

Laura M. Lewald-Romahn

Bittersüß, sauer, salzig. Literarisches Lernen im diversitätssensiblen Literaturunterricht sinnanregend gestalten – am Beispiel von *Wie der Wahnsinn mir die Welt erklärte* (2020)

Abstract

In diesem unterrichtspraktischen Beitrag wird dargelegt, wie mit dem Roman *Wie der Wahnsinn mir die Welt erklärte* (2020) (Zipfel & Flygenring, 2020) eine sinnanregende Unterrichtsreihe im Literaturunterricht durchgeführt werden kann. Der Roman erzählt aus den Augen einer selbstbewussten Dreizehnjährigen, dass das Leben nach vielem schmeckt: bittersüß, sauer, salzig – aber ein ‚Rezept‘ für das Leben gibt es nicht. Wie kann es gelingen, sinnliche Wahrnehmung, individuelles literar(ästhet)isches Lernen und Persönlichkeitsbildung zusammenzudenken und Reflexionsanlässe und literarische Anschlusskommunikation analytisch-rezeptiv zu fördern? Das Vorhaben wurde in einer 7. Jahrgangsstufe erprobt. Konzeptionell wird auf die dispermediale (Fach-)Didaktik (Lewald-Romahn, 2024a; Lewald-Romahn, 2024b) zurückgegriffen. Sie verbindet in diesem Beispiel den semantischen Raum ‚Geschmack‘ mit zentralen Inhalten des Romans und der Methode des Lesetagebuchs. Das Ziel ist die Ausbildung der (ästhetischen) Handlungsfähigkeit (Agency) mit Blick auf literarästhetische Bildung, Persönlichkeitsentwicklung und Resilienzausbildung: Wie ‚schmeckt‘ das Leben? Gibt es ein ‚Rezept‘ für das Leben oder fülle ich mein eigenes ‚Rezeptbuch‘ kontinuierlich neu?

This practical teaching article explains how the novel *Wie der Wahnsinn mir die Welt erklärte* (2020) (Zipfel & Flygenring, 2020) can be used in diversity-oriented literature lessons. The novel tells, from the eyes of a self-confident thirteen-year-old, that life tastes of many things: bittersweet, sour, salty – but there isn't a 'recipe' for life. How can sensory perceptions and individual literary (aesthetic) learning, and personality development brought together for reflection and literary follow-up communication in an analytical and receptive way? The project was tested in a 7th grade class. Conceptually, the dispermedial didactic (Lewald-Romahn, 2024a; Lewald-Romahn, 2024b) is used. In this example, it connects the semantic space of 'taste' with the central content of the novel and the method reading diary. The goal is an (aesthetic) agency, with a view to literary aesthetic education and personality development and resilience: What does life 'taste' like? Is there a 'recipe' for life or am I constantly refilling my own 'recipe book'?

Schlagwörter:

Literaturdidaktik, Diversität, Literarisches Lernen, Dispermedialität, Binnendifferenzierung, sinnliche Wahrnehmung, Lesetagebuch
Didactics of literature, Diversity, Literary Learning, Dispermediality, Internal Differentiation, Sensory Perception, Reading Diary



I. Wie schmeckt eigentlich das Leben? – Hinführung

Das Leben kann nach vielem schmecken: bittersüße Momente des Abschieds, saure Erfahrungen, salzige Tränen der Freunde oder Trauer. Welche ‚Würze‘ das Leben haben kann und dass es kein ‚Rezept‘ für den (alltäglichen) Wahnsinn des Lebens gibt, ist die Leitthematik des mit dem Deutschen Jugendbuchpreis ausgezeichneten Kinder- und Jugendromans *Wie der Wahnsinn mir die Welt erklärte* (2020). In dem Roman berichtet die homodiegetische Erzählerin (vgl. Matínez & Scheffel, 2009: S. 83) *Lucie Schmurrer* von ihrer Nebentätigkeit als Ghostwriterin für den exzentrischen Klinge, der das Kochbuch *Kochen für Killer* schreibt, um Geld für ein Bahnticket anzusparen und zu der Ex-Partnerin ihrer Mutter zu ‚fliehen‘. Sie fühlt sich in ihrer gegenwärtigen Lebensrealität unwohl. Ihre Mutter erwartet ein Kind von ‚dem‘ Michi, dem neuen Partner der Mutter den Lucie nicht leiden kann, da sie ihn mit Bernie, der Ex-Freundin der Mutter, vergleicht. Gleichzeitig verändert sich die Beziehung zu ihrem jüngeren Bruder Jannis ‚Janni‘, der selbst auf Identitätssuche ist. Lucie sucht Anerkennung in ihrer Peer-Group und ist das erste Mal verliebt – ausgerechnet in Marvin den sie nicht ‚riechen‘ kann. Sensibel und frech wird aus den Augen einer Dreizehnjährigen erzählt, dass das Leben viele ‚Geschmacksrichtungen‘ haben kann – bittersüß, sauer, salzig.

Der Roman bietet durch seine Motive, die interessante Erzählhaltung einer homo- bzw. autodiegetischen und stellenweise unzuverlässigen Erzählerin (vgl. Matínez & Scheffel, 2009: S. 83) und die Selbstverständlichkeit von Diversität eine gute Grundlage für einen analytisch-rezeptiven und sinnanregenden Unterricht in der Sekundarstufe I, in dem das Lesen von Ganzschriften als fester Bestandteil des Deutschunterrichts curricular verankert ist. Gleichzeitig ist Lesekompetenz für alle Schüler*innen der Sekundarstufe I bedeutsam und eine zentrale Aufgabe des Deutschunterrichts (vgl. Kepser & Abraham 2016: S. 105). Dabei ist die individuelle Perspektivenvielfalt auf den literarischen Text besonders im Kontext eines diversitätsorientierten Literaturunterrichts (vgl. Dannecker & Schindler, 2023; Dannecker, 2023) wichtig. Die Rezeptionsästhetische Vielfalt wird dabei als Bereicherung für den Literaturunterricht wahrgenommen. Aber wie können die individuellen Perspektiven methodisch in den Unterricht eingebunden werden? Die Leitfrage dieses Beitrags lautet daher: Wie kann es gelingen, sinnliche Wahrnehmung, individuelles literar(ästhet)isches Lernen und Persönlichkeitsbildung zusammenzudenken und Reflexionsanlässe und literarische Anschlusskommunikation analytisch-rezeptiv zu fördern? Da der Roman sich auch an der Schnittstelle zur grafisch-erzählenden Kinder- und Jugendliteratur befindet, wird zudem der kritisch-ästhetische Umgang mit Bildern einbezogen. Dies kommt einer ganzheitlichen Medienbildung nach, da wir in einer ubiquitär von Bildern durchzogenen Kultur leben, und schließt alle Kinder im Sinne einer medialen Teilhabe einer *Critical Narrative Literacy* (vgl. Dannecker 2020; dies 2023) und einer „Participatory Culture“ (Jenkins, 2006; vgl. Staiger, 2019: S. 5) mit dem Ziel einer diversitätssensiblen und ästhetischen Handlungsfähigkeit (Agency) mit ein. Vorgestellt wird ein in der Praxis erprobtes Unterrichtskonzept für die Sekundarstufe I. Es bezieht methodisch, strukturell und sinnanregend ein an die Reihe angebundenes individuelles Lesetagebuch (vgl. Hintz, 2021; Leßmann o. J.) mit ein.

2. Kinder- und Jugendliteratur im diversitätssensiblen Literaturunterricht

2.1 Diversitätssensibilität und literar(ästhet)isches Lernen

Die Intersektionalitätstheorie, die in kulturwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Diskursen in der Bedeutsamkeit um Differenzkategorien, ihre Ausbildung und ihre Beziehung an Bedeutung gewonnen hat, ist in der Deutschdidaktik noch nicht vollständig aufgearbeitet worden (vgl. Dannecker & Maus, 2016, S. 45f.; Dannecker, 2020: S. 24f.; Dannecker & Schindler, 2022: S. 6ff.; Dannecker 2023: S. 390). Der Umgang mit Differenzen und ihrer Anerkennung münden im diversitätssensiblen Literaturunterricht unter dem Begriff der *diversitätsorientierten Literaturdidaktik* (vgl. Dannecker & Schindler, 2023; Dannecker, 2023). Prengel (1995) brachte mit ihrem wertschätzenden und anerkennenden Verständnis von Vielfalt die Diskussion von diversitätssensibler Unterrichtsgestaltung voran, in der es darum geht Kategorisierungen zu vermeiden (vgl. Prengel 1995; 2003, S. 35; Dannecker, 2023: S. 390). In dem Diskurs um Heterogenität und den Heterogenitätsbegriff geht es dabei jedoch nicht allein um Differenzkategorien, sondern auch die Frage, inwiefern Andere ‚anders‘ gemacht werden und woran dies von dem*der Einzelnen festgemacht wird (vgl. Messerschmidt, 2013: S. 49).

