

Wiebke Dannecker & Anke Groß-Kunkel

„Es ist immer so ein Abwägen“ – Ergebnisse einer Interviewstudie zur Textauswahl für den (inklusive) Literaturunterricht unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung

Abstract

Menschen mit (geistiger) Beeinträchtigung wird oftmals die Fähigkeit abgesprochen, literarische Texte genießend verstehen zu können, empirische Studien zur kulturellen Teilhabe widerlegen dies allerdings (vgl. Groß-Kunkel, 2017a; Wilke, 2016; vgl. Wiprächtiger-Geppert, 2009). In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, wie Lehrkräfte die Textauswahl für (inklusive) Literaturunterricht begründen. Der Beitrag stellt die Ergebnisse einer Interviewstudie zur Textauswahl von Lehrkräften für den Literaturunterricht an einer inklusiven Schule und an einer Förderschule vor. Davon ausgehend werden die Ergebnisse auch hinsichtlich Exklusions- und Inklusionsmechanismen zur Diskussion gestellt.

People with (intellectual und developmental) disabilities are often denied the ability to enjoy and understand literary texts, but empirical studies on cultural participation disprove this (Groß-Kunkel, 2017a; Wilke, 2016; Wiprächtiger-Geppert, 2009). In this context, the question arises how teachers justify the selection of texts for (inclusive) literature lessons. This article presents the results of an interview study on teachers' text selection for literature lessons at an inclusive school and at a special school and discusses the results of this survey with regard to mechanisms of exclusion and inclusion.

Schlagwörter:

Textauswahl, inklusiver Literaturunterricht, geistige Beeinträchtigung, Lehrkräfte
Text selection, inclusive literature lessons, intellectual and developmental disabilities, teachers

1. Literatur als Gegenstand im inklusiven Deutschunterricht – zwischen Leseförderung und kultureller Teilhabe

Lesen und Leseförderung haben seit der ersten PISA-Erhebung „im populären Bewusstsein einen Höchststand an sozialer Erwünschtheit erreicht“ (Hurrelmann, 2009: S. 137). Lesen wird als ein Instrument zur Verwirklichung beruflicher und persönlicher Ziele angesehen. Dieses Lesekompetenzverständnis wurde durch die großen Leistungsvergleichsstudien PISA und IGLU geprägt. Beide Untersuchungen orientieren sich am anglo-amerikanischen *Literacy*-Konzept, das vom pragmatischen Lesekompetenzbegriff der



Reading Literacy ausgeht und in der Literaturdidaktik zu einer Erweiterung der Lesekompetenzmodelle führte (vgl. Hurrelmann, 2002; vgl. Garbe & Holle, 2007; vgl. Rosebrock, 2005, vgl. Rosebrock & Nix, 2020).

Aus einer anthropologischen Perspektive heraus ist das Erzählen bzw. das Lesen – im Sinne einer Auseinandersetzung mit literarischen Texten – ein existentielles kulturelles Bedürfnis aller Menschen. Dies gilt es für die Gestaltung inklusiven Literaturunterrichts zu berücksichtigen, da nicht erst durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention Menschen mit Behinderungen das Recht haben, „gleichberechtigt mit anderen am kulturellen Leben teilzunehmen“ (BMAS, 2008: S. 24). Auf der Grundlage der Kulturanthropologie Cassirers (2007) lässt sich zeigen, dass Menschen mit geistiger Beeinträchtigung Kulturschaffende und kulturenzepischend sind. Sie haben u. a. ein existentielles Lesebedürfnis im Sinne einer Auseinandersetzung mit literarischen Texten. In der Philosophie Cassirers ist dem Menschsein das Bedürfnis oder Streben zur Symbolisierung eigen. Anhand dieses anthropologischen Theorems zeigt sich, dass in der Beschäftigung mit Literatur verschiedene Unterbedürfnisse erfüllt werden. Dazu gehören: ein kulturelles Teilhabebedürfnis, ein Ästhetisierungsbedürfnis und das Streben nach Weltverstehen. Zudem hat die Praxis des Lesens sinnstiftende Funktionen für Menschen mit einer sogenannten geistigen Beeinträchtigung (vgl. Groß-Kunkel, 2017a). Diese Erkenntnis verlangt von Theorie und Praxis einer inklusionsorientierten Literaturdidaktik sowie der Inklusionspädagogik, neue Wege zu beschreiten und Ansätze zu entwickeln, die allen Menschen Räume und Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit literarischen Texten eröffnen.

Mit der Unterzeichnung der UN-BRK, so der Kurztitel, verpflichteten sich die Vertragsstaaten bereits vor mehr als zehn Jahren, geeignete Maßnahmen zu treffen, „um sicherzustellen, dass Menschen mit Behinderungen Zugang zu kulturellem Material in zugänglichen Formaten haben“ (Praetor Verlagsgesellschaft, 2023). Um dies zu erreichen, muss seitens einer diversitätsorientierten Forschung geklärt werden, wie zugängliche Formate aussehen sollten bzw. müssen und wie diese Formate allen Menschen in allen Lebensphasen und -bereichen angeboten werden können, damit die angestrebte Inklusion durch kulturelle Teilhabe erreicht werden kann (vgl. Dannecker & Schindler, 2021; vgl. Groß-Kunkel, 2021). Im Blick behalten werden sollte dabei, dass kulturelle Teilhabe insbesondere dort zu Inklusion führt, wo die Auseinandersetzung mit Kultur als Gemeinschaftshandlung von Menschen mit und ohne Beeinträchtigung praktiziert wird, so wie es in einem inklusiven Literaturunterricht möglich ist.

Die literaturdidaktische Forschung muss sich also des Desiderats annehmen, empirisch fundierte Konzepte für eine begründete Auswahl von Gegenständen aus den Bereichen Literatur, Theater und (digitale) Medien für den inklusiven Literaturunterricht vorzulegen. Dabei muss sie im Hinblick auf ihre Eignung für die Vertiefung konkreter fachspezifischer (Teil)Kompetenzen, die das gemeinsame Lernen – etwa im Sinne kooperativer Lernformate ermöglichen (vgl. Dannecker, 2018a; 2020) – berücksichtigen. Dies schließt die Frage danach, welche Funktion der Auseinandersetzung mit Literatur zugeschrieben wird, mit ein. Abraham (2015) bestimmt die kulturelle Funktion literarischen Lesens so: „Literatur sammelt, verarbeitet und perspektiviert das kollektive Wissen einer

Kultur über sich selbst; sie ist so betrachtet zum einen ein Wissensspeicher, zum andern eine Art Vergrößerungsglas für die scheinbaren Kleinigkeiten, aus denen sich der Alltag der Menschen einschließlich ihrer gedanklichen Welt zusammensetzt“ (Abraham, 2015: S. 8).

