

Wenke Mückel

Rostock University (Germany)

wenke.mueckel@uni-rostock.de

<https://orcid.org/0000-0002-0001-5865>

Phraseodidaktische Ansätze zur Inklusion

Zusammenfassung. Eine der Herausforderungen für den modernen Erstsprachenunterricht Deutsch ist die Generierung geeigneter Unterrichtskonzepte zur Umsetzung der Inklusion im muttersprachlichen Regelunterricht. Durch die mit dem Inklusionsansatz noch einmal gesteigerte Vielschichtigkeit der Lernenden wird die deutschunterrichtliche Aufgabe verstärkt, sowohl die bildungssprachliche als auch die alltagssprachlich-kommunikative Sprachentwicklung systematisch für *jeden* Lernenden zu betreiben und die Ausbildung sprachlicher Kompetenzen für Lernende aller sprachlichen Niveaustufen durch den Deutschunterricht zu garantieren. Dabei sind die verschiedenen Disziplinen der Didaktik des Deutschen als Erstsprache sicherlich von unterschiedlichem Gewicht und die Phraseodidaktik scheint zunächst nicht das naheliegende Arbeitsfeld zu sein. Dadurch jedoch, dass sich die Phraseodidaktik über die Beschäftigung mit der Vermittlung von Sprichwörtern, Redensarten und phraseologischen Vergleichen hinaus längst geweitet hat und ihr Gegenstand daher der gesamte formelhafte Sprachgebrauch geworden ist, erfasst Phraseodidaktik auch grundsätzlichere Fragen der Lexikon- und Wortschatzentwicklung. Somit kann sie möglicherweise einen Beitrag zur Konzipierung eines inklusiven Erstsprachenunterrichts leisten.

Schlüsselwörter: *Phraseodidaktik, Inklusion, Muttersprach-/Erstsprachenunterricht, Deutschunterricht.*

1. Problemaufriss – Herausforderungen für den Unterricht im Deutschen als Erstsprache

Der erstsprachliche Deutschunterricht dient der Entwicklung von Sprachhandlungskompetenz bei den Schülerinnen und Schülern, strebt deren sprachliche und literarische Bildung an und trägt sowohl zur pragmatischen wie auch zur ästhetischen Spracherziehung bei. Diese übergeordneten Zielstellungen des Deutschunterrichts in der Muttersprache haben in den vergangenen Jahren weitere Facetten hinzugewonnen:

– Die heutige Informations- und Wissensgesellschaft in einer verändernden Medienwelt erfordert modifizierte kommunikative, sprachliche und kognitive Zugänge, die im Rahmen des Deutschunterrichts unter das Konzept der Digitalisierung gefasst werden:

Kompetenzerwerb und Bildungsprozesse im Zeichen der Digitalisierung sind untrennbar mit Fachlichkeit und fachlichen Fragen verbunden. Bildung in der digitalen Welt ist deshalb immer auch fachliche Bildung, die im Fachunterricht erfolgt und von den Fachdidaktiken als Wissenschaften des fachlichen Lehrens und Lernens theoretisch, empirisch und konzeptionell in den Blick genommen werden muss. (GFD-Positionspapier 2018: 3–4).

– Die sprachliche und kulturelle Vielfalt der Schülerschaft an deutschen Schulen verlangt gerade auch für den ursprünglichen Muttersprachunterricht – gedacht für monolinguale Schülerinnen und Schüler mit der Muttersprache Deutsch – neue Ansätze, die die sprachliche Heterogenität der Lernenden im Erstsprachenunterricht Deutsch berücksichtigen. Dies führt zu einer engen Verbindung der Didaktik des Deutschen als Erstsprache mit der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache für den alltäglichen Schulunterricht.

– Mit der Salamanca-Erklärung der UNESCO 1994 wurde der Gedanke der Diversität und ihrer uneingeschränkten Berücksichtigung in der schulischen Bildung verstärkt eingebracht:

Das **Leitprinzip**, das diesem Rahmen zugrunde liegt, besagt, dass Schulen **alle Kinder**, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen, Straßen- ebenso wie arbeitende Kinder, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten. Diese Bestimmungen schaffen eine Reihe von Herausforderungen an Schulsysteme (Weltkonferenz Salamanca-Erklärung 1994: Punkt 3).

Dies wurde dann im Hinblick auf Menschen mit Beeinträchtigungen durch die UN-Behindertenrechtskonvention 2006 untermauert. Beide Dokumente bilden die Grundlage für das pädagogische Programm der Inklusion, das an deutschen Schulen zunehmend umgesetzt und von dem das Kernfach Deutsch zentral betroffen ist, denn das Ziel ist der *gemeinsame* Unterricht *aller* Kinder wie es z.B. die Salamanca-Erklärung fasst:

Kinder mit besonderen Bedürfnissen sollten zusätzliche erklärende **Unterstützung** im Rahmen des regulären Lehrplans erhalten, nicht einen anderen Lehrplan. Das Prinzip sollte sein, alle Kinder mit derselben Bildung zu versorgen, und dabei jenen Hilfe und Unterstützung anzubieten, die dies benötigen. (Weltkonferenz Salamanca-Erklärung 1994: Punkt 29).

