

Wiebke Dannecker &amp; Kerstin Ziemen

## Editorial

### Literaturunterricht in heterogenen Lerngruppen gestalten – fach- und inklusionsdidaktische Perspektiven

Angesichts der gesellschaftlichen Transformationsprozesse Inklusion und Digitalisierung sind Universitäten und Schulen nicht nur als Orte der Lehrkräftebildung zu verstehen, sondern sie eröffnen Denk- und Diskursräume, in denen sich zukünftige Lehrkräfte mit den komplexen Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft auseinandersetzen und gemeinsam Lösungswege gestalten. Die Berücksichtigung der Heterogenität einer Lerngruppe beispielsweise wird von Lehrkräften häufig als Herausforderung in Bezug auf die Gestaltung von Unterricht genannt (vgl. von Brand & Brandl, 2017: S. 17). Diese Herausforderung zeigt sich insbesondere darin, dass Lehrkräfte innerhalb eines auf Selektion hin konzipierten Schulsystems inklusiven Unterricht gestalten müssen und dabei nicht nur Teilhabe ermöglichen, sondern das Lernen so konzipieren sollen, dass die Beachtung unterschiedlicher Bedarfe in verschiedensten Lernarrangements möglich ist (vgl. Boban & Hinz, 2008: S. 72 f.; Ziemen, 2018: S. 114 ff). Angesichts dieser institutionellen Rahmung gilt es unterschiedliche Aspekte und Ebenen der Unterrichtsplanung und Gestaltung zu reflektieren, wenn es darum geht, die schulische Inklusion als Zielperspektive anzustreben (vgl. Ziemen, 2013: S. 47; 2018: S. 7) und dies in Bezug auf das jeweilige Unterrichtsfach beziehungsweise die exemplarischen Lerngegenstände zu konkretisieren (vgl. Musenberg & Riegert, 2015: S. 41). Die Fachdidaktiken und die Didaktik mit Blick auf Inklusion müssen sich daher in einem interdisziplinären Austausch der gemeinsamen Herausforderung stellen, theoretisch-konzeptionelle und empirisch fundierte Lehr-Lernkonzepte zu entwickeln, die auf den Abbau von Bildungsbarrieren und eine bedarfsgerechte, individuelle Unterstützung aller Schüler\*innen zielen. Die Bedeutung der Kooperation mit der Schulpraxis für eine zukunftsorientierte Unterrichtsforschung wird beispielsweise hinsichtlich des Potenzials deutlich, das aus der Berücksichtigung innovativer Gestaltungsansätze und Erfahrungen mit der Konzeption inklusiver Lehr-Lernsituationen in der Schulpraxis erwächst. In diesem Zusammenhang sind Forschungsansätze bedeutsam, die nicht nur auf eine Beforschung der Schulpraxis zielen, sondern die Kooperation aller Akteur\*innen hinsichtlich des Ziels der Qualitätsentwicklung von Unterricht im Sinne einer gemeinsamen Forschungs- und Entwicklungsarbeit in den Vordergrund stellt.



Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 Deutschland (CC BY-SA 4.0 de).

## 1. Inklusion als gesamtgesellschaftliche Zielperspektive – fach- und inklusionsbezogene Überlegungen

Auch mehr als zehn Jahre nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) durch die Bundesregierung ist Inklusion noch immer nicht hinreichend und umfassend umgesetzt. Im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung haben viele deutsche Hochschulen Inklusion als hochschuldidaktische Entwicklungsaufgabe benannt, so etwa hinsichtlich der Kooperation von Fachdidaktik und Bildungswissenschaften. Doch noch zu selten werden interdisziplinäre Forschungsperspektiven eingenommen, was auch in der zunächst erforderlichen Verständigung über Begrifflichkeiten und Zielperspektiven der Forschung begründet liegen mag. So müssen sich Inklusionsdidaktik und Fachdidaktik hinsichtlich der theoretisch-konzeptionellen Grundlagen in Bezug auf die Gestaltung fachbezogener Lernprozesse in heterogenen Lerngruppen zunächst auf eine Definition des Begriffs Inklusion verständigen. Inwiefern ein solches Verständnis angesichts der Gegebenheiten des Schulsystems tragfähig ist, gilt es in empirischen Forschungsprojekten (bestenfalls in Kooperation mit der Schulpraxis) zu rekonstruieren und im Sinne einer partizipativen Schulentwicklung zu eruieren.