Literarischen Texten wird demzufolge das Potenzial zugesprochen, die Pluralität von Lebensentwürfen zu thematisieren. Dementsprechend spielt die Textauswahl für die Gestaltung von (inklusive) Literaturunterricht eine entscheidende Rolle (vgl. Ambrosini, Carell & Dannecker, i. E.). Die Auswahl ästhetisch anspruchsvoller Gegenstände wird als sinnvoll erachtet, weil literarische Texte aufgrund ihrer Vielschichtigkeit vielfältige Zugänge und Rezeptionsweisen ermöglichen (vgl. Dannecker & Maus, 2016; Frickel & Kagelmann, 2017: S. 131; vgl. Dannecker, 2020).

Diesem Forschungsdesiderat folgt die hier vorgestellte Studie mit dem Ziel, Überlegungen von Lehrkräften zur Textauswahl für den (inklusive) Literaturunterricht im Sinne des literarästhetischen Verstehens (vgl. Dannecker, 2012; 2014) zu erheben. Dazu wurden Lehrkräfte an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung sowie Lehrkräfte an inklusiv unterrichtenden Schulen mittels Leitfadeninterviews befragt. Ausgehend von den Interviewdaten kann rekonstruiert werden, welche didaktischen und methodischen Entscheidungen in der Praxis hinsichtlich des Kompetenzbereichs „Lesen – Umgang mit Texten und Medien“ getroffen werden¹. Im Folgenden wird zunächst der Forschungsstand herausgearbeitet, bevor dann das Forschungsdesign der Studie und die Ergebnisse zur Diskussion gestellt werden. Der Beitrag schließt mit einem Fazit und leitet Implikationen für Lehrer*innenbildung und Schulpraxis ab.

2. Zum Forschungsstand – interdisziplinäre Perspektiven

Bezüglich des aktuellen Forschungsstands formulierten Hennies und Ritter (2013) noch vor einigen Jahren, dass der Anspruch der schulorganisatorischen Umsetzung der UN-BRK sowie die Ausgestaltung der didaktischen Umsetzung auch weiterhin nicht eingelöst sei und bisher nur Formen binnendifferenzierten, individualisierten und geöffnetem Unterricht vorgelegt wurden, die jedoch noch nicht die Bandbreite heterogener Voraussetzungen berücksichtigten. In den letzten Jahren haben sich einige Studien intensiv der Frage nach Leitlinien für einen inklusiven Deutschunterricht gewidmet (vgl. von Brand, 2016; vgl. Frickel & Kagelmann, 2016; vgl. Hennies & Ritter, 2013; vgl. Naugk, Ritter, Ritter & Zielinski, 2016; vgl. Pompe, 2015). Differenzierung kristallisiert sich im derzeitigen Forschungsdiskurs dabei als zentrale Herausforderung für die Deutschdidaktik heraus (vgl. Dannecker, 2014; 2018 a & b; vgl. von Brand & Brandl 2018; vgl. Ziemen, 2018,

¹ Siehe hierzu u. a. die seit August 2022 in Kraft getretenen Richtlinien für den FSP Geistige Entwicklung in NRW, welche Unterrichtsvorgaben für den zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung an allen Lernorten in NRW geben. Im Bereich „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ werden die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen beachtet und Angebote von elementar-körperlich-sensorischer Textbegegnung über bildlich-darstellende Texterschließung bis hin zum Umgang mit verschiedenen Textsorten aufgeführt (Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW 2022: S. 50 ff).

2020). Von Brand und Brandl (2018) dimensionieren die Binnendifferenzierung auf den Ebenen: organisatorisch, sozial, methodisch, inhaltlich und didaktisch. Für den inklusiven Unterricht schlagen sie eine Erweiterung der sozialen Ebene um die Berücksichtigung des Aspekts „individueller Förderbedarf“ (ebd.: S. 42) vor. Damit ist die von Hennies und Ritter (2013) geforderte Bandbreite der Lernvoraussetzungen zwar berücksichtigt, allerdings wäre eine Fokussierung der Förderbedarfe im Sinne einer Defizitorientierung als problematisch anzusehen. Auch Naugk et al. (2016) sprechen sich gegen kompensatorische Ansätze aus, die Benachteiligungen im Bildungssystem auszugleichen suchen. Sie plädieren demgegenüber für die Gestaltung individualisierter Lernprozesse unter der Bedingung von offenem Unterricht und dem Angebot von Hilfestellungen sowie für eine Kombination von Binnendifferenzierung und Elementarisierung (ebd.: S. 36). Dabei erachten sie die Frage der Passung von Sache, Individualität und Gemeinsamkeit als zentral (ebd.: S. 50). Die Forscher*innen setzen sich dafür ein, inklusiven Unterricht als einen Unterricht zu verstehen, der „anspruchsvolle sprachlich-literarische Angebote zum Ausgangspunkt des Lernens macht“ (ebd.: S. 58). Demgemäß legen Naugk et al. (ebd.) Konkretisierungen ihres Ansatzes für die Grundschule vor, die hinsichtlich des Einsatzes von Originaltexten und der Nutzung der didaktischen Individualisierung des Lernens überzeugen.

Trotz dieser zunehmend fachdidaktischen Adressierung eines inklusiven Literaturunterrichts ist nach wie vor ein Desiderat an Förderschulen (insbesondere mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung) und Inklusionsorientierten Schulen festzustellen (vgl. Günthner, 2023; Bernasconi, 2013: S. 15). Hinsichtlich der Elementarisierung betonen beispielsweise Bernasconi und Wittenhorst, dass dies eine „Ermöglichung eines Zugangs zu gesellschaftlich und kulturell bedeutsamen Bildungsinhalten, zu denen auch die Literatur zählt, für alle Schülerinnen und Schüler“ (Bernasconi & Wittenhorst, 2016: S. 115) darstelle, auch wenn im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung dem Schriftspracherwerb mehr Bedeutung zugemessen werde als der Auseinandersetzung mit Literatur. Eine Verbindung von fachdidaktischen und fachrichtungsspezifischen Prinzipien sei dabei bedeutsam, da dieser Prozess der Unterrichtsplanung auch die didaktische Analyse und das „Identifizieren und Herausstellen elementarer Inhalte eines Werks“ (Bernasconi & Wittenhorst, 2016: S. 118) umfasse. Der Einsatz sprachlicher Vereinfachungen sei bei der Frage der Elementarisierung kritisch zu prüfen (vgl. Bernasconi & Wittenhorst, 2016: S. 128). Damit ist die genuin literaturdidaktische Frage der Textauswahl benannt. Aus literaturdidaktischer Perspektive wird dafür plädiert, ästhetisch anspruchsvolle literarische Texte zu wählen, die aufgrund ihrer Vielschichtigkeit der Erzählung vielfältige Zugänge und Rezeptionsweisen ermöglichen (vgl. Kagelmann, 2014; vgl. Dannecker & Maus, 2016; 2017; vgl. Frickel & Kagelmann, 2017; vgl. Thiele & Huybrechts, 2018). Der Einsatz vereinfachter Textfassungen wird in der Fachdidaktik kontrovers diskutiert (vgl. Thäle & Riegert, 2014; vgl. Bock, 2019; vgl. Rosebrock, 2015; vgl. Groß-Kunkel, 2017b; vgl. Frickel, 2018, vgl. Köb, Sansour, Janz, Vach, Terfloth & Zentel, 2018). Diese Diskussion

lässt sich als Spannungsfeld zwischen der Auswahl vereinfachter Texte als Zugangsmöglichkeit und der vorweggenommenen Diskriminierung durch das Absprechen literarästhetischer Rezeptionsfähigkeiten beschreiben, wie eingangs verdeutlicht wurde.

