

Wiebke Dannecker & Kirsten Schindler

## **Diversitätsorientierte Deutschdidaktik – theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirische Forschung**

In der bildungspolitischen Debatte wird der Umgang mit Diversität häufig als Herausforderung beschrieben. Damit ist die Frage adressiert, wie sich die Heterogenität einer Lerngruppe bei der Planung und Gestaltung von Deutschunterricht berücksichtigen lässt (vgl. von Brand/Brandl 2018: 17). Dabei sollen nicht nur die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler\*innen in Bezug auf das fachliche Lernen berücksichtigt werden, sondern auch jene sozial konstruierten Differenzzuschreibungen wie Gender, sozio-ökonomischer Hintergrund, Migrationserfahrung oder Behinderung (vgl. Stellbrink 2012: 85).

Im öffentlichen Diskurs werden die Begriffe Heterogenität und Diversität oftmals synonym gebraucht und auf eine Wertschätzung der Vielfalt aller Menschen bezogen. Darunter wird häufig die Akzeptanz von Verschiedenheit und die Anerkennung einer devianten Minderheit in einer Mehrheitsgesellschaft verstanden. Während Begriffe wie Heterogenität und Vielfalt sozial konstruierte Differenzzuschreibungen nicht in Frage stellen, verfolgen diversitätsorientierte Ansätze, die in unserem Band den Ausgangspunkt bilden, die Reflexion gesellschaftlich konstruierter Zuschreibungen. Dies gilt beispielsweise für solche Konstrukte wie ‚weiblich/männlich/divers‘ weiß/Schwarz, Förderbedarf geistige Entwicklung/motorisch-körperlicher Unterstützungsbedarf, mit Migrationshintergrund/italienische Vorfahren, Jude/Muslima/katholisches Mädchen vom Lande‘.

Mit der Verschiebung der Begrifflichkeit – von Heterogenität zu Diversität – geht in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung (vgl. Emmerich/Hormel 2013: 150f.) die Notwendigkeit einher, ein reflexives Verständnis von Diversität hinsichtlich der Konzeptualisierung einer diversitätsorientierten Deutschdidaktik zu etablieren. Das umfasst, den Blick nicht nur auf heterogene Lernvoraussetzungen zu richten, sondern auch für Kategorisierungen zu sensibilisieren, die sich aufgrund von homogenisierenden Tendenzen bei der Planung und Gestaltung von Deutschunterricht ergeben können.

Prengel war eine der ersten, die in der deutschdidaktischen Forschung ein anerkennendes Verständnis von Vielfalt in den Diskurs eingebracht hat (vgl. Prengel 1995). Sie wendet sich dabei dezidiert gegen eine Aufrechterhaltung von Kategorisierungen und macht dies an einem Beispiel deutlich, das die Sensibilität deutlich macht, die es nicht nur seitens der Lehrkräfte bedarf, um Unterricht diversitätssensibel zu gestalten: So solle die Berücksichtigung von Heterogenität im Klassenzimmer nicht dazu führen, dass nicht nur ein Kind mit italienischen Vorfahren nach

der Übersetzung eines Wortes ins Italienische gefragt werde. Dies würde zwar augenscheinlich einer Berücksichtigung unterschiedlicher persönlicher Dispositionen im Sinne einer wertschätzenden Haltung entsprechen, zugleich werde das Kind damit herausgestellt, seine Fremdheit betont. „Beide Möglichkeiten des Umgangs mit Differenz, die Betonung von Andersheit (oder essenzieller Differenz) und der Versuch der Überwindung von Grenzziehungen, werden manifest und plastisch sichtbar im Kontext zugespitzter sozialer Interaktion“, so Fuchs (2007: 22). In Bezug auf das Beispiel schlägt Prenzel vor, dass die gesamte Lerngruppe offen danach gefragt werden solle, wer ein Wort in einer anderen Sprache kenne. So ist es an den Schüler\*innen selbst zu entscheiden, ob und wie sie sich einbringen. Mit diesem Vorgehen ließe sich die Aufrechterhaltung von Kategorisierungen vermeiden (vgl. Prenzel 2003: 35). Damit plädiert Prenzel als eine der ersten Deutschdidaktiker\*innen für eine diversitätssensible Unterrichtsgestaltung.

Die hier vertretene diversitätsorientierte Deutschdidaktik bezieht sich auf die *Diversity Studies*, die ihren Ursprung im *Human Rights Movement* in den USA haben und durchaus unterschiedliche Forschungsrichtungen vereinen:

Diversity Studies zielen also darauf, sowohl die Erkenntnisse und Perspektiven verschiedener Disziplinen als auch die Erkenntnisse und Perspektiven der Frauen- und Geschlechterforschung, der Ethnologie, der Interkulturellen Forschung oder auch Migrationsforschung sowie der Alter(n)sforschung – und auch weiterer Richtungen oder Gebiete – miteinander zu verknüpfen. (Krell et al. 2007: 14)

Zugleich verstehen sich die *Diversity Studies* als „eine Forschungsrichtung, die Theoriearbeit mit einem engen Anwendungs- beziehungsweise Praxisbezug verbindet“ (Krell et al. 2007: 14). Fuchs (2007) hält dazu fest:

Automatisch folgt aus Diversität *nichts* an sozialen Konsequenzen. Entscheidend ist vielmehr, *wie* die sozialen und politischen Akteure, das heißt, wie wir alle mit Diversität umgehen, wie wir als soziale Akteure Differenzierungen vornehmen und auf Differenzen Bezug nehmen. (18)

