

Judith Leiß

M.-A. Bogers Theorie der trilemmatischen Inklusion als hochschuldidaktisches Tool für die Planung inklusiven Literaturunterrichts

Abstract

Der Beitrag thematisiert den hochschuldidaktischen Nutzen von Mai-Anh Bogers Theorie der trilemmatischen Inklusion im Kontext literaturdidaktischer Seminare. Anhand zweier Texte von Studierenden wird exemplarisch gezeigt, wie die Theorie von (angehenden) Deutschlehrkräften als Heuristik für die Bearbeitung literaturdidaktischer Herausforderungen (diskriminierungskritische Analyse literarischer Texte und Aufgabenkonstruktion) im Zusammenhang mit inklusionsorientierter Unterrichtsplanung genutzt werden kann.

The paper discusses the didactic benefits of Mai-Anh Boger's theory of trilemmatic inclusion in the context of literature didactics classes at university. Two texts by students are used as examples to show how the theory can be used by (prospective) German teachers as a heuristic for dealing with challenges (such as the discrimination-critical analysis of literary texts and the construction of tasks) in the process of planning inclusive literature classes.

Schlagwörter

Universitäre Lehrer*innenbildung, Trilemma der Inklusion, inklusive Literaturdidaktik

University teacher training, trilemma of inclusion, inclusive literature teaching.

1. Einführung

In ihrer Einleitung zum *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion* schreiben die Herausgeber*innen, der Inklusionsbegriff sei

derart widersprüchlich, umfassend und komplex, dass es nicht der Anspruch dieses Handbuchs sein soll, eine ihm zugrundeliegende homogene Definition (vorab) festzulegen. Ein solches Vorgehen würde den Blick auf die Diskurslage verfälschen, die in ihrer Vielschichtigkeit und Polarität abgebildet werden soll. (Hochstadt & Olsen, 2019, S. 8)

Wie an anderer Stelle ausgeführt, fehlt allerdings ein gemeinsamer Referenzrahmen, innerhalb dessen verschiedene Positionen einer inklusionsorientierten, diskriminierungskritischen Deutschdidaktik zueinander in Beziehung gesetzt werden können (vgl. Leiß, 2024, S. 25). Um die Pluralität inklusionsorientierter deutschdidaktischer Ansätze fruchtbar machen zu können, habe ich vorgeschlagen, auf die aus der Pädagogik stammende Theorie der trilemmatischen Inklusion von Mai-Anh Boger (u. a. Boger, 2019a

und b) zurückzugreifen, um differenztheoretisch begründet Unterschiede, aber auch Anknüpfungspunkte zwischen inklusionsorientierten und diskriminierungskritischen Deutschdidaktiken erfassen zu können, die durch gängige Begriffsexplikationen (etwa unter Bezugnahme auf die Opposition enger versus weiter Inklusionsbegriff) nicht in den Blick geraten (vgl. Leiß, 2024, S. 39). In dem Beitrag aus dem Jahr 2024 habe ich die Theorie der trilemmatischen Inklusion als Analyseinstrument und Katalysator für die wissenschaftliche Kommunikation innerhalb der deutschdidaktischen Community empfohlen (vgl. ebd., S. 40). Die Frage nach ihren hochschuldidaktischen Einsatzmöglichkeiten blieb dabei unberührt – obwohl davon auszugehen ist, dass die Pluralität und Widersprüchlichkeit deutschdidaktischer Konzeptualisierungen von Inklusion auch von Lehramtsstudierenden bemerkt wird und auch diese von der Theorie der trilemmatischen Inklusion profitieren können.

Prämisse des vorliegenden Beitrags ist, dass angehende Deutschlehrkräfte lernen sollten, wie sich unterschiedliche Inklusionsverständnisse konkret auf die literaturdidaktische Unterrichtsplanung auswirken und wie mit der Pluralität der Inklusionsverständnisse produktiv umgegangen werden kann. Ausgehend von dieser Prämisse werden im Rahmen eines Praxisberichts hochschuldidaktische Potenziale der Theorie der trilemmatischen Inklusion sondiert. Auf der Grundlage eigener Erfahrungen in einem Masterseminar mit literaturdidaktischem Schwerpunkt werden Möglichkeiten vorgestellt, wie Bogers Theorie für die Bearbeitung spezifisch literaturdidaktischer Herausforderungen im Zusammenhang mit der Unterrichtsplanung fruchtbar gemacht werden kann. Konkret geht es um die Binnendifferenzierung von Lernaufgaben für den inklusiven Literaturunterricht und die diskriminierungskritische Analyse literarischer Gegenstände sowie darauf basierende Überlegungen zur unterrichtlichen Anschlusskommunikation. Anhand einer Einzelfallanalyse soll gezeigt werden, wie Lehramtsstudierende die Theorie der trilemmatischen Inklusion erfolgreich als Heuristik einsetzen, um auf der Grundlage verschiedener diskriminierungstheoretisch fundierter Inklusionsverständnisse konkrete Handlungsoptionen zu entwickeln.

Auf Grund des institutionellen Kontextes war es den Studierenden nicht möglich, diese Handlungsoptionen auch zu erproben, denn das Masterseminar war nicht an ein Schulpraktikum oder dergleichen gekoppelt. Eine Bearbeitung des Theorie-Praxis-Problems, das „nach wie vor als neuralgischer Punkt der Lehrer*innenbildung“ gilt (Artmann, 2019, o. S.), fand also nicht statt, indem unterrichtspraktische Erfahrungen theoriebezogen reflektiert wurden, sondern indem literaturdidaktische Anwendungsmöglichkeiten einer pädagogischen Theorie unter Abstraktion von einer konkreten Lerngruppe erprobt wurden.

Abschnitt 2 bietet zunächst eine knappe Einführung in die Theorie der trilemmatischen Inklusion. Abschnitt 3 enthält Informationen zu inhaltlichen Schwerpunkten, Zielsetzungen und zum Aufbau des durchgeführten Seminars sowie einen Überblick über verschiedene Zusammenhänge, in welchen die Theorie der trilemmatischen Inklusion eine Rolle für die Seminararbeit spielte. Abschnitt 4 beinhaltet die Schilderung

einer ersten Übung zur literaturdidaktischen Applikation der Theorie im Zusammenhang mit verschiedenen Formen der Binnendifferenzierung von Lernaufgaben. Abschnitt 5 fokussiert auf die Anwendung der Theorie im Zusammenhang mit der diskriminierungskritischen Analyse literarischer Texte und der Konstruktion von Aufgaben auf Basis dieser Analyse. Als Grundlage dienen dabei exemplarisch die Texte zweier Studierender, die als Nachweis für die aktive Teilnahme am Seminar eingereicht wurden. In Abschnitt 6 ziehe ich bezüglich der Frage, welches Potenzial die Theorie der trilemmatischen Inklusion als hochschuldidaktisches Tool im gegebenen Kontext hat, ein vorläufiges Fazit ohne Anspruch auf Vollständigkeit oder Repräsentativität. Dabei gehe ich auch auf eine Schwierigkeit bei der literaturdidaktischen Adaption der Theorie ein, die ihren erfolgreichen Einsatz im Seminarkontext gefährden kann.