Digitalisierung, Migrationsbewegungen und in deren Folge eine größere Zahl an Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache sowie Inklusion sind somit drei prototypische Beispiele für das wachsende Aufgabenfeld im Erstsprachenunterricht Deutsch. Dabei scheint der Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ) inzwischen etabliert und fundiert zu sein, der Bereich der Digitalisierung und Medienbildung gewinnt momentan stark an Bedeutung und spiegelt sich in der Entfaltung der Mediendidaktik und Medienpädagogik wider, der Bereich der Inklusion steht vor der Aufgabe, den administrativen Entscheidungen zeitnah substantielle Konzepte aus der Fachdidaktik für eine fachinhaltlich und pädagogisch sinnvolle Umsetzung folgen zu lassen:

Inklusion wird dabei auf unabsehbare Zeit eine der zentralen Herausforderungen für Schule und Unterricht sein, was nicht nur an den Herausforderungen durch Umbau des Schulsystems liegt, sondern auch daran, dass die theoretischen und konzeptionellen Voraussetzungen gewissermaßen zeitgleich geschaffen werden müssen, selbst wenn es vor allem aus der Sonderpädagogik bereits prominente Ansätze v.a. zur gemeinsamen Beschulung behinderter und nicht-behinderter Kinder gab und gibt. (v. Brand und Brandl 2017: 54).

2. Annäherungen an das Konzept eines inklusiven Deutschunterrichts (DaE)

Das durch den Inklusionsansatz erforderliche Umdenken in der Gestaltung von Schule und Unterricht betrifft die gesamte Breite unterrichtlichen Handelns, d.h. soziale, curriculare, didaktische, methodische und mediale Aspekte von Unterricht:

Das **grundlegende Prinzip** der integrativen Schule ist es, dass alle Kinder miteinander lernen, wo immer möglich, egal welche Schwierigkeiten oder Unterschiede sie haben. Integrative Schulen müssen die unterschiedlichen Bedürfnisse ihrer Schüler und Schülerinnen anerkennen und auf sie eingehen, indem sie sich auf unterschiedliche Lernstile und Lerngeschwindigkeiten einstellen. Sie müssen durch geeignete Lehrpläne, organisatorische Rahmenbedingungen, Unterrichtsmethoden und Materialeinsatz sowie durch Partnerschaften mit ihren Gemeinden hochwertige Bildung für alle sichern. Es sollte ein Kontinuum

an Unterstützung und Dienstleistungen geben, um dem Kontinuum an besonderen Bedürfnissen zu entsprechen, dem man in jeder Schule begegnet. (Weltkonferenz Salamanca-Erklärung 1994: Punkt 7).

Die Umsetzung dieses Prinzips inklusiver Beschulung bedeutet für den Fachunterricht, dass die Lerninhalte mit Blick auf die individuellen Kompetenzentwicklungen ausgewählt sowie auf unterschiedlichen Wegen, mit verschiedenen Zugängen, an die divergierenden Lernniveaus angepasst sowie mit einem ausgeglichenen Verhältnis zwischen Lernzielgleichheit und Lernzieldifferenz aufbereitet und im Unterricht behandelt werden müssen. Nur wenn eine solcherart inklusiv ausgerichtete (Fach)didaktik wirksam wird, kann der für das deutsche Bildungssystem durch die Unterzeichnung verbindliche Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention erfüllt werden:

- (2) Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass
- a) Menschen mit Behinderung nicht aufgrund von Behinderungen vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden und dass Kinder mit Behinderungen nicht aufgrund von Behinderung vom unentgeltlichen und obligatorischen Grundschulunterricht oder vom Besuch weiterführender Schulen ausgeschlossen werden;
 - b) Menschen mit Behinderung gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen [inkluisiven], hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben;
 - c) angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des einzelnen getroffen werden;
 - d) Menschen mit Behinderungen innerhalb des allgemeinen Bildungssystems die notwendige Unterstützung geleistet wird, um ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern;
 - e) in Übereinstimmung mit dem Ziel der vollständigen Integration [Inklusion] wirksame individuell angepasste Unterstützungsmaßnahmen in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet, angeboten werden (UN-Behindertenrechtskonvention 2006: Art. 24, Absatz 2).

Für das Fach Deutsch bedeutet das, dass nicht nur schulorganisatorische Maßnahmen ergriffen werden können, wie z.B.

