



Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

MehrSprachen Lernen und Lehren

Jahrgang 29, Nummer 2 (Oktober 2024), ISSN 1205-6545

Rezension

Döll, Marion & Michalak, Magdalena (Hrsg.) (2023): *Deutsch als Zweitsprache und inklusive Bildung* [Deutsch als Zweitsprache. Positionen, Perspektiven, Potenziale, Bd. 3]. Münster: Waxmann. ISBN: 987-3-8309-4711-0. 139 Seiten, 29,90 €.

Der dritte Band der von Marion Döll und Magdalena Michalak herausgegebenen Reihe „DaZ. Positionen, Perspektiven, Potenziale“ wendet sich einem interdisziplinären und aktuellem Thema zu. Eine produktive Auseinandersetzung des Fachgebietes DaZ mit dem in politischen und pädagogischen Diskussionen in der Bildung mittlerweile paradigmatischen Leitbegriff der Inklusion (S. 7) ist bislang „vor dem Hintergrund der Pathologisierung des Erwerbs von mehr als einer Sprache“ sowie „disziplinpolitischer Debatten“ (S. 11) nicht erfolgt bzw. beginnt aktuell erst vorsichtig, womit die Relevanz dieser Publikation auf der Hand liegt. Wie auch die vorherigen Bände beruht dieser auf den Ergebnissen einer thematischen Fachtagung der Arbeitsgemeinschaft Deutsch als Zweitsprache des Symposiums Deutschdidaktik, die damit über den engen Zuschnitt auf Deutsch als Zweitsprache und schulischen Deutschunterricht hinausgeht und sich mit Diskursen des inklusiven Deutschunterrichts (vgl. Frohn/Maar 2021; Ritter/Hennies 2013) bzw. der diversitätsorientierten Deutschdidaktik (vgl. Dannecker/Schindler 2022) verbindet – aber z.T. auch die thematische Verortung im Deutschunterricht verlässt und breitere Perspektiven aufzeigt.

In der kurzen *Einführung* nennen die Herausgeberinnen als Ziel des Bandes, „das Verhältnis zwischen Deutsch als Zweitsprache, Sprachbildung [und] Sprachheilpädagogik im Rahmen der aktuellen Inklusionsdebatten auszuloten, didaktisch-methodische Schnittmengen aufzuzeigen, zu diskutieren und Impulse für die Fortsetzung der Inklusionsdebatte zu bieten“ (S. 8). Damit wird deutlich, dass es nicht allgemein um Inklusion in einem breiten Verständnis geht, obwohl dieses zunächst zugrunde gelegt wird und der Titel dies auch suggeriert, sondern dass der Schwerpunkt *Sprache* im Fokus der Betrachtung steht und damit einerseits der inklusionsspezifische Blick auf Sprache ebenso mit DaZ in Beziehung gesetzt wird wie eine generelle sprachbildende Sicht von Schule und Unterricht. Inhaltlich ist das Buch in die Abschnitte *Ontologische und epistemologische Grundlagen, Diversität in der schulischen Praxis, Inklusion und DaZ in der Lehrer*innenbildung* sowie *Didaktisch-methodische Schnittmengen* unterteilt.

Rezension: Döll, Marion & Michalak, Magdalena (Hrsg.) (2023): *Deutsch als Zweitsprache und inklusive Bildung*. Münster: Waxmann. Rezensiert von Andrea Daase & Eliška Dunowski (2024)
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 29: 2, 391–396.

<https://doi.org/10.48694/zif.3980>

Der erste Abschnitt beinhaltet den theoretischen Beitrag von Marion Döll *Zum Verhältnis von inklusiver Pädagogik, Migrationspädagogik und Deutsch als Zweitsprache*, in welchem sie der Frage nachgeht, inwiefern DaZ als Teil der inklusiven Pädagogik verstanden werden kann und muss, und dafür einen interessanten geschichtlichen Blick auf die Disziplinen wirft. Mit der Migrationspädagogik wird noch eine weitere, eng mit dem Arbeitsfeld DaZ verknüpfte Heterogenitätsdimension einbezogen. Döll stellt die Disziplinen zunächst getrennt in ihrer historischen Entwicklung und mit Blick auf ein breites Inklusionsverständnis kritisch dar, bevor sie deren Anschlussfähigkeit auf Basis eben jenes Verständnisses herausarbeitet. Bei der Beantwortung der Frage, inwieweit DaZ als Teilgebiet der inklusiven Pädagogik verstanden werden kann, bleibt der Fokus aber auf der Verzahnung zwischen der Migrationspädagogik und DaZ und entspricht damit der bisherigen DaZ-internen Inklusionsdebatte (vgl. z.B. Riemer 2017; Plöger 2023), auch wenn nach Parallelen zu Zielgruppen der anderen beiden Disziplinen gesucht wird: „Eine auf das Deutsche reduzierte, fachintegrierte Sprachbildung in einer mehrsprachigen Migrationsgesellschaft kann vor diesem Hintergrund nicht als inklusiv gelten, da der Erwerb des Unterrichtsmediums (Deutsch) weiterhin eine Vorbedingung für den vollen Zugang zu Bildungsinhalten bleibt.“ (S.23) Das stellt allerdings nicht die im Weiteren konstatierten Anforderungen in Abrede, v.a. die Überwindung neoassimilativer Tendenzen sowie die Reflexion von „Einflüsse[n] ökonomischer und politische Rahmenbedingungen sowie postkolonialer Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse auf das Lehren und Lernen von Deutsch“ (ebd.).