2. Mai-Anh Bogers Theorie der trilemmatischen Inklusion

Die Theorie der trilemmatischen Inklusion ist eine Meta-Theorie. Sie soll einen „Überblick über die Verständnisse, Definitionen und Theoriezugänge zu Inklusion“ (Boger, 2019a, S. 10) ermöglichen und Orientierung schaffen (vgl. ebd., S. 55). Die Grenzen dieser Theorie sind durch ein bestimmtes Grundverständnis von Inklusion gezogen: Inklusion als politische Praxis wird als Ensemble von Antidiskriminierungsstrategien verstanden. ‚Inklusion‘ als Ziel oder Zustand ist dementsprechend „synonym zu Differenzgerechtigkeit (oder ex negativo: Nicht-Diskriminierung/Diskriminierungsfreiheit)“ (Boger, 2017, o. S.). Die Theorie ist dabei nicht auf eine bestimmte Form von Diskriminierung bezogen, weshalb Boger Inklusion auch als „*Vereinigungszeichen* sexismus-, rassismus-, ableismus- und klassismuskritischer Theoriebildung“ bezeichnet (ebd.; Hervorh. i. O.).

Da Bogers Verständnis von Inklusion im Folgenden übernommen wird und das Konzept ‚Diskriminierung‘ für dieses Verständnis zentral ist, sei an dieser Stelle zumindest eine knappe Definition eingefügt, ehe die Theorie der trilemmatischen Inklusion detaillierter vorgestellt wird. Als Diskriminierung werden „Praktiken der Herabsetzung, Benachteiligung und Ausgrenzung bezeichnet, die gegen Angehörige bestimmter Gruppen bzw. Gruppen gerichtet sind“ (Gomolla, 2016, S. 73). Entscheidend ist dabei, dass diese Praktiken nicht

zufällig, individuell und aus singulären Konstellationen (etwa einer spezifischen sozialen Beziehung) und besonderen Geschichten resultieren [...], sondern immer in einem Verhältnis zu allgemein verfügbaren, machtvollen gesellschaftlichen Unterscheidungsweisen [...] stehen. Diese müssen den beteiligten Akteuren nicht immer bewusst sein. (Mecheril et al., 2020, S. 6)

In ihrer Topologie des Inklusionsdiskurses identifiziert Boger drei politische Einsatzpunkte bei der Bekämpfung von Diskriminierung: Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion. Die drei Einsatzpunkte entsprechen drei empirisch rekonstruierten

„Grundformen des Begehrens diskriminierter Subjekte“ (Boger, 2019a, S. I) und markieren auf Subjektebene, im Bereich der politischen Bewegungen sowie in der Theoriebildung verschiedene Möglichkeiten eines nicht-affirmativen Umgangs mit Diskriminierung. Da alle drei Grundformen des Begehrens nach Nichtdiskriminierung von Menschen artikuliert werden, die negativ von Diskriminierung betroffen sind, sind auch alle drei entsprechenden politischen Einsatzpunkte legitim und werden innerhalb der Theorie der trilemmatischen Inklusion nicht hierarchisiert.

Empowerment umfasst „sämtliche Forderungen und Wünsche, die darauf zielen, seiner selbst bemächtigt zu sein“ (Boger, 2015, S. 52). Politisches Bewusstsein und daraus abgeleitete Forderungen sind damit ebenso gemeint wie der Wunsch nach einem positiven Selbstbild und persönlicher Autonomie (vgl. ebd.). *Normalisierung* umfasst „sämtliche Forderungen und Wünsche, die darauf zielen [...], ‚ganz normal behandelt‘ zu werden und/oder die gleichen Rechte, Möglichkeiten, Pflichten, Privilegien zu haben wie die Normalen auch“ (ebd., S. 52 f.). *Dekonstruktion* schließlich umfasst „sämtliche Forderungen und Wünsche, die darauf zielen, die Konstruktionen, die die Welt in binäre Codes teilen, zu erodieren [...] oder mindestens zu irritieren oder zu flexibilisieren“ (ebd., S. 53), um Formen symbolischer Gewalt, die mit diesen binären Kategorisierungen verbunden sind, entgegenzuwirken (ebd.). Boger weist explizit darauf hin, dass ‚Dekonstruktion‘ sich „nicht exklusiv [auf] die französische Schule [...] (Derrida, Butler, Spivak etc.)“ bezieht, sondern auf „alle Anliegen, der dichotomisierenden Symbolpolitik und der ihr inhärenten symbolischen Gewalt entgegenzuwirken“ (ebd.).

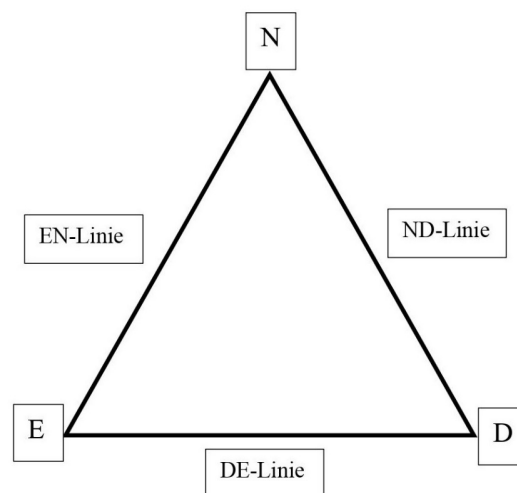


Abb. 1: vereinfachte Grafik in Anlehnung an Boger, 2017, o. S.

Die zentrale These Bogers lautet nun, dass sich das Verhältnis dieser drei Einsatzpunkte zueinander logisch als Trilemma beschreiben lässt: Jeweils zwei Einsatzpunkte sind (logisch) miteinander vereinbar, der jeweils dritte ist (logisch) ausgeschlossen und wird unterdrückt. Grund dafür ist, dass Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion

auf jeweils unterschiedlichen Ontologien von Andersheit*/Differenz beruhen. So basiert z. B. der Empowerment-Ansatz auf einer „realistischen Ontologie, die es ermöglicht, Menschen *als* unterdrückte Subjekte und somit *als* Andere* anzuerkennen (E)“ (Boger, 2019a, S. II f.; Hervorh. i. O.). Der Normalisierungsansatz (N) basiert auf der „Übernahme der normalisierten Ordnungskategorien“ (ebd., S. III), die zwar eine Unterscheidung bzw. Unterscheidbarkeit zwischen den Normalen* und den Anderen* impliziert, dabei aber auf die Normalisierung der Anderen* abzielt. Dekonstruktion schließlich beruht auf „verschiedenen Variationen nominalistischer (z. B. radikalkonstruktivistischer) Ontologien, die es [...] ermöglichen, das Bild von Andersheit* zu verschieben“ (ebd.). Verbindet man die drei Einsatzpunkte wie in der Grafik (vgl. Abb. 1) zu einem Dreieck, ergeben sich drei Verbindungslinien (ND, DE und EN), die jeweils für drei unterschiedliche Paradigmen stehen. Jedes der Paradigmen impliziert eine andere Antwort auf die Frage ‚Was ist Inklusion/Antidiskriminierung?‘ (vgl. Boger, 2015, S. 51). Jedes Paradigma berücksichtigt zwei der Einsatzpunkte, negiert aber die jeweils dritte Form des Begehrens nach Nichtdiskriminierung. Bogers Karte ermöglicht daher nicht nur eine differenztheoretische Verortung einzelner Ansätze innerhalb der vielfältigen Landschaft diskriminierungskritischer Deutschdidaktik, sondern auch die Identifikation des blinden Flecks, d. h. des jeweils ausgeschlossenen politischen Einsatzpunktes.

3. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion im Seminarkontext

Die folgenden Ausführungen zum hochschuldidaktischen Potenzial der Theorie der trilemmatischen Inklusion basieren auf Erfahrungen aus einem Masterseminar im Fach Deutsch/Sprachliche Grundbildung, das ich im Sommersemester 2022 am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II an der Universität zu Köln angeboten habe. Das Seminar mit dem Titel „Literaturdidaktik trifft Sonderpädagogik“ war als interdisziplinärer Brückenschlag zwischen beiden Disziplinen konzipiert und nur für Studierende mit dem Studienprofil Sonderpädagogik wählbar. Es nahmen 25 Studierende teil, die unterschiedliche Förderschwerpunkte studierten.

Die Theorie der trilemmatischen Inklusion stellte lediglich *einen* inhaltlichen Schwerpunkt des Kurses dar. Die beiden anderen Schwerpunkte waren die Reflexion von Spannungsverhältnissen und Synergieeffekten zwischen literaturdidaktischen Zielsetzungen einerseits und den Entwicklungszielen unterschiedlicher sonderpädagogischer Förderschwerpunkte andererseits sowie der Dekategorisierungsansatz (vgl. z. B. Quante & Wiedebusch, 2018; Walgenbach, 2018) aus sonderpädagogischer und fachwissenschaftlicher Perspektive.

Übergeordnetes Ziel des Seminars war es, den Erwerb sonderpädagogischer und fachdidaktischer Kompetenzen miteinander zu verschränken.¹ Mit Blick auf den literaturdidaktischen Kompetenzerwerb fokussierte das Seminar zwei Bereiche der Unterrichtsplanung. Angesichts der zentralen Bedeutung, die der Gegenstandswahl im Zusammenhang mit inklusivem Literaturunterricht beigemessen wird (vgl. z. B. Olsen, 2016, S. 65), sollten die Studierenden lernen, literarische Texte aus zwei Perspektiven auf ihre Eignung zu befragen. Aus der ersten Perspektive wird das Exklusionspotenzial des Unterrichts fokussiert – mit dem Ziel, dieses zu verringern. Diese Perspektive kann mit dem Schlagwort ‚Nichtdiskriminierung‘ bezeichnet werden, wobei davon auszugehen ist, dass Nichtdiskriminierung ein nicht erreichbares Ideal darstellt. Um allen Schüler:innen ein passendes Lernangebot unterbreiten zu können, müssen die Schwierigkeit und die ästhetische Komplexität von Texten sowie daraus resultierende Lernpotenziale und mögliche Rezeptionsbarrieren angemessen berücksichtigt werden (vgl. z. B. Frickel & Kagelmann, 2017, S. 131 f.).

Die zweite Perspektive bezieht sich auf „[thematische] Bezüge zum Inklusionsbegehren“ (ebd., S. 132). In dieser Perspektive, die mit dem Schlagwort ‚Diskriminierungskritik‘ bezeichnet werden kann, geht es um die Thematisierung von Inklusion bzw. Exklusion im Unterricht. Charakteristisch für diskriminierungskritische schulische Lernangebote ist, dass sie sich nicht (ausschließlich oder primär) auf ein sozialpsychologisches Verständnis von Diskriminierung stützen, welches die interaktionale Ebene von Diskriminierung fokussiert (vgl. Foitzik et al., 2019, S. 22). Stattdessen sind sie einem macht- und herrschaftskritischen Ansatz verpflichtet, der auch „die Bearbeitung von *strukturellen*, *institutionellen* und *subtilen* Formen der Diskriminierung“ (ebd., S. 13, Hervorh. i. O.) ermöglicht. Es ist diese zweite Perspektive einer inklusionsorientierten Gegenstandsanalyse, für die die Theorie der trilemmatischen Inklusion nutzbar gemacht werden kann. Denn unter Rückgriff auf die drei Einsatzpunkte und ihr trilemmatisches Verhältnis zueinander können literarische Texte daraufhin untersucht werden, welche Form(en) des Begehrens nach Inklusion bzw. Nichtdiskriminierung literarisch dargestellt wird/werden und welche demgegenüber unberücksichtigt bleiben. Ein Beispiel für eine entsprechende Anwendung der Theorie der trilemmatischen Inklusion wird in Abschnitt 5 vorgestellt.

Für die Unterrichtsplanung ebenso zentral wie die Gegenstandswahl ist die Konstruktion von Aufgaben als „Schnittstelle für Inhalte, didaktische Konzepte, Medien und Interaktion von Schüler(inne)n und Lehrkräften“ (Ballis & Peyer, 2012, S. 15). Die Studierenden sollten daher auch ihre Kompetenzen im Bereich der inklusionsorientierten Aufgabenanalyse und -konstruktion vertiefen. Eines der zentralen Probleme, mit denen sich eine diversitätssensible und diskriminierungskritische Fachdidaktik auseinanderzusetzen hat, ist das der sinnvollen Differenzierung von Aufgaben als Element

¹ Der Wunsch nach dieser Verschränkung wurde von Studierenden u. a. im Rahmen von Seminarevaluationen geäußert.

der Binnendifferenzierung von Unterricht (aus literaturdidaktischer Perspektive vgl. z. B. Frickel, 2022, S. 104). Ob eine bestimmte Differenzierungsform als sinnvoll bezeichnet werden kann, ist zum einen aus der fachlichen Perspektive und zum anderen aus einer diskriminierungskritischen Perspektive heraus zu beurteilen. Ergebnis einer solchen Analyse könnte beispielsweise sein, dass eine konkrete binnendifferenzierende Maßnahme zwar fachlich zu befürworten ist, zugleich aber ein signifikantes Stigmatisierungs- und Exklusionspotenzial hat. Auch für die Analyse und Konstruktion von Aufgaben im Hinblick auf ihr Inklusions- und Exklusionspotenzial kann die Theorie der trilemmatischen Inklusion herangezogen werden, um zu rekonstruieren, welche Formen des Begehrens nach Inklusion bzw. Nichtdiskriminierung durch eine Aufgabenstellung bzw. verschiedene Versionen und Adaptionen derselben berücksichtigt werden und welche nicht.