Prenzel zeigt aus der Perspektive der *Diversity Education* auf, wie die unterschiedlichen Ansätze (und Bedürfnisse) hinsichtlich der Begriffe ‚Verschiedenheit, Gleichheit, Freiheit, Menschenrechte und Anerkennung‘ (vgl. dazu Prenzel 2007: 51–56) verwoben sind. Angesichts des Spannungsverhältnisses, das sich zwischen den Rechten der Schüler\*innen auf Unterstützung auf der einen Seite und dem Bemühen um die Vermeidung von Stigmatisierung auf der anderen Seite, beschreiben ließe, plädiert Prenzel für eine kritisch reflektierende Haltung: Die „Bewusstheit für die perspektivische Größendimension, in der eine Aussage zur Vielfalt gelten soll, kann dazu beitragen, zwischen berechtigten und unberechtigten Generalisierungen zu unterscheiden.“ (Prenzel 2007: 59). Demgemäß adressiert die Autorin einerseits die „Skepsis gegenüber diagnostischen Zuschreibungen aller Art“ als charakteristisch für pädagogische Kontexte. Andererseits seien „kategoriale Bestimmungen für alltägliche und wissenschaftliche Verständigungen unverzichtbar“ (Prenzel 2007: 58). Mit diesem Spannungsverhältnis sind bereits die Pole unterschiedlicher Ansätze benannt, die einerseits prägend für die Entwicklung diversitätsorientierter Konzepte sind sowie andererseits die Gleichzeitigkeit und Verwobenheit der Überlegungen bis heute prägen.

Dies gilt für die **verschiedenen Diversitätsdimensionen**, die für die Deutschdidaktik konstitutiv sind. Der postkoloniale Diskurs markiert beispielsweise „einen Reflexionsstand und einen dis-

kursiven Knotenpunkt oder Markstein, von dem wesentliche Impulse für die weitere kulturwissenschaftliche Analyse von Differenz und Diversität ausgehen“ (Fuchs 2007: 27). Hamann/Timm 2003, Hamann/Kißling 2017, Kißling 2020 und zuletzt Simon 2021 haben ausgehend von diesen Überlegungen für eine Reflexion kolonialer Herrschaftspraktiken plädiert.

Bislang liegt noch keine theoretisch umfassende und empirisch fundierte Konzeptualisierung für eine diversitätsorientierte Deutschdidaktik vor. Die Berücksichtigung der Differenzkategorie Gender weist hinsichtlich deutschdidaktischer Implikationen eine längere Tradition auf (vgl. dazu etwa: Garbe 2003; Weißenburger 2009; Bidwell-Steiner/Krammer 2010; Schilcher 2010; Faulstich-Wieland 2010; Pronold-Günther 2010; Barnieske/Seidler 2013; Lundt/Tholen 2013; Spieß 2013a/b; Maus 2014; Josting et al. 2016; Krammer/Malle 2017; Dannecker 2017; Engfer/Heider 2017; Reisigl/Spieß 2017; Schindler 2019; Bieker/Schindler 2020; Brendel-Perpina et al. 2020; Bieker/Schindler 2021). Die Reflexion von exkludierenden Praxen der Unterrichtsgestaltung in Bezug auf die Differenzkategorie Behinderung rückt erst in jüngerer Zeit in den Fokus öffentlicher Wahrnehmung und wissenschaftlicher Beschäftigung (vgl. dazu etwa: Schwahl 2010; Mikota 2012; Bock 2014; 2015; Hennies/Ritter 2014; Pompe 2015; Riegert/Musenberg 2015; Becker-Mrotzek/Linnemann 2016; Becker 2016; Baurmann/Müller 2016; Dannecker/Maus 2016; Frickel/Kagelmann 2016; Gebele/Zepter 2016; Naugk et al. 2016; Malle 2016; Fuchs/Krieger-Laude 2017; Standke 2017; von Brand/Brandl 2018; von Brand 2018; Diederichs 2018; Leiß 2018; Knopp/Becker-Mrotzek 2018; Krieger-Laude 2018; Bockting 2019; Krammer/Malle 2019; Dix/Schüler 2019; Leiß 2019; Schüler/Gadow 2019; Frickel/Kagelmann 2019; Frickel et al. 2019; Dannecker 2020; Dube/Priebe 2020; Frickel 2020; Leiß 2020; Topalović/Diederichs 2020; Schüler 2020; Leiß 2021). Die Konzeptualisierungen innerhalb dieser Forschungsansätze variieren erkennbar. Das gilt beispielsweise für die eher affirmative Berücksichtigung unterschiedlicher Dispositionen – etwa einem differenzierenden Lektüreangebot für ‚Mädchen‘ und ‚Jungen‘ – und eher emanzipatorischen Ansätzen, die Potenzialorientierung und *Empowerment* fordern.

Die *Disability Studies* können auch für eine diversitätsorientierte Deutschdidaktik, die ‚Behinderung‘ nicht als individuelles Merkmal, sondern als Bestandteil einer diskursiven Praxis definieren (vgl. Bruner 2005: 59), relevante Bezüge liefern. Demzufolge ist beispielsweise die Kontingenz und die Abhängigkeit des körperlichen Phänomens „als »Behinderung« untrennbar von variablen gesellschaftlichen, historischen und kulturellen Rahmenbedingungen“ (Dederich 2007: 2) zu verstehen. Diese Überlegungen der *Disability Studies* haben wiederum auch Einfluss auf die fachwissenschaftliche Theoriebildung. In Bezug auf die Darstellung von Behinderung in literarischen Texten schlagen die Vertreter\*innen der vergleichsweise jungen *Literary Disability Studies* vor, die „Relativität und Historizität des kulturellen Konstrukts Behinderung“ (Nowicki 2019: 19) bei der Analyse literarischer Texte in den Blick zu nehmen und dabei nicht nur die „Ursachen sozialer Ungleichheit und Diskriminierung zu untersuchen, sondern auch [...] die unterschiedlichen Konstruktionen von Identität, besonders im Kontext von Normalitätsdiskursen“ (Wille 2019: 138) näher zu betrachten. Demzufolge ist auch mit diesem theoretischen Zugriff nicht nur die Aufmerksamkeit für die Repräsentation unterschiedlicher Differenzkategorien in literarischen Texten und ihren Dispositiven gemeint. Vielmehr ist damit auch der Anspruch formuliert, dass literarische Texte auf diese Analysekategorien hin „quer gelesen“ (Krammer 2016: 91) werden und generell eine Überwindung solcher Ordnungskategorien angestrebt wird (vgl. Messerschmidt 2013: 48).