Das heutige wissenschaftliche Verständnis eines kulturellen Teilhabebedürfnisses von Menschen mit geistiger Beeinträchtigung ist eine relativ neue Entwicklung. In Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung stand bis in die 1960er Jahre hinein die Vermittlung von lebenspraktischen Fähigkeiten im Vordergrund. Nationale oder internationale Studien zum Schriftspracherwerb des Personenkreises wurden bis zu diesem Zeitpunkt zudem nicht durchgeführt (vgl. McCall & McLinden, 2001: S. 357f.).

Einen Paradigmenwechsel im Hinblick auf die Bedeutung des Schriftspracherwerbs bei Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung stellte in Deutschland die Aufnahme des Schriftspracherwerbs in das Curriculum der Schule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung dar (vgl. Ratz & Selmayr, 2021: S. 117). Die Einführung des erweiterten Lese- und Schreibbegriffs nach Hublow (1985) und Günthner (2023), die Lesen nun auch eng mit dem Deuten und der Sinnentnahme konkreter Situationen, Bilder sowie Symbolen verbanden, war eine weitere wesentliche Entwicklung hin zur Anerkennung der Bedeutung von Kulturpraktiken für alle Schüler*innen. Dennoch ist der zeitliche Umfang und Stellenwert des Schriftspracherwerbs an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung auch heute noch nicht zu vergleichen mit dem Stellenwert des Schriftspracherwerbs an Regelschulen (vgl. Günthner, 2023: S. 32f.). Hinzu kommt, dass der Schriftspracherwerb an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in der Regel nicht mit einem entsprechenden Literaturunterricht einhergeht, wie Bernasconi unterstreicht (vgl. Bernasconi, 2013: S. 15).

Dennoch liegen immer mehr Ansätze, die für eine Auseinandersetzung mit Literatur im Unterricht mit Schüler*innen mit geistiger und Komplexer Beeinträchtigung plädieren, vor. Dies zeigt einerseits das in der Praxis etablierte Elementarisierungskonzept² von Heinen und Lamers (vgl. Lamers & Heinen, 2006; vgl. Heinen, 2003), welches u. a. von Franz (2007), Böing und Terfloth (2013) sowie Frickel, Wittenhorst und Thiess (2019) auf den (inkluisiven) Literaturunterricht mit Schüler*innen mit Förderschwerpunkt übertragen wurde. „Die Elementarisierung (...) hat in einem inklusiven Literaturunterricht eine fundamentale Bedeutung. Sie schafft die didaktische Basis, um Lernprozesse entwicklungsorientiert und individuell zu planen und die Auswahl von Lerninhalten nachvollziehbar zu legitimieren“ (Böing & Terfloth, 2013: S. 29). Daneben bietet das ebenfalls in der Praxis etablierte Konzept der mehr→Sinn[®] Geschichten von Fornefeld einen Zugang zu literarischen Texten u. a. für Schüler*innen mit Komplexer Beeinträchtigung. Das Konzept der mehr→Sinn[®] Geschichten nutzt die Tradition des Geschichtenerzählens und geht davon aus, dass Menschen mit Komplexer Beeinträchtigung Teil dieser Geschichtentradition

² Elementarisierung wurde als didaktisches Modell durch Norbert Heinen in die Sonderpädagogik eingeführt. Heinen veranschaulicht dabei fünf Elementarisierungsrichtungen, wobei die Trennung lediglich analytisch erfolgt und Elementarisierung als ein gemeinsamer Suchprozess verstanden wird (vgl. Lamers & Heinen, 2006; vgl. Heinen, 2003). Bernasconi und Stommel (2023) haben das Modell von Heinen um eine Elementarisierungsrichtung erweitert.

sind und davon nicht ausgeschlossen werden dürfen. Mehr-Sinn® Geschichten umfassen Märchen, Legenden, Bibeltexte oder andere Geschichten, die durch eigens entwickelte Requisiten, verbunden mit sinntragender Musik und spannungsvoller Sprache, ein Verstehen über alle Sinne ermöglichen. Die Reaktionen der Zuhörenden und Erzählenden der mehr-Sinn® Geschichten zeigen, dass Literaturteilhabe für alle Menschen möglich ist (vgl. Fornefeld, 2019).

Die Bewertung von Beeinträchtigungen führen insbesondere bei Menschen mit geistiger Beeinträchtigung dazu, dass Literaturangebote in der gesamten Lebensspanne lediglich reduziert oder gar nicht angeboten werden. Dies zeigt sich auch in Konzepten wie ‚Einfache oder Leichte Sprache‘. Setzt man sich mit der kulturellen Praxis des Personenkreises auseinander, wird deutlich, dass sie ein kulturelles Teilhabebedürfnis haben, welches sich u. a. in einem Drang, sich mit literarischen Texten zu beschäftigen, zeigt. Es stellt sich also die Frage, warum einige Pädagog*innen Schüler*innen mit einer Beeinträchtigung absprechen, literarische Texte genießend verstehen zu können (Groß-Kunkel, 2017). Ein Grund könnten die berufsbezogenen Überzeugungen sein, die eine wichtige Komponente der professionellen Lehrer*innenkompetenz darstellen und für das pädagogische Handeln der Lehrkraft bedeutsam sind. Diese liegen den subjektiv bedeutsamen Prämissen der Welt- und Selbstsicht der Lehrkräfte begründet und sind stabil und resistent gegenüber Umstrukturierungen, so etwa der Reform des Bildungssystems im Sinne von Inklusion als gesamtgesellschaftliches Anliegen, welches sich auf alle Lebensbereiche bezieht (vgl. Ziemer, 2018: S. 7). Neue Erfahrungen und Informationen werden von den Lehrkräften stets vor dem Hintergrund langjährig bewährter Überzeugungen assimiliert, weshalb es insbesondere den Lehrkräften, die bereits seit mehreren Jahren ihren Beruf ausüben, schwerfällt, Reformen umzusetzen.

