

Caterina Mempel & Johannes Mayer

Diversität als Ressource und Zielperspektive für die Gestaltung offener Gespräche im inklusiven Literaturunterricht

Abstract

Der Beitrag untersucht am Beispiel des Lernformats *Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs* die Möglichkeiten eines konstruktiven Umgangs mit Diversität im Literaturunterricht. Anhand von Gesprächsauszügen wird gezeigt, wie Lernende mit unterschiedlichen Diversitätsprofilen in einem gesprächsförmigen Literaturunterricht gefördert werden können und welche Rolle dabei der Kategorie ‚Diversität‘ sowohl als Ressource wie auch als Zielperspektive zukommt. Aus den Ergebnissen der empirischen Untersuchung werden erste Überlegungen für die Unterrichtsentwicklung und Lehrer*innenbildung abgeleitet.

The article examines the possibilities of a constructive approach to diversity found in literature lessons using the example of the learning format *Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs*. Excerpts from conversations demonstrate how a conversational literature class may support learners with different diversity profiles, and what role the category 'diversity' plays as both a resource and as a target perspective. The results of this empirical study can generate initial considerations for teaching development and teacher training.

Schlagwörter

Inklusiver Literaturunterricht, Adaptivität, literarische Gespräche, Professionelle Lerngemeinschaften

Inclusive literature classes, adaptivity, literary conversations, professional learning communities

I. Deutschunterricht und Inklusion

Die Salamanca-Erklärung von 1994 als eines der bis heute grundlegenden bildungspolitischen Dokumente zu Diversität und Inklusion fordert, dass „Schulen alle Kinder unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen“ (UNESCO, 1994). Inzwischen wurden mehrere konzeptionelle Vorschläge und Ideen eingebracht, mit denen vorliegende didaktische Konzeptionen und bestehende Fachstrukturen vor dem Hintergrund inklusiver Maßstäbe überprüft und weiterentwickelt werden können, um den Anforderungen einer inklusiven Bildung auf den unterschiedlichen Ebenen des schulischen und unterrichtlichen Handelns zu entsprechen (vgl. z. B. Hochstadt & Olsen, 2019; Naugk, Ritter, Ritter & Zielinski, 2016; von Brand & Brandl, 2017). Der aktuelle Fachdiskurs orientiert sich dabei größtenteils an einem weiten Verständnis von Diversität, welches sich im Wesentlichen auf die sechs im



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

Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz berücksichtigten Merkmale Alter, Behinderung, ethnische Herkunft, Geschlechtsidentität, Religion/Weltanschauung und sexuelle Orientierung bezieht.¹ Vielfalt wird zugleich als Grundlage und Zielsetzung didaktischer Überlegungen betrachtet, wobei eine Etikettierung der Lernenden über nicht weiter hinterfragte Kategorisierungsprozesse und Gruppenzuweisungen zunehmend kritisch gesehen wird:

Einerseits kann nicht außer Acht gelassen werden, dass das Bilden von Kategorien als Orientierungsrahmen in der schulischen Praxis helfen kann, pädagogische Entscheidungen zu treffen. Andererseits müssen die Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Kategorien und die Fokussierung auf die Entwicklungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler erhalten bleiben. Es bedarf einer gemäßigten Dekategorisierung, die sowohl spezielle Bedürfnisse einzelner Gruppen, etwa im Kontext von sozialer Benachteiligung, Gender, sonderpädagogischem Förderbedarf, Migrationshintergrund und besonderer Begabung, berücksichtigt, als auch die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten einzelner Personen im Blick hat. (Fischer, 2014: S. 12).

So ist nicht nur die Gruppe, sondern auch jede*r Einzelne in sich vielfältig und z. B. nicht über eindimensionale Kategorisierungen als „Mädchen“ oder „muslimisch“ zu bestimmen. Diversitätsorientierte Ansätze zielen entsprechend auf die Anerkennung von Unterschieden (vgl. Prengel, 1993), gehen aber über eine bloße Zustandsbeschreibung von Vielfalt hinaus. Vielmehr sind sie mit einem Perspektivenwechsel verbunden vom problemzentrierten Verständnis innerhalb des Heterogenitätsparadigmas hin zu einem ressourcenorientierten wie auch potenzialorientierten Umgang mit der Lerngruppe. Das dynamische Zusammenspiel der individuell ausgeprägten Diversitätsprofile der Schüler*innen führt zu einer „diversity within diversity“ (Blommaert, 2013: S. 14), wofür Vertovec (2007) den Begriff der „Super-diversity“ geprägt hat. Die Achtung und Wertschätzung der menschlichen inter- und intraindividuellen Vielfalt (vgl. Fischer, 2019) und die Berücksichtigung unterschiedlicher Potenziale als diverse Lernvoraussetzungen werden dabei als zentrale Ziele inklusiver Bildung in der Konzeption von Deutschunterricht angesehen. Erreicht wird dies durch verstärkte Partizipation an Lernprozessen und „Veränderungen in den Inhalten, Ansätzen, Strukturen und Strategien“ (Macha, 2019: S. 164).

In unserem Beitrag legen wir den Fokus auf den Umgang mit Diversität im Literaturunterricht und gehen am Beispiel des *Heidelberger Modells des Literarischen Unterrichtsgesprächs* der Frage nach, wie Lernende mit unterschiedlichen Ausgangsvoraussetzungen im Literaturunterricht angemessen gefördert werden können. Die empirischen Ergebnisse im Forschungsprojekt „Förderung des sprachlich