Mit der Verschränkung der *Disability Studies* und der Intersektionalitätsforschung (vgl. Baldin 2014: 61) lassen sich nicht nur die etablierte Trias – Geschlecht, Klasse, Ethnie – als soziale Konstruktionen verstehen, sondern auch die Differenzlinie Behinderung bzw. Dis/Ability genauer fassen. Ausgehend von Crenshaws (1989) Konzeption der *Intersection* – also der Überschneidungen und Bezugnahmen diskriminierender Faktoren – sind in den Sozial- und Kulturwissenschaften unterschiedliche Ansätze und Theoriemodelle entstanden. Für eine diversitätsorientierte Deutschdidaktik ergeben sich daraus bedeutsame Überlegungen. Grundlegend ist dabei die Annahme eines „dynamischen Wechselspiels der verschiedenen Heterogenitätsdimensionen, ihrer Überlagerungen, Überschneidungen und Effekte der gegenseitigen Verstärkung, Abschwächung oder des Ausgleichs in verschiedenen Lebensbereichen und -phasen“ (Wansing/Westphal 2014: 38). So ist davon auszugehen, dass alle Schüler\*innen eine Vielzahl an Zugehörigkeiten in sich vereinen und schon bei vermeintlich eindeutigen Kategorien, wie zum Beispiel sozialer Herkunft oder Geschlecht, Verschränkungen und Schnittpunkte innerhalb jeder (Schüler\*innen-)Identität zum Tragen kommen (vgl. Leiprecht/Lutz 2015: 219). Diese Überlegungen mündeten beispielsweise in eine intersektional gedachte Konzeptualisierung einer inklusiven Literatur- und Mediendidaktik (vgl. Dannecker 2020: 24f.), die ausgehend von einer Anerkennungstheoretischen Fundierung auf die Aneignung einer *diversitätssensiblen Agency* zielt (vgl. Dannecker 2020: 48f.).

Eine diversitätsorientierte Deutschdidaktik ermöglicht, aufmerksam für die Machteffekte des eigenen pädagogischen Handelns zu werden (vgl. auch Simon 2021 sowie den Beitrag von Bieker/Schindler in diesem Band). Denn, wie kann „eine kommunikative Berücksichtigung von Differenz und Identität, von Fremdheit und Anderssein“ (Mecheril 2007: o. S.) erreicht werden, d. h. wie lässt sich „eine Sensibilität [...] entwickeln und darüber ein Wissen [...] kultivieren, wo durch diversity-orientierte Ansätze Festlegungen [...] auf der Ebene von Identität und Differenz verbunden sind.“ (Mecheril 2007: o. S.). Mecheril benennt damit zugleich die Herausforderung, dass sich die Konzeptualisierung diversitätsorientierten Deutschunterrichts stets reflexiv „auf die sich permanent ändernden und oft widersprüchlichen Bedeutungen gesellschaftlicher Differenzverhältnisse und Identitätspositionierungen beziehen, aber auch Rassismen in der subjektiven Welt der Adressatinnen und Adressaten pädagogischer Arbeit wie in der Wahrnehmung der Fachkräfte selbst thematisieren“ (Mecheril et al. 2010: 8) muss.

Dies gilt in besonderer Weise für die Umsetzung sprachlicher Äußerungen, etwa bei der Ansprache der Lernenden oder der Formulierung von Aufgaben. Differenz wird auch genuin – wenn auch nicht ausschließlich - sprachlich konstruiert. Tenorth spricht etwa bezüglich der Differenzkategorie Behinderung von einer „begrifflichen Einheitssuggestion bei praktischer Differenzkonstruktion“ (Tenorth 2013: 34) und meint damit, dass wir von der Inklusion und Teilhabe aller überzeugt sein können und in der Praxis häufig doch von ‚I-Klassen‘ und ‚I-Kindern‘ sprechen. Damit werden einzelne Schüler\*innen durch ein bestimmtes Defizit definiert und als solches differenziert beschult, wodurch ihre Sonderrolle innerhalb der Klassengesellschaft sichtbar bleibt.

Eine diversitätsorientierte Deutschdidaktik fragt also danach, wie eine häufig (unbeabsichtigt) pauschalisierende Unterscheidung in eine Normgruppe und eine Gruppe der von der Norm Abweichenden vermieden werden kann (vgl. Hinz 2002: 357). Damit ließen sich zugleich unter-

richtliche Praxen vermeiden, die ein hohes Stigmatisierungs-, Diskriminierungs- und Exklusionspotenzial aufweisen (vgl. Kappus/Kummer Wys 2015: 16). Demzufolge hätte ein diversitätsorientierter Deutschunterricht einerseits die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler\*innen zu berücksichtigen und wertzuschätzen, gleichzeitig aber auch der Diskriminierung und der Ausgrenzung bestimmter Menschen durch eine Festlegung auf einzelne Eigenschaften entgegenzuwirken (vgl. Dannecker/Maus 2016: 46). Damit findet die Konzeption einer diversitätsorientierten Deutschdidaktik ihre Grundlegung in einem reflexiven Verständnis von Diversität, das für eine „Auseinandersetzung mit den Bedingungen, Formen und Folgen von ethnischen, kulturellen und religiösen Zuschreibungen und Identifikationen sowie ihrer gesellschaftspolitischen, sozialen und individuellen Bedeutung“ (Hormel/Scherr 2009: 52) plädiert. Dass sich dennoch ganz handfeste praktische Probleme zeigen, die eine Herausstellung notwendig machen, um Barrieren abzubauen (z. B. technische Geräte für eine unterstützte Kommunikation ermöglichen), ist damit nicht ausgeklammert, setzt aber jeweils an den individuellen Bedarfen und nicht an der Zugehörigkeit zu einer Differenzkategorie an.