Im Fokus sind nicht heterogene Lernvoraussetzungen, sondern die allgemeine Anerkennung, dass unterschiedliche Schüler*innen eine unterschiedliche Anzahl an Differenzkategorien (Gender, Alter, Körper, soziokultureller Hintergrund, etc.) verschränken und in sich vereinen (vgl. Leiprecht & Lutz, 2015: S. 219; Dannecker, 2023: S. 322). Differenzkategorien können und müssen weder vollständig aufgelöst werden, können jedoch reflektiert werden. So kann impliziter Zwei-Gruppen-Zuschreibung im Schulkontext (die [leistungs-]starken/die [leistungs-]schwachen Schüler*innen) begegnet werden – zugunsten einer grundlegenden Potenzialorientierung in der Fachdidaktik (vgl. Leiß, 2019). Es geht demzufolge um ein reflexives Verständnis von Diversität, die Selbstverständlichkeit der Vielfalt im Klassenraum – auch in reflexivem Bezug auf die Auswahl der Unterrichtsgegenstände (vgl. Dannecker, 2023: S. 395f.). Im Zuge der Diskussion um inklusiven Unterricht werden dabei vor allem die Wechselwirkungen von Mensch und Umwelt und ihre umweltbedingten Barrieren diskutiert (vgl. Hirschberg & Köbsell, 2016: S. 558). Diese können Schüler*innen an Teilhabe am Unterricht hindern. Inklusion ist ein zentrales Thema der Disability Studies, die sich dieser Diskussion um Konstruktion von Ungleichheit annehmen. Behinderung, als Differenzkategorie und Konstruktion des anderen, muss „keine zwangsläufige Folge einer vorliegenden Beeinträchtigung sein“ (Hirschberg & Köbsell, 2016: S. 559). Sie kann ebenso als Ergebnis einer gesellschaftlichen Bedingung (vgl. Hirschberg & Köbsell, 2016: S. 559) zur Differenzkategorie werden. Die sozialen und diskursiven Differenzkonstruktion *Race, Class, Gender* wurde aus diesem Grund in der kulturwissenschaftlichen Forschung um *Behinderung (Dis/ability)* erweitert (vgl. Baldin, 2014: S. 61; Dannecker, 2023: S. 376).

Diversität ist dabei allgemein von großer Bedeutung für die Schulpraxis (vgl. Hirschberg & Köbsell, 2016: S. 560). Ein differenzsensibler Literaturunterricht berücksichtigt

damit den gemeinsamen Dialog, den Austausch und die Vielfalt der individuellen Vorkenntnisse, Perspektiven und Differenzkategorien. Er baut Barrieren ab, ohne neue Barrieren aufzubauen, indem er stetig reflektiert wird. Mitnichten können alle Spannungsfelder je gelöst, sie können jedoch aktiv wahrgenommen werden. Aus potenzialorientierter Sicht geht es dabei zudem nicht darum, was ein Kind im interindividuellen Vergleich noch nicht kann, sondern welche intraindividuellen Entwicklungsschritte es bereits mit der Literatur gemacht hat.¹ Dem Austausch und der Vielfalt von individuellen Perspektiven auf Literatur kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Die *Literary Disability Studies* stellen noch immer ein relativ junges Feld dar, das Ungleichheit und Diskriminierung untersucht und „die unterschiedlichen Konstruktionen von Identität, besonders im Kontext von Normalitätsdiskursen“ (Wille, 2019: S. 138) in den Literaturwissenschaften in den Blick nimmt (vgl. Wille 2019: S. 138f.; Dannecker, 2023: S. 376). Literatur kann zum Austausch einladen, die Sinne anregen und identitätsstiftend sein. Aber all diese Gratifikationen hat Literatur jedoch nicht aus sich selbst heraus, sondern sie ist erstmal ‚nur‘ ein (gedrucktes/digitales) Buch eines entsprechenden Genres. Dies ist im Kontext des literar(ästhetischen) Lernens gerade deshalb hervorzuheben, da die didaktische Arbeit mit Kinder- und Jugendliteratur immer kulturelles Lernen berücksichtigt: Welche Gattungsvorstellungen werden durch die Auswahl geprägt? Welches kulturelle Bewusstsein über Literatur bringe ich als Literaturlehrer*in in den Lernraum hinein? Welcher Gegenstand wird ausgewählt und inwiefern repräsentiert er eine vielfältige Gesellschaft? Inwiefern sind die Figuren differenzsensibel zu verstehen?

Der Begriff des *literarischen Lernens* (vgl. u. a. Spinner, 2006; Büker, 2012) wird dabei als Teil einer *literarästhetischen Bildung* verstanden. Er bezieht sich damit auf ein anthropologisches Verständnis von Literaturunterricht (vgl. Abraham, 2015) und ist damit kulturstiftend und kulturaus- bzw. verhandelnd. Ausgewählte Bildungsinhalte wie Kinder- und Jugendliteratur dürfen nicht ausschließlich an gesellschaftlichem Nutzen gebunden werden; schulische Teilhabe, Qualifikation oder der Unterrichtsgegenstand werden rasch auf (vermuteten) ökonomischen Nutzen reduziert, „[n]eoliberale Entwicklungen wirken sich auf die Schule aus, wie es sich z. B. in unhinterfragten Effizienz- und Nützlichkeits-erwartungen zeigt“ (Ziemen, 2020).² Zwar ist der kompetenzzielorientierte Literaturunterricht Alltag für Lehrer*innen, allerdings sind gewisse Anteile literarischen Lernens bis heute nur bedingt messbar und haben Anteil an der Lesemotivation – bspw.

¹ Aus dieser Perspektive ist eine Beziehung zu, Inklusionsbegriff als Prozessbegriff, der *Zone der nächsten Entwicklung* von Vygotskij (1987) und den Grundlagen einer entwicklungslogischen Didaktik bzw. dem Entwicklung induzierten Lernen von Feuser (2004) erkennbar.

² Diese ökonomische Perspektive zeigt sich auch im sprachlichen Duktus: ‚Input/Output‘, ‚Humankapital‘, oder ‚Zieldimension‘. Dass durch die Output-Dimension, Vergleichsstandards und Kompetenzen eine ökonomische Dimension in das Bildungswesen und den Literaturunterricht eingedrungen sind, die reflektiert werden müssen, ist keine neue Debatte. Allerdings fordern Paradigmen wie Diversitätssensibilität, Inklusion oder Medienbildung in einer bildliterate geprägten Kultur dazu auf, den Kompetenzbegriff weiterzuentwickeln und nicht allein auf kognitive Fähigkeiten zu reduzieren.

das identitäts- oder sinnstiftende Potenzial, die Selbsterfahrung oder der Genuss von Literatur. Demzufolge geht es um die „Verzahnung von inhaltlich bedeutsamen Kulturgütern und der Berücksichtigung individueller Zugangsmöglichkeiten.“ (Terfloth & Bauersfeld, 2019: S. 67) für alle Schüler*innen. Das übergriffige Vorenthalten von anspruchsvollen Kulturgütern, aufgrund zugeschriebener kognitiver Absprache, wird in dessen in der sonderpädagogischen Forschung kritisch diskutiert. Wiprächtiger-Geppert stellte bereits 2009 heraus, dass es eine „versteckte Kopplung zwischen wenig ausgebildeter Lesekompetenz und der Annahme, dass Übertragungsleistungen den Schülern nicht zuzumuten sind“ (Wiprächtiger-Geppert, 2009: S. 240) gibt. Die Sichtweise, dass Menschen mit Entwicklungsbeeinträchtigungen keine Literatur verstehen ‚können‘, ist zudem als empirisch widerlegt zu betrachten (vgl. Wiprächtiger-Geppert, 2009; Groß-Kunkel, 2017; Dannecker & Groß-Kunkel, 2019).