Die Seminararbeit war in zwei Phasen unterteilt: Die erste, längere Phase diente der Auffrischung, Erarbeitung und Ausdifferenzierung grundlegender Konzepte (z. B. literarisches Lernen, Inklusion, Binnendifferenzierung) und der Einführung in die Theorie der trilemmatischen Inklusion. Die zweite Phase war als Projektphase geplant und erstreckte sich über die letzten drei Seminarsitzungen. Die Studierenden bearbeiteten in dieser Zeit eine selbst gewählte Fragestellung im Zusammenhang mit inklusivem Literaturunterricht, die sich auf einen selbst gewählten literarischen Text bezog. Zentrale Aspekte der Seminararbeit (verschiedene Inklusionsbegriffe, Theorie der trilemmatischen Inklusion, Dekategorisierungsansatz) sollten bei der Beantwortung der Fragestellung produktiv aufgegriffen werden, ggf. auch kritisch.

Die Ergebnisse der Projektarbeit waren in Form eines kurzen, drei- bis vierseitigen Projektberichts zusammenzufassen, der als Nachweis für die aktive Teilnahme am Seminar diente und folgende Aspekte enthielt: Thema der Projektarbeit, konkrete Fragestellung, Art und Weise der Bearbeitung, Ergebnisse, ggf. offene Fragen. Der Bericht sollte auch eine inklusive Aufgabenstellung zu dem ausgewählten literarischen Text beinhalten, wobei von den Studierenden zu explizieren war, inwiefern die Aufgabenstellung inklusiv genannt werden kann bzw. welches Inklusionsverständnis sich in der Aufgabenstellung zeigt.

4. Literaturdidaktische Adaption I: Diskriminierungstheoretisch fundierte Aufgabenanalyse

Zur Vorbereitung auf die literaturdidaktische Adaption der Theorie der trilemmatischen Inklusion rezipierten die Studierenden einen Podcast (Boger, 2020) und einen Überblicksaufsatz zur Theorie von Mai-Anh Boger (Boger, 2015). Im Seminalgespräch wurde zunächst ganz allgemein nach Reaktionen auf den Podcast gefragt. Danach wurden Fragen der Studierenden zum Text von Boger geklärt (als klärungsbedürftig erwies sich insbesondere der Begriff der Dekonstruktion, wie ihn Boger benutzt). Außerdem

wurden meinerseits noch einmal zentrale Aspekte der Theorie betont – insbesondere der strikt deskriptive Charakter von Bogers Kartierung des Inklusionsdiskurses.

Um einen ersten Transfer anzuregen und die Studierenden an Möglichkeiten der literaturdidaktischen Adaption der Theorie der trilemmatischen Inklusion heranzuführen, wurden dem Plenum im Anschluss an das einführende Seminargespräch drei verschiedene Formen der Binnendifferenzierung für eine literaturdidaktische Lernaufgabe präsentiert. Die drei Differenzierungsalternativen sollten dann – zunächst in Einzelarbeit, dann gemeinsam im Plenum – auf Bogers Karte verortet werden. Die von mir selbst formulierte Aufgabenstellung lautete folgendermaßen:

Am Abend nach dem Streit mit Figur B schreibt Figur A in ihr Tagebuch. Wie fühlt A sich nach dem Streit? Welche Gedanken und Gefühle vertraut sie ihrem Tagebuch an?

Es handelt sich um eine typische Aufgabe, die im Literaturunterricht in diversen Variationen vorkommt und dem Ansatz des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts zuzuordnen ist (vgl. Spinner, 2013). Die Schüler*innen sind aufgefordert, die Perspektive einer literarischen Figur einzunehmen und deren Erleben an einem bestimmten Punkt innerhalb des Handlungsverlaufs zu rekonstruieren bzw. Leerstellen des Textes ko-konstruktiv zu füllen.

Der erste Differenzierungsansatz bestand darin, gezielte Unterstützungsangebote für einzelne Schüler*innen anzubieten. Als Beispiel diente eine gehörlose Schülerin, für die Wortschatzhilfen bereitgestellt werden könnten, um diagnostizierte oder zugeschriebene Wortschatzdefizite auszugleichen und ihre verbalsprachlichen Fähigkeiten gezielt zu fördern. Diese Form der Differenzierung wäre dem Paradigma EN zuzuordnen: Ansätze dieses Paradigmas sind laut Boger dadurch gekennzeichnet, dass sie „eine Anderen*-Gruppe als solche adressieren [...] mit dem Ziel, diese besonders* vulnerable Gruppe in eine Normalität* zu integrieren und ihr die gleichberechtigte Partizipation in dieser zu ermöglichen“ (Boger, 2019a, S. III). Der blinde Fleck der Differenzierungsmaßnahme ist darin zu sehen, dass ein etwaiges Bedürfnis der Schülerin nach Dekonstruktion der Dichotomie behindert/nicht behindert unberücksichtigt bleibt.

Eine andere Form der Binnendifferenzierung zielt zwar ebenso darauf ab, die gehörlose Schülerin in ihrer Vulnerabilität* anzuerkennen, verzichtet dabei aber auf Normalisierung und den damit verbundenen Assimilationsdruck. Diese Form der Differenzierung wäre dem DE-Paradigma zuzuordnen. In unserem Beispiel könnte dies z. B. dadurch realisiert werden, dass die gehörlose Schülerin die Möglichkeit bekommt, die Aufgabe in ihrer Erstsprache, nämlich in Deutscher Gebärdensprache zu bearbeiten. Diese Art der Differenzierung zielt auf die „bedingungslose[...] Akzeptanz von Andersheit“ (Boger, 2015, S. 58). Sollte die Schülerin das Bedürfnis haben, als Person mit besonderen* Fähigkeiten wahrgenommen, als solche gefördert und wertgeschätzt zu werden, wäre diese Form der Differenzierung angemessen. Das etwaige Bedürfnis, von ihrer Umwelt als normal* wahrgenommen zu werden, würde durch diese Differenzierungsvariante hingegen nicht bedient.

Eine dritte Differenzierungsmöglichkeit könnte sich an den Einsatzpunkten Normalisierung und Dekonstruktion ausrichten. Lehrkräfte, die sich an der ND-Linie orientieren, fragen danach, wie sich eine diskriminierungsfreie Bildung denken lässt, „ohne sie für eine ontologisiert andere* Gruppe einzufordern“ (Boger, 2019b, S. 318). Gemäß diesem Paradigma könnte Binnendifferenzierung über eine selbstdifferenzierende Variante der Aufgabe (vgl. Leiß, 2019, S. 52 f.) erreicht werden, zum Beispiel in dieser Form:

Wie fühlt sich Figur A nach dem Streit mit B? Halte ihre Gedanken und Gefühle fest. Du kannst selbst bestimmen, ob du schreibst, malst/zeichnest, oder eine Videonachricht erstellst.