- die Schaffung von Inklusionsklassen mit sehr heterogenen Sprachausgangslagen und Voraussetzungen für sprachliches Lernen,
- die Reduktion von Förderschulen für sprach- und lernbeeinträchtigte Schülerinnen und Schüler,
- die Bereitstellung von sonderpädagogischen Betreuerinnen und Betreuern bzw. Einzelfallhelferinnen und -helfern im Deutschunterricht der Regelschule,

- der massive Ausbau sonderpädagogischer Anteile in der Lehramtsausbildung mit Schwerpunktsetzungen beispielsweise auf LRS.

Über solche Systemeingriffe hinaus müssen auch die kompetenzorientierten Bildungsstandards des Faches Deutsch, die sprachlichen und literarischen Inhalte sowie die fachspezifischen Methoden und Arbeitstechniken modifiziert und binnendifferenziert gedacht werden, um jeder Schülerin und jedem Schüler eine durchgängige Sprachbildung und ein kontinuierliches literarisches Lernen zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang ist zu überlegen, welche Möglichkeiten sich im Fach Deutsch bieten, um alle Lernenden gleichermaßen an der Unterrichtsinteraktion zu beteiligen, bei allen ausreichende sprachliche Fähigkeiten zur Bewältigung von mündlichen und schriftlichen Kommunikationssituationen zu entwickeln sowie jedem Lernenden die sprachlichen und literarischen Fachgegenstände zur individuellen Erschließung und persönlichen Funktionalisierung zu öffnen:

- (3) Die Vertragsstaaten ermöglichen Menschen mit Behinderungen, lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen zu erwerben, um ihre volle und gleichberechtigte Teilhabe an der Bildung und als Mitglieder der Gemeinschaft zu erleichtern. Zu diesem Zweck ergreifen die Vertragsstaat geeignete Maßnahmen; unter anderem;
 - a) erleichtern sie das Erlernen von Brailleschrift, alternativer Schrift, ergänzenden und alternativen Formen, Mitteln und Formaten der Kommunikation [...] (UN-Behindertenrechtskonvention 2006: Art. 24, Absatz 3).

Wenn sich Phraseologie mit dem formelhaften Sprachgebrauch, mit Chunks und mit häufig wiederkehrenden Sprachmustern aus Mehrwortlexemen befasst, kann dann die Phraseodidaktik einen Beitrag leisten, um die geforderten "ergänzenden und alternativen Formen, Mittel und Formate der Kommunikation" zu unterstützen?

3. Phraseodidaktische Beiträge zu einem Konzept von inklusivem Deutschunterricht

Bezüglich eines inklusiven Unterrichts beklagen Deutschlehrkräfte prinzipiell, dass ihnen geeignete Mittel fehlen, um die bundesweit angesetzten Standards für den Aufbau sprech-, schrift- und bildungssprachlicher Kompetenzen sowie einer sprachstrukturellen Analysefähigkeit unter den Heterogenitätsbedingungen des Erstsprachenunterrichts zu erfüllen. Dabei fehle es auch an praktikablen, ausgewogenen Unterrichtskonzepten, die eine gute Balance zwischen Normorientierung, Kreativität und selbstbestimmter In-

dividualentwicklung im Sprach- und Literaturunterricht schaffen. Darüber hinaus stehe noch zu wenig didaktisiertes Lehrmaterial zur Verfügung, das einen kontinuierlichen, passgenauen Deutschunterricht in inklusiven Lernsettings ermöglicht. Diese Problematik ist zunächst eine übergreifend deutschdidaktische, jedoch kann sie möglicherweise gar nicht kompakt und gesamtheitlich, sondern vielmehr als Zusammenfügung von Lösungen aus den deutschdidaktischen Einzelbereichen bewältigt werden. Das würde bedeuten, dass in jedem Gebiet – Lesedidaktik, Literaturdidaktik, Schreibdidaktik, Rechtschreibdidaktik, Grammatikdidaktik, Gesprächsdidaktik – gebietsspezifische Elemente entwickelt werden, die eine inklusive Unterrichtsarbeit in diesem Bereich ermöglichen. Dies würde dann ebenfalls für die Lexikodidaktik gelten, also die Gesamtheit der unterrichtlichen Arbeit an Wortschatz und mentalem Lexikon, genauso wie für ihre Teildisziplin, die Phraseodidaktik. Es müsste erwogen werden, ob die Phraseodidaktik konzeptionelle, fachinhaltliche, didaktische und materialgestützte Beiträge zum inklusiven Unterricht leisten kann, denn für den Deutschunterricht “wird also nach Wegen gesucht, wie man vorhandene Differenzen, Eigenschaften und Eigenheiten der Lernenden so nutzen kann, dass sich bei allen größtmögliche Lernerfolge einstellen” (v. Brand und Brandl 2017: 17). Dies gilt in besonderer Weise für Kinder und Jugendliche mit sprachlichen und sprachkognitiven Beeinträchtigungen, die am inklusiven Deutschunterricht an Regelschulen teilhaben, denn die Sprache ist im Deutschunterricht zugleich Lernmedium, Lerngegenstand und Unterrichtsprinzip. Daraus ergeben sich zunächst für *alle* Schülerinnen und Schüler vielfältige, ständig wachsende bildungs- und allgemeinsprachliche Herausforderungen, aber für die Lernenden mit Beeinträchtigungen sind noch stärkere Maßnahmen zur Unterstützung notwendig:

So verlangen sprachlich-kommunikative Beeinträchtigungen im produktiven wie im rezeptiven Bereich spezifische Anpassungen von Medien (Lehrersprache, Texte, Materialien), Inhalten und Sozialformen. [...] Dem zufolge müssen in der inklusiven Unterrichtsplanung sprachdidaktische, sprachheilpädagogische und sprachtherapeutische Überlegungen eine Berücksichtigung finden (Stitzinger und Sallat 2016: 23).

Für die geforderte Anpassung von Medien, insbesondere die Textanpassung, gibt es außerhalb der Institution Schule bereits ein offizielles Sprachangebot in Form der *Leichten Sprache*, die eine Teilhabe an der öffentlichen schriftsprachlichen Kommunikation sichern soll; in einigen Bereichen wurde dies auf die sprechsprachliche Kommunikation ausgedehnt, wie es der Radio- und Fernsehsender NDR (Norddeutscher Rundfunk) praktiziert:

Leichte Sprache im NDR

Der NDR will alle Menschen informieren.

Aber viele Informationen sind oft schwierig.

Deshalb können viele Menschen diese Informationen vielleicht **nicht** verstehen.

Der NDR macht jetzt auch Informationen in Leichter Sprache.

So können viele Menschen auch die schwierigen Informationen besser verstehen.

(https://www.ndr.de/fernsehen/service/leichte_sprache/index.html; 08.02.19)

Zum Abbau von Sprachbarrieren ist *Leichte Sprache* auf der lexikalischen Ebene so angelegt, dass Fremd- und Fachwörter sowie Abstrakta weitestgehend vermieden werden, gebräuchliche und leicht verständliche Wörter sowie häufig Konkreta verwendet werden, schwierige Wörter vereinfacht erklärt und beschrieben werden und auf Metaphern, bildliche Sprache und Redewendungen möglichst verzichtet wird (vgl. Bredel/Maaß 2016 und 2018). Letzteres würde gegen phraseologische Lösungen bei der Sprachunterstützung in inklusiven Umgebungen sprechen, allerdings beschränken sich Phraseologie und Phraseodidaktik schon längst nicht mehr auf den Kernbereich von Redewendungen, Idiomen und Sprichwörtern. Stattdessen haben sich ehemalige periphere Bereiche, wie z.B. Kollokationen, Funktionsverbgefüge und Routineformeln, zunehmend dem Zentrum des Phrasembegriffs genähert, sodass in der Phraseologie heutzutage sämtliche formelhafte Wendungen den Untersuchungsgegenstand bilden. Damit eröffnen sich im Hinblick auf Spracherleichterungen neue Optionen für einen Einbezug der Phraseologie und Phraseodidaktik, die vorrangig auf der sprachstrukturellen Ebene liegen und sich auf Sprachmuster, die Speichermöglichkeit fester Wendungen und die Chunks als grammatisch-lexikalische Bausteine beziehen. Phraseodidaktische Zugriffe in dieser Richtung können dazu beitragen, die sonderpädagogische Forderung nach einer "unterrichtsbasierten spezifischen Sprachförderung" (Stitzinger *et al.* 2016: 76) zu erfüllen, denn es "sollen Lernbarrieren durch visuell-schriftliche und akustisch-verbale Hilfen auf phonetisch-phonologischer, semantisch-lexikalischer und syntaktisch-morphologischer Ebene abgebaut werden" (*Ebd.*). Das könnte über schulische Belange hinaus auch eine Brückenfunktion in der generellen durchgängigen Sprachbildung einnehmen, denn die Forderungen nach sprachlicher Inklusion beschränken sich nicht auf den Unterricht, sondern beachten auch die Vorläuferfähigkeiten und Anschlussstellen:

Des Weiteren müssen die Bereiche Rechtschreiben, Lesen und Leseverständnis sowie schriftliche Textproduktion unterschieden werden. Neben dem Erkennen lautsprachlicher Einheiten werden der schriftsprachliche Regelerwerb sowie das

Leseverständnis und die Fähigkeit zum Verfassen schriftsprachlicher Texte von den sprachstrukturellen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen in den Bereichen der Semantik und Lexik, der Morphologie und Syntax sowie der Arbeitsgedächtnisleistungen beeinflusst [...] Daher sollte bereits vor dem Schuleintritt intensiv durch alltagsbasierte spezifische Sprachbildung und Sprachförderung oder durch interdisziplinär kooperierende Sprachtherapie an den sprachstrukturellen Fähigkeiten der Kinder gearbeitet werden (Stitzinger und Sallat 2016: 21).