Dem anthropologischen Verständnis von Abraham (2015) folgend, der auf die Bedeutsamkeit von Ästhetik verweist, um sich mit sich selbst, der Umwelt, den Mitmenschen und den bisherigen Kulturleistungen auseinanderzusetzen zu können (Kepser & Abraham, 2016: S. 71), kommt auch der bildliteralen Ästhetik im Sinne medialer Teilhabe und dem ‚Bilder lesen lernen‘ in einer ubiquitär von Bildern durchfluteten Gesellschaft eine besondere Rolle zu. Literaturunterricht kann und darf nicht nur als Kompetenzvermittlungsinanz angesehen werden (vgl. Dannecker, 2012; Hennies & Ritter, 2013), sondern trägt Anteil an der Kulturentwicklung, der Aus- und Verhandlung von Text und medialer Adaptionen und die Ausbildung von Persönlichkeitsentwicklung. Damit ist auch die bildliterale Auseinandersetzung im Sinne einer *Critical Narrative Literacy* (vgl. Dannecker, 2020; dies. 2023) im Blick. Sie zielt auf die Aneignung von Handlungsfähigkeit bzw. Handlungsmacht (Agency) aller Schüler*innen ab und stellt eine kritisch-reflexive Lesehaltung und Persönlichkeitsbildung in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen. Damit regt sie zur „Auseinandersetzung mit dem literarischen Text und/oder eines seiner medialen Dispositive unter Berücksichtigung seiner formal-ästhetischen Gestaltung, die eine Reflexion von bestehenden Gewissheiten, Meinungen und medial vermittelten Denkraumen [an]“ (Dannecker, 2020: S. 48). Zu berücksichtigen ist dabei, dass der populäre literacy-Begriff nicht vollständig in der ‚Kompetenz‘-Übersetzung aufgeht. Literacy bezieht sich auf die *Schriftkultur*. Es besteht die Gefahr, die (Eigen-)Logik des Bildes dem der Sprache unterzuordnen (Staiger, 2020: S. 67). Daher wird sich für eine weite Verwendung des literacy-Begriffs ausgesprochen, die Schrift als eine Realisierungsform ansieht und somit auch multimodale Auseinandersetzung einschließt.

2.2 Lesetagebücher im Deutschunterricht

Dass der Literaturunterricht die Aufgabe hat Lesekompetenz auszubilden, steht außer Frage. Wenn das Lesen jedoch als „fremdbestimmter institutioneller Akt erlebt wird“ (Kepser & Abraham, 2016: S. 105), erscheint dies kaum motivational. Hintz (2021) schlägt das Lesetagebuch, als individuellen methodischen Zugriff vor. Das Lesetagebuch ist eine Makromethode, die sich seit den 60-er Jahren herauskristallisiert hat und zur Auseinandersetzung mit Ganzschriften führen soll (vgl. Hintz, 2021: S. 67ff.). Das Lesetagebuch

kann mit einer Vielzahl von handlungs- und produktionsorientierten Verfahren einhergehen (z. B. Weiterschreiben, Umschreiben). Damit ist oftmals nicht nur die Perspektive von literarischem Lernen und/oder Lesekompetenz verbunden, sondern auch die Schriftlichkeit bzw. die Schreibkompetenz. Leßmann (o. J.) spricht in diesem Kontext davon „Lesezeiten“ (ebd.) in den Unterricht zu integrieren, um die individuelle ästhetische und schriftliche Auseinandersetzung mit dem Lesetagebuch und dem Text zu intensivieren. Das Lesetagebuch ist somit eine grundlegend integrativ-didaktische Methode zur Förderung diverser Kompetenzen und muss entsprechend konkretisiert werden, um einen individuellen analytisch-rezeptiven, kreativen oder reflexiven Zugriff zu ermöglichen. Es handelt sich also demzufolge nicht um eine kreative ‚Zusatzleistung‘ oder ausschließliches ‚Bilder zu Geschichten malen‘, sondern einen subtilen Zugang, der individuelle Perspektiven und analytische Zugänge ermöglichen soll. In den Kernlehrplänen der Sekundarstufe I hat das Lesetagebuch daher einen entsprechend hohen Stellenwert und kann sogar Klassenarbeiten substituieren: „Ein bis zwei Klassenarbeiten pro Schuljahr können durch ein anderes Format (z. B. Lesetagebuch, Portfolio, Praktikumsmappe) ersetzt werden (vgl. § 6 Abs. 8 APO-S I), die in Ausnahmefällen auch ohne schriftlichen Anteil auskommen kann.“ (QUA-LiS NRW, 2023, o. S.). Dabei wurde der Umgang mit dem Lesetagebuch in heterogenitätserweiternden und inklusiven Kontexten bereits unter multimodalen Gesichtspunkten durch den Einbezug der App *Book Creator* diskutiert (vgl. u. a. Schulz, 2020). Um dies weiter auszuführen, wird im folgenden Abschnitt der Zusammenhang zwischen Sachanalyse des Gegenstands und konzeptionelle Anbindung des Lesetagebuchs an die Reihe dargestellt.

3. Auf den Geschmack gekommen – ein diversitätssensibles Unterrichtskonzept

3.1 Unterrichtsgegenstand

Der Kinder- und Jugendroman *Wie der Wahnsinn mir die Welt erklärte* (2020) eignet sich in hohem Maße als Unterrichtsgegenstand für einen diversitätssensiblen Literaturunterricht. Die Figuren im Roman sind *selbstverständlich* unterschiedlich und verhandeln unterschiedliche Positionen und Differenzkategorien (z. B. Gender, Kernfamilie).

So ist die Mutter bisexuell, hatte bereits mehrere Partner und erwartet nun ein Kind von ‚dem‘ Michi. Es werden alternative Familienkonstellationen – jenseits von ‚Mutter-Vater-Kind‘ – beschrieben. Gleichzeitig wird die Hauptfigur Lucie als Einzelgängerin beschrieben, die zwar zeitweise in der Adoleszenz die Anerkennung ihrer Peer Group sucht und schließlich eine Freundschaft eingeht, zum Ende des Romans jedoch anerkennt, dass es ok ist Einzelgängerin zu sein. Lucie macht dies u. a. mit Bezug auf ihre Namensbedeutung fest (Lucie/Luchs – Luchs als Einzelgängertier). Ferner wird die Aushandlung der Identität ihres ebenfalls adoleszenten Bruders Janni angedeutet, der bereits im Kindergartenalter lieber als Meerjungfrau/Meermann gehen wollte und dessen Offenlegung seines ‚Homo-Fotos‘ (Janni beim Ballett) zum Diskussionspunkt unter den Figuren führt. Janni wird als deviant und in einer Suchbewegung beschrieben, die nicht vollständig auf-

gelöst wird – und das ist in Ordnung. Dass Familien zerbrechen, Figuren unbequeme Themen verhandeln oder es Leerstellen gibt, ist selbstverständlicher Teil des Romans. So hat Lucie keinen Kontakt zu ihrem leiblichen Vater, der ihr als völlig fremd beschrieben wird, und Lucies Freund Leo trauert um seinen kleinen Bruder Ron und ob Bernie, die Ex-Freundin ihrer Mutter, Lucie *wirklich* wiedersehen möchte, ist ungeklärt. Bernie ist nur eine Projektion und eine übersteigerte Sehnsuchtsfantasie Lucies, die im Roman selbst nie zu Wort kommt. Alles was wir über Bernie erfahren, erfahren wir über eine dreizehnjährige, unzuverlässige Ich-Erzählerin.

Selbst die Figur Klinge bleibt letztlich ungeklärt, es ist zweifelhaft ob dieser überhaupt existiert. Der vorliegende Kinder- und Jugendroman endet so offen wie er beginnt – nichts ist perfekt im Leben, sondern das Leben schmeckt nach vielem. Es gibt bittere Momente, zuckersüße Erfahrungen und manchmal muss man neue Gerichte ausprobieren. Gerade weil der Roman dieses Spektrum an Unterschiedlichkeit eröffnen kann, legitimiert er sich als Gegenstand für den diversitätssensiblen Literaturunterricht.

