Anna Großhauser, Andreas Köpfer, Hanna Siegismund (Hg.)

Inklusion und Deutsch als Zweitsprache als Querschnittsaufgaben in der Lehrer*innenbildung – Konzeptuelle Entwicklungslinien und kasuistische Zugänge

Roman Bartosch und Andreas Köpfer (Hg.)

DIVERSITÄTSORIENTIERTE LITERATUR-, KULTUR- UND SPRACHDIDAKTIK

Band 4

Anna Großhauser, Andreas Köpfer,
Hanna Siegismund (Hg.)

Inklusion und Deutsch als Zweitsprache als Querschnittsaufgaben in der Lehrer*innenbildung – Konzeptuelle Entwicklungslinien und kasuistische Zugänge

WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier

Inklusion und Deutsch als Zweitsprache als Querschnittsaufgaben in der Lehrer*innenbildung – Konzeptuelle Entwicklungslinien und kasuistische Zugänge. Herausgegeben von Anna Großhauser, Andreas Köpfer und Hanna Siegismund. -
Trier : WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2021
(Diversitätsorientierte Literatur-, Kultur- und Sprachdidaktik; Band 4)
ISBN 978-3-86821-923-4

Freiburg Advanced Center of Education
School of Education

DIE **SCHOOL OF EDUCATION FACE** WIRD IM RAHMEN DER GEMEINSAMEN „QUALITÄTS-OFFENSIVE LEHRERBILDUNG“ VON BUND UND LÄNDERN AUS MITTELN DES BUNDESMINISTERIUMS FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG GEFÖRDERT.

GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium für Bildung und Forschung

DIE **SCHOOL OF EDUCATION FACE** IST EINE GEMEINSAME EINRICHTUNG DER ALBERT-LUDWIGS-UNIVERSITÄT FREIBURG, DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE FREIBURG UND DER HOCHSCHULE FÜR MUSIK FREIBURG.

Umschlaggestaltung: Brigitta Disseldorf

© WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2021
ISBN 978-3-86821-923-4

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck oder Vervielfältigung nur mit ausdrücklicher Genehmigung des Verlags.

WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier
Bergstraße 27, 54295 Trier
Tel. (0651) 41503, Fax 41504
Internet: http://www.wvttrier.de
E-Mail: wvt@wvttrier.de

Inhalt

Hanna Siegismund, Anna Großhauser und Andreas Köpfer
Zur diskursiven Verortung von Inklusion und Deutsch als Zweitsprache als Querschnittsbereiche in der Lehrer*innenbildung – Möglichkeiten und Ambivalenzen 1

I. Grundlegende Bezüge einer kasuistischen und inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung

Merle Hummrich
Kasuistik der Inklusion und Kasuistik der Migration 21

Anja Hackbarth und Johannes Ludwig
Fachlichkeit im Fall von Inklusion. Praxeologische Perspektivierung der Praxis (schrift)sprachlichen Lernens für die Lehrer*innenbildung 37

Maxi Kupetz
(Kultur-)Reflexivität als *doing reflecting*?
Die Konstruktion von Perspektiven durch Redewiedergabeverfahren in studentischer Fallarbeit 55

Janine Fißmer, Lisa Rosen und Fenna tom Dieck
„…wenn hier jeder, der nicht mal richtig Deutsch kann, Dozentin werden kann" – Zur (De-)Konstruktion von Sprachhierarchien in der inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung 81

Marek Grummt
Intersektionale rekonstruktive Sozialforschung – Sensibilisierung für die Verschränkungen pädagogischer und sozialer Praxis durch Fallarbeit 103

II. Fachspezifische Perspektiven auf eine Lehrer*innenbildung im Kontext von Inklusion und sprachlicher Heterogenität

Helga Leineweber und Ilka Lüsebrink
(Verschenkte) Potenziale der Verzahnung von Sprache und Sport – fallorientierte Lehre zum sprachsensiblen Unterricht im Fach Sport 133