Inklusion als gesamtgesellschaftliche Herausforderung zielt auf die Überwindung von Marginalisierung, Diskriminierung, Stigmatisierung und stellt einen Prozess der Veränderung von Verhältnissen in Systemen, Organisationen und Gemeinschaften dar. Sie ist kein herzustellender Zustand, sondern ein Orientierungsrahmen mit dem Ziel, humanen und demokratischen Zusammenlebens, -lernens und -arbeitens (vgl. Ziemer, 2017: S. 101). Folglich lassen sich grundlegende Prämissen ableiten, wie die Anerkennung und Wertschätzung von Differenz in Gemeinschaften, Institutionen und Organisationen; die Fokussierung auf verschiedene Heterogenitätsdimensionen; zudem die Entwicklung und Veränderung von Systemen (z.B. Schule) unter Berücksichtigung individueller Situationen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen (vgl. ebd.), im Kontext Schule der Schüler\*innen.

Legt man das hier fokussierte Verständnis von Inklusion für die Planung von Unterricht zugrunde, so bedeutet dies inklusiven Fachunterricht so zu gestalten, dass dieser allen Schüler\*innen und deren Bedürfnissen, Interessen, Ausgangs- und Umfeldbedingungen gerecht wird und diese an Bildungs- und sozialen Prozessen gleichberechtigt partizipieren (vgl. Dannecker, 2020, S. 5; Ziemer, 2018: S. 9). Bogers Theorie der trilemmatischen Inklusion (2015; 2019) zufolge verdeutlicht der Anspruch der Berücksichtigung von Inklusion ein Dilemma der Ebenen Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion, das zwar nicht aufgelöst, aber reflektiert werden könne. In Bezug auf Überlegungen zur Gestaltung diversitätssensibler Lehr-Lernumgebungen führt ein reflexives Verständnis von Diversität somit dazu, kategoriale Zuschreibungen in Bezug auf Differenzkonstruktionen zu reflektieren. Ziel einer diversitätsorientierten Unterrichtsgestaltung sollte daher sein, „konsequent ressourcenorientiert und exklusionsvermeidend zu agieren“ (Haas, 2012: S. 405). So findet beispielsweise die Gestaltung eines diversitätsorientierten Literaturunterrichts 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: S. 52) in Bezug auf die Auswahl von Unterrichtsgegenständen, die Aneignung einer diversitätssensiblen Agency seitens der Lernenden und eine machtkritische Reflexion unterrichtlicher Kommunikation plädiert (vgl. Dannecker, 2023: S. 396).

## 2. Fachliches Lernen im Fokus: zur Auseinandersetzung mit literarischen Texten in heterogenen Lerngruppen

Hinsichtlich der Auswahl der Unterrichtsgegenstände für den Literaturunterricht gilt es zu berücksichtigen, dass jeder literarische Text und seine medialen Dispositive unterschiedliche Anforderungen an die Lesenden stellen. Dies liegt in der ästhetischen Dimension der Unterrichtsgegenstände begründet, weil literarische Texte aufgrund ihrer charakteristischen Mehrdeutigkeit und Ästhetikkonvention (vgl. Rosebrock, 2018: S. 19) eine persönliche Bezugnahme, die Aktivierung von eigenen Erfahrungen, die Identifikation mit Figuren, Imaginationsfähigkeit, Emotionalität und Affektivität beim Lesen fordern. Seitens der Lesenden ist damit die Komplexität der Affordanzen aufgerufen (vgl. Frederking, Brüggemann & Albrecht, 2020). So zeigen Studien zur Rezeption literarischer Texte und ihrer medialen Dispositive, dass Schüler\*innen über ein Bündel an Teilkompetenzen verfügen müssen, um einen literarischen Text zu verstehen, zu analysieren, zu interpretieren und über den Text reflektieren zu können (vgl. Dannecker, 2020). Die fachwissenschaftliche und -didaktische Dimensionierung der Affordanzen des literarästhetischen Verstehens bildet daher die Grundlage für die Gestaltung eines Lernarrangements für heterogene Lerngruppen.