Diese Aufgabenstellung stellt den Versuch dar, Barrieren von vornherein zu vermeiden, indem sie *allen* Lernenden die Verwendung unterschiedlicher Darstellungsformen, Medien und Codes ermöglicht. Die gehörlose Schülerin hätte so die Möglichkeit, ihre verbalsprachlichen Fähigkeiten zu trainieren, könnte aber auch – durch Malen oder Zeichnen – auf einen nichtsprachlichen Code ausweichen. Die Option Videonachricht ermöglicht zudem den Einsatz Deutscher Gebärdensprache – der Operator ‚halte fest‘ ist so unspezifisch, dass keine Kommunikationsform ausgeschlossen wird. Eine gezielte verbalsprachliche Förderung der Schülerin ist hier nicht möglich, da sie durch die Differenzierungsform nicht als Andere* adressiert wird. Stattdessen findet durch die *Aufgabenstellung* eine Dekonstruktion der Kategorie behindert/nicht behindert statt. Eine Unterstützung von Schüler*innen, die im Zuge der *Aufgabenbearbeitung* einen entsprechenden Bedarf anmelden oder erkennen lassen, wird dadurch allerdings nicht ausgeschlossen. Diese dritte Form der Binnendifferenzierung entlang der ND-Achse könnte daher von besonderem Interesse für angehende Sonderpädagog*innen sein, die sich auf Grund struktureller Gegebenheiten² vornehmlich innerhalb des Paradigmas EN verorten und nach Möglichkeiten suchen, den Einsatzpunkt Dekonstruktion dennoch in ihre Unterrichtspraxis einzubeziehen.

Die Gegenüberstellung dreier möglicher Differenzierungsansätze für eine Lernaufgabe hatte zwei Funktionen: Sie diene zunächst als Verständnisüberprüfung und Übung, um sicherzustellen, dass die Studierenden die drei Paradigmen ND, DE und EN unterscheiden und in ihrer trilemmatischen Struktur nachvollziehen können. Die Anwendung auf drei verschiedene Formen von Binnendifferenzierung sollte die Studierenden außerdem dafür sensibilisieren, dass sich das jeweilige Inklusionsverständnis unmittelbar auf die Entscheidung für oder gegen eine binnendifferenzierende Maßnahme auswirken kann. Dass auf Grund der trilemmatischen Struktur von Inklusion auch die umsichtigste Unterrichtsplanung niemals *alle* Formen des Begehrens nach Nichtdiskriminierung berücksichtigen kann, wurde im Seminargespräch als ambivalent beurteilt. Die Studierenden empfanden diese Erkenntnis zum Teil als *belastend*,

² Man denke etwa an das Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma (vgl. Füssel & Kretschmann, 1993, S. 43-55).

zum Teil als *entlastend*. Als Potenzial der Theorie der trilemmatischen Inklusion wurde herausgearbeitet, dass sie es Lehrkräften nicht nur ermöglicht, den blinden Fleck einer konkreten inklusionsorientierten Differenzierungsmaßnahme zu identifizieren, sondern diesen in einem konkreten didaktischen Kontext auch auf seine Legitimierbarkeit zu befragen und ggf. nach Möglichkeiten eines Ausgleichs zu suchen: So kann etwa eine Aufgabenstellung, die im Paradigma EN zu verorten ist, bewusst durch eine Aufgabenstellung im Paradigma ND ergänzt werden.

5. Literaturdidaktische Adaption II: Diskriminierungstheoretisch fundierte Gegenstandsanalyse und Aufgabenkonstruktion

Eine weitere literaturdidaktisch perspektivierte Anwendung der Theorie der trilemmatischen Inklusion betrifft – wie schon in Abschnitt 3 erwähnt – den Kontext Gegenstandsanalyse/Gegenstandswahl. Denn wie inklusive Pädagogiken oder Politiken können auch literarische Texte daraufhin befragt werden, welche Form des Begehrens nach Nichtdiskriminierung dominant artikuliert und welche Form (eher) unterdrückt bzw. ausgeblendet wird. Gerade angesichts der von vielen Studierenden geäußerten Einschätzung, dass es im schulischen Alltag nur wenige Möglichkeiten zur Dekonstruktion binärer Differenzkategorien gebe, bietet der Einsatz literarischer Texte, die binäre Codes irritieren, Gestaltungsspielräume.

Die Verortung literarischer Kommunikationen innerhalb des Trilemmas der Inklusion kann jedoch nicht nur hilfreich sein, wenn es um die Gegenstandswahl für den inklusionsorientierten Literaturunterricht geht. Sie kann auch Orientierung bieten, wenn bereits ein Text ausgewählt wurde und es im nächsten Schritt darum geht zu entscheiden, welche Aufgaben sich für die unterrichtliche Anschlusskommunikation anbieten: Soll die Thematisierung von Diskriminierung im Klassenzimmer primär auf Normalisierung, auf Dekonstruktion oder auf Empowerment abzielen? Auch diese Anwendungsmöglichkeit der Theorie der trilemmatischen Inklusion wurde mit den Studierenden gemeinsam erprobt und geübt. Zu diesem Zweck wurden verschiedene Bilderbücher vorgestellt und analysiert, die mit literarischen Mitteln verschiedene Formen des Begehrens nach Nichtdiskriminierung inszenieren.

Im Folgenden soll exemplarisch eine diskriminierungstheoretische Analyse inklusive Aufgabenstellung vorgestellt werden, die im Rahmen der oben erwähnten Projektphase entstand. Die beiden Autorinnen, die sich für die Studienleistung als Tandem zusammengefunden hatten, wurden nach dem Ende der Vorlesungszeit und der Verbuchung ihrer erfolgreichen Seminarteilnahme um Erlaubnis zum Abdruck von Auszügen aus ihren Texten gefragt und haben dem schriftlich zugestimmt. Die Projektberichte der beiden Studierenden wurden aus zwei Gründen ausgewählt: Zum einen, weil sie eindrücklich zeigen, welches Potenzial die Theorie der trilemmatischen Inklusion in ihrer literaturdidaktischen Adaption für die Hochschullehre hat, zugleich aber auch eine Schwierigkeit beim Einsatz der Theorie offenbaren (vgl. Fazit). Zum anderen, weil

es sich bei dem von den Studierenden ausgewählten literarischen Text (*Elmar* von David McKee (1993)) um einen kinderliterarischen Klassiker handelt, der vielen Leser*innen bekannt sein dürfte und dessen Handlung hier für alle anderen in wenigen Sätzen paraphrasiert werden kann.

Protagonist der Geschichte ist der Elefant Elmar, der aus der Herde hervorsticht, weil er „überhaupt nicht elefantenfarben“ ist (McKee, 1993, S. [4]), sondern bunt kariert. Elmar ist ein beliebter Spaßvogel, befürchtet aber, die anderen Elefanten lachten nicht mit ihm, sondern vielleicht über ihn:

„Ein kariertter Elefant – wo gibt’s denn sowas?“, dachte er.
„Kein Wunder, dass sie über mich lachen.“ (ebd., S. [7])

Weil er „keine Lust mehr [hat], so ganz anders zu sein als die anderen“ (ebd.), geht Elmar in den Wald, färbt sich grau ein und geht dann unerkannt zu seiner Herde zurück, die ohne den Spaßvogel Elmar ein recht ödes Dasein fristet. Elmar gibt sich schließlich zu erkennen und die Elefanten beschließen voller Freude, einmal im Jahr einen Elmar-Tag zu feiern, an dem Elmar sich grau einfärbt, während sich alle anderen Elefanten bunt anmalen.