3.2 Didaktische Begründung der Unterrichtsreihe und des Lesetagebuchs

Das Anregen von Sinnen hat unter den Gesichtspunkten individueller Unterrichtsgestaltung einen besonderen Stellenwert im diversitätssensiblen – auch inklusiven – Literaturunterricht. Unabhängig von den Inhalten bewegt sich der Roman kontinuierlich an der Schnittstelle der Graphic Novel. So ergeben sich manche Szenen erst durch die Bilder, andere wiederum werden mit Bildern gestützt. Auch wenn nicht davon ausgegangen werden kann, dass Bild ‚einfacher‘ zu lesen sind, bietet der Gegenstand bereits aus sich heraus differente Zugriffswege.³ Unabhängig von der medialen Form ist jedoch nicht entscheidend, wie viele Sinne angeregt werden, sondern welche in „welcher Kombination, mit welchem Fokus, in welcher methodischen Einbettung“ (Preis, 2020: S. 5). Welche Reflexionsanlässe werden didaktisch geschaffen? Wie kann der Inhalt gemeinsam und/oder individuell erarbeitet werden? Welche Kinder werden angesprochen? Welche Funktion erfüllt das Lesetagebuch dabei innerhalb der Reihe?

Das Lesetagebuch verfehlt dann seinen Zweck, wenn zusätzliches ‚Hineinschreiben‘ gefordert wird. Wie bei jedem unterrichtlichen Gegenstand muss die Bedeutung des Buches für die Schüler*innen transparent dargelegt werden, damit es nachvollziehbar ist. Ein Lesetagebuch, das die gleiche Funktion wie ein Deutschheft erfüllen kann, oder als Hausaufgabenersatzheft genutzt wird, ist kein reflexives Lesetagebuch. Zugleich ist die adulte Meta-Ebene der Reflexion für Schüler*innen in der 7. Klasse selten sofort greifbar, sondern muss eingeübt werden. Sie muss als sensible und offene Haltung wertschätzend in den Lehr-Lern-Raum eingebracht werden, da Reflektieren sonst schnell mit Beurteilen verwechselt werden kann oder nicht tief genug greift („Ich finde Ervas Seitengestaltung schön.“). Hierbei ist die Gesprächskompetenz der Lehrer*innen entscheidend, um Impulse zu setzen, die sowohl analytisch als auch reflexiv gemeint sind, um den Rückbezug, insbesondere bei handlungs- und produktionsorientierten Methoden, nicht zu verlieren

³ Die Bedeutsamkeit einer *Visual Literacy* sei an dieser Stelle nur genannt.

(„Warum findest du die Seitengestaltung gut?“ „Wie hängen die Bildgestaltung von Erva und der Roman deiner Meinung nach zusammen – und was daran gefällt dir?“). Das Lesetagebuch ist damit gleichsam eine Chance Reflexion einzuüben und Sozialkompetenz und Selbstbewusstsein für eigene Ideen auszubauen (andere aussprechen lassen in Wortbeiträgen, eigene Ideen präsentieren und gemeinsam weiterentwickeln, Reflexion als wertschätzende Haltung einüben).

Der Kinder- und Jugendroman *Wie der Wahnsinn mir die Welt erklärte* (2020) bietet durch seine Grundmotivik, dass das Leben die richtige Würze benötigt und es keine Rezeptologie für das Leben gibt⁴, einen dispermedialen Zugriffspunkt. Dispermediale Fachdidaktik – hier dispermediale Literaturdidaktik (Lewald-Romahn, 2024a; Lewald-Romahn, 2024b) – bezieht die aktive Reflexion von Differenzlinienkonstruktionen in die Unterrichtsplanung mit ein. Sie fragt dabei reflexiv wie Medialität und Materialität im Umgang mit dem Gegenstand diversitätssensibel unterstützen können – damit prinzipiell jedem Kind ein Zugriff auf den Unterrichtsgegenstand ermöglicht werden kann. ‚Dispers(ion)‘ meint die metaphorische (Licht-)Brechung im Prisma, ‚medial‘ die Zuhilfenahme von Medialität und Materialität. Die Besonderheit darin liegt, dass die Konstruktionsbedingungen des gesamten Lehr-Lernarrangements *vor* der Differenzierung kritisch reflektiert werden müssen. Somit wird auch durchaus ‚gut gemeinte‘ Differenzierung, die jedoch in der Konstruktion des Arrangements möglicherweise schon ein bestimmtes Kind als ‚Ziel der Differenzierung‘ im Blick hatte, reflektiert. Es geht also nicht darum nicht zu differenzieren, sondern eigene subjektive Zuschreibungen im didaktischen Design zu reflektieren und – mit Bezug auf Bogers Trilemma (2015; 2019) – auf unbewusste Differenzlinienkonstruktion zu hinterfragen. Welchem Kind schreibe ich (auch unbewusst) welche Aufgabe oder welches Medium (unbewusst) zu? Welche Hilfsangebote schaffe ich (unbewusst) für wen? Mit welchem Ziel konstruiere ich und antizipiere ich welche didaktischen Angebote oder initiiere ich welche Methode? Kann ich sicherstellen, dass prinzipiell jedes Kind „jenseits von Disparitäten“ (Dannecker, 2020) seinen*ihren individuellen Zugriff durch mein Arrangement wählen kann und es partizipativ bleibt – und wie kann ich diese Vielfalt potenzialtragend nutzen (Austausch, Präsentation, Gallery-Walk als reflexiver Impuls o. ä.)? Dispermediale Didaktik reflektiert daher vor allem sensibel den Unterrichtsplanungsprozess für die per se heterogene Lerngruppe und berücksichtigt dabei das Potenzial des Gegenstands. Denn Kindern ist sehr bewusst, wenn sie ‚anders‘ wahrgenommen werden und was ihnen zugetraut wird (vgl. Frickel 2020: S. 116; 2022: S. 105).

In diesem Beitrag wird die Dispermedialität durch den semantischen Raum ‚Essen‘ bzw. ‚Geschmack‘, der unmittelbar mit dem sachanalytischen Potenzial des Gegenstands verbunden ist, und das Lesetagebuch, als methodisch-medialem und individuellem Zugriffsweg, erreicht. Die Unterrichtsreihe ist rückbezüglich an unterschiedliche ‚Geschmä-

⁴ Relativierend muss eingefügt werden, dass hier *eine* Lesart des Romans als Zugriffsweg genutzt wird. Das bedeutet, dass es weitere Zugriffsmöglichkeiten aus rezeptionsästhetischer Sicht geben kann.

cker' angelehnt, die wiederum mit dem Inhalt des Romans verbunden sind. So steht beispielsweise die Figur des ‚Michi‘ im Zentrum des Geschmacks ‚salzig‘. Einerseits erdrückt Michi die Hauptfigur Lucie mit seiner Liebe und Zuneigung und ‚versalzt‘ die Beziehung offensichtlich, andererseits zeigt gerade ein Quäntchen Salz, dass eine Beziehung tiefer gehen kann, an Geschmack gewinnt und nicht fad bleibt. Auf die richtige Menge kommt es an: Salz kann nicht nur ein Gericht, sondern auch eine Beziehung verfeinern. Nicht nur Geschmäcker können so einbezogen werden, auch Adjektive wie ‚vollmundig‘ o. ä. lassen sich so für einen sprachsensiblen Fachunterricht einbeziehen. Welche Rolle spielt dabei das Lesetagebuch? Der Roman bietet einen sinnstiftenden Zugriffsweg für einen eigenlogischen Einbezug des Lesetagebuchs, da die Figur *Lucie Schmurrer* ein *Rezeptbuch* mit dem Namen ‚Kochen für Killer‘ als Ghostwriterin schreibt. Dieser Beitrag schlägt ein Design, in Anlehnung an die Illustrationen von *Rán Flygenring* vor, das die Geschmacksthematik aufgreift und die einzelnen Unterrichtsstunden bzw. -einheiten rückkoppelt. Das Lesetagebuch kann als OER-Ressource heruntergeladen werden



Abb. 1: Kochen für Killer – Lesetagebuch

Die Schüler*innen nutzen ihr Lesetagebuch als ihr eigenes ‚Rezeptbuch‘. Es ist damit in doppelter Weise reflexiv: Einerseits deckt es (analytische) Inhalte im Deutschunterricht, durch Rückkopplung an konkrete literarische Inhalte, ab (z. B. Einbezug einer Figur – Figur Michi: die ‚versalzene‘ Beziehung zu Lucie anhand ausgewählter Textstellen analysieren). Andererseits erlaubt es durch den offenen Zugriffsweg über einen Geschmack individuelle Bearbeitung und das Anschlussgespräch (Wie viel ‚Salz‘ kann eine Beziehung ‚vertragen‘? Was bedeutet es, wenn eine Beziehung ‚versalzen‘ ist? Welche Balance muss man in zwischenmenschlichen Beziehungen halten?).