Der zweite Abschnitt beginnt mit dem Beitrag von Miriam Kuckuck, Claudia Henrichs-wark und Paul Jeschke zu *Freundschaftsnetzwerken in heterogenen Schulklassen. Eine netzwerkanalytische Studie schulischer und außerschulischer Beziehungen von Kindern in der Grundschule*. Es wird der Frage nachgegangen, inwiefern Kinder mit Migrationshintergrund und/oder sonderpädagogischem Förderbedarf in informelle Klassenstrukturen integriert sind (S. 29, 32), ohne diese sozial konstruierten Kategorien einzeln sowie in ihrer Verknüpfung kritisch zu diskutieren und auch klar voneinander abzugrenzen. Hintergrund sind u.a. die Annahme über den Zusammenhang zwischen positiver Entwicklung und sozialer Interaktion (S. 32) sowie die Bedeutung der deutschen Sprache für die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund (S. 29) – auch diese Kategorien werden hinsichtlich ihrer Bedeutungen und Beziehungen untereinander nicht reflektiert. Bezüglich des Integrationsverständnisses wird auf Esser zurückgegriffen, der in der DaZ-Community inhaltlich und methodisch stark kritisiert wurde (vgl. z.B. Osler 2008). Die Ergebnisse zeigen einen statistisch signifikanten Unterschied in der schulischen und privaten Netzwerkaktivität zwischen Kindern ohne Migrationshintergrund und denen der ersten Generation sowie bei Kindern mit einem Förderbedarf, aber keinen Unterschied zwischen Kindern ohne Migrationshintergrund und jenen der zweiten Generation (S. 36). Während Migrationshintergrund nicht zu Separation innerhalb der Klasse führt, besteht bei Kindern mit Förderbedarf die Tendenz sowohl innerhalb als auch außerhalb der Klasse eher mit anderen Kindern mit Förderbedarf zu interagieren (S. 37). Die Ergebnisse zeigen die Relevanz der Verbindung

dieser beiden Aspekte von Inklusion, durch die Vagheit der Verbindung verschwindet aber die Kategorie der Doppelmerkmalsträger. Zudem werden die Ergebnisse weder in den Diskurs eines breiten Inklusionsverständnisses noch der Intersektionalität gestellt.

Der Beitrag von Gesche Dumiak, Delia Hülsmann und Marian Laubner behandelt die *Inklusive Sprach(en)bildung am Beispiel des mehrsprachigkeitsdidaktischen Konzepts Translanguaging* und geht ausgehend von einem Verständnis von Inklusion als Zielvorstellung der Frage nach, inwiefern Translanguaging „neben sprachlichen auch weitere Voraussetzungen, z.B. hinsichtlich des Lernens, und die sozialen Bedürfnisse aller Schüler*innen“ berücksichtigen und damit allen „die Teilhabe am Unterricht, insbesondere [...] an sprachlicher Bildung“ ermöglichen kann (S. 43–44). Damit wird das Verhältnis von Translanguaging zu einem Verständnis von inklusiver Sprach(en)bildung, das die „inhärente programmatisch-normativen Setzungen“ von Inklusion und Sprachenbildung im Kontext von Mehrsprachigkeit“ verbindet (S. 44), in den Blick genommen. Dabei ist hervorzuheben, dass die Autor*innen zum einen auf die Grenzen unterrichtlichen Handelns zur Überwindung von Benachteiligung und die Notwendigkeit struktureller Veränderungen verweisen bzw. ein entsprechendes Forschungsdesiderat formulieren und die aktuelle Situation in Schule mit ihrem geschlossenen Sprachverständnis als Widerspruch zum Translanguaging als auch zum normativen Anspruch an eine inklusive Schule benennen (S. 50). Auch Widersprüche zwischen inklusivem Unterricht und Translanguaging durch dessen inhärente Normalitätsvorstellungen werden herausgearbeitet. Differenztheoretische Analysen von Reflexionen von Lehramtsstudierenden zeigen, dass zwar sprachliche, nicht aber andere Normen hinterfragt werden und damit das Translanguaging „im Sinne einer Steigerung und Optimierung schulischer Leistungen funktionalisiert“ (S. 57) und in den gegebenen unterrichtlichen Kontext der Sprachförderung eingerückt“ wird (S. 58), was einer umfassenden Umsetzung der normativen Zielvorstellungen inklusiver Sprach(en)bildung widerspricht.