Im Rahmen ihrer Projektarbeit suchten die beiden Studierenden nach Möglichkeiten, Inklusion im Rahmen des Literaturunterrichts an der Grundschule zu thematisieren. *Elmar* bietet nach Einschätzung von Studentin A

die Möglichkeit, das Thema Inklusion in den Unterricht zu integrieren und mit den Schüler*innen zu diskutieren, da das Anderssein eines Individuums (hier der bunt karierte Elefant Elmar) im Vergleich zu der Homogenität der übrigen Gruppe (die anderen grauen Elefanten) auf verschiedenen Ebenen wahrgenommen, beschrieben und diskutiert werden kann. (StudA, S. 4)

Wie aus der Detailanalyse deutlich wird, sind mit den „verschiedenen Ebenen“ (ebd.) „verschiedene Deutungsmöglichkeiten im Sinne des Trilemmas“ (ebd., S. 5) gemeint, die sich auf das Ende der Geschichte, also die Feier des Elmar-Tages, beziehen (vgl. Abb. 2). Diese Deutungsmöglichkeiten führt Studentin A listenartig im Stil Bogers auf:

1. EN à non D => das Anderssein wird gefeiert und „normal“, allerdings wird die Definition von Anders nicht dekonstruiert.
2. ND à non E => Elmars Individualität wird nicht an der anderen Färbung festgemacht, allerdings erfährt sein Anderssein auch keine Ermächtigung (ent-essentialisierte Individualität).
3. DE à non N => Die Definition von Anders wird dekonstruiert und dadurch wird Ermächtigung erfahrbar, Elmars innerer Normalisierungsdruck wird aufgehoben. (StudA, S. 5)

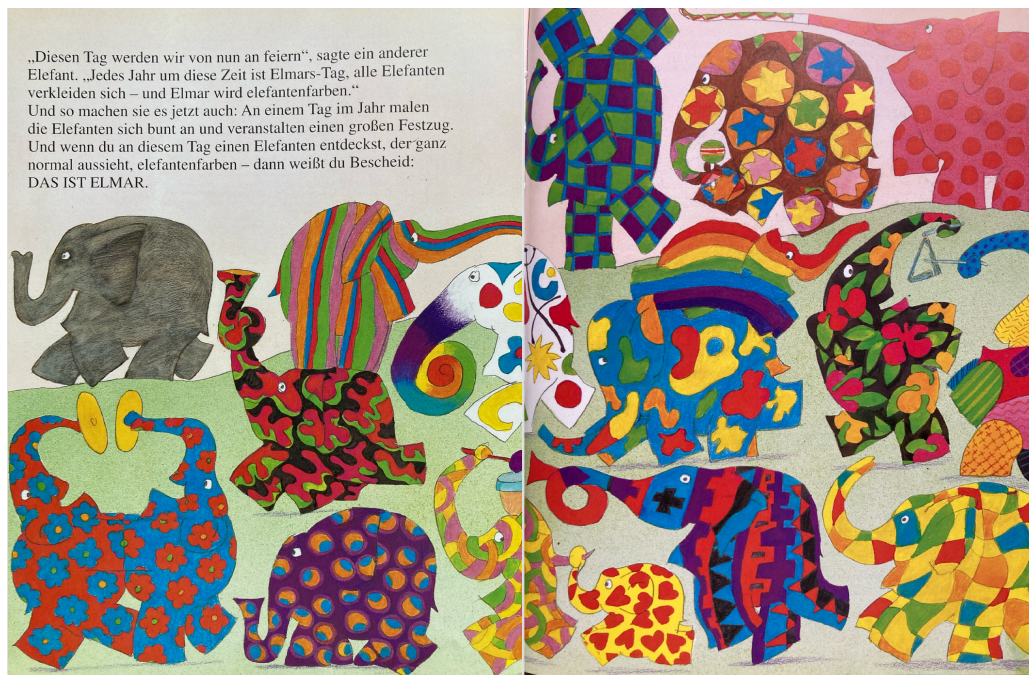


Abb. 2: McKee, 1993, [29 f.]

Die Studierenden wurden offensichtlich durch das Trilemma der Inklusion dazu angeregt, drei verschiedene Lesarten der Doppelseite zu entwickeln, die zwar für sich genommen alle nachvollziehbar, jedoch nicht ohne Weiteres miteinander kompatibel sind.

Die Möglichkeit verschiedener Lesarten wurde darüber hinaus als literaturdidaktisches Potenzial erkannt: Ein Text, der so polyvalent ist wie *Elmar*, bietet vielfältige Anknüpfungspunkte für die literarische Anschlusskommunikation. Auf der Basis ihrer diskriminierungstheoretisch informierten Gegenstandsanalyse entwickelten die Studierenden zwei Aufgaben zu dem Bilderbuch, die jeweils einen anderen Einsatzpunkt auf dem Trilemma der Inklusion fokussieren sollten. Die Aufgabe von Studentin B bezog sich auf Elmars Unsicherheit bezüglich seines Andersseins*, die schließlich zu der Entscheidung führt, sich grau zu färben, um nicht mehr „anders zu sein als die anderen“ (McKee, 1993, S. [7]). Die Aufgabenstellung lautet folgendermaßen:

„Du beschließt, ihm [Elmar, J. L.] einen Brief zu schreiben oder ihm eine Sprachnotiz zu schicken. Du gehst auf seinen Wunsch ein, nicht mehr anders sein zu wollen. Was möchtest du Elmar sagen?“ (StudB, S. 6)

Auf der Ebene der Aufgabendifferenzierung ist hier der Versuch erkennbar, eine selbst-differenzierende Aufgabe innerhalb des ND-Paradigmas zu gestalten, die Schüler*innen ohne schriftsprachliche Kompetenzen nicht ‚verbessert‘. Auf der Ebene der Thematisierung von Inklusion und Exklusion im Unterricht ging es darum, „Elmars Wunsch nach Normalisierung zu verstehen und damit auch den Schüler*innen, die einen ähnlichen Wunsch hegen, zu vermitteln, dass dies völlig in Ordnung ist. Sie bekommen durch Elmar eine Identifikationsfigur“ (ebd., S. 4).

Zudem sollte der als Frage formulierte Teil der Aufgabenstellung auf die von Studentin A konstruierte Aufgabe zum Einsatzpunkt Empowerment hinleiten. Diese zielte auf „das Erkennen und Versprachlichen eigener besonderer Fähigkeiten, Eigenschaften oder Merkmale sowie die Auseinandersetzung mit den Besonderheiten der Mitschüler*innen“ ab (StudA, S. 6). Die Schüler*innen sollten ein Puzzleteil aus Pappe so beschriften und/oder bemalen, dass sie dadurch ihrer (selbst definierten) Besonderheit* Ausdruck verliehen. Da die individuellen Puzzleteile im Anschluss zur Form eines Elefanten zusammengesetzt und im Klassenzimmer aufgehängt werden sollten, verortet die Studentin ihre Aufgabe im Paradigma EN (die Besonderheiten* der Kinder sind „Teil ihrer gemeinsam gelebten Normalität“ (ebd.)).