In Tabelle 1 wird ein Vorschlag gemacht, unter welchen geschmacklichen ‚Bezeichnungen‘ zu welchen Unterrichtsinhalten das Lesetagebuch einbezogen werden kann. Zu berücksichtigen ist, dass es sich hierbei um Impulse handelt und die einzelnen Inhalte anders ausgelegt, verändert oder neu interpretiert werden können.

Geschmack und übergeordnete Thematik	Rückkopplung an den Roman	Methodische Arbeit mit dem Lesetagebuch
<i>appetitanregend</i> Warum macht der Roman Lust auf mehr?	Erste Leseindrücke sammeln, Formulierung von offenen Fragen an den Roman	eine (erste) Lieblingsszene darstellen/zeichnen, das erste Kapitel (die erste Szene) zeichnerisch darstellen, in das gemeinsame Gespräch durch einen Gallery-Walk kommen
<i>scharf</i> Verschärfte Konstellation der Hauptfigur zu den anderen Figuren (sich nicht zugehörig fühlen, Einsamkeit)	Figurenkonstellation verstehen, Hauptfigur, besondere Erzählhaltung (homo- bzw. autodiegetische Erzählerin)	Charakterisierung der Figur <i>Lucie</i> durch Beschreiben und/oder Zeichnen eines eigenen ‚Forschungsobjektes‘ (Freundin/Nachbar/Haustier) in Anlehnung an Zipfel & Flygenring, 2020: S. 11–12)
<i>vollmundig</i> Die Namen der Figuren in Beziehung zum Inhalt; Identitätsbildung durch Namensgebung	Bedeutung der Namen der Figuren, identitätsstiftende Prozesse für Lucie	Recherche der eigenen Namensbedeutung, sich einen neuen (eigenen) Namen ausdenken und ihn gemeinsam auf das Lesetagebuch schreiben; gemeinsamer Austausch über die eigenen Namen
<i>salzig</i> versalzene/erdrückende Liebe und mit Salz abschmecken (Balance in Beziehungen halten)	Die Beziehung von ‚dem‘ Michi und Lucie, Entwicklungsschritte in der Beziehung und Zugeständnisse	Einen ‚Liebe-to-Go‘-Zettel von Michi an Lucie schreiben
<i>bitter</i> Die erste Liebe, (Fake-) Freundschaften und Enttäuschungen, dazugehören wollen (Peer-Group), jemanden nicht ‚riechen‘ können	Fokus auf den Vergleich der Figuren Marvin und Leo, Streit zwischen Klinge und Lucie, Supermarkt-Szene (Beziehung zu den anderen Mädchen), sprachliche Darstellung der Besuchsszene bei Marvin (sinnanregende Adjektive, sprachliche Gestaltung der Szene)	Ein Rezept für den ‚Heartchup‘ ausdenken (Liebestrank, gebrochenes Herz flicken) <i>oder</i> Welches zauberhafte Gemüse gehört in das Tagebuch? Was kann das Gemüse/was wünschst du dir?
<i>(bitter-)süß</i> Projektion von Erwartungen auf jemanden, Erinnerungen, Liebe und Leid als sich nahestehenden Gefühle	Die Beziehung von Lucie und Bernie, Erinnerungen von Lucie an Bernie, besondere Erzählhaltung (Bernie kommt nie zu Wort, wir erfahren nur von Lucie über Bernie)	Umgang mit Leerstellen/Ende des Romans (Lucie ruft Bernie an, sie nimmt ab): Weiterschreiben – wie könnte das Telefonat weitergehen?

<i>sauer</i> Beziehungen von Geschwistern, Veränderung von Beziehungen, Umgang mit Diversität	Die Beziehung zwischen Lucie und Janni, sich ‚anders‘ fühlen, gendersensibler Umgang mit der ‚Meerjungfrauen-Piraten-Szene‘ (Ein Junge als Meermann, ein Mädchen als Piratin)	Verfassen eines Entschuldigungsbrief von Lucie an Janni, in dem sie ihn zum ‚Mitwisser‘ ihres Ghostwriter-Jobs macht
<i>fruchtig</i> Bildliche Darstellungsweisen im Roman untersuchen, die Farbe Orange/Kontraste im Roman, den Roman weiterempfehlen können	Figuren und Darstellungen (Kontraste), ‚Das ist gar kein Apfel‘ – Magritte (z. B. Nicht-Existenz von Klinge als mögliche Lesart, unzuverlässiges Erzählen), was macht die Gestaltung spannend (im Vergleich zu anderen Romanen?)	Eine Buchkritik verfassen: Warum empfehle ich anderen Su*S den Roman, warum sollten sie ihn lesen? Welche Bilder und Szenen sind in diesem Kontext besonders spannend?
<i>umami</i> für das Leben gibt es kein Rezept, dem Leben die richtige ‚Würze‘ verleihen (wonach schmeckt ‚das Leben‘ eigentlich?)	Gespräch über die Lieblingsszenen in Rückbezug auf die erste Sitzung: Wie hat sich der Blick auf einige Figuren verändert, was ist dazu gekommen?	Zeichnen einer ‚neuen‘ Lieblingsszene <i>oder</i> Weiterschreiben des Romans <i>oder</i> eine ‚WhatsApp-Liebe-to-go‘-Nachricht schreiben (mit guten Wünschen für die Zukunft <i>oder</i> mit eigenen ‚würzigen‘ Erinnerungen)

Tab. 1 Beziehung von ‚Geschmack‘, Roman und Lesetagebuch

3.3 Unterrichtspraktische Reflexion

Das Lesetagebuch wurde mit einer 7. Klasse in einer kinder- und jugendliterarischen Reihe zum ausgewählten Roman erprobt. Es handelt sich nicht um eine empirische Untersuchung, sondern eine unterrichtspraktische Reflexion in diesem Abschnitt, die auf Beobachtungen der unterrichtenden Deutschlehrkraft beruht. Es ist zunächst anzumerken, dass es sich um eine sehr intime und sensible Unterrichtsreihe handelte, die durch ihre Perspektivvielfalt zu spannenden Gesprächen einlud. Das Lesetagebuch wurde zu keinem Zeitpunkt in Frage gestellt und hochmotiviert und selbstverständlich von den Schüler*innen mit in den Unterricht einbezogen. Da es sich – auch als ‚Rezeptbuch‘ – noch immer um ein *Lesetagebuch* handelt, ist der wertschätzende und sensible Umgang mit den Produkten zu betonen. Gleichzeitig ist herauszustellen, dass fruchtbare Produkte entstanden sind, die immer in Rückbezug zum literarischen Text zu lesen sind. Zudem ist eine Schnittstelle zum Kunstunterricht auszumachen. Nachfolgend werden zwei anonymisierte Schüler*innen-Beispiele dargestellt und diskutiert.

In der Abb. 2 stellt der*die Schüler*in seine*ihre Liebingszene dar. Er*Sie legt schriftlich und zeichnerisch dar, warum sich für die Figur ‚der‘ Michi entschieden wurde. In dem gemeinsamen Austausch mit der Gruppe wird dieser einzigartige Zugang besonders ertragreich, da er direkten analytischen Rückschluss zulässt. Die Figur ‚der‘ Michi, die von der Figur Lucie entschieden zu Beginn abgelehnt wird und als einzige Figur durch den Artikel herausgestellt wird, wird sensibel, mitfühlend und zärtlich ästhetisch charakterisiert. Dies ist insofern bedeutsam gewesen, da sich über diese Ebene an das unzuverlässige Erzählen der Hauptfigur angenähert worden ist und – im weiteren Verlauf der Reihe – gemeinsam erarbeitet werden konnte, wie viel Liebe bzw. Salz/Würze man hineingeben kann, ohne dass es andere (z. B. in Freundschaften) erdrückt.