Die Deutschdidaktik hat angesichts dieser, auch gesellschaftlich relevanten Fragen, die Aufgabe, theoretisch-konzeptionelle und empirisch fundierte Lehr-Lernkonzepte zu entwickeln, die auf den Abbau von Bildungsbarrieren zielen (vgl. dazu den Beitrag von Leiß (Zum Potenzial von Universal Design for Learning ) in diesem Band) und zugleich die Lernentwicklung der Schüler\*innen im Spannungsverhältnis von Individualisierung und Gemeinsamkeit (vgl. Hennies/Ritter 2014) zu dimensionieren. In diesem Zusammenhang kommt auch der Reflexion des pädagogischen Handelns eine wichtige Bedeutung zu. Fuchs plädiert dafür, stets

auf Andere und auf deren Analysen, Perspektiven, Projekte und Reflexionen zu hören und uns mit unserer Position ihrer Kritik zu stellen. Nur so ist zu vermeiden oder zumindest die Gefahr zu minimieren, dass wir doch wieder nur unser eigenes Weltverhältnis in die Anderen hineinlegen oder unseren privilegierten intellektuellen Kosmopolitismus umstandslos als Maßstab setzen (Fuchs 2007: 32).

Dementsprechend sind für die Konzeptualisierung einer diversitätsorientierten Deutschdidaktik mehrere Ebenen zu berücksichtigen: 1) der Kompetenzerwerb der Lernenden und die exemplarische Auswahl von Unterrichtsgegenständen und 2) die Ebene der sprachlichen Gestaltung von Unterricht sowie 3) die Reflexion von bereits etablierten Konzepten aus der Unterrichtspraxis sowie hochschuldidaktischer Zugänge. Zugleich ist die deutschdidaktische Forschung aufgefordert, theoretisch-konzeptionelle Überlegungen auch empirisch zu fundieren.

Die hier versammelten Beiträge dokumentieren den Diskursverlauf der Arbeitsgemeinschaft „Diversitätsorientierte Deutschdidaktik (DiDe)“ im Symposium Deutschdidaktik e. V. seit ihrer Gründung. Zu Beginn der konzeptionellen Arbeit der SDD-AG standen die beiden Differenzkategorien „Inklusion und Gender“ im Fokus. Im weiteren Verlauf der konzeptionellen Arbeit schien eine Weitung des Erkenntnisinteresses in Bezug auf die Berücksichtigung verschiedener Differenzkategorien und damit die Umbenennung der AG in „Diversitätsorientierte Deutschdidaktik (DiDe)“ sinnvoll. Die Arbeitsgemeinschaft DiDe versteht Diversität als Querschnittsthema der Deutschdidaktik und adressiert aktuelle Forschungsfragen aus Perspektive der Literatur-, Medien- und Sprachdidaktik. Das Spektrum der Fragestellungen der Projekte umfasst historische, systematische und anwendungsbezogene Perspektiven ebenso wie normative Aspekte schulischen Lernens und Lehrens. Dabei werden sowohl theoretisch-konzeptionelle als auch empirische Forschungszugriffe diskutiert und reflektiert. Die hier versammelten Beiträge

des Bandes geben damit zugleich Aufschluss über die Dynamik der Diskussion, sie ermöglichen aber auch eine erste Bestandsaufnahme der Debatte über den Kontext der AG DiDe hinaus. Wenngleich der Band damit nur einen Ausschnitt aus dem umfangreichen Diskurs darstellt, so ist doch zu hoffen, dass sich weitere, vornehmlich auch noch stärker sprach- und mediendidaktische, Diskussionsbeiträge anschließen und in der Arbeitsgemeinschaft (oder darüber hinaus) ihren Platz finden.

Das elektronische Format ermöglicht eine individuelle Lektürereihenfolge. Zwischen den Beiträgen zeigen sich dennoch vielfältige Bezüge, das betrifft beispielsweise die verhandelten Diversitätsdimensionen, aber auch die (literarischen) Materialien, auf die sich der jeweilige Beitrag bezieht. Aber auch die einzelnen Subdisziplinen (Sprach-, Literatur- und Mediendidaktik) lösen sich in den Texten zugunsten einer stärker ganzheitlichen Deutschdidaktik, die Diversität als Querschnittsaufgabe versteht, auf.

In dem Beitrag von **Judith Leiß** wird das Universal Design for Learning, ein Ansatz, der im Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-Behindertenrechtskonvention - UN-BRK) als Gestaltungsprinzip genannt wird, vorgestellt und hinsichtlich seiner Relevanz für eine diversitätsorientierte Deutschdidaktik herausgearbeitet.

**Magdalena Kißling** zeigt in ihrem Beitrag „Wortkritik als Aufgabenfeld einer diversitätssensiblen Literaturdidaktik“, dass der Kompetenzbereich „Sprachreflexion“ kein genuin sprachdidaktisches Feld sein muss, sondern, dass auch literaturdidaktische Überlegungen bzw. literarische Texte Impulse für sprachliche Reflexionen geben. Das Verfahren der Dechiffrierung als ein Weg fachintegrativer Verankerung von Diversitätssensibilität“.

Auch im Text von **Nadine Bieker und Kirsten Schindler** „Potenziale eines geschlechterreflektierenden Deutschunterrichts (für DaZ-Lernende)“ steht die Diversitätsdimension Gender im Fokus. Die Autor\*innen plädieren für eine Öffnung bestehender Ansätze durch Überlegungen, wie sie im DaZ-Kontext relevant sind.

Die Verschränkung von Diversitätsdimensionen wird im Beitrag von **Karina Becker und Martina Kofer** „Zur Intersektionalität von Gender und Race. Kriterien für eine diversitätssensible Textanalyse“ in Bezug auf die Intersektionalitätstheorie dimensioniert.

In ihrem Beitrag „Diversitätsorientierung als Prinzip inklusiven Unterrichts: Konkretisierung am Beispiel Autismus in zwei literaturdidaktischen Problemzusammenhängen“ konkretisiert **Judith Leiß** den Ansatz der Diversitätsorientierung für die Gestaltung diversitätssensibler Lehr-Lern-Arrangements sowie für die Auswahl literarischer Texte im Unterricht.