6. Fazit

Die beiden in Abschnitt 5 vorgestellten Projektberichte illustrieren, dass die Theorie der trilemmatischen als hilfreiches Tool für die Bearbeitung der selbst gestellten Fragestellung beurteilt wurde³ und in den literaturdidaktischen Kontexten Gegenstandsanalyse und Aufgabenkonstruktion im Sinne einer Heuristik ertragreich angewendet werden konnte. Dies entsprach den Erwartungen bei der Seminarplanung. Ein unerwarteter spezifischer Mehrwert der Theorie der trilemmatischen Inklusion zeigte sich jedoch darin, dass die Studierenden sich durch die Aneignung einer pädagogischen Meta-Theorie und deren Applikation auf einen neuen Kontext von dem unter Schüler*innen wie Lehrkräften weit verbreiteten Zwang zur Vereindeutigung literarischer Texte⁴ befreien konnten. Diesen Prozess konnte ich in der Betreuung des Projekts mitverfolgen: In einem ersten Gespräch über das Bilderbuch berichtete Studentin A, sie und ihre Kommilitonin hätten mehrere Möglichkeiten gefunden, das von ihnen gewählte Bilderbuch im Trilemma der Inklusion zu verorten. Von mir als Dozentin erhofften sie sich Auskunft darüber, welche der Lesarten nun ‚richtig‘ sei. Die schriftlichen Ausführungen zur Dokumentation des Projekts zeugen davon, dass sich beide Studentinnen im Laufe der Projektarbeit von der Suche nach der *einen*, ‚richtigen‘ Lesart emanzipieren, sich gegenüber der Polyvalenz des literarischen Textes öffnen und sich auf „die Unabschließbarkeit des Sinnbildungsprozesses einlassen“ (Spinner, 2006, S. 12) konnten – eine Fähigkeit, die sie auch bei ihren zukünftigen Schüler*innen anbahnen bzw. vertiefen sollen, unabhängig davon, in welcher Schulform (vgl. Spinner, 2015, S. 189).

Diesen positiven Effekten steht ein Problem gegenüber, das sich nicht nur in der diskriminierungskritischen Analyse von *Elmar*, sondern auch in weiteren Studieren-

³ Da Studierenden waren nicht gezwungen, sich im Rahmen der Projektarbeit auf die Theorie der trilemmatischen Inklusion zu beziehen. Insgesamt wählten 13 von 25 Studierenden die Theorie als Tool, um ihre Fragestellung zu bearbeiten.

⁴ Für ein empirisch rekonstruiertes Beispiel dafür aus der Unterrichtspraxis vgl. Magirus et al., 2024, 13 f.

dentexten zeigte: Die Theorie der trilemmatischen Inklusion wurde auf einen literarischen Text angewandt, in dem es streng genommen nicht um Diskriminierung geht, also um „Praktiken der Herabsetzung, Benachteiligung und Ausgrenzung [...], die gegen Angehörige bestimmter Gruppen bzw. Gruppen gerichtet sind“ (Gomolla, 2016, S. 73). Elmar ist weder als Teil einer Gruppe erkennbar (er scheint innerdiegetisch der einzige karierte Elefant zu sein), noch wird er materiell oder symbolisch benachteiligt. Das Bilderbuch thematisiert also zwar eine Abweichung von der Normalität*, die Ausgangspunkt für individuelle Benachteiligung im Bereich direkter Interaktionen (etwa Hänseleien bis hin zum Mobbing) sein *kann* (im Buch geht es allerdings nur um die Selbstwahrnehmung Elmars), die jedoch insofern von Diskriminierung abzugrenzen ist, als sie keine institutionelle und strukturelle Dimension hat (vgl. Gomolla, 2017). Es ist daher fraglich, ob es pädagogisch sinnvoll und diskriminierungstheoretisch zu rechtfertigen ist, die Theorie der trilemmatischen Inklusion, die sich ja auf „Nicht-Diskriminierung/Diskriminierungsfreiheit“ (Boger, 2017, o. S.) und damit auf soziale (Un-)Gleichheit bezieht, auf den Text anzuwenden. Denn dies könnte in der unterrichtlichen Kommunikation über Literatur zu einer – ungewollt gewaltvollen – Gleichsetzung von sozialer *Ungleichheit* und *Unterschieden*⁵ führen: Es besteht die Gefahr, dass beispielsweise rassistische Diskriminierungserfahrungen in der unterrichtlichen Kommunikation mit der Erfahrung gleichgesetzt werden, wegen seiner Sommersprossen gehänselt zu werden (vgl. Walgenbach, 2014, S. 30 f.). Dies käme einer Dethematisierung der strukturellen Dimension von Diskriminierung sowie der historischen Genese diskriminierender Praxen gleich und könnte so das Empowerment negativ von Diskriminierung Betroffener erschweren. Diese Gefahr deutet sich auch in der Aufgabenstellung von Studentin A an, in der Empowerment nicht im Sinne Bogers verstanden wird, sondern im Sinne der Entwicklung eines positiven Selbstbildes unabhängig von Diskriminierung.

Natürlich könnte man argumentieren, dass *Elmar* zwar innerdiegetisch lediglich Unterschiede thematisiert, dass das spezifische Verhältnis zwischen innerliterarischer Welt und außerliterarischer Wirklichkeit aber Gegenstand sozialer Aushandlung ist. Wird Elmars Hautfarbe von den Leser*innen symbolisch aufgeladen und auf die Differenzkategorie *race* bezogen, könnte der Text durchaus als diskriminierungskritischer Kommentar zu dieser Wirklichkeit gelesen werden. In den Texten der Studierenden indes sind Überlegungen dieser Art nicht zu finden.

Der Einsatz der Theorie der trilemmatischen Inklusion kann auf Grund ihres Potenzials für die literaturdidaktische Hochschullehre dennoch weiterempfohlen werden. Es gilt jedoch zu verhindern, dass ihre Anwendung als Instrument der literaturdidaktischen Gegenstandsanalyse angehende Lehrkräfte dazu verleitet, die wichtige

⁵ Walgenbach macht auf die Notwendigkeit aufmerksam, zwischen sozialer Ungleichheit und Unterschieden zu differenzieren (vgl. Walgenbach, 2014, S. 30). Bezieht man sich auf erstere, wird eine vertikale Perspektive eingenommen, aus der heraus „Hierarchien, Ausgrenzungen oder Machtverhältnisse problematisiert werden“ können (ebd.), während unter Bezug auf letztere eine horizontale Perspektive eingenommen wird, die nicht diskriminierungsrelevant ist.

Differenzierung zwischen Unterschieden und sozialer Ungleichheit zu vernachlässigen. Daher empfiehlt sich für zukünftige Seminare eine Sensibilisierung für die Bedeutung, die die besagte Differenzierung im Kontext einer diskriminierungssensiblen, inklusionsorientierten Unterrichtsplanung hat.

Literatur

Quelle

McKee, David (1993). *Elmar*. Übers. von Hans Georg Lenzen. Thienemann.