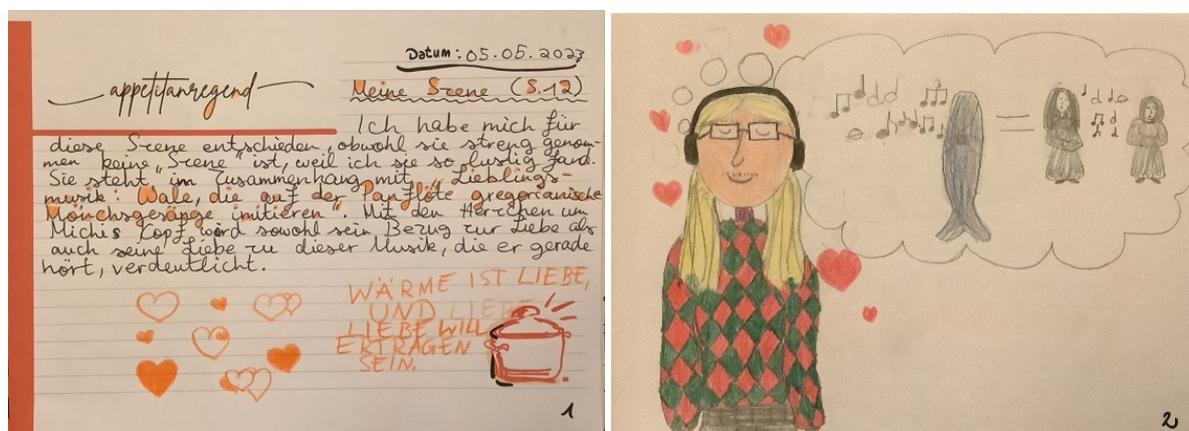


Abb. 2: Darstellung der Liebingszene – Walgesänge

Gleichzeitig bot sich hier der Reflexionsanlass, gemeinsam über die Kritik an der Figur Lucie in das Gespräch zu kommen: Woraus rührt Lucies Ablehnung? Gibt sie der Figur Michi eine Chance? Die Balance ist das Stichwort. Nicht nur Michis geliebter Walgesang muss ausgeglichen sein, auch die Beziehung muss es sein – gemeinsam einen Weg zu finden ist letztlich Teil einer Basis für freundschaftliche, familiäre oder romantische Liebe. Der*die Schüler*in fasst es mit treffenden Worten zusammen: *Wärme ist Liebe und Liebe will ertragen sein*. Wie viel Wärme erträgt eine Beziehung, ein Gericht oder die Liebe? In einem weiteren Beispiel setzt sich ein*e Schüler*in analytisch-rezeptiv mit der Beziehung von Michi und Lucie auseinander. In diesem Beispiel wird deutlich, dass das Lesetagebuch analytischen Charakter hat und weit über eine rein kreative Beschäftigung hinaus geht. Zusätzlich zur Auseinandersetzung mit Michis ‚Liebe-to-go‘-Zettel beginnt der*die Schüler*in einen im Roman verwendeten Satz zu analysieren.

Er*Sie zieht in diesem Kontext Zwischenfazit: Jeder Mensch erklärt sich die Welt anders, jeder ist auf seine Art ‚verrückt‘. Diese Feststellung ist für den diversitätssensiblen Literaturunterricht besonders hervorzuheben. Der ertragreiche Unterrichtsgegenstand erlaubt dem*der Schüler*in einen differenzsensiblen Zugriff und die positive Anerkennung von Vielfalt. Unterschiedlich ‚verrückt‘ zu sein bedeutet auch, den anderen in all sei-

ner Unterschiedlichkeit anzuerkennen. ‚Verrückt‘ wird an dieser Stelle nicht negativ konnotiert. Der*die Schüler*in rückbezieht dies im ersten Versuch nicht nur auf die Figur Michi, sondern auch auf den Titel des Romans.

Zudem ist die farbliche Gestaltung als besondere Ästhetik hervorzuheben. Der*Die Schüler*in nutzt das Orange als bewusste Farbgestaltung und Akzentuierung im Lesetagebuch. Es entstand nicht nur ein gemeinsames analytisches Gespräch über die Figuren, sondern auch über die bildliteralen Darstellungsweisen grafisch-erzählender Literatur. Wie wirkt die Farbe Orange auf mich? Wie wird sie gemischt – und was macht eine gute ‚Mischung‘ in Freundschaften/Beziehungen eigentlich aus?

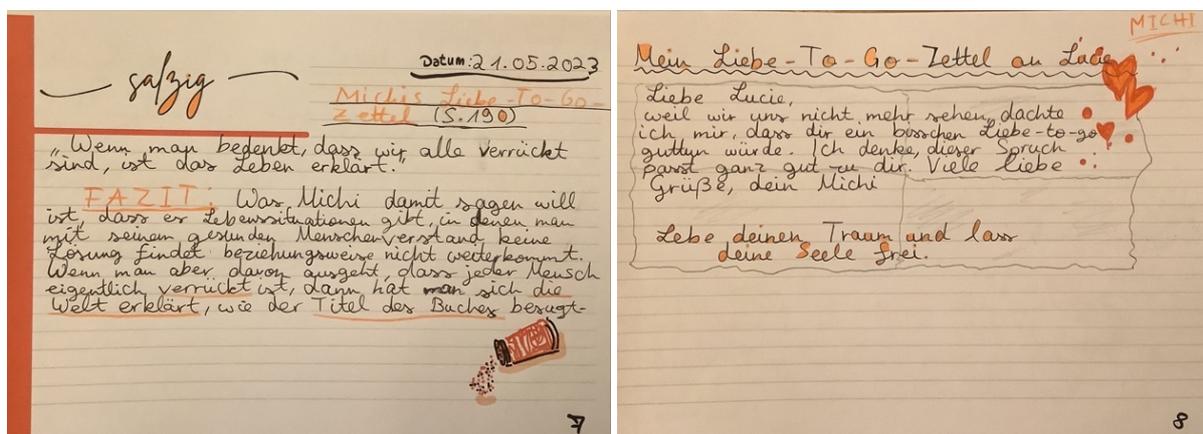


Abb. 3: salzig – Liebe-to-go-Zettel von Michi an Lucie

Das letzte unterrichtspraktische Beispiel zeigt eine besonders tiefgehende und intime Auseinandersetzung mit dem ‚magischen Gemüse‘. Klinge, Lucies Arbeitsgeber im Nebenjob, glaubt an die magische Wirkung von Gemüse. So ist bspw. Ketchup ‚Heartchup‘, ein Zaubertrank für Verliebte. Der*die Schüler*in hat sich mit zwei anspruchsvollen Inhalten auseinandergesetzt. Zum einen legt er*sie dar, dass sein*ihr magisches Gemüse ‚Waldfeenhaare‘ die Haare nach einer Chemo-Therapie schneller zum Wachsen bringt. Mitfühlen können, anderen Menschen etwas Gutes nach einer schweren Zeit tun, Körperlichkeit (Haare) als Teil der Identität, über den Roman hinaus denken – ein intimer Reflexionsprozess entsteht. Das Beispiel zeigt, dass literar(ästhet)isches Lernen immer unmittelbar mit unserer Lebensumwelt und Kultur verbunden ist und niemals losgelöst von eigenen Empfindungen oder Gefühlen betrachtet werden kann: In welchen schweren Zeiten – über den Roman hinaus – schmeckt das Leben bitter und wie können wir anderen helfen? In dem zweiten Beispiel ‚Koboldsnase‘ wird deutlich, dass die Schriftlichkeit des Lesetagebuchs an die Vorgangsbeschreibung rückt. Er*Sie legt dar, wie die Samen eingepflanzt und gegossen werden müssen. Ein integrativ-didaktischer Literaturunterricht entsteht – über das literarische Lernen hinaus.

Für die Bereitstellung und Nutzung der wundervollen Beispiele aus der Unterrichtspraxis möchte ich mich an dieser Stelle im Beitrag herzlich bedanken.