In einem ersten Zugriff können sich die Ansätze aus der Phraseodidaktik aber auf den unterrichtlichen Bereich beziehen, ehe sie dann auch auf die vorschulische Sprachentwicklung übertragen und damit verknüpft werden, denn der vorrangige Wirkungsbereich der Sprachdidaktik ist der (schulische) Unterricht. Für dessen inklusive Gestaltung könnten von der Phraseodidaktik folgende Impulse ausgehen:

– Zwar wird bei den Ausführungen zu *Leichter Sprache* der Verzicht auf Idiome als Kennzeichen genannt, aber teildiomatische und nicht idiomatische feste Wendungen könnten aufgrund ihrer strukturellen Festigkeit und ihrer Eigenschaft, als festgefügte Struktureinheiten im Gedächtnis gespeichert zu werden, zweierlei Aufgaben erfüllen: Zum einen würden Sprachsets in Form fester Fügungen für die Lernenden zur Nutzung bereitstehen und müssten nicht sprachkreativ bzw. sprachkompetent in den konkreten Äußerungsakten neu generiert werden. Sie könnten aber als feststehende, fertig geformte Sprachelemente als Andockungspunkte für die notwendigen Füllungen und Konkretisierungen in der jeweiligen Sprachsituation fungieren (im Sinne eines Bausteinprinzips, das sich von der Wort- über die Satz- bis auf die Textebene erstreckt). Zum anderen könnte gerade die Eigenschaft der psychologischen Festigkeit sowie der damit verbundenen Sprachmuster-speicherung bei der Einübung von typischen Abläufen der Sprachproduktion unterstützend wirken, wenn es gilt, dem rehabilitativen Aspekt der Unterrichts-anlage Rechnung zu tragen, wie er von der Sonderpädagogik gefordert wird:

Außerdem sollte bei sprachlich-kommunikativem Unterstützungsbedarf im inklusiven Unterricht oder in der interdisziplinär kooperierenden Sprachtherapie durch eine psycholinguistisch orientierte Wortschatz- und Grammatikarbeit mit Elaborations-, Abruf- sowie Strategietraining intensiv an der semantisch-lexikalischen sowie morphologisch-syntaktischen Problematik gearbeitet werden. [...] Ferner werden in der sprachtherapeutisch orientierten (Einzel-)Situation exemplarisch Vorgehensweisen erarbeitet, die anschließend in den weiteren Bildungs- und Lernsituationen zahlreiche Erprobungs- und Einsatzmöglichkeiten und damit Festigung und Transfer erfahren.(Stitzinger und Sallat 2016: 20f.)

Die Bereitstellung von formelhaften Spracheinheiten und die Schulung von Gedächtnisleistungen und Abruffähigkeit gerade an dem wegen seiner strukturellen Festigkeit dafür prädestinierten Phänomen *Phrasem* könnte nicht nur für alltagssprachlich-kommunikative Zwecke fruchtbar gemacht werden, sondern auch für bildungs- und fachsprachliche. Hier ginge es beispielsweise um die Bereitstellung fachsprachlicher Muster und typischer fachsprachlicher Wendungen, fachspezifischer Kollokationen und prototypischer sprachlicher Textbausteine im mündlichen wie schriftlichen Bereich für die unterrichtsfachliche Kommunikation, denn:

Um Kindern und Jugendlichen mit sprachlich-kommunikativem Förder- und Unterstützungsbedarf in Bezug auf die Fachsprache in allen Unterrichtsfächern erfolgreiches Lernen zu ermöglichen und um negative Auswirkungen auf den gesamten Bildungsprozess zu vermeiden, sollten der inklusiven Unterrichtsplanung die semantisch-lexikalische und morphologisch-syntaktische Analyse des Lerngegenstandes zugrunde liegen (*kompensatorischer und präventiver Aspekt*) [...] und in der Unterrichtsdurchführung geeignete sprachdidaktisch-methodische Aspekte realisiert werden. [...] Möglichkeiten der Unterstützung in Bezug auf gesprochene (Lehrersprache) und geschriebene Texte (Arbeitsblätter, Buchtexte) sind beispielsweise Visualisierungen, Strukturierungshilfen, Glossare, klare Kontextinformationen und Vermeidung von ablenkenden Nebeninformationen. (Stitzinger und Sallat 2016: 20).