Die Disziplinen der Literaturdidaktik und Inklusionsdidaktik sind somit herausgefordert, sich konzeptionell und methodisch neu zu orientieren, damit die Teilhabe an Literatur für alle möglich wird. Einen ersten Ansatzpunkt stellt die Textauswahl für den Literaturunterricht bei Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf dar (vgl. dazu den Beitrag von Stefan in diesem Sonderheft). Welche Texte Lehrkräfte dafür als geeignet ansehen und vor welche Herausforderungen sie sich gestellt sehen, soll nachfolgend diskutiert werden. Es stellt sich die Frage, weshalb literarische Texte im inklusiven Unterricht weiterhin selten im Vordergrund stehen, bzw. nicht angeboten werden (vgl. dazu den Beitrag von Stefan in diesem Sonderheft). Diesbezüglich ist zu vermuten, dass die Einstellung der Lehrkräfte eine entscheidende Rolle spielt. Tatsächlich weisen die Ergebnisse einer Befragung von Grundschullehrkräften zu ihren Einstellungen und zu ihrer Motivation, sich mit inklusionsspezifischen Themen zu beschäftigen, darauf hin, dass ein Zusammenhang zwischen Vorerfahrungen mit der Berücksichtigung förderpädagogischer Bedarfe und einer positiven Einstellung der Lehrkräfte besteht (vgl. Hellmich & Görel, 2014: S. 56f.). Dieser Zusammenhang von berufsbezogenen Überzeugungen, die sich bereits im Verlauf des Studiums bilden (vgl. Kuhl, Moser, Redlich & Schäfer, 2014: S.

675), und Lehrer*innenhandeln ist hinsichtlich der Frage der Textauswahl insofern relevant, da sich darin Überlegungen zur Zugänglichkeit der Formate, wie von der UN-BRK gefordert, zeigen.

3. Forschungsdesign

Die Fragestellung der Studie zielte darauf, Lehrkräfte zur Textauswahl für ihren Literaturunterricht im inklusiven Setting bzw. förderpädagogischen Setting unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung zu erheben. Damit wurde die Fragestellung verfolgt, welche Überlegungen die fachdidaktischen Entscheidungen in Bezug auf das unterrichtliche Handeln der Lehrkräfte beeinflussen. Da berufsbezogene Überzeugungen als lebensweltliche Vorstellungen der einzelnen Lehrkräfte zu einem bestimmten Themenbereich werden können, „besteht die Aufgabe im Erfassen der Breite, Tiefe und Qualität individueller Denkstrukturen“ (Niebert & Gropengießer, 2014: S. 123). Dazu wurde ein qualitativer Interviewleitfaden erstellt, der den Lehrkräften Fragen zur Gestaltung ihres Literaturunterrichts stellte, um implizit auf die Überzeugungen der Lehrkräfte schließen zu können. Zur Textauswahl wurden folgende Fragen gestellt:

- Welchen Text haben Sie ausgewählt? Warum haben Sie diesen Text ausgewählt?
- Welche Zielsetzung bestand bezüglich der Quelle & des Textes ganz allgemein?
- Von wem wurde der Text ausgewählt? Durften Schüler*innen mitentscheiden?
- Welche Lernchancen der Schüler*innen hatten Sie dabei im Blick?
- Welche Bildungsinhalte bezogen auf die Textgestaltung – Inhalt und Form – standen im Vordergrund?

Die Stichprobe umfasste drei Lehrer*innen einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (Unterstufe, Mittelstufe, Berufspraxisstufe & Oberstufe) und drei Lehrer*innen an inklusiv unterrichtenden Schulen (Gymnasium, Berufsschule, Grundschule) (vgl. Steinacker, 2019). Die Interviewpartner*innen konnten durch die Bekanntgabe der Studie im Kollegium gewonnen werden. Bei der Auswertung der Daten stand allerdings nicht der Vergleich von inklusiven Schulen und Förderschulen auf systemischer Ebene im Vordergrund, sondern die Befragung von Lehrkräften sollte exemplarische Einsichten in beide Systeme umfassen.

Zur Auswertung der transkribierten Interviews wurde die von David Barton und Mary Hamilton, zwei Vertreter*innen der *New Literacy Studies*, entwickelte Methodik zur hermeneutischen Textinterpretation genutzt. Für die Text-Analyse von transkribiertem Datenmaterial haben die beiden *Literacy*-Forscher*innen zehn Analyseschritte definiert, die u. a. das Kodieren verschiedener Kategorien und Festlegen wesentlicher Themen durch ein „Hin- und Herzirkulieren“ zwischen wissenschaftlichen Theorien und dem Datenmaterial umfassen. Auch der Analyseschritt des „*Selecting*“, also der Auswahl relevanter Auszüge aus den Interviewtranskripten ist bei diesem Analyseverfahren besonders wichtig (vgl. Barton & Hamilton, 2012: S. 68ff).

Neben den Interviews mit den Lehrkräften wurden teilnehmende Beobachtungen in einer der Klassen durchgeführt, die jedoch für die Beantwortung der Fragestellung dieses Beitrages nicht in die Auswertung einbezogen wurden.

4. Ergebnisse

Wie die Auswertung der Interviewdaten zeigt, stellt sich die Auswahl geeigneter literarischer Texte als zentrale Herausforderung für die Lehrkräfte dar. Die Ergebnisse verweisen darauf, dass sich die Unsicherheiten der Lehrenden in Bezug auf vier Dimensionen differenzieren lassen: Zielsetzung des Unterrichts, Literaturverständnis, Bedeutsamkeit von Medienverbund und Partizipation sowie methodische Entscheidungen. Dies wird im Folgenden näher ausgeführt.

4.1 Textauswahl – Orientierung an Lesekompetenz und Lebensweltbezug

Die Textauswahl für ihren Unterricht begründeten die Lehrkräfte mit fachdidaktischen Prinzipien wie dem Lebensweltbezug und nannten dazu die sprachliche Gestaltung, die eine Nähe zur Alltagssprache aufweisen sollte: „Es ist ein sehr, sehr lebensnahes Buch [„Rico, Oskar und die Tieferschatten“], spielt ja auch in- in Berlin in der heutigen Zeit oder 2000er [...]. Die unterhalten sich halt auch relativ eh normal auch in Jugendsprache oder oder da sind auch mal umgangssprachliche Begriffe drin“ (SK, Z. 75-76). Außerdem wird das Identifikationsangebot, das literarische Texte böten, angeführt: „Ich glaube, dass dieses Buch [„Der Dieb im Schrebergarten“] für die Kinder sehr ansprechend ist, da die Schüler sich mit der ein oder anderen Person in dem, der Geschichte identifizieren können“ (LM, Z. 66-69). Wichtig war daneben der inhaltliche Bezug zu späteren Berufsfeldern:

„Also die Schülerinnen gehen später in soziale und gesundheitsrelevante Berufe, sind dort immer wieder mit Krankheit, Behinderung, auch Sterben konfrontiert und von daher kann man einen beruflichen Bezug zwischen dieser Lektüre [„Ziemlich beste Freunde“] und dem späteren beruflichen Arbeitsfeld der Schüler herstellen“ (AM, Z. 39-42).

Bezogen auf den Lebensweltbezug der ausgewählten Texte wurden zudem die Lernchancen für die Persönlichkeitsbildung der Schüler*innen herausgestellt:

„Also ich glaube tatsächlich, dass es wichtig ist, dass die Geschichten ein Happy End haben. [...] ist das so verlässlich und klar und man kann diese Eigenschaften gut herausarbeiten an den Personen, die da mitwirken, das finde ich ganz wichtig. Und es gibt immer, sozusagen, die Moral und, das was man auch so im Ethikbereich einfach erarbeiten und besprechen kann, worauf kommt es wirklich an im Leben“ (CW, Z. 196-203).