Gabriele Kniffka und Gerald Wittmann
Textaufgaben als Herausforderung für einen sprachsensiblen Mathematikunterricht in der Grundschule – Konsequenzen für die Lehrer*innenbildung 153

Nina Bohlmann und Timo Dexel
Zum Verhältnis von Deutsch als Zweitsprache, Inklusion und Lehrer*innenbildung im Kontext der Mathematikdidaktik 171

Michaela Kaiser
Wie ein versierter Umgang mit Differenz in die Schule kommt – Kasuistische Perspektiven auf eine inklusive Kunstpädagogik 193

Jennifer Müller und Kathrin Siebold
Sprachlich sensibel = sprachlich simpel? Reflexionen über ein dynamisches und entwicklungsorientiertes Inklusionsverständnis im sprachsensiblen Fachunterricht 211

Eva-Kristina Franz
Sprachlich adaptiver Unterricht – Versuch einer Dialogisierung von grundschul- und sonderpädagogischen Ansätzen für einen inklusionsorientierten Unterricht 231

Die Autor*innen des Bandes 249

Zur diskursiven Verortung von Inklusion und Deutsch als Zweitsprache als Querschnittsbereiche in der Lehrer*innenbildung – Möglichkeiten und Ambivalenzen

Hanna Siegismund, Anna Großhauser und Andreas Köpfer

1. Zum Aufkommen von Inklusion und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrer*innenbildung

Der Umgang mit und die Hervorbringung von Heterogenität in Bildungsorganisationen werden derzeit fachlich, bildungspolitisch sowie gesamtgesellschaftlich ausführlich verhandelt. Häufig werden dabei Phänomene wie Sprache, Leistung, Behinderung, Migration u.v.a.m. genannt, die bei Fragen von Ein- und Ausschluss, Partizipation und Segregation sowie Bildungs(un)gerechtigkeit eine tragende Rolle zu spielen scheinen und relational zueinander stehen (vgl. Sturm 2016, Sturm/Wagner-Willi 2018). Ein Blick in die Hochschullandschaft in Deutschland zeigt, dass – insbesondere unterstützt durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) – zunehmend Module, Qualifikationen, Kompetenzziele entlang der Begriffe ‚Inklusion' und ‚Deutsch als Zweitsprache' und entsprechender Diskurslinien entwickelt werden. Dabei wird es als eine wesentliche Aufgabe der Lehrer*innenbildung angesehen, hierzu Kompetenzen zu vermitteln (vgl. Doff 2019: 7). Der menschenrechtlich verankerte Auftrag, ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen zu entwickeln (vgl. UN 2006, Art. 24), nimmt dabei die Universitäten und Hochschulen auf zweifache Weise in den Blick: zum einen als Bereitstellende tertiärer Bildung, d.h. als Bildungsorganisation, die in struktureller und kultureller Hinsicht inklusionsorientiert weiterzuentwickeln ist, und zum anderen als lehrer*innenbildende Organisationen, die sich vor die Aufgabe gestellt sehen, angehende Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte für die Anforderungen inklusiven Unterrichts und inklusiver Schulentwicklung zu professionalisieren. Wenngleich ‚Inklusion' bzw. ‚Inklusive Bildung' und ‚Deutsch als Zweitsprache' bzw. ‚Sprachbildung'[1] in den vergangenen Jahren zu zentralen und nahezu ubiquitären Begriffen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs avanciert sind (vgl. u.a. Werning 2014) und – z.B. unterstützt durch Förderlinien wie die o.g. Qualitätsoffensive Lehrerbildung, in deren Rahmen auch der vorliegende Sammelband entstand – als zentrale und programmatische Leitbegriffe für die Veränderung von Bildungsangeboten und -prozessen in der deutschen Bildungsland-