Sprachliche Strukturierungshilfen in der Unterrichtskommunikation, d.h. sowohl in der lexikalischen Durchgliederung *schriftlicher* Texte als auch bezüglich des Formulierungsverhaltens der Lehrkraft in *mündlichen* Unterrichtssituationen bei Unterrichtsgespräch sowie Vortrag bzw. Erklärung der Lehrkraft, können phraseodidaktisch relevant werden. Die Lehrkräfte sind in einem inklusiven Unterricht angehalten, die Unterrichtssprache zu modellieren sowie verbal, paraverbal und nonverbal zu modifizieren, damit die Sprache eine Unterstützungsfunktion bei Verstehens- und Wissensverarbeitungsprozessen übernehmen kann (vgl. Stitzinger *et al.* 2016: 75f.).

– Über den spezifisch fachsprachlichen Aspekt hinaus, mündliche und schriftliche Formulierungsmuster für Fachthemen in Phrasemform bereitzustellen, kann aus phraseodidaktischer Sicht grundsätzlicher an der Etablierung unterrichtssprachlicher Muster gearbeitet werden – die deutschdidaktische Orientierung, Lehrkräfte und Lernende für den Einsatz von Operatoren (z.B. *Beschreibe ...*, *Vergleiche ...*, *Erkläre ...*, *Diskutiere ...*) und deren Konsequenzen für die sprachlichen Folgehandlungen zu sensibilisieren, ist ein möglicher Schritt zur Formung von rahmender Unterrichtssprache. Mit Hilfe formelhafter Wendungen, versatzstückartiger Formulierungsbausteine sowie

wiederkehrender Sprachmuster könnte die Sprache der Lehrkraft aber noch wirksamer dazu eingesetzt werden, auf die Operatoren sprachlich adäquat zu reagieren (z.B. bei einem Vergleichen solche Sprachangebote zu machen wie: *Vergleicht man x mit y, stellt man fest, dass ..., Beiden ist gemeinsam, dass ..., Im Unterschied zu x ist y ..., Genau wie x hat auch y ...*), wiederkehrende Unterrichtsabläufe bzw. unterrichtliche Vorgehensweisen durch die gleichbleibenden Formulierungen wiederzuerkennen und zu automatisieren (z.B. beginnend mit *Classroom Language* als Organisations-, Ordnungs-, Disziplinierungs- und Arbeitssprache bei der Unterrichtsgestaltung) sowie Arbeitsschritte zu stufen und anzuleiten.

– Außer der von Lehrkraft initiierten unterrichtssprachlichen Unterstützungsmaßnahmen besteht ein weiteres Anliegen inklusiven Unterrichts darin, dass authentische, kooperative und konstruktive Kommunikationssituationen geschaffen werden, in denen die Schülerinnen und Schüler sprachlich interagieren und sich somit gegenseitig wie auch durch die Lehrkraft angeregt sprachlich fördern (*Ebd.*: 75). Daraus resultiert eines der Leitprinzipien von inklusivem Sprachunterricht, nämlich ein “inklusives Unterstützungsprofil Sprache und Kommunikation” (*Ebd.*: 74ff.) zu schaffen:

Besondere Beachtung sollen dabei eine sprach- und kommunikationsfördernde Lernumgebung (z.B. Fokussierung verschiedener Verarbeitungskanäle), ein kommunikationsförderndes Klima mit sprachlicher Kooperation in der Lerngruppe (z.B. kooperative Gesprächsformen), der spezifische Einsatz der Sprache der Lehrenden und Erziehenden (z.B. Modellieretechniken) sowie eine alltags- bzw. unterrichtsbasierte spezifische Sprachförderung (z.B. phonematische Handzeichen, Einpräghilfen für Fachbegriffe, Visualisierung grammatischer Strukturen) im Rahmen eines *inkluisiven Unterstützungsprofils Sprache und Kommunikation* erfahren [...] (Stitzinger und Sallat 2016: 28).

Zur Umsetzung der schülerbezogenen Herangehensweise an kommunikative Aufgaben wären aus phraseodidaktischer Sicht beispielsweise sprachliche Hilfen beim Aufbau von Dialogstrukturen denkbar. Diese könnten mittels formelhafter Sprache die Gesprächsrahmen für stilisierte Kommunikationssituationen schaffen, die dann von den Sprachtandems (Paare aus Regelschüler*in und Förderschüler*in) praktiziert werden. Dabei haben die Kommunikationssituationen exemplarischen Charakter, sodass sie zunächst eine zielgerichtete, gelenkte Arbeit an der Bewältigung des kommunikativen Auftrags ermöglichen; in der Weiterführung würde es um die sukzessive Lockerung der Rahmung, den Transfer auf ähnliche Kommunikations-

situationen sowie die schrittweise freiere Füllung bzw. Entkoppelung von der Formelhaftigkeit gehen (im Sinne eines allmählichen Abbaus von "Hilfsgerüsten" wie beim Scaffolding).