Nadia Wahbe eröffnet mit ihrem Beitrag *Zur Qualifizierung zukünftiger DaZ-kompetenter Lehrer*innen für sprachsensiblen Fachunterricht als Teil inklusiven Unterrichts* den dritten thematischen Abschnitt. Sie stellt die Zwischenergebnisse und Transferüberlegungen der Forschungs- und Entwicklungsstudie „Diagnose- und Förderkompetenz für sprachsensiblen Fachunterricht der Sekundarstufe“ vor, in der mittels eines mehrmethodischen Vorgehens die Frage, inwieweit ein studienbegleitendes Praktikum im Kontext der Heterogenitätsdimensionen Migrationsgeschichte und Förderbedarf in DaZ zur Entwicklung sprachdiagnostischer und Sprachförderkompetenzen von Lehramtsstudierenden für den sprachsensiblen Fachunterrichts als Teil inklusiven Unterrichts beitragen kann, beantwortet wird. Dabei legt sie einen „spezifizierten weiten Inklusionsbegriff“ (S. 66) zugrunde, verbleibt aber nach einer über die sprachliche Inklusion hinausgehenden Beschreibung der Herausforderungen neu zugewanderter Schüler*innen (S. 65) auf einer sehr engen Auslegung der Differenzkategorie Sprache und fokussiert auf „die Sprache, die für das schulische Lernen

notwendig ist“ (S. 66). Auch wird das Förderangebot nicht hinsichtlich Inklusion reflektiert, Sprachförderung und Sprachbildung werden z.T. synonym verwendet. Die Zwischenergebnisse zeigen eine positive Wirkung des Praktikums auf die Bedenken der Studierenden gegenüber (nicht näher spezifiziertem) inklusivem Unterrichten sowie auf ihre Haltung zur inklusiven Schule und geben damit wichtige Hinweise zur Gestaltung des Lehramtsstudiums.

Vesna Kucher und Martina Damej gehen der Frage nach, inwieweit *DaZ als integrativer Bestandteil der österreichischen Lehramtsausbildung* gelten kann bzw. sich „Grundkompetenzen hinsichtlich DaZ/DaF im Bachelor- und Mastercurriculum finden lassen“ (S. 94). Dafür greifen sie auf das österreichische Curriculum für Mehrsprachigkeit zurück, womit deutlich wird, dass es um mehr bzw. etwas anderes als DaZ geht, zumal eine „sprachbezogene Sensibilisierung aller Lehramtsstudierenden“ (S. 95) als Grundkompetenz formuliert wird. Mit Verweis auf die Auseinandersetzung mit „Inklusion resp. Diversität, Heterogenität und schulischer Vielfalt“ (S. 95) wird ein weiteres Feld geöffnet, was mit der Ausrichtung des Bandes einhergeht, allerdings wird das zugrunde gelegte Verständnis dieser Begriffe nicht offengelegt, obwohl die Schwierigkeit der entsprechenden Einordnung der Kompetenzen von Lehramtsstudierenden benannt wird. Als Vorgehen wurde eine Dokumentenanalyse auf Basis der strukturellen Inhaltsanalyse nach Mayring gewählt. Es zeigen sich Unterschiede in den einzelnen Curricula, das Thema DaZ im Lehramtsstudium erhält erst in den reformierten Curricula größere Bedeutung, allerdings formulieren die Autor*innen das Desiderat eines stärkeren Einbringens von DaZ in die fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Lehrveranstaltungen“ (S. 99).

Der vierte und letzte thematische Abschnitt des Sammelbands enthält den Beitrag *Schnittstellen zwischen Deutschdidaktik, Deutsch-als-Zweitsprache-Didaktik und Sprachheilpädagogik am Beispiel von Grammatik und Wortschatz* von Klaus Peter und Gudrun Kasberger. Anhand ausgewählter Konzepte in der Grammatik- und Wortschatzvermittlung soll der Frage nachgegangen werden, welche Gemeinsamkeiten, aber auch welche Unterschiede zwischen Deutschdidaktik, DaZ-Didaktik und Sprachheilpädagogik feststellbar sind und unter welchen Bedingungen auch in heterogenen Lerngruppen die gemeinsame Arbeit an Spracherwerbsaufgaben in der Schule möglich ist, um Synergien und Unterschieden herauszuarbeiten. Auch wenn die theoretische Fundierung des Beitrags deutlicher sein könnte und die in der Leitfrage formulierten Unterschiede nicht zum Ausdruck kommen, nimmt dieser Beitrag die Leitfrage des Bandes als einziger in einer umfassenden Weise in Angriff und stellt einen insbesondere aus interdisziplinärer Perspektive gelungenen Beitrag und eine Grundlage für die weitere Auseinandersetzung dar.