Deutlich wurde, dass die Lehrkräfte davon ausgehen, dass Illustrationen bzw. Comic-Anteile gut geeignet sind, um „lesefaule“ Schüler*innen für das Lesen zu begeistern: „Gerade ist es so, mit 'Gregs Tagebuch' [...], dass sie [die Schüler*innen] dieses Buch besonders präferieren, wenn man ein bisschen lesefauler ist“ (LM, Z. 57-58). Darüber hinaus spielen für die Lehrenden didaktische Konzepte wie das Vorhandensein eines Medienverbunds eine Rolle:

„Also sonst gucke ich oft bei der Textauswahl auch darauf, was gibt es noch über den Text hinaus, also gibt es dazu vielleicht noch einen Film, oder gibt es ein Hörbuch, gibt es ein Bilderbuch, also gibt es darüber hinaus noch Material, was man mit einbeziehen kann, was einfach das Ganze für die Schüler ein bisschen anschaulicher macht.“ (NJ, Z. 40-44)

Außerdem zeigte sich, dass die persönliche Präferenz der Lehrkräfte eine bedeutende Rolle bei der Textauswahl spielt: „‘Das kalte Herz‘, weil das eines meiner Lieblingsmärchen aus meiner Kindheit ist.“ (CW, Z. 390-391) oder: „Also ich persönlich habe dieses Buch [„Der kleine Igel“] gesehen in der Buchhandlung und fand es niedlich illustriert und dachte ‚Das lesen wir jetzt mal passend zu unserem Thema Herbst‘ also das war erst mal so meine spontane Auswahl erst mal“ (AH, Z. 293-294). Bei der Textauswahl spielen für eine Lehrkraft auch die (von ihr angenommenen) unterschiedlichen Interessen der Geschlechter eine Rolle:

„Es ist immer so ein Abwägen zwischen ehm dem was die Schüler interessiert, also dem was ehm ehm was eh spannende Themen sind oder auch was Mädchen und Jungen gleichmäßig anspricht, das ist auch immer so ein großes Thema, dass Jungs eben auch eh gefördert werden durch den Literaturunterricht.“ (SK, Z. 43-48)

Wie die Nennung exemplarischer Buchtitel zeigt, neigen die Lehrkräfte dazu, die Komplexität literarischer Texte durch die Auswahl von Kinderbüchern und Textfassungen in vereinfachter Sprache zu reduzieren. Dies lässt darauf schließen, dass die Textauswahl an die vermeintlich geringeren kognitiven Fähigkeiten der Schüler*innen angepasst wird. Dieses Ergebnis spiegelt gewissermaßen die Studie von Wiprächtiger-Geppert (2009: S. 18f.), die zeigen konnte, dass vornehmlich literarische Kurzformen oder altersinadäquate Texte sowie eher Sachtexte und Texte der problemorientierten, realistischen Kinder- und Jugendliteratur gewählt werden.

4.2 Textauswahl – Bedeutsamkeit von Literatur und kultureller Teilhabe

Zudem gab es bei den einzelnen Lehrkräften bezüglich der Zielsetzungen ihres Literaturunterrichtes verschiedene Auffassungen. Für eine Lehrkraft steht das Erlebnis der gemeinsamen Lesesituation im Vordergrund: „da musste ich erst lernen, dass ich meinen Anspruch runterschrauben muss, dass sie auch nicht immer jedes Wort verstehen müssen, sondern dass es ja auch um die Lesesituation an sich geht, um das gemeinsam dort sitzen, um das Betrachten“ (AH, Z. 45-48). Eine andere Lehrkraft stellt die Möglichkeit der subjektiven Involviertheit und die damit verbundenen Erfahrungsräume der Schüler*innen heraus:

„Die Schüler können sich in verschiedene Protagonisten ehm einfinden, f- neue Sichtweisen kennenlernen, ehm Probleme, lernen Probleme zu hinterfragen und ehm [...] ehm [...] ja, entwickeln auch ein Verständnis für so ganz spezifische Probleme von Kranken und [I: Ja] Behinderten. Und was natürlich immer gut ist, wenn man ehm zum Schluss ehm so ein Buch auch filmisch unterstützen kann.“ (AM, Z. 88-92)

Und für eine dritte Lehrkraft steht der Spaß der Schüler*innen am Text sowie die persönliche Bereicherung durch die Textinhalte im Vordergrund: „dass die Schüler auch Spaß

an der Sache haben, dass sie ehm den Text nachvollziehen können, im Rahmen ihrer Möglichkeiten und jeder für sich das mitnehmen kann“ (NJ, Z. 72-74).

Insgesamt lässt sich feststellen, dass dem Literaturunterricht im Vergleich zu anderen Unterrichtsinhalten nur geringe Bedeutung zugesprochen wird: „der [Literaturunterricht] hat einen relativ geringen Stellenwert, da es darum geht, die Schüler ehm auf ihre berufliche Tätigkeit vorzubereiten. Und von daher stehen ehm Bewerbungsverfahren und ehm [...] ehm [...] und ehm Textarbeit, Texterarbeitung, sinnentnehmendes Lesen ehm im Vordergrund“ (AM, Z. 21-24). Die Gründe, warum Literaturunterricht nicht oder nur selten angeboten wird, waren verschieden. Die Bedeutung der Teilhabe an Literatur wird von den Lehrkräften allerdings durchaus benannt:

„Ich versuche schon, dass es so pro Schuljahr ein bis zweimal so ein Literaturprojekt [...] gibt [...] eher Literatur im Schulalltag zu verankern dadurch, dass wir zum Beispiel eine Lesekiste haben [...] und wir auch einmal die Woche eigentlich eine Lesestunde machen, [...] die Schüler einfach mal am Tag eine halbe oder eine Stunde Zeit, um sich mit den Büchern zu beschäftigen.“ (NJ, Z. 8-16)

Dabei spielt die Berücksichtigung der literarischen Sozialisation der Schüler*innen eine wesentliche Rolle: „seit der ersten Klasse so, dass wir feste Lesezeiten hatten, in denen wir versucht haben, immer literarische, wenn auch kleine Werke, kennenzulernen, sei es Texte, Gedichte oder andere Formen, sodass das Lesen immer eine Rolle gespielt hat und so wir auch verschiedene Werke der Literatur kennengelernt haben“ (LM, Z. 18-21).

Grundsätzlich lässt sich aus den Interviewergebnissen festhalten, dass die Unsicherheiten auf Seiten der Lehrkräfte bezüglich der Verstehensmöglichkeiten und Lesefähigkeiten der Schüler*innen mit Beeinträchtigung dazu führen, dass Literaturunterricht bei dieser Schüler*innengruppe gar nicht, nur selten oder mit reduzierten bzw. vereinfachten Texten angeboten wird.