**Daniela A. Frickel** fordert in ihrem Text „Vielfalt im Literaturunterricht – Differenzierung auf der Grundlage der Entwicklungslogischen Didaktik als Ansatz“. Sie diskutiert dabei die Frage der Differenzierung und Passung von Lerngegenstand und Lernenden.

Um den Lerngegenstand, hier in seiner Materialität, geht es **Bettina M. Bock** in ihrem Beitrag „Multimodale Lesekompetenz und Differenzierung in Lehrwerken. Die Visualität von Texten als Herausforderung und als Chance“, zugleich plädiert sie für das Konzept einer Multimodalen Lesekompetenz in heterogenen Lerngruppen.

Statt eines Nachworts gibt **Wiebke Dannecker** einen Überblick über jüngere Forschungsarbeiten, die sich einer empirischen Fundierung theoretischer Konzeptionen zu einzelnen Aspekten

der Diversitätsorientierten Deutschdidaktik widmen. Während die vorherigen Beiträge einerseits die Diskussion der AG DiDe widerspiegeln und andererseits Projekte zeigen, die bereits weit fortgeschritten oder beendet sind, so können die **Dissertationsprojekte**, die alphabetisch entsprechend der Namen der Autor\*innen angeordnet sind, den Weg in die Zukunft der AG DiDe-Diskussion und der Disziplin zeigen:

Pirkko Friederike Dresing (Universität zu Köln): (Bildungs-)Sprachliche Normen im Umgang mit (Sach-)Texten im inklusiven Kontext.

Anna Kochanova (Freie Universität Berlin): Sprachbildung und -förderung in Grundschulwillkommensklassen: Spielen, Erzählen und Imaginieren als gemeinsame Sprach- und Erfahrungsräume.

Pia Sabrina Maria Königs (Universität zu Köln): Intertextualität und Synthese beim materialgestützten Schreiben im inklusiven Geographieunterricht der Sekundarstufe I. Empirische Rekonstruktion und Analyse der Herstellung intertextueller Bezüge auf Grundlage (dis-)kontinuierlicher Texte beim materialgestützten Argumentieren.

Laura M. Lewald-Romahn (Universität zu Köln): Balladenanalyse durch mediale Transformation – Konzeption und Erprobung eines Modells für den inklusiven Literaturunterricht in der Sekundarstufe I.

Julia Podelo (Universität Bayreuth/Humboldt-Universität zu Berlin): Literaturunterricht und Diversität – Möglichkeiten und Modelle eines diversitätswissenstheoretischen Literaturunterrichts am Beispiel der russlanddeutschen Literatur.

Kristina Schmitt (Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt): Szenische Verfahren zur Förderung literarischer Lernprozesse im diversitätssensiblen Literaturunterricht.

Wir freuen uns daher in besonderer Weise darüber, dass viele jüngere Kolleg\*innen dem Aufruf gefolgt sind und ihr Vorhaben vorstellen. Die vergleichsweise junge Forschungsdisziplin wird sich also ausgehend von der theoretisch-konzeptionellen Fundierung, der Begriffsbildung und der Begründung ihrer theoretischen Bezüge und Bezugswissenschaften, zukünftig der empirischen Rekonstruktion ihrer Fragestellungen widmen müssen. Die verschiedenen Desiderate sind uns Aufgabe und Ansporn uns auf den Weg zu machen, um das Ziel einer Diversitätsorientierten Deutschdidaktik nicht nur als Forschungsfrage zu verhandeln, sondern auch hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Praxis an Schulen und Hochschulen zu dimensionieren.

Köln, im März 2022

Wiebke Dannecker & Kirsten Schindler

## Literaturverzeichnis

Baldin, D. (2014). Behinderung eine neue Kategorie für die Intersektionalitätsforschung? In G. Wansing, & M. Westphal (Eds.), *Behinderung und Migration, Inklusion, Diversität, Intersektionalität* (pp. 49–71). Springer.

- Barnieske, A., & Seidler, A. (2013). Genderaspekte im Deutschunterricht. In E. Kleinau, D. Schulz, & S. Völker (Eds.), *Gender in Bewegung. Aktuelle Spannungsfelder der Gender- und Queer-Studies* (pp. 121–133). transcript.
- Baumann, J., & Müller, A. (2016). Der Umgang mit Vielfalt im Deutschunterricht. *Praxis Deutsch*, 258, 4–11.
- Becker, M. (2016). Inklusion. In C. Meitingen (Ed.), *Kinder- und Jugendliteratur. Ein Lexikon* (59. Ergänzungslieferung, pp. 1–15).
- Becker-Mrotzek, M., & Linnemann, M. (2016). Inklusive Fachdidaktik Deutsch. In K. Ziemer (Ed.), *Lexikon Inklusion* (pp. 111–112). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bidwell-Steiner, M., & Krammer, S. (Eds.). (2010). *(Un)Doing Gender als gelebtes Unterrichtsprinzip. Sprache – Politik – Performanz*. Facultas.
- Bieker, N., & Schindler, K. (2020). Notwendigkeit, Potenziale und Umsetzungsmöglichkeiten einer geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik. *k:ON*, 2(2/2020), 134–152. <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2020.2.07>
- Bieker, N., & Schindler, K. (2021). Sprache und Geschlecht. Ansätze einer geschlechterreflektierenden Deutschdidaktik. In J. von Dall'Armi, & V. Schurt (Eds.), *Von der Vielheit der Geschlechter. Neue interdisziplinäre Beiträge zur Genderdiskussion* (pp. 205–217). Springer.
- Bock, B. (2014). „Leichte Sprache“: Abgrenzung, Beschreibung und Problemstellung aus Sicht der Linguistik. In S. J. Jekat, H. E. Jüngst, K. Schubert, & C. Villiger (Eds.), *Sprache barrierefrei gestalten. Perspektiven aus der Angewandten Linguistik* (pp. 17–52). Frank & Timme.
- Bock, B. (2015). Anschlussmöglichkeiten und die Vermittlungsaufgabe ernst nehmen – 5 Thesen zur Leichten Sprache. *Didaktik Deutsch*, 38, 9–17.
- Bockting, R. (2019). Kooperatives Lernen in heterogenen Lerngruppen. Eine qualitativempirische Studie in einer zehnten Klasse zum multimedialen Lernen am Beispiel von Anthony McCartens Superhero. In W. Dannecker, & A. Schmitz (Eds.), *Deutschunterricht auf dem Prüfstand. Empirisches Arbeiten im Master of Education* (pp. 153–182). Springer.
- Brand, T. von (2018). Literatur inklusiv. *Praxis Deutsch*, 272, 4–13.
- Brand, T. von, & Brandl, F. (2018). *Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen. Individualisierung, Differenzierung und Inklusion in den Sekundarstufen* (2nd ed.). Klett/Kallmeyer.
- Brendel-Perpina, I., Heiser, I., & König, N. (unter Mitarbeit von Maus, E., Tatzel, S., & Achtermeier, D.). (2020). *Literaturunterricht gendersensibel planen. Grundlagen – Methoden – Unterrichtsvorschläge*. Klett/Filibach.
- Bruner, C. F. (2005). *KörperSpuren: Zur Dekonstruktion von Körper und Behinderung in biografischen Erzählungen von Frauen*. transcript.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 139, 139–168.
- Dannecker, W. (2017). Geschlechter/Rollen/Spiel. Zur Inszenierung literarästhetischen Lernens am Beispiel von Terence Blackers Jugendroman Boy2Girl. In U. Abraham, & I. Brendel-Perpina (Eds.), *Kulturen des Inszenierens* (pp. 135–146). Friedrich.