Forschungsliteratur

- Artmann, Michaela (2019). "Es ist mir wichtig, dass die Studierenden sehen, dass Reflexion ohne Theorie ja gar nicht funktioniert." Epistemologische Zugänge von Hochschullehrenden zum Theorie-Praxis-Problem in der Lehrer*innenbildung. *Forum Qualitative Sozialforschung* 20 (3). <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3129>
- Ballis, Anja & Peyer, Ann (2012). Lernmedien und Lernaufgaben im Fokus der Deutschdidaktik. Zur Einführung. In Anja Ballis & Ann Peyer (Hg.), *Lernmedien und Lernaufgaben im Deutschunterricht. Konzeptionen und Analysen*. Klinkhardt, S. 7-21.
- Boger, Mai-Anh (2015). Theorie der trilemmatischen Inklusion. In Irmtraud Schnell (Hg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis*. Klinkhardt, S. 51-62.
- Boger, Mai-Anh (2017). Theorien der Inklusion – eine Übersicht. *Zeitschrift für Inklusion* 11(1), o. S. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413>
- Boger, Mai-Anh (2019a). Die Methode der sozialwissenschaftlichen Kartographierung. Eine Einladung zum Mitfühlen – Mitdiskutieren – Mitdenken (Bd. 1). Edition assemblage.
- Boger, Mai-Anh (2019b). Theorien der Inklusion. Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken. Edition assemblage.
- Boger, Mai-Anh (2020). Das Trilemma der Inklusion – 1. Teil: LOGIK. <https://www.youtube.com/watch?v=fqjBBTOZVc4> (zuletzt aufgerufen am 27.02.2025)
- Foitzik, Andreas; Holland-Cunz, Marc & Riecke, Clara (2019). *Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule*. Beltz
- Frickel, Daniela A. (2022). Vielfalt im Literaturunterricht-Differenzierung auf der Grundlage der Entwicklungslogischen Didaktik als Ansatz. In Wiebke Dannecker & Kirsten Schindler (Hg.), *Diversitätsorientierte Deutschdidaktik: Theoretisch-konzeptionelle Fundierung und Perspektiven für empirisches Arbeiten*. SLLD, S. 103-119. <https://doi.org/10.46586/SLLD.223>
- Frickel, Daniela A. & Kagelmann, Andre (2017). Inklusives und ästhetisches Potential aktueller Werke der Kinder- und Jugendliteratur. In Jan Standke (Hg.), *Gegenwartsliteratur im inklusiven Deutschunterricht*. WVT, S. 129-148.

- Füssel, Hans-Peter & Kretschmann, Rudolf (1993). Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder: Pädagogische und juristische Voraussetzungen. Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Wehle.
- Gomolla, Mechthild (2016). Diskriminierung. In Paul Mecheril (Hg.), *Handbuch Migrationspädagogik*. Beltz, S. 73-89.
- Gomolla, Mechthild (2017). Direkte und indirekte, institutionelle und strukturelle Diskriminierung. In Albert Scherr, Aladin El-Mafaalani & Gökçen Yüksel (Hg.), *Handbuch Diskriminierung*. Springer VS, S. 133-155.
- Hochstadt, Christiane & Olsen, Ralph (2019). Deutschunterricht und Inklusion. In Christiane Hochstadt & Ralph Olsen (Hg.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Beltz, S. 8-13.
- Leiß, Judith (2019). Was kennzeichnet inklusive Aufgaben? Eine Annäherung aus literaturdidaktischer Perspektive. In Christoph Bräuer & Nora Kernen (Hg.), *Aufgaben- und Lernkultur im Deutschunterricht. Theoretische Anfragen und empirische Ergebnisse der Deutschdidaktik*. Peter Lang, S. 43-61.
- Leiß, Judith (2024). Inklusionsorientierte und diskriminierungskritische Deutschdidaktik(en). Mai-Anh Bogers Theorie der trilemmatischen Inklusion als metatheoretischer Rahmen für eine produktive Verortung und Verknüpfung deutschdidaktischer Ansätze. *Didaktik Deutsch* 56, S. 23-44. <https://doi.org/10.21248/dideu.712>
- Magirius, Marco; Scherf, Daniel & Steinmetz, Michael (2024). Mehrdeutigkeit im Literaturgespräch gelingend bearbeiten. Beobachtungen zum Unterricht zu Bronskys Scherbenpark in vier Lerngruppen der Sekundarstufe 1. *Leseräume* 10, S. 1-19.
- Mecheril, Paul; Bücken, Susanne; Streicher, Noelia & Velho, Astride (2020). Einleitung. In Paul Mecheril, Susanne Bücken, Noelia Streicher & Astride Velho (Hg.), *Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings. Analysen, Reflexion, Kritik*. Springer, S. 1-17.
- Olsen, Ralph (2016). Lust, Niemandes Schlaf zu sein... Anmerkungen zur Problematik der Textauswahl im inklusiven Literaturunterricht. In Daniela A. Frickel & Andre Kagelmann (Hg.), *Der inklusive Blick. Die Literaturdidaktik und ein neues Paradigma*. Peter Lang, S. 61-87.
- Quante, Michael & Wiedebusch, Silvia (2018). Die Dekategorisierungsdebatte im Kontext Inklusiver Bildung. In Michael Quante, Silvia Wiedebusch & Heidrun Wulfe-kühler (Hg.), *Ethische Dimensionen Inklusiver Bildung*. Beltz Juventa, S. 119-141.
- Spinner, Kaspar H. (2006). Literarisches Lernen. *Der Deutschunterricht* 200, S. 6-16.
- Spinner, Kaspar H. (2013). Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht. In Volker Frederking, Hans W. Huneke, Axel Krommer & Christel Meier (Hg.), *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Band 2: Literatur- und Mediendidaktik*. Schneider, S. 319-333.
- Spinner, Kaspar H. (2015). Elf Aspekte auf dem Prüfstand. Verbirgt sich in den elf Aspekten literarischen Lernens eine Systematik? *Leseräume. Zeitschrift für Literalität in Schule und Forschung* 2, S. 189-194.

- Walgenbach, Katharina (2014). Heterogenität. Bedeutungsdimensionen eines Begriffes. In Hans-Christoph Koller, Rita Casale & Norbert Ricken (Hg.), *Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*. Schöningh, S. 19-44. https://doi.org/10.30965/9783657778379_004
- Walgenbach, Katharina (2018). Dekategorisierung – Verzicht auf Kategorien? In Oliver Musenberg, Judith Riegert, & Teresa Sansour, Teresa (Hg.), *Dekategorisierung in der Pädagogik. Notwendig und riskant?* Klinkhardt, S. 11-39.

Über die Autorin

Dr.‘ Judith Leiß wurde 2009 mit der Arbeit *Inszenierungen des Widerstreits. Die Heterotopie als postmodernistisches Subgenre der Utopie* an der Universität zu Köln promoviert. 2012 legte sie ihr zweites Staatsexamen in den Fächern Deutsch und Englisch (Gym/Ge) ab. Seit 2019 ist sie Studienrätin im Hochschuldienst am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln. Ihre derzeitigen Forschungsschwerpunkte sind diversitäts- und inklusionsorientierte Literaturdidaktik, Wertebildung im Literaturunterricht, (De-)Konstruktion sozialer Kategorien in literarischen Texten sowie diversitätsorientierte Lehrer*innenbildung.