So bedarf der Austausch über Gelesenes im Anschluss an die Rezeption beispielsweise wiederum einer Form der „Versprachlichung des Textverstehens“ (Zabka, 2020: S. 7), da das Lesen an sich eine individuelle Tätigkeit ist. Indem sich die Lesenden bemühen ihr „Textverstehen anderen gegenüber darzulegen, zu begründen und über die Begründung miteinander zu sprechen, so fördert dies die Tiefe der kognitiven Verarbeitung“ (ebd.: S. 4). Über die leseförderliche und motivationspsychologische Bedeutung der Anschlusskommunikation hinaus, auch im Sinne eines prä- und paraliterarischen Austauschs über das (Vor-)Gelesene (vgl. dazu Hurrelmann, 2002; Rosebrock & Nix, 2017), können in Bezug auf die Analyse und Interpretation literarischer Texte „Fehlinterpretationen und unangemessene Wirklichkeitsbezüge erkannt und falsifiziert werden, wenn sie mit den Elementen und der Struktur des Textes nicht zu vereinbaren sind“ (Zabka, 2020: S. 5). Zugleich eröffnen verschiedene Formen kommunikativer Handlungen unterschiedliche Zugänge zur Rezeption literarischer Texte und ihrer medialen Dispositive und eine Auswahl von Schwerpunktsetzungen bei der Anschlusskommunikation, auch im Modus prä- und paraliterarischer Auseinandersetzung mit dem Gegenstand. Hinsichtlich der Gegenstandswahl für inklusive Lehr-Lernsettings wird zudem ein vielfältiges Lektüreangebot und eine Auswahl ästhetisch-anspruchsvoller Gegenstände als sinnvoll erachtet, weil

literarische Texte und ihre medialen Dispositive aufgrund ihrer Vielschichtigkeit vielfältige Zugänge und Rezeptionsweisen ermöglichen (vgl. Dannecker & Maus, 2016; Fricke & Kagelmann, 2017; Dannecker, 2020; Ambrosini, Carell & Dannecker, i.E.).

In diesem Zusammenhang wird der dialogisch-kommunikativen Kooperation der Schüler\*innen am gemeinsamen Gegenstand im Sinne des Entwicklung induzierenden Lernens, (vgl. Feuser, 2013: S. 286; Ziemer, 2018: S. 110 ff.) besondere Bedeutung zugeschrieben, welche in der „Mehrdimensionalen Reflexiven Didaktik“ (Ziemer, 2018) aufgenommen und weiterentwickelt ist. Auf diese Weise wird den Schüler\*innen ein Lernen „auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau – nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen – in Orientierung auf die nächste Zone der Entwicklung (Vygotskij)“ (Feuser, 2011: S. 89) ermöglicht. Dabei werden Erkenntnisse durch eine für die Lernenden sinnstiftende und bedeutungstragende Tätigkeit konstituiert werden (vgl. ebd.). Das Augenmerk der Initiierung fachspezifischer Lernprozesse liegt dementsprechend auf der Ermöglichung von Zugängen zum literarischen Text und seinen medialen Dispositiven sowie der Gestaltung von Lernsituationen, die eine Auseinandersetzung mit dem Gegenstand – auch in Kooperation mit kompetenten Anderen – anregen. So sprechen sich auch die Vertreter\*innen der New London Group für eine diversitätssensible Gestaltung inklusiver Lernsettings aus, die durch Kollaboration, Differenzierung sowie durch anregende Lerngegenstände und diskursive Aushandlungen geprägt sind: „The richness of learning is the richness of learning around nuances of perspective and interpretation“ (Kalantzis & Cope, 2017: S. 315).

### 3. Inklusionsdidaktische und fachdidaktische Perspektiven auf das fachbezogene Lernen im inklusiven Literaturunterricht

Diesen Desiderata widmet sich das vorliegende k:ON-Sonderheft zum Thema *Literaturunterricht in heterogenen Lerngruppen gestalten – fach- und inklusionsdidaktische Perspektiven*. Im Vergleich zu anderen Ausgaben sind in diesem Band vier Forschungsbeiträge versammelt, die im Rahmen einer interdisziplinären Tagung, die vom BMBF gefördert wurde, diskutiert wurden.

Der Beitrag von **Simone Stefan** nimmt die Frage der Textauswahl in den Blick und stellt Ergebnisse einer Befragung von jungen Erwachsenen mit und ohne Behinderung vor. Der Beitrag stellt dazu Ausschnitte eines Orientierungsrasters vor, das Lehrpersonen zur Reflexion der Textauswahl anregen soll, um schülerseitig das Lernen an einem gemeinsamen Gegenstand und eine gewinnbringende Anschlusskommunikation zu ermöglichen.