– Phraseodidaktische Lösungsansätze für einen inklusiven Deutschunterricht können zudem innerhalb einer prinzipiell individualisierteren Wortschatzarbeit, einschließlich der Arbeit mit und an Phrasemen, mit Hilfe digitaler Lehr-/ Lernmittel liegen (vgl. Mückel 2015). Ein elektronisches lexikologisches Lernmedium, wie z.B. ein spezielles Wortschatztool zum Anlegen des eigenen Lexikons mit ständigen Ergänzungs-, Modifikations- und Zugriffsmöglichkeiten hinsichtlich des Korpus fester Wendungen, ermöglicht Individualität beim Ausbau des mentalen Lexikons, Interaktivität bei Erwerb und nachhaltiger Verankerung der lexikalischen Einheiten sowie eine schnelle, im Umfang variierbare kontextuelle Vernetzung der festen Wendungen in verschiedenen Sprachgebrauchssituationen, weil die linearen Strukturen der analogen Vermittlung (z.B. in Printschulbüchern) aufgebrochen werden können. Dies bildet eventuell auch den eigentlichen Vorgang des Erwerbs von Ein- und Mehrwortlexemen in seiner Vielschichtigkeit und Verzweigung besser ab als herkömmliche lexikologische Lehr-/Lernmittel.

4. Fazit

Die Herausforderung, einen inklusiven Erstsprachenunterricht sinnvoll zu arrangieren und zu gestalten, ist für den modernen Deutschunterricht wesentlich, weil Sprache, Wissenserwerb, Lernen und Kompetenzentwicklung in einem kausalen Zusammenhang stehen:

Die zentrale Stellung und Funktion von Sprache in Unterrichts- und Lernprozessen erwächst aus der Tatsache, dass sie gleichzeitig Medium, Unterrichtsgegenstand und Wissensträger ist [...]. Im vorschulischen Bildungsbereich werden Themen und Inhalte vorrangig durch Bilder oder Piktogramme festgehalten. Für die weitere Verfügbarkeit und Speicherung des Wissens ist eine Versprachlichung der Kontexte durch die Kinder notwendig. Ab dem Übergang zur Schule erwerben Kinder zunächst die Strukturen der Schriftsprache, um darauf aufbauend mit zunehmend komplexeren schriftlichen und lautsprachlichen Texten arbeiten zu können. Dies wird mit ansteigenden Klassenstufen curricular in allen Unterrichtsfächern immer stärker gefordert. Texte müssen nicht nur gelesen und reproduziert werden können, vielmehr geht es zunehmend um den Transfer von Fähigkeiten und Erkenntnissen (z.B. erkennen, unterstreichen, zusammenfassen, diskutieren, interpretieren). Weitere Bereiche, in denen

Sprache das Medium für Lernprozesse ist, beziehen sich auf Erklärungen der Lehrkraft, Unterrichtsgespräche, Diskussionen, Partner- und Gruppenarbeiten, Lesetexte in Büchern und auf Arbeitsblättern, Umgang mit digitalen Medien, verbale Anweisungen und Aufgaben, Schreibaufgaben [...] (Stitzinger und Sallat 2016: 22f.)

Soll *jedem* Lernenden der sprachliche Zugang zur Welt und zur persönlichen Bildung unter den Bedingungen einer durch die Inklusion nochmals gesteigerten Heterogenität der Schülerschaft garantiert werden, bedarf es neuer didaktischer Zugriffe. Ein Zugriffsfeld bildet dabei die Lexikodidaktik, denn ihr Gegenstand ist das mentale Lexikon als sprachlicher Wissensspeicher und dessen Entfaltung mittels unterrichtlicher Maßnahmen. Gelingt es also, Wortschatzarbeit zugänglich zu machen, können lexikalische Unterstützungssysteme für schulische Bildung aktiviert werden. Da sich in den letzten Jahren die Erkenntnis durchgesetzt hat, dass Sprache zu einem hohen Grad formelhaft und in Mehrworteinheiten verfestigt ist, sind folglich auch phraseodidaktische Überlegungen (als Teil lexikodidaktischer Ansätze) gefragt, wenn inklusive sprachliche Lernsettings entworfen werden sollen. Eines der vorrangigen Anwendungsgebiete für die Phraseologie liegt dabei in allen Formen von sprachlicher Strukturierung und Sprachmustersaufbereitung zum Zwecke sprachlichen Lernens, sei es bezogen auf die Sprachlichkeit der Lehrkraft, der Lernenden oder der in Lehr-/Lernmaterialien verwendeten Sprache. Ein weitergehendes Betätigungsfeld können dann die Teildidome und ggf. ausgewählten Idiome sein, um jedem Lernenden auch die bestmögliche individuelle Sprachentwicklung zu bieten und nicht ein von vornherein festgelegtes Sprachlevel als den Endpunkt der persönlichen Sprachentfaltung zu bestimmen. Diesen Entwicklungs- und Entfaltungsgedanken aufgreifend, könnte die Phraseodidaktik künftig noch weitergehende Ansätze entwickeln als die in dem Beitrag aufgezeigten strukturbetonten, pragmatisch orientierten. Dies wiederum könnte prinzipiell an den Erstsprachenunterricht und die angestrebte phraseologische Kompetenz des Muttersprachlers rückgebunden werden, denn ein Verharren in der Beschränkung auf Formelhaftigkeit und Training von Mustern würde dem phraseologischen Spektrum wie auch der Tragweite phraseologischer Sprachfähigkeiten nicht gerecht werden.