- Dannecker, W. (2020). *Inklusiver Literaturunterricht jenseits von Disparitäten – empirische Erkenntnisse und didaktische Schlussfolgerungen für das filmästhetische Verstehen in heterogenen Lerngruppen*. Schneider Hohengehren.
- Dannecker, W. & Maus, E. (2016). Jenseits von Disparitäten – Saša Stanišić Wie der Soldat das Gram-  
mofon repariert als Gegenstand für den inklusiven Unterricht. *Literatur im Unterricht*, 1, 45–59.
- Dederich, M. (2007). *Körper, Kultur, Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies*. transkript.
- Diederichs, L. (2018). Literarisches Lesen und Lernen durch parallele Lektüre. Leseförderung mit Texten  
in einfacher Sprache. *DaZ Sekundarstufe*, 3, 17–20.
- Dix, A., & Schüler, L. (2019). Materialgestütztes Schreiben im inklusiven Unterricht: Scaffolding-Ansätze  
zur Unterstützung von Lese- und Schreibprozessen. In K. Lehnen, T. Pohl, S. Rezat, T. Steinhoff, & M.  
Steinseifer (Eds.), *Feilke Revisited. 60 Stellenbesuche* (pp. 55–62). universi.
- Dube, J., & Priebe, C. (2020). Balladen in Leichter Sprache als Gemeinsamer Gegenstand im inklusiven  
Literaturunterricht? In H. Sauerborn (Ed.), *Inklusion im Deutschunterricht. Im Spannungsfeld von ge-  
meinsamem Lernen und individueller Förderung* (pp. 297–333). Deutsche Gesellschaft für Lesen und  
Schreiben.
- Emmerich, M., & Hormel, U. (2013). *Heterogenität – Diversity – Intersektionalität*. Springer Fachmedien.
- Engfer, H., & Heider, P. (2017). Geschlechtergerechte Sprache in der Lehramtsausbildung in NRW – zwi-  
schen vorleben und vorgeben. *Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion im Hochschulwesen*, 2(1),  
18–24.
- Faulstich-Wieland, H. (2010). Mädchen und Jungen im Unterricht. In A. Buholzer & A. Kummer (Eds.),  
*Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. (2nd ed.,  
pp. 16–26). Kallmeyer.
- Frickel, D. A. (2020). Literatur(unterricht) als Möglichkeitsraum – Differenzierung als Herausforderung:  
Didaktische Planung von Zugängen zur Literatur. In K. Kloppert, S. Neumann, & V. Ronge (Eds.), *Text-  
zugänge ermöglichen. Gattungsspezifische und methodische Perspektiven* (pp. 113–132). Schneider  
Hohengehren.
- Frickel, D. A., & Kagelmann, A. (2016). *Der inklusive Blick: Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*.  
Lang.
- Frickel, D. A., & Kagelmann, A. (2019). Kinder- und Jugendliteratur. In R. Olsen, & C. Hochstadt (Eds.),  
*Handbuch Deutschunterricht und Inklusion* (pp. 242–256). Beltz.
- Frickel, D. A., Kagelmann, A., Seidler, A., & Glasenapp, G. von (2019). *Kinder- und Jugendmedien im in-  
klusiven Blick. Analytische und didaktische Perspektiven*. Lang.
- Fuchs, M. (2007). Diversity und Differenz. Konzeptionelle Überlegungen. In G. Krell, B. Riedmüller, B.  
Sieben, & D. Vinz (Eds.), *Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze* (pp. 17–34). Campus.
- Fuchs, J., & Krieger-Laude, K. (2017). Leichte Sprache als Lerngegenstand im Deutschunterricht. Theo-  
retische Hintergründe und Ansätze für die Unterrichtspraxis. *Der Deutschunterricht*, 5, 89–95.
- Garbe, C. (2003). Warum lesen Mädchen besser als Jungen? Zur Notwendigkeit einer geschlechterdif-  
ferenzierenden Leseforschung und Leseförderung. In U. Abraham, A. Bremerich-Vos, V. Frederking,  
& P. Wieler (Eds.), *Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA* (pp. 69–89). Fillibach.
- Gebele, D. & Zepter, A. L. (Eds.). (2016). *Inklusion. Sprachdidaktische Perspektiven*. Gilles & Francke.
- Hamann, C., & Kißling, M. (2017). Going native. In D. Götsche, A. Dunker, & G. Dürbeck (Eds.), *Handbuch  
Postkolonialismus und Literatur* (pp. 149–153). Metzler.