4.3 Methodenwahl für den Unterricht – Schaffung von Zugängen zu Literatur

Was in den Interviews mit den Lehrkräften immer wieder deutlich wird, ist, dass das Lesen literarischer Texte als bedeutsam für alle Schüler*innen und damit für den Unterricht an allen in der Studie berücksichtigten Schulformen gesehen wird. Der konkrete Lesevorgang der ausgewählten Texte unterscheidet sich dabei zwischen den an Inklusion orientierten Schulen, wo das Lesen auch vorbereitend (zu Hause) praktiziert wird und der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung, wo ein gemeinsames Lesen im Unterricht stattfindet. Zur Unterstützung des Lese- und Verstehensprozesses werden an der Förderschule unterschiedliche Methoden genutzt. Beispielsweise die Echo-Methode, bei der leseschwächere Schüler*innen einzelne, von jemandem anderen laut vorgelesene Wörter wiederholen, das Tandem-Lesen, die Nutzung der bereits angesprochenen mehr-Sinn® Geschichten sowie Bilder (auch aus filmischen Adaptionen) als Verdeutlichung des Textinhaltes. Daneben werden von den Lehrkräften filmische Adaptionen einerseits als geeignet für den Abschluss des literarischen Werkes sowie parallel zum Lesen des Textes angesehen. Auch Hörbücher, YouTube-Videos mit Adaptionen und

Animationen der Texte sowie das vorbereitende Lesen auf einen konkreten Theaterbesuch werden praktiziert. Es zeigt sich, dass die Lehrkräfte bezüglich der methodischen Umsetzung Ideen im Sinne der Schüler*innenorientierung verfolgen. So finden sich beispielsweise auch partizipative Ansätze, die Schüler*innen bei der Textauswahl beteiligen: „Die Schüler dürfen auch mitentscheiden [...] also es ist schon auch immer mal, dass sie selber sich was wünschen, dass sie auch manchmal Bücher mitbringen von zuhause“ (AH, Z. 153-159). Demgegenüber wird in den Interviews deutlich, dass den Lehrer*innen die Auswahl geeigneter literarischer Texte, etwa aktueller Werke der Kinder- und Jugendliteratur, schwerzufallen scheint. Dies verweist darauf, dass sich die Lehrer*innenbildung vermehrt der Frage der Textauswahl widmen und Bezüge zur Unterrichtsgestaltung, die unterschiedliche Zugänge berücksichtigt und Unterstützungsangebote für das literarische Lernen anbietet, herstellen muss. Dazu kann eine Verknüpfung beider Perspektiven – Förderpädagogik und Literaturdidaktik – genutzt werden, um die Gestaltung inklusiven Literaturunterrichts am Beispiel konkreter Textanalysen und Lernarrangements in den Blick zu nehmen.

5. Schlussfolgerungen zur Textauswahl für den (inkluisiven) Literaturunterricht

Dass Literaturunterricht bzw. die Beschäftigung mit Literatur für alle Schüler*innen nicht nur ein bedeutender Lerngegenstand ist, sondern durch die Ratifizierung der UN-BRK in allen Schulformen umgesetzt werden müsste, ist mittlerweile in der wissenschaftlichen Diskussion – sowohl in der Deutschdidaktik als auch in der Inklusionsdidaktik – Konsens. Wie dieser Anspruch konkret umgesetzt werden kann, sodass die kulturelle Teilhabe aller möglich ist, daran gilt es auch in Zukunft in Kooperation von Deutschdidaktiker*innen und Förderpädagog*innen weiterzuarbeiten. Ansonsten besteht die Gefahr, dass die Textauswahl im inklusiven Unterricht insbesondere von methodischen Entscheidungen ausgehend bestimmt wird. Dies wäre angesichts der kulturellen Bedeutsamkeit literarischer Texte bedauerlich, wenn man von einer anthropologischen Dimension literarischen Lernens ausgeht. Dieser Position zufolge wäre die Auseinandersetzung mit literarischen Texten dazu geeignet, Facetten des Menschseins zu reflektieren (vgl. Abraham, 2015: S. 8ff.).

Denn neben der Bedeutung des Schriftspracherwerbs von Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung sollte der Umgang mit Literatur als sinnstiftende Tätigkeit im Sinne Ernst Cassirers (2007) nicht aus dem Blick geraten. Diesbezüglich könnte beispielsweise die Zusammenarbeit von Expert*innen aus dem Fach und dem Förderschwerpunkt bzw. der Inklusionspädagogik gelebte Praxis sein. Auch eine von Wissenschaft und Praxis gemeinsam bearbeitete digitale Plattform zum Thema „Lesen inklusiv“ mit Buchvorstellungen und barrierefreien Begleitmaterialien stellt eine Perspektive dar. Außerdem könnte eine Öffnung des Literaturunterrichtes in das kulturelle Leben vor Ort gewinnbringend sein. Dies kann durch Ausflüge in eine öffentliche Bibliothek und

die Kooperation mit Fachkräften dort geschehen. Auch die Zusammenarbeit mit Buchhandlungen oder Literaturhäusern stellt eine gute Möglichkeit der Vernetzung mit Fachvertreter*innen in der Region dar. Zudem ist eine Kooperation von Universität und Schulpraxis bedeutsam. Doch nicht zuletzt sollte eine partizipative Textauswahl mit allen Schüler*innen eine Zielperspektive der Unterrichtsplanung und -gestaltung sein, bei der die unterschiedlichen Interessen berücksichtigt werden können und somit eine motivationsgeleitete Beschäftigung mit Literatur im Vordergrund stehen kann.

6. Bibliografische Angaben

- Abraham, Ulf (2015). Literarisches Lernen in kulturwissenschaftlicher Sicht. In *Leseräume 2*, S. 6-15.
- Barton, David & Hamilton, Mary (2012). *Local literacies. Reading and writing in one community*. London/New York: Routledge.
- Bernasconi, Tobias (2013). Literaturunterricht mit Schülern mit geistiger Behinderung. In *Lernen Konkret 32 (3)*, S. 15–19.
- Bernasconi, Tobias & Stommel, Theresa (2023). Elementarisierung weiterdenken. Bildungstheoretische Akzentuierung und/zur Erweiterung eines grundlegenden didaktischen Prinzips. In *Behindertenpädagogik 62 (3)*, S. 249–269.
- Bernasconi, Tobias & Wittenhorst, Mara (2016). Elementarisierung als didaktische Möglichkeit zur Gestaltung von inklusivem Literaturunterricht – Perspektiven aus Sicht des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung. In Frickel, Daniela & Kagelmann, André (Hg.), *Der inklusive Blick: Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt/Main Lang. (= Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, Bd. 33), S. 115-132.
- Böing, Ursula & Terfloth, Karin (2013). Gedichte lesen, erleben und handelnd erarbeiten - Elementarisierung als Schlüssel zum inklusiven Literaturunterricht. In *Lernen Konkret 32 (3)*, S. 24-30.
- Bock, Bettina (2019). „Leichte Sprache“ – Kein Regelwerk : Sprachwissenschaftliche Ergebnisse und Praxisempfehlungen aus dem LeiSA-Projekt. Berlin Frank & Timme Bock
- Brand, Tilmann von (2016). Literarisches Lernen in inklusiven Lerngruppen – Eckpunkte einer inklusiven Literaturdidaktik. In Frickel, Daniela & Kagelmann, André (Hg.), *Der inklusive Blick: Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt/Main Lang 2016. (= Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, Bd. 33), S. 89-102.
- Brand, Tilman von & Brandl, Florian (2018). *Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen. Individualisierung, Differenzierung, Inklusion in den Sekundarstufen*. Seelze: Kallmeyer/Klett.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales [BMAS] (Hg.) (2008). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* https://www.bmas.de/Shared-Docs/Downloads/DE/Teilhaber/uebereinkommen-ueber-die-rechte-behinderter-menschen.pdf?_blob=publicationFile&v=2