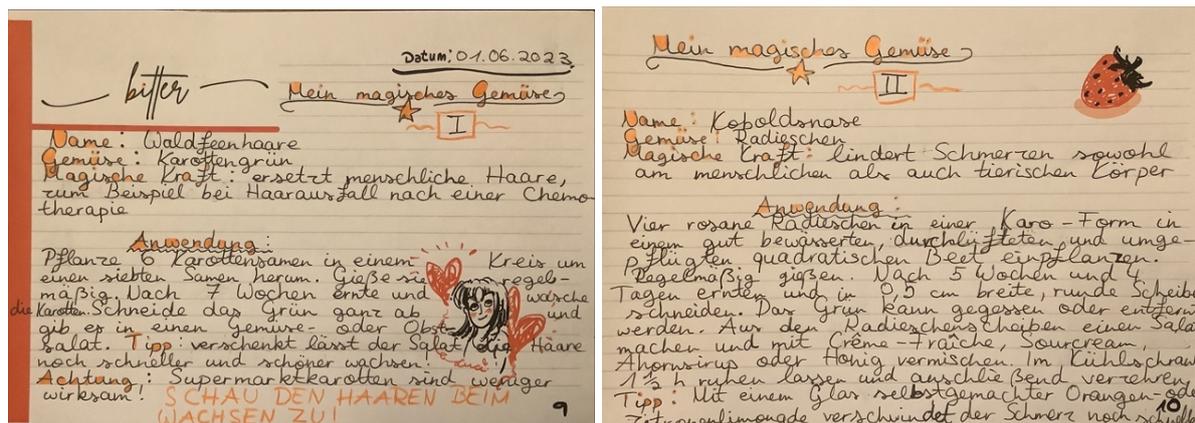


Abb. 3 bitter – mein magisches Gemüse (Waldfeenhaare und Koboldsnase)

4. Abschmecken – Reflexion und Schlussbemerkung

Die Ausgangsfrage des Beitrags lautete: Wie kann es gelingen, individuelle sinnliche Wahrnehmungen, literar(ästhet)isches Lernen und Persönlichkeitsbildung zusammenzudenken und gemeinsame Reflexionsanlässe und literarische Anschlusskommunikation analytisch-rezeptiv zu fördern?

Im ersten Teil wurde Diversitätssensibilität im Literaturunterricht im Spiegel von Intersektionalität, Dis/ability und diversitätsorientierter Deutschdidaktik (u. a. Dannecker & Schindler, 2020; Dannecker, 2023) eingeordnet. Dabei wurde speziell auf das literar(ästhet)ische Lernen Bezug genommen. Die *Critical Narrative Literacy* (vgl. Dannecker 2020; dies. 2023) wurde herausgestellt, die die Auseinandersetzung mit dem Text, seiner medialen Dispositive und die anthropologische Dimension von Literatur- und Kultur zwecks Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung in den Vordergrund stellt. Besonders wurde Bezug auf die Methode des Lesetagebuchs genommen, die im zweiten Teil für die Arbeit mit dem Roman expliziert wurde. Es wurden Impulse für einen Umgang mit dem Lesetagebuch gemacht, das sich aus der Eigenlogik des Romans begründen. ‚Essen‘ bzw. ‚Geschmack‘, die Inhalte der Unterrichtsreihe (z. B. Figuren, Figurenbeziehungen) und methodischer Umgang (Lesetagebuch) wurden hierbei fachdidaktisch miteinander verwoben. Dieser konzeptionelle Umgang mit dem Unterrichtsgegenstand gestaltet sich daher dispermedial (Lewald-Romahn, 2024a; Lewald-Romahn, 2024b). Das bedeutet, dass die unterrichtskonzeptionelle Ebene sensibel und reflexiv auf Differenzlinienkonstruktionen hinterfragt wird. Materialität und Medialität werden dabei konstruktiv in Bezug auf den Gegenstand einbezogen, um verschiedene sinnanregende Zugänge zum Gegenstand für alle Schüler*innen zu schaffen. So werden in diesem Beispiel Geschmack, das Lesetagebuch und der Roman verknüpft. Das übergeordnete Ziel aller strukturell-konzeptionellen Bedingungen ist die Ausbildung einer ästhetischen und diversitätssensiblen Handlungsfähigkeit (Agency) aller Schüler*innen – sowohl in Bezug auf die literarästhetische Bildung als auch mit Blick auf die Persönlichkeitsentwicklung und Ausbildung von

Resilienz: Wie schmeckt eigentlich mein Leben? Wie kann ich saure Momente, bittere Erfahrungen oder süße Erlebnisse für mein Leben reflektieren? Gibt es überhaupt ein ‚Rezept‘ für das Leben oder fülle ich mein eigenes ‚Rezeptbuch‘ kontinuierlich neu?

Nichtsdestoweniger sind diese Überlegungen weiterzudenken. Was, wenn ein Kind nur basale oder *keine* Lese- oder Schreibfähigkeiten hat oder motorisch nicht mit dem Lesetagebuch arbeiten kann – wie können die unterstützte Kommunikation oder die Inklusionsbegleiter*innen miteinbezogen werden? Was, wenn Gemeinsamkeit nur noch über bloße Anwesenheit konstruiert werden kann? Inwiefern sind die hier dargelegten Impulse für sonderpädagogische Überlegungen der Elementarisierung oder der durch Materialität und sinnlich erfahrbare Reize (z. B. Stabfiguren, Berühren eines Fells, Licht- und Schattenspiel)⁵ weiterzudenken? Unabhängig von diesen weiterführenden Fragestellungen zeigt sich, dass das Lesetagebuch nicht neben einer Reihe, sondern sachanalytisch mit dem Gegenstand verwoben sein sollte, um möglichst viele individuelle Perspektiven sensibel in den Raum zurückzuführen. Gleichzeitig macht der Beitrag noch keinen ausgearbeiteten kriterial geleitetet Vorschlag zur Bewertung des Lesetagebuchs oder den Einbezug von induktiv erarbeiteten Kriterien durch die Schüler*innen zur Leistungsüberprüfung.

Dabei bleibt insgesamt das Spannungsfeld zwischen analytisch-rezeptiver Rückführbarkeit auf den Ausgangstext und eigener Auslegung durch ein (künstlerisches) Produkt bestehen. Auch hier ist die richtige Balance der handlungs- und produktionsorientierten subordinierten Methoden innerhalb des Lesetagebuchs zu finden: Wie weit kann ich mich mit den Produkten vom Ausgangstext entfernen, um literarische Anschlusskommunikation zu fördern? Welche Schüler*innen sprechen welche Methoden an und denke ich jedes Kind mit? Wie gehe ich damit um, wenn sich Kinder in ihrer Unterschiedlichkeit zu sehr mit den Figuren identifizieren oder umgekehrt, diese möglicherweise aufgrund von Zuschreibung ablehnen? Wie nah muss ich am literarischen Text bleiben, um gezielt Textstellen zu analysieren und den Inhalt nicht durch Meta-Diskurse zu überblenden? Die Mischung in der Würze des Unterrichtsgeschehens macht's.

Hinweis: Das Lesetagebuch kann als OER-Quelle heruntergeladen werden.

5. Literatur

Abraham, Ulf (2015). Literarisches Lernen in kulturwissenschaftlicher Sicht. In *Leseräume 2(2)*, S. 6-15. <http://xn--leserume-4za.de/wp-content/uploads/2015/10/lr-2015-1-abraham.pdf> (zuletzt aufgerufen am 20.01.24).

Baldin, Dominik (2014). Behinderung als eine neue Kategorie für die Intersektionalitätsforschung? In Wansing, Gudrun & Westphal, Manuela (Hg.), *Behinderung und Migration, Inklusion, Diversität, Intersektionalität*. Wiesbaden: Springer, S. 49-71.

⁵ Weiterführend bieten sich die Publikationen von Fornefeld zum *Mehrsinnlichen Geschichtenerzählen* an oder die *Basalen Aktionsgeschichten* von Goudarzi.