- Hamann, C., & Timm, U. (2003). „Einfühlungsästhetik wäre ein kolonialer Akt.“ Ein Gespräch. *Sprache im technischen Zeitalter*, 168, 450–462.
- Hennies, J., & Ritter, M. (2014). *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg in eine inklusive Deutschdidaktik*. Fillibach.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 9, 354–361.
- Hormel, U., & Scherr, A. (2009). Bildungskonzepte für die Einwanderungsgesellschaft. In S. Fürstenau, & M. Gomolla (Eds.), *Migration und schulischer Wandel: Unterricht* (pp. 45–60). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Josting, P., Roeder, C., & Dettmar, U. (2016). *Immer Trouble mit Gender? Genderperspektiven in Kinder- und Jugendliteratur und -medien(forschung)*. kopaed.
- Kappus, E.-N., & Kummer Wys, A. (2015). Inklusion in der Regelschule. In A. Pompe (Ed.), *Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule* (pp. 15–28). Schneider Hohengehren.
- Knopp, M., & Becker-Mrotzek, M. (2018). Theoretische und empirische Perspektive auf Inklusion – Ein Systematisierungsversuch aus Sicht der Sprachdidaktik (Forschungsbericht). *Didaktik Deutsch*, 44, 84–100.
- Kißling, M. (2020). *Weißer Normalität. Perspektiven einer postkolonialen Literaturdidaktik*. Aisthesis.
- Krammer, S. (2016). kreuz und quer. Intersektionale Verstrickungen bei Josef Winkler. In I. Arteel, & S. Krammer (Eds.), *In-Differenzen. Alterität im Schreiben Josef Winklers* (pp. 91–100). Stauffenburg.
- Krammer, S., & Malle, J. (2017). Geschlechter-Inszenierungen. Perspektiven einer performativen Literaturdidaktik. In U. Abraham, & I. Brendel-Perpina (Eds.), *Kulturen des Inszenierens in Deutschdidaktik und Deutschunterricht* (pp. 117–132). Klett.
- Krammer, S. & Malle, J. (2019). Inklusion - Deutschunterricht der Vielfalt. Editorial. *Informationen zur Deutschdidaktik*, 43(4), 5–8.
- Krell, G., Riedmüller, B., Sieben, B., & Vinz, D. (2007). Einleitung – Diversity Studies als integrierende Forschungsrichtung. In G. Krell, B. Riedmüller, B. Sieben, & D. Vinz (Eds.), *Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze* (pp. 7–16). Campus.
- Krieger-Laude, K. (2018). „An deiner Zunge hängt ihr Leben“ mit Hans-Christian Andersens Die wilden Schwäne Gefühle von Ausgrenzung und Gemeinschaft (nach)empfinden. *Praxis Deutsch*, 272, 20–29.
- Leiprecht, R., & Lutz, H. (2015). Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In R. Leiprecht, & H. Lutz (Eds.), *Schule in der Migrationsgesellschaft* (pp. 218–234). Wochenschau.
- Leiß, J. (2018). Leichte Sprache und Einfache Sprache als Differenzierungsinstrumente im inklusiven Literaturunterricht der Sekundarstufe. In M. Dziak-Mahler, T. Hennemann, S. Jaster, T. Leidig, & J. Springob (Eds.), *Fachdidaktik inklusiv II* (pp. 145–161). Waxmann.
- Leiß, J. (2019). Potenzialorientierung im Kontext von Deutschdidaktik und Inklusion. In M. Pfitzner, R. Benölken, & M. Veber (Eds.), *Potenzialorientierte Förderung in den Fachdidaktiken* (pp. 191–208). Waxmann.
- Leiß, J. (2020). Bilderbücher im inklusiven Literaturunterricht: Fallstricke und offene Fragen im Zusammenhang mit multimodalem Erzählen. *Medien im Deutschunterricht*, 2(2). <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2020.2.7>

- Leiß, J. (2021). Soziale Kategorien und ihre Dekategorisierung im inklusiven Literaturunterricht. Aspekte der didaktischen Theoriebildung und Unterrichtsplanung. In A. Wegner, J. Frisch, E. Vetter, & M. Busch (Eds.), *Bedingungen und Bezüge politischer und sprachlicher Bildung* (pp. 168–187). Wochenschau.
- Lundt, B., & Tholen, T. (2013). *"Geschlecht" in der Lehramtsausbildung. Die Beispiele Geschichte und Deutsch*. Lit Verlag.
- Malle, J. (2016). Inkludiert. Exkludiert. Integriert? Andreas Steinhöfels „Rico, Oskar und die Tieferschatten“ im literaturdidaktischen Kontext. *ÖGL*, 60(4), 446–457.
- Maus, E. (2014). *Wer (ver)führt zum Lesen? Der Einfluss von Geschlechtermustern auf die Lesemotivation von Jungen und Mädchen*. Schneider Hohengehren.
- Mecheril, P. (2007, January 18). *Diversity. Die Macht des Einbezugs*. Heinrich Böll Stiftung. <https://heimatkunde.boell.de/de/2007/01/18/diversity-die-macht-des-einbezugs>
- Mecheril, P., Dirim, I., Gomolla, M., Hornberg, S., & Stojanov, K. (2010). Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. In P. Mecheril, I. Dirim, M. Gomolla, S. Hornberg, & K. Stojanov (Eds.), *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung* (pp. 7–12). Waxmann.
- Messerschmidt, A. (2013). Über Verschiedenheit verfügen? Heterogenität und Diversity zwischen Effizienz und Kritik. In E. Kleinau, & B. Rendtorf (Eds.), *Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen* (pp. 47–61). Budrich.
- Mikota, J. (2012). Einfach lesen? Leseprojekte im Deutschunterricht. In A. Ballis, & A. Peyer (Eds.), *Lernmedien und Lernaufgaben im Deutschunterricht* (pp. 121–131). Klinkhardt.
- Naugk, N., Ritter, A., Ritter, M., & Zielinski, S. (2016). *Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule: Perspektiven und Beispiele*. Beltz.
- Nowicki, A.-R. (2019). Raus aus der semiotischen Falle: Die Herausforderungen und Potenziale einer Disability Studies-Perspektive in der Germanistik. In M. Luserke-Jaqui (Ed.), *Literary Disability Studies. Theorie und Praxis in der Literaturwissenschaft* (pp. 9–44). Königshausen & Neumann.
- Pompe, A. (2015). *Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule*. Schneider Hohengehren.
- Prenzel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Springer.
- Prenzel, A. (2003). Kinder akzeptieren, diagnostizieren, etikettieren? – Kulturen- und Leistungsvielfalt im Bildungswesen. In B. Warzecha (Ed.), *Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive* (pp. 27–39). Waxmann.
- Prenzel, A. (2007). Diversity Education – Grundlagen und Probleme der Pädagogik der Vielfalt. In G. Krell, B. Riedmüller, B. Sieben, & D. Vinz (Eds.), *Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze* (pp. 49–67). Campus.
- Pronold-Günthner, F. (2010). Helden und Heldinnen im Jugendbuch als Identifikationsfiguren. Ergebnisse einer empirischen Erhebung in den Klassenstufen 5, 7 und 9. In M. Plath, & K. Richter (Eds.), *Literatur für Jungen – Literatur für Mädchen. Wege zur Lesemotivation in der Schule* (pp. 63–90). Schneider Hohengehren.
- Reisigl, M., & Spieß, C. (Eds.). (2017). *Sprache und Geschlecht. Band 1: Sprachpolitiken und Grammatik*. Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Riegert, J., & Musenberg, O. (2015). *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*. Kohlhammer.