- Cassirer, Ernst (2007). *Versuch über den Menschen: Einführung in eine Philosophie der Kultur. Aus dem Engl. übers. von Reinhard Kaiser. 2., verb. Aufl.* Hamburg: Meiner. (= Philosophische Bibliothek, Bd. 488).
- Dannecker, Wiebke (2012). *Literarische Texte reflektieren und bewerten – zwischen theoretischer Modellierung und empirischer Rekonstruktion am Beispiel einer empirischen Untersuchung mit Schüler/innen der Sekundarstufe II.* Trier: WVT.
- ___ (2014). Literaturunterricht inklusiv gestalten – individuelle Zugänge zu einem literarischen Text ermöglichen. Ergebnisse eines empirischen Unterrichtsprojekts. In Hennies, Johannes & Ritter, Michael (Hg.), *Deutschunterricht in der Inklusion.* Stuttgart: Fillibach, S. 211-222.
- ___ (2018a). „Normal ist langweilig.“ Zur Auseinandersetzung mit der literarästhetischen Darstellung von Anderssein in Andreas Steinhöfels Roman *Anders*. In *Praxis Deutsch* 272, S. 39-44.
- ___ (2018b). Zwischen Individualisierung und gemeinsamen Lernen: Konzeptionelle und empirische Perspektiven auf inklusiven Literaturunterricht. In Kleinbub, Iris; Müller, Kathrin & Müller, Ulrike B. (Hg.), *Individuelles und gemeinsames schulisches Lernen. Forschungsbeiträge zu einer strukturierten Unterrichtsgestaltung bei heterogenen Lernvoraussetzungen.* Weinheim: Beltz, S. 75-88.
- ___ (2019). „Der Junge war nicht ganz richtig im Kopf“ – zur literarischen Darstellung von Anderssein und Anerkennung in Andreas Steinhöfels Roman *Anders*. In Glasenapp, Gabriele von u.a. (Hg.), *Der inklusive Blick II.* Frankfurt/M.: Lang.
- ___ (2020). *Inklusiver Literaturunterricht jenseits von Disparitäten – empirische Erkenntnisse und didaktische Schlussfolgerungen für das filmästhetische Lernen in heterogenen Lerngruppen.* Baltmannsweiler: Schneider.
- ___ & 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.
- ___ & Maus, Eva (2017). „Die Mitte der Welt finde ich ...“ Die reflektierte Bewertung einer Lektüre als Anlass gemeinsamen Lernens. In *Deutsch* 5-10 50, S. 20-23.
- ___ & Schindler, Kirsten (2021). Diversitätsorientierte Deutschdidaktik. Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven empirischer Forschung. In dies. (Hg.), *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik.* Online-Band in der Reihe SLLD-B. <https://doi.org/10.46586/SLLD.223>
- Fornefeld, Barbara (2019). Literaturerfahrungen ohne Grenzen: mehr-Sinn Geschichten. In Groß-Kunkel, Anke (Hg.), *LEA Liest – Literatur für alle.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 125-132.
- Franz, Michael (2007). „Da steh' ich nun, ich armer Tor...“ – Goethes *Faust* im Deutschunterricht der Berufspraxisstufe. In *Lernen konkret* 1, S. 15-18.
- Frickel, Daniela A. (2018). Textpassung. Theoretische und empirische Ansätze zur Ermittlung der Gegenstandsadäquanz von (literarischen) Texten zwischen ‚Einfachheit‘

- und ‚Komplexität‘. In Boelmann, Jan (Hg.), *Empirische Forschung in der Deutschdidaktik. Band 3: Forschungsfelder*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 185-201.
- ___ & Kagelmann, André (2016). Der inklusive Blick: Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma. In Dies. (Hg.), *Der inklusive Blick: Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Frankfurt/Main Lang. S. 11-34. (= Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik, Bd. 33).
- ___ & Kagelmann, André (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.
- ___; Wittenhorst, Mara & Thiess, Christian (2019). Elementarisierung und Entwicklungslogische Didaktik. Ansatzpunkte für die didaktische Planung inklusionsorientierten Literaturunterrichts. In *Lernen konkret 2*, S. 8-11.
- Garbe, Christine & Holle, Karl (2007). Fachdidaktik und Unterrichtsqualität im (weiterführenden) Lesen. In Arnold, Karl-Heinz (Hg.), *Unterrichtsqualität und Fachdidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 95-124.
- Groß-Kunkel, Anke (2017a). *Kultur, Literacy und Behinderung. Teilhabe verstehen und verwirklichen mit den LEA Leseklubs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- ___ (2017b). Inklusion und Literaturunterricht – Lesen aus soziokultureller Perspektive betrachtet. In Bernasconi, Tobias & Böing, Ursula (Hg.), *Inklusive Schulen entwickeln - Impulse für die Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 173-188.
- ___ (2021). Übergänge zum schulischen Schriftspracherwerb und Literaturunterricht in der Frühförderung schaffen – die soziale Literacy Theorie. In Gebhard, Britta; Simon, Liane; Ziemer, Kerstin; Opp, Günther & Groß-Kunkel, Anke (Hg.), *Transitionen – Übergänge in der Frühförderung gestaltet*. Idstein Schulz-Kirchner-Verlag, S. 196-204.
- Günthner, Werner (2023). *Lesen und Schreiben lernen bei geistiger Behinderung. Grundlagen und Übungsvorschläge zum erweiterten Lese- und Schreibbegriff*. 6., unveränderte Aufl. Dortmund: Verlag modernes Lernen.
- Heinen, Norbert (2003). Überlegungen zur Didaktik mit Menschen mit schwerer Behinderung. In Fröhlich, Andreas; Heinen, Norbert & Lamers, Wolfgang (Hg.), *Schulentwicklung – Gestaltungs(t)räume in der Arbeit mit schwer behinderten Schülerinnen und Schülern*. Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes leben, S. 121-143.
- Hellmich, Frank & Görel, Gamzel (2014). Einstellungen zur Inklusion und Vorerfahrungen aus dem „Gemeinsamen Unterricht“ bei Lehrkräften in der Grundschule. In Lichtblau, Michael; Blömer, Daniel (Hg.), *Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 48-61.
- Hennies, Johannes & Ritter, Michael (2013). Grundfragen einer inklusiven Deutschdidaktik – Ein Problemaufriss. In *Zeitschrift für Inklusion*. 1. Online: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/28/28> [zuletzt aufgerufen am: 24.02.2019].