Im Fokus des interdisziplinären **Forschungsprojekts Lernen mit digitalen Medien im inklusiven Literaturunterricht** (DigiLi, Laufzeit 2020-23, gefördert durch das BMBF) stand die theoretische Konzeption und empirische Rekonstruktion eines digitalen Lernar-

rangements. Der Beitrag stellt die Forschungsergebnisse des Projekts vor und gibt Einblicke in den Entwicklungsprozess einer Web-App in Kooperation mit der Inklusiven Universitätsschule Köln.

Der Beitrag von **Anke Groß-Kunkel und Wiebke Dannecker** stellt Ergebnisse einer explorativen Interviewstudie zur Textauswahl von Lehrkräften für den Literaturunterricht an einer inklusiven Schule und an einer Förderschule vor. Davon ausgehend plädieren die Autorinnen für eine Unterrichtsplanung und -gestaltung, die unterschiedliche inhaltliche Interessen der Schüler\*innen bei der Auswahl der Gegenstände berücksichtigt.

In ihrem Beitrag geht **Laura Lewald-Romahn** der Forschungsfrage nach, inwiefern ein kooperativ, transformativ und binnendifferenziert gestaltetes Lehr-Lernarrangement durch ein haptisches Materialangebot unterstützt werden kann, das auf eine kommunikative Auseinandersetzung der Schüler\*innen mit einer Ballade zielt. Dazu stellt der Beitrag das Konzept einer *Dispermedialen Literaturdidaktik* vor und diskutiert vor diesem Hintergrund die Ergebnisse einer Fallstudie, die im Rahmen ihres Promotionsprojekts entstanden sind.

Schließlich danken die Herausgeberinnen allen Autor\*innen für die Verschriftlichung ihrer Beiträge, die anlässlich einer interdisziplinären Tagung, die am 1. September 2023 zum Thema *„Digital, differenziert, kooperativ – fach- und inklusionsdidaktische Perspektiven auf Literaturunterricht“* stattfand, diskutiert wurden. Wir wünschen allen Interessierten eine anregende Lektüre und freuen uns auf eine Diskussion von Fragen der Gestaltung von Fachunterricht in heterogenen Lerngruppen über diese Veröffentlichung hinaus.

#### 4. Bibliographische Angaben

- Ambrosini, Caroline; Carell, Leonie & Dannecker, Wiebke (i. E.). Perspektiven für die Individualisierung der Textauswahl für inklusiven Literaturunterricht – Ergebnisse aus einem Kooperationsprojekt mit der Inklusiven Universitätsschule. In *k:ON Kölner Online Journal für Lehrer\*innenbildung* 8.
- Boban, Ines & Hinz, Andreas (2008). „The inclusive classroom“ – Didaktik im Spannungsfeld von Lernprozesssteuerung und Freiheitsberaubung. In Ziemer Kerstin (Hg.), *Reflexive Didaktik. Annäherungen an eine Schule für alle*. Oberhausen: Athena, S. 71-98.
- Boger, Mai-Anh (2019). *Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken*. Münster: edition assemblage.
- Boger, Mai-Anh (2015). Theorie der trilemmatischen Inklusion. In Schnell, Irmtraud (Hg.), *Herausforderung Inklusion – Theoriebildung und Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 51-62.