- Schilcher, A. (2010). Geschlechterdifferenzierung im Literaturunterricht. In V. Frederkin, H.-W. Huneke, A. Krommer, & C. Meier (Eds.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2: Literatur- und Medien-didaktik* (pp. 357–373). Schneider Hohengehren.
- Schindler, K. (2019, October 17). *Gendersternchen - auch ein Thema für die Sprachdidaktik*. blog interdisziplinäre geschlechterforschung. <https://www.gender-blog.de/beitrag/sprache-gendersternchen-und-sprachdidaktik/show/>
- Schüler, L. (2020). Diktieren mit Spracherkennung als Form der medienunterstützten Textproduktion – Ein Forschungsbericht. *Didaktik Deutsch*, 48, 71–85.
- Schüler, L. & Gadow, A. (2019, March 22). *Literatur in Leichter Sprache und vereinfachte Lektüren für den Deutschunterricht und Deutschlernende*. KinderundJugendmedien. <https://www.kinderundjugendmedien.de/index.php/fachdidaktik/2710-gadow-anne-schueler-lisa-literatur-in-leichter-sprache-und-vereinfachte-lektueren-fuer-den-deutschunterricht-und-deutschlernende>
- Schwahl, M. (2010). „Behindert, aber nur im Kopf und nur manchmal.“ Alterität und Identität in Andreas Steinhöfels Rico und Oskar-Romanen. *Der Deutschunterricht*, 62(3), 80–84.
- Simon, N. (2021). *Wissensbestände (be)herrschen(d). Zur (Un)Möglichkeit herrschaftskritischer (Deutsch)(Hochschul)Didaktik*. Springer.
- Spieß, C. (2013a). „Weicheier, Softies, Zehenföner und Exoten“ - Zur Reflexion sprachlicher Konstruktionen von Geschlechtsidentität als Gegenstand des Deutschunterrichts. *Der Deutschunterricht*, 65(1), 75–79.
- Spieß, C. (2013b). Binnen-I, Beidnennung, Neutralform oder Unterstrich? Sprachliche Formen der geschlechtergerechten Markierung von Personenbezeichnungen im Deutschen. Ein Beitrag zum sprachreflexiven Deutschunterricht. *Der Deutschunterricht*, 65(5), 70–74.
- Stellbrink, M. (2012). Inklusion als Herausforderung für die Entwicklung von Unterricht, Schule und Lehrerbildung. In S. Fürstenau (Ed.), *Interkulturelle Pädagogik und sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung* (pp. 83–99). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Standke, J. (2017). *Gegenwartsliteratur im inklusiven Deutschunterricht*. WVT.
- Tenorth, H.-E. (2013). Inklusion im Spannungsfeld von Universalisierung und Individualisierung Bemerkungen zu einem pädagogischen Dilemma. In K.-E. Ackermann, O. Musenberg, & J. Riegert (Eds.), *Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion* (pp. 17–41). Athena 1230.
- Topalović, E., & Diederichs, L. (2020). Sprachliches und literarisches Lernen mit Texten in einfacher Sprache: Deutschdidaktische Kontroversen am Beispiel des Romans „Tschick“. In J. Brüggemann, & B. Mesch (Eds.), *Sprache als Herausforderung – Literatur als Ziel. Kinder- und jugendliterarische Texte und Medien als Ressource für sprachsensibles Lernen* (Teil 1, pp. 97–113). Schneider Hohengehren.
- Wansing, G., & Westphal, M. (2014). Behinderung und Migration. Kategorien und theoretische Perspektiven. In G. Wansing, & M. Westphal (Eds.), *Behinderung und Migration* (pp. 17–47). Springer.
- Weißburger, C. (2009). *Helden lesen! Die Chancen des Heldenmotivs bei der Leseförderung von Jungen*. Schneider Hohengehren.
- Wille, L. (2019). Von Diskriminierung zu Intersektionalität, von den Disability Studies zu einer transdisziplinären Literaturwissenschaft. Oder: Die Krux der Normativität und die Notwendigkeit einer intersektionalen Perspektive. In M. Luserke-Jaqui (Ed.), *Literary Disability Studies. Theorie und Praxis in der Literaturwissenschaft* (pp. 115–148). Königshausen & Neumann.