- Hublow, Christoph (1985). Lebensbezogenes Lesenlernen bei geistig behinderten Schülern. Anregungen zur Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern auf der Grundlage eines erweiterten Verständnisses von Lesen. In *Geistige Behinderung* 24, S. 1-24.
- 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.
- ___ (2009). Sozialhistorische Rahmenbedingungen von Lesekompetenz sowie soziale und personale Einflussfaktoren. In Groeben, Norbert & Hurrelmann, Bettina (Hg.), *Lesekompetenz: Bedingungen, Dimensionen, Funktionen*. 3. Aufl. Weinheim/München: Juventa, S. 123-149.
- Kagelmann, Andre (2014). ‚Merizonterweiterungen‘: Inklusive Potenziale für den Unterricht in Andreas Steinhöfels Kinderroman *Rico, Oskar und die Tieferschatten*. In Amrhein, Bettina & Dziak-Mahler, Myrle (Hg.), *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. Münster: Waxmann, S. 249-264.
- Köb, Stefanie; Sansour, Teresa; Janz, Frauke; Vach, Karin; Terfloth, Karin & Zentel, Pete (2018). Literarische Texte in leichter Sprache - eine interdisziplinäre Betrachtung. In Langern, Anke (Hg.) *Inklusion im Dialog: Fachdidaktik - Erziehungswissenschaft - Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, S. 109-115.
- Kuhl, Jan; Moser, Vera; Redlich, Hubertus & Schäfer, Lea (2014). Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17, S. 661–678.
- Lamers, Wolfgang & Heinen, Norbert (2006). Bildung mit ForMat. Impulse für eine veränderte Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schüler mit einer (schweren) Behinderung. In Laubenstein, Desiree; Lamers, Wolfgang; Heinen, Norbert (Hg.), *Basale Stimulation kritisch - konstruktiv*. Düsseldorf: verlag selbstbestimmtes leben, S. 141–205.
- McCall, Steve & McLinden, Mike (2001). Accessing the National Literacy Strategy: The use of Moon with children in the United Kingdom with a visual impairment and additional learning difficulties. In *British Journal of Visual Impairment*, 19(1). S. 716.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes NRW (2022). *Unterrichtsvorgaben für den zieldifferenten Bildungsgang Geistige Entwicklung an allen Lernorten in Nordrhein-Westfalen. Aufgabenfeld Sprache und Kommunikation*.
- Naugk, Natascha; Ritter, Alexander; Ritter, Michael & Zielinski, Sven (2016). *Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule. Perspektiven und Beispiele*. Weinheim: Beltz.
- Niebert, Kai & Gropengießer, Harald (2014). Leitfadengestützte Interviews. In Krüger Dirk; Parchmann, Ilka & Schecker, Horst (Hg.), *Methoden in der naturwissenschafts-didaktischen Forschung*. Berlin/Heidelberg: Springer Spektrum Verlag, S. 121-132.
- Pompe, Anja (2015). *Deutsch inklusiv. Gemeinsam lernen in der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Praetor Verlagsgesellschaft mbH (2023). <https://www.behindertenrechtskonvention.info> (zuletzt aufgerufen am 15.11.2023)

- Ratz, Christoph & Selmayr, Anna (2021). Schriftsprachliche Kompetenzen. In Baumann, Dominika; Dworschak, Wolfgang; Kroschewski, Miriam; Ratz, Christoph; Selmayr, Anna & Wagner, Michael (Hg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung II (SFGGE II)*. Lehren und Lernen mit behinderten Menschen Band 42. 1. Aufl. Bielefeld: Athena, S. 117-134.
- Rosebrock, Cornelia (2005). Literaturunterricht zwischen Bildungsnormen und Leseleistung. In Härle, Gerhard & Weinkauff, Gina (Hg.), *Am Anfang war das Staunen. Wirklichkeitsentwürfe in der Kinder- und Jugendliteratur*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 249-266.
- ___ (2015). Der Mut zur Einfachheit. Vereinfachte Klassikerausgaben für den Schulgebrauch. In *Didaktik Deutsch 38*, S. 33-39.
- ___ & Nix, Daniel (2020). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*, 9. Auflage. Schneider Verlag Hohengehren.
- Steinacker, Tina (2019). *Überzeugungen von Lehrkräften hinsichtlich der Planung und Gestaltung von inklusivem Literaturunterricht*. Unveröff. Masterarbeit, Universität zu Köln.
- Thäle, Angelika & Riegert, Judith (2014). Literarisches Lernen im inklusiven Deutschunterricht. Zur Bedeutung von Textzugängen. In Hennies, Johannes; Ritter, Michael (Hg.), *Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 195-208.
- Thiele, Annett & Huybrechts, Ann Marie (2018). Literaturunterricht und -didaktik in inklusiven Settings: Eine theoretische und empirische Annäherung. In Langner, Anke; Lindmeier, Christian; Lütje-Klose, Birgit; Moser, Vera (Hg.) *Inklusion im Dialog Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft - Sonderpädagogik*. Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 131-137.
- Wilke, Julia (2016). *Literacy und geistige Behinderung: Eine Grounded-Theory-Studie*. Wiesbaden: Springer VS.
- 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 Verlag Hohengehren.
- Ziemen, Kerstin (2018). *Didaktik und Inklusion*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- ___ (2020). Die Mehrdimensionale Reflexive Didaktik – Über Beziehung, Dialog und Emotion in der Pädagogik und Didaktik. In Schneider-Reisinger, Robert & Kreiling, Maria (Hg.), *Theorie und Praxis einer Schule für alle und jede*n*. Linz: Trauner Verlag, S. 67-80.

Über die Autorinnen

Wiebke Dannecker (Dr.) ist seit 2017 Juniorprofessorin am Institut für deutsche Sprache und Literatur II an der Universität zu Köln 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

Anke Groß-Kunkel (Dr.) ist Studienrätin im Hochschuldienst am Lehrstuhl für Pädagogik und Didaktik bei Menschen mit geistiger Behinderung der Universität zu Köln. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte im schulischen Feld sind inklusiver Literaturunterricht, Kooperation zwischen dem Förderschwerpunkt GE und den Fächern Deutsch sowie Englisch. Eine Verbindung zwischen schulischem und nachschulischem Lernen bieten die Projekte SUSHI und LEA Leseklub®, die sie mit dem Verein KuBus® e.V. zudem in der Praxis umsetzt. Ein weiteres Forschungsfeld im außerschulischen Bereich sind Krebspatient*innen mit Behinderung.

ORCID-ID: 0000-0003-2829-6168

Kontakt: anke.gross@uni-koeln.de