Bibliographie

von Brand, Tilman; Brandl, Florian. 2017. *Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen. Individualisierung, Differenzierung, Inklusion in den Sekundarstufen*. Seelze: Kallmeyer.

- Bredel, Ursula; Maaß, Christiane. 2016. *Leichte Sprache. Theoretische Grundlagen, Orientierung für die Praxis*. Berlin: Dudenverlag.
- Bredel, Ursula; Maaß, Christiane. 2018. Leichte Sprache – Grundlagen, Prinzipien und Regeln. *Der Deutschunterricht. Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung*. 5: 2–14.
- Gesellschaft für Fachdidaktik e.V. 2018. *Fachliche Bildung in der digitalen Welt. Positionspapier der Gesellschaft für Fachdidaktik*. <http://www.fachdidaktik.org/wp-content/uploads/2018/07/GFD-Positionspapier-Fachliche-Bildung-in-der-digitalen-Welt-2018-FINAL-HP-Version.pdf>. Retrieved: 18.12.2018.
- Köster, Juliane. 2018. Literatur in Einfacher Sprache. *Der Deutschunterricht. Beiträge zu seiner Praxis und wissenschaftlichen Grundlegung*. 5: 58–67.
- Mückel, Wenke. 2015. Perspektiven elektronisch gestützter Wortschatzarbeit. In: Schuhen, Michael; Froitzheim, Manuel (eds.). *Das Elektronische Schulbuch 2015. Fachdidaktische Anforderungen und Ideen treffen auf Lösungsvorschläge der Informatik*. Berlin: LIT Verlag. 127–136.
- Oomen-Welke, Ingelore. 2017. Leichte Sprache und Einfache Sprache bei Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (eds.). *Deutsch als Zweitsprache*. 4. vollst. überarb. u. erw. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider. 415–422.
- Pompe, Anja (ed.). 2016. *Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Stitzinger, Ulrich *et al.* 2016. Sprachlich-kommunikative Unterstützung im inklusiven Unterricht – (Wie) kann das gelingen? In: Stitzinger, Ulrich *et al.* (eds.). *Sprache und Inklusion als Chance?! Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis*. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag. 69–81.
- Stitzinger, Ulrich; Sallat, Stephan. 2016. Sprache und Inklusion als Chance?! – Herausforderungen für den Förderschwerpunkt Sprache. In: Stitzinger, Ulrich *et al.* (eds.). *Sprache und Inklusion als Chance?! Expertise und Innovation für Kita, Schule und Praxis*. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag. 17–36.
- UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen. 2006. *UN-Konvention Artikel 24*. https://www.lwl.org/lja-download/datei-download-schulen/UN_Konvention_fuer_die_Rechte_von_Menschen_mit_Behinderungen_Inklusion/Inklusive_Beschulung/Tagungsdoku/1288330256_0/UN-Konvention_Artikel_24.pdf. Retrieved: 09.04.19.
- Weltkonferenz “Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität”. 1994. *Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse*. https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/1994_salamanca-erklaerung.pdf. Retrieved: 08.04.2019.

Phraseodidactics: Approaches to Learner Inclusion

Abstract

It is one of the tasks in contemporary and modern teaching to handle diversity. Likewise, in teaching German as an L1, variations in language competence, cognitive and behavioral development, and social and cultural background influence the content, methods and organization of L1-teaching. Solutions for managing very different learners and a wide range of competence levels have to be found not only in main didactic fields such as reading, writing and language analysis, but also in a field like lexicodidactics. In this respect, phraseology can play an important role in inclusive learning settings, because its subject matter – all elements of formulaic language and their characteristics – offers potential approaches to cater for the needs of different types of learners, different languages and cognitive abilities, and different educational aims and individual development.

Key words: *phraseodidactics, inclusion and integration, L1-teaching, German as a first language.*