- Brand, Tilman von & Brandl, Florian (2017). *Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen. Individualisierung, Differenzierung und Inklusion in den Sekundarstufen*. Seelze: Kallmeyer.
- Dannecker, Wiebke (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. Fachwissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven auf Literatur und Medien*. Darmstadt: WBG und avl-digital. [https://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/73886/file/Intersektionalitaet\\_Dannecker.pdf](https://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/73886/file/Intersektionalitaet_Dannecker.pdf) (Zugriff am 15.11.2023).
- \_\_\_\_ (2020). *Inklusiver Literaturunterricht jenseits von Disparitäten – empirische Erkenntnisse und didaktische Schlussfolgerungen für das filmästhetische Verstehen in heterogenen Lerngruppen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- \_\_\_\_ & Maus, Eva (2016). Jenseits von Disparitäten – Saša Stanišić Wie der Soldat das Grammophon repariert als Gegenstand für den inklusiven Unterricht. In *Literatur im Unterricht 1*, S. 45-59.
- Feuser, Georg (2013). Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ – ein Entwicklung induzierendes Lernen. In Feuser, Georg & Kutscher, Joachim (Hg.), *Entwicklung und Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 282-293.
- \_\_\_\_ (2011). Entwicklungslogische Didaktik. In Kaiser, Astrid; Schmetz, Ditmar; Wachtel, Peter & Werner, Birgit (Hg.), *Didaktik und Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 86-100.
- Frederking, Volker; Brüggemann, Jörn & Albrecht, Christian (2020). Ästhetische Kommunikation im Literaturunterricht. Quantitative und qualitative Zugänge zu einer besonderen Form personaler und funktionaler literarischer Bildung. In Mayer, Johannes; Heizmann, Felix & Steinbrenner, Marcus (Hg.), *Das Literarische Unterrichtsgespräch. Positionen, Kontroversen, Entwicklungslinien*. Baltmannsweiler: Schneider, S. 295–314.
- Frickel, Daniela & Kagelmann, Andre (2017). Inklusives und ästhetisches Potential aktueller Werke der Kinder- und Jugendliteratur. In Standke, Jan (Hg.), *Gegenwartsliteratur im inklusiven Deutschunterricht*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, S. 129-148.
- Haas, Benjamin (2012). Dekonstruktion und Dekategorisierung: Perspektiven einer non-kategorialen (Sonder-)Pädagogik. In *Zeitschrift für Heilpädagogik 63(10)*, S. 404-413.
- Hormel, Ulrike & Scherr, Albert (2009). Bildungskonzepte für die Einwanderungsgesellschaft. In Fürstenau, Sara & Gomolla Mechtild (Hg.), *Migration und schulischer Wandel: Unterricht*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 45-60.
- Hurrelmann, Bettina (2002). Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. In *Praxis Deutsch 176*, S. 6-18.

- Kalantzis, Mary & Cope, Bill (2017). New Media and Productive Diversity in Learning. In Barsch, Sebastian; Glutsch, Nina & Massumi, Mona (Hg.), *Diversity in der LehrerInnenbildung: internationale Dimensionen der Vielfalt in Forschung und Praxis*. Münster: Waxmann, S. 308-323.
- Musenber, Oliver & Riegert, Judith (2015). Inklusiver Fachunterricht als didaktische Herausforderung. In Dies. (Hg.), *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 13-28.
- Rosebrock, Cornelia (2018). Strategien ästhetischen Lesens. Literarisches Lernen in rezeptionsästhetischer Perspektive. In Scherf, Daniel & Bertschi-Kauffmann, Andrea (Hg.), *Ästhetische Rezeptionsprozesse in didaktischer Perspektive*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 14-27.
- \_\_\_ & Nix, Daniel (2017). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Zabka, Thomas (2020). Gespräche über Literatur. In *Praxis Deutsch 280*, S. 4-11.
- Ziemen, Kerstin (2018). *Didaktik und Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- \_\_\_ (2017). Inklusion. In Dies. (Hg.), *Lexikon Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 101-102.
- \_\_\_ (2013). *Kompetenz für Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

## Über die Herausgeberinnen

**Wiebke Dannecker** (Dr.) ist seit 2017 als Juniorprofessorin am Institut für deutsche Sprache und Literatur II an der Universität zu Köln tätig und leitete von 2020 bis 2023 das vom BMBF geförderte Forschungsprojekt DigiLi in Kooperation mit der Inklusiven Universitätsschule Köln. Sie hat zur empirischen Rekonstruktion literarischen Verstehens an der Leibniz Universität Hannover promoviert, ihr Zweites Staatsexamen am Studienseminar Stadthagen absolviert und zahlreiche Veröffentlichungen zum literarästhetischen Lernen in heterogenen Lerngruppen vorgelegt.

ORCID ID: 0000-0003-0448-04-03

Kontakt: w.dannecker@uni-koeln.de

**Kerstin Ziemen** (Dr.) ist als Professorin am Department Heilpädagogik und Rehabilitation der Universität zu Köln tätig und leitete von 2020 bis 2023 das vom BMBF geförderte Forschungsprojekt DigiLi, Arbeitsbereiche: Pädagogik und Didaktik bei Menschen mit geistiger Behinderung, Forschungsschwerpunkte: Inklusion, inklusive Didaktik, Schul- und Unterrichtsentwicklung, soziale Situation von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit geistiger Behinderung.

ORCID-ID: 0000-0003-4480-1777

Kontakt: kziemen@uni-koeln.de