1 Während in Berlin die Studieninhalte mit Sprachbildung und nicht wie ehemals mit dem Begriff Deutsch als Zweitsprache überschrieben werden (vgl. Lütke 2021), zeigt sich z.B. für Baden-Württemberg, dass die Bezeichnung Deutsch als Zweitsprache mitunter synonym zu Sprachbildung verwendet wird (vgl. MWK 2013: 52).

schaft gesetzt wurden, kann der Lehrer*innenbildung dennoch weiterhin erhebliches Entwicklungspotenzial zugeschrieben werden (vgl. u.a. Frohn/Moser 2021) – insbesondere bezogen auf die inhaltliche und relationale Verankerung dieser Themen im curricularen Querschnitt der Lehrer*innenbildung sowie ihrer Praxis.

Weiter wird pädagogische Professionalität in der Migrationsgesellschaft schon länger in der Erziehungswissenschaft thematisiert und es kristallisieren sich die Ziele der Differenzsensibilität und Diskriminierungskritik heraus (vgl. Doğmuş/Karakaşoğlu/Mecheril 2016, Dirim/Perner 2019). Dies bestärkt die Notwendigkeit von Überlegungen dahingehend, wie die Lehrer*innenbildung bezogen auf die inhaltliche sowie institutionelle, curriculare und hochschuldidaktische Vorbereitung von Studierenden hinsichtlich eines differenzsensiblen und bildungsgerechten Umgangs mit Vielfalt in Schulen gestaltet sein kann und wie Querschnittsthemen wie z.B. Inklusion, Deutsch als Zweitsprache, Gender etc. inhaltlich verankert werden können. Vor dem Hintergrund dieser Ausgangslage intendiert dieser Beitrag als einführende Rahmung zum vorliegenden Sammelband zu dienen, in dem vielfältige Perspektiven auf dieses Problemfeld entfaltet werden. Zunächst sollen an dieser Stelle unterschiedliche Diskursstränge von Inklusion und Deutsch als Zweitsprache in der inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung subsumiert und, innerhalb dieser, die Simultaneität programmatischer Konzeptualisierungen und fachlich-diskursiver Ambivalenzen beleuchtet werden. Besondere Aufmerksamkeit erfahren daraufhin kasuistische Strömungen in der Lehrer*innenbildung, entlang derer Problemstellungen von Inklusion und Deutsch als Zweitsprache hinsichtlich ihrer Relationalität – sowohl im Verhältnis von Sprache und Ein-/Ausschluss sowie im Verhältnis von Person und Struktur – diskutiert werden können.

Entwicklung von normativ-rechtlichen Anforderungen an die Lehrer*innenbildung

Ebenso wie bei schulischer Inklusion zeichnet sich auch für Deutsch als Zweitsprache eine divergente Implementation der gesetzlichen Vorgaben zur Umsetzung in den deutschen Bundesländern ab (für Inklusion vgl. Blanck/Edelstein/Powell 2015; für Deutsch als Zweitsprache in der Lehrer*innenbildung vgl. Baumann/Becker-Mrotzek 2014 sowie Baumann 2017). So treffen, auch bedingt durch die Länderhoheit in Bildungsfragen, die Umsetzungsvorgaben und -aspirationen in den jeweiligen Bundesländern sowie Hochschulstandorten auf höchst unterschiedlichen Nährboden. Als übergeordnete Leitlinie und Empfehlung formulierten die Kultusministerkonferenz (KMK) und die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) im Jahr 2015 für alle Bundesländer das Ziel, die Ausbildungsstrukturen der ersten Phase der Lehrer*innenbildung auf eine Schule der Vielfalt hin auszurichten und Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Lehrer*innenbildung zu verankern (HRK/KMK 2015). Sprache wird in der Empfehlung als eine Diversitätsdimension unter den Begriff der Inklusion subsumiert. So findet sich geschrieben: „Dabei gilt es, die verschiedenen Dimensionen von Diversität zu berücksichtigen. Das schließt sowohl Behinderungen im Sinne der Behindertenrechtskonvention ein, als auch besondere Ausgangsbedingungen z.B. Sprache, soziale Le-