Elfriede Hofmayer (unter Mitarbeit von Andrea Egelseer) schließt den Band mit einem Praxisbeispiel zu *Alphabetisierung inklusiv – Erstellung inklusiver Lese- und Schreibmaterialien*, das den Anspruch hat, „allen Kindern und Jugendlichen, die in einem gewissen Maße Lesen und Schreiben lernen können, dies zu ermöglichen“ (S. 127), und knüpft damit

an ein grundlegendes Prinzip der inklusiven Pädagogik, der Bildungsfähigkeit, an. In einem subjektiven Erfahrungsbericht verbindet die Autorin die Alphabetisierungsarbeit des DaZ-Bereiches mit jener von Jugendlichen, die an Sonderschulen für Schüler*innen mit erhöhtem Förderbedarf in Österreich beschult werden und schließt damit gut an den vorherigen Beitrag an. Ihr geht es nicht um inklusiven Unterricht, sondern um inklusive Lehrmaterialien, die oft nicht altersgemäß sind, was die hier vorgestellten neben alltagsrelevanten Themen und dem Ziel des selbstständigen Lernens für sich in Anspruch nehmen. Mit mehrsprachig aufwachsenden Kindern mit (Sprach-)Entwicklungsstörungen werden zwei Dimensionen der Inklusionspädagogik verbunden, die bislang noch weitgehend getrennt voneinander bearbeitet werden. Dass letztlich unterschiedliche Lehrbuchkommissionen doch wieder zu zwei Lehrbüchern geführt haben, zeigt die Herausforderung, inklusive Arbeit in den vorhandenen Strukturen umzusetzen.

Das Ziel dieses Bandes, die Inklusionsdebatte im Fach Deutsch als Zweitsprache zu eröffnen, darf als erfüllt bezeichnet werden. Zwar können nicht alle Beiträge in einem interdisziplinären, den DaZ-Bereich überschreitenden Sinne zu einem breiten Inklusionsverständnis beitragen, aber es werden für die Diskussion viele wertvolle Ansätze und Impulse geliefert, die ein Weiterarbeiten ermöglichen, so dass ein erster wichtiger Schritt der Öffnung erfolgt. Das Buch richtet sich an alle im Arbeitsgebiet DaZ, sowohl in der Unterrichtspraxis als auch in der Forschung tätigen Kolleg*innen, die an einer Verbindung der Diskurse und deren Implikationen für die Praxis interessiert sind. In diesem Sinne lassen sich die Texte auch im Lehramtsstudium einsetzen.

Literatur

- Dannecker, Wiebke & Schindler, Kirsten (2022): Diversitätsorientierte Deutschdidaktik: Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten. *SLLD – Sprachlich-literarisches Lernen und Deutschdidaktik* (4). <https://doi.org/10.46586/SLLD.223> (01.07.2024).
- Frohn Julia & Maar, Verena (2021): Inklusiver Deutschunterricht: Zur Förderung sprachlichen und literarischen Lernens in heterogenen Lerngruppen. *k:ON – Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung* 3: 1, 51–69. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2021.1.3>.
- Osler, Leona C. (2008): Evaluation neuerer Studien zum Thema Mehrsprachigkeit. Eine kritische Untersuchung der 2006 erschienenen Studie Sprache und Integration. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13: 1. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/2504/> (01.07.2024).
- Plöger, Simone (2022): *Neuzuwanderung, sprachliche Bildung und Inklusion. Eine ethnografische Studie im Sekundarschulbereich*. Wiesbaden: Springer VS.

Rierner, Claudia (2017): Zur Berücksichtigung der Heterogenitätsdimension Migrationsgeschichte/DaZ-Förderbedarf in der deutschen Inklusionsdebatte. In: Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G.; Rierner, Claudia & Schmelter, Lars (Hrsg.): *Inklusion, Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 230–241.

Ritter, Michael & Hennies, Johannes (2013): Grundfragen einer inklusiven Deutschdidaktik – Ein Problemaufriss. *Zeitschrift für Inklusion* 1, o. S.

Andrea Daase, Universität Bremen, Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit,
adaase@uni-bremen.de

Eliška Dunowski, Universität Bremen, Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit,
eliska.dunowski@uni-bremen.de