- Boger, Mai-Anh (2015). Theorie der trilemmatischen Inklusion. In Schnell, Irmtraud (Hg.), *Herausforderung Inklusion – Theoriebildung und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 51-62.
- Boger, Mai-Anh (2019). *Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken*. Münster: edition assemblage.
- Büker, Petra (2012). Literarisches Lernen in der Primar- und Orientierungsstufe. In Bogdal, Klaus-Michael & Korte, Hermann (Hg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik*. dtv: München, S. 120-133.
- Dannecker, Wiebke (2012). *Literarische Texte reflektieren und bewerten. Zwischen theoretischer Modellierung und empirischer Rekonstruktion am Beispiel einer empirischen Untersuchung mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe II*. Trier: WVT.
- (2020). *Inklusiver Literaturunterricht jenseits von Disparitäten. Empirische Erkenntnisse und didaktische Schlussfolgerungen für das filmästhetische Lernen in heterogenen Lerngruppen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- (2023). Intersektionale Verstrickungen in Jackie Thomaes Roman *Brüder* und deren Bedeutung für eine kulturtheoretische Fundierung der Diversitätsorientierten Deutschdidaktik. In Abrego, Verónica; Henke, Ina; Kißling, Magdalena; Lammer, Christina & Leuker, Maria-Theresia (Hg.), *Intersektionalität und erzählte Welten*. Darmstadt: wbg Academic, S. 375-400.
- Dannecker, Wiebke & Maus, Eva (2016). Jenseits von Disparitäten – Saša Stanišićs ‚Wie der Soldat das Grammophon repariert‘ als Gegenstand für den inklusiven Unterricht. In *Literatur im Unterricht 1*, S. 45-59.
- Dannecker, Wiebke & Groß-Kunkel, Anke (2019). Zielperspektive Inklusion – Eine Interviewstudie zur Textauswahl für den (inklusive) Literaturunterricht unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung. In *Impulse Inklusion Online*, S. 1-15. http://www.impulse-inklusion.de/beitraege/Dannecker-GrossKunkel_Zielperspektive.pdf (zuletzt aufgerufen am 20.01.24).
- Dannecker, Wiebke & Schindler, Kirsten (2022). Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirische Forschung. In dies. (Hg.), *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten*, S. 6-17. <https://doi.org/10.46586/SLLD.223>
- Frickel, Daniela A. (2020). Literatur(unterricht) als Möglichkeitsraum – Differenzierung als Herausforderung. Didaktische Planung von Zugängen zur Literatur. In Kloppert, Katrin; Neumann, Stefan & Ronge, Verena (Hg.), *Textzugänge ermöglichen: Gattungsspezifische und methodische Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 113-132.
- (2022). Vielfalt im Literaturunterricht – Differenzierung auf der Grundlage der entwicklungslogischen Didaktik als Ansatz. In Dannecker, Wiebke & Schindler, Kirsten (Hg.), *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten*, S. 103-119. DOI: <https://doi.org/10.46586/SLLD.223>.

- Groß-Kunkel, Anke (2017). *Kultur, Literacy und Behinderung. Teilhabe verstehen und verwirklichen mit den LEA Leseklubs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hennies, Johannes & Ritter, Michael (2013). Grundfragen einer inklusiven Deutschdidaktik – ein Problemaufriss. In *Zeitschrift für Inklusion 3* <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/28/28> [03.05.24].
- Hintz, Ingrid (2021). *Das Lesetagebuch: intensiv lesen, produktiv schreiben, frei arbeiten. Bestandsaufnahme und Neubestimmung einer Methode zur Auseinandersetzung mit Kinder- und Jugendbüchern im Deutschunterricht*. 7. unveränderte Auflage Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hirschberg, Marianne & Köbsell, Swantje (2016). Grundbegriffe und Grundlagen: Disability Studies, Diversity und Inklusion. In Hedderich, Ingeborg; Biewer, Gottfried; Hollenweger, Judith & Markowetz, Reinhard (Hg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 555-568.
- Jenkins, Henry (2006). *Convergence and Divergence: Two Parts of the Same Process*. http://henryjenkins.org/2006/06/convergence_and_divergence_two.html#sthash.50KeQGm7.dpuf (zuletzt aufgerufen am 20.01.24).
- Kepser, Matthis & Abraham, Ulf (2016). *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. 4. Auflage. Berlin: Erich Schmidt.
- Leiß, Judith (2019). Potenzialorientierung im Kontext von Deutschdidaktik und Inklusion. In Veber, Marcel; Benölken, Ralf & Pfitzner, Michael (Hg.), *Potenzialorientierte Förderung in den Fachdidaktiken*. Münster/New York: Waxmann, S. 192-209.
- Leiprecht, Rudolf & Helma Lutz (2015). Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht, in: Rudolf Leiprecht/Anja Steinbach (Hg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft*. Schwalbach i.T. S. 218–234.
- Leßmann, Beate (o. J.). Individuelle und gemeinsame Lernwege im Deutschunterricht. Lesejournal – Lesetagebuch. <https://www.beate-lessmann.de/lesen/lesejournal-lesetagebuch.html> (zuletzt aufgerufen am 20.01.24).
- Lewald-Romahn, Laura M. (2024a). „Nis. Kugel.“ Zur Bedeutung der ästhetischen Formensprache in kooperativen Lernprozessen in einem dispermedialen Literaturunterricht. In: *k:ON Sonderausgabe 4*, S. 54-75. DOI: <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2024.s4.4>
- ___ (2024b). *Inklusiver Literaturunterricht mit Balladen. Eine Design-based Research-Studie zur Konzeption und empirischen Rekonstruktion einer Balladenkulturdidaktik für die Sekundarstufe I*. Trier: WVT. https://www.wvt-online.com/media/wvt_Lewald-Romahn_DiLiKuS7.pdf (zuletzt aufgerufen am 01.10.24).
- Martínez, Matías & Scheffel, Michael (2009). *Einführung in die Erzähltheorie*. 8. Auflage. Beck.
- Messerschmidt, Astrid (2013). Über Verschiedenheit verfügen? Heterogenität und Diversity zwischen Effizienz und Kritik. In: Kleinau, Elke & Rendtorff (Hg.), *Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen*. Opladen u.a.: Barbara Budrich, 47-62.

- Preis, Matthias (2020). Multimodale Lektüren. Konfiguration der Sinne im Literaturunterricht. In *Medien im Deutschunterricht* 2(2) (2020), S. 1-19. DOI: <https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2020.2.6>
- Prenzel, Annedore (1995). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: Springer.
- (2003). Kinder akzeptieren, diagnostizieren, etikettieren? – Kulturen- und Leistungsvielfalt im Bildungswesen. In Warzecha, Birgit (Hg.), *Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive*. Münster: Waxmann, S. 27-39.
- QUA-LiS NRW (2023). Lernerfolgsüberprüfung und Leistungsbewertung. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplannavigator-s-i/hauptschule/deutsch/deutsch-klp/leistungsfeststellung/index.html> (zuletzt aufgerufen am 20.01.24).
- Schulz, Lea (2020). Diklusion. Book Creator, mit einem Beitrag von Lina Zachow. <https://leaschulz.com/wikidiklusion/book-creator/> (zuletzt aufgerufen am 20.01.24).
- Spinner, Kaspar H. (2006). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In Bogdal, Klaus-Michael & Korte, Hermann (Hg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München: dtv, S. 247-257.
- Staiger, Michael (2019). Film in der kulturellen Praxis. In Anders, Petra; ders.; Albrecht, Christian; Rüssel, Manfred & Vorst, Claudia (Hg.), *Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet*. Stuttgart: Metzler, S. 3-20.
- Staiger, Michael (2020). Von der ‚Wende zum Bild‘ zum ‚multimodalen Turn‘. Perspektiven und Potenziale für eine Deutschdidaktik als Medienkulturdidaktik. In *Der Deutschunterricht* 5, S. 65-74.
- Terfloth, Karin & Bauersfeld, Sören (2019). *Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten. Didaktik für Förder- und Regelschule*. 3., aktualisierte Auflage. München: UTB.
- Wille, Lisa (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 Luserke-Jaqui, Matthias (Hg.), *Literary Disability Studies. Theorie und Praxis in der Literaturwissenschaft*. Würzburg, S. 115-148.
- Wiprächtiger-Geppert, Maja (2009). *Literarisches Lernen in der Förderschule. Eine qualitativ-empirische Studie zur literarischen Rezeptionskompetenz von Förderschülerinnen und -schülern in Literarischen Unterrichtsgesprächen*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Ziemen, Kerstin (2020). Die Mehrdimensionale Reflexive Didaktik – Über Beziehung, Dialog und Emotion in der Pädagogik und Didaktik. In *Zeitschrift für Inklusion* 2, <<https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/572>> (zuletzt aufgerufen am 20.01.24).
- Zipfel, Dita & Flygenring, Rán (2020). *Wie der Wahnsinn mir die Welt erklärte*. München: Hanser bei dtv.

Über die Autorin

Dr. Laura Maria Lewald-Romahn (*1990) studierte Deutsch, Kunst und Sozialwissenschaften (Politik/Wirtschaft) auf Gymnasial-/Gesamtschullehramt an der Universität Duisburg-Essen. Sie wurde mit einer Arbeit zum inklusiven Balladenunterricht an der Universität zu Köln promoviert, an der sie zuletzt als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der inklusiven Deutschdidaktik tätig war. Sie ist examinierte Lehrerin (Sek. I/II) und war mehrere Jahre im Schuldienst tätig. Derzeit ist sie Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg und wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Lehrkräftebildung (ZLB) an der Universität Duisburg-Essen.

Korrespondenzadresse: laura.lewald-romahn@uni-oldenburg.de