergebnis wird erkennbar, dass eine inklusive Förderung (hier am Gymnasium) mit einer geeigneten didaktischen Modellierung möglich und sinnvoll ist, sie aber dennoch von Voraussetzungen abhängt, wie beispielsweise der Vermeidung von leistungshomogenen Gruppen zugunsten von selbstdifferenzierenden Settings mit immanentem Scaffolding, der Eröffnung von Enrichment und Akzeleration mit anforderungsreichen und komplexen Aufgaben sowie der Möglichkeit individualisierter Lernziele innerhalb nur gemeinsamer zu erreichender Lernziele.

Selbst wenn der reichhaltige Ertrag der beiden Studien hier nur angerissen werden kann, wird erkennbar, dass sie wichtige Leerstellen der bisherigen Forschung füllen und zu dem mit Sicherheit weiterhin sehr virulenten Diskurs um Inklusion und inklusiven Deutschunterricht fundierte empirische Grundlegungen und anregende didaktische Impulse beisteuern. Sie zeigen aber auch den weiteren Forschungsbedarf hinsichtlich einer Schule für alle Schüler:innen, gerade auch angesichts ihrer Vielfalt und ihrer Potenziale, was immer noch und viel zu häufig einseitig als Schwierigkeit gesehen wird statt als Aufgabe und Chance.

Literatur

- Bengel, A. (2021). *Schulentwicklung Inklusion. Empirische Einzelfallstudie eines Schulentwicklungsprozesses*. Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/5896>
- Bräuer, C., & Wiprächtiger-Geppert, M. (2019). Literarische Erfahrung. In C. Hochstadt & R. Olsen (Hrsg.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion* (S. 208–224). Beltz.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90308-8>
- Cloos, P., Thole, W. (2006). *Ethnografische Zugänge. Professions- und adressatInnenbezogene Forschung im Kontext von Pädagogik*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90369-9>
- Kiso, C., Fränkel, S. (Hrsg.) (2020). *Inklusive Begabungsförderung in den Fachdidaktiken – Diskurse, Forschungslinien und Praxisbeispiele*. Klinkhardt.
- Laudenberg, B., Spiegel, C. (Hrsg.) (2018). *Begabte und Leistungsstarke im Deutschunterricht*. Bd. 1: Primarstufe. Schneider Hohengehren.
- Rank, B., & Bräuer, C. (2008). Literarische Bildung durch literarische Erfahrung. In G. Härle & B. Rank (Hrsg.), *Sich bilden, ist nichts anders, als frei werden. Sprachliche und literarische Bildung als Herausforderung für den Deutschunterricht* (S. 63–88). Schneider Hohengehren.
- Reh, S., Fritzsche, B., Idel, T.-S., & Rabenstein, K. (2015). *Lernkulturen. Rekonstruktion pädagogischer Praktiken an Ganztagschulen*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-94081-6>
- Reith, S., Hülsmann, D., & Bräuer, C. (2020). Sprachliche (Hoch-)Begabungsförderung im Regelunterricht Deutsch durch écriture automatique. In H. Sauerborn (Hrsg.), *Inklusion im Deutschunterricht. Im Spannungsfeld von gemeinsamem Lernen und individueller Förderung*. (S. 183–224). Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben.
- Schatzki, T. R. (1996). *Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527470>
- Schatzki, T. R. (2016). Praxistheorie als flache Ontologie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 29–44). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839424049>
- Spiegel, C., Laudenberg, B. (2019). *Leistungsstarke und Begabte im Deutschunterricht*. Bd. 2: Sekundarstufe. Schneider Hohengehren.

Weigand, G. (2024). *Einleitung*. In G. Weigand, C. Fischer, F. Käpnick, C. Perleth, F. Preckel, M. Vock, & H.-W. Wollersheim (Hrsg.), *Wege der Begabungsförderung in Schule und Unterricht. Transformative Impulse aus Wissenschaft und Praxis* (S. 9–16). wbv.

<https://doi.org/10.3278/9783763974436>

Weigand, G., Fischer, C., Käpnick, F., Perleth, C., Preckel, F., Vock, M., & Wollersheim, H.-W. (2020). *Leistung macht Schule. Förderung leistungsstarker und potenziell besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler*. Beltz.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Johannes Mayer, Goethe-Universität Frankfurt am Main, Fachbereich Neuere Philologien,
Institut für deutsche Literatur und ihre Didaktik, Norbert-Wollheim-Platz 1, 60629 Frankfurt am Main
j.mayer@em.uni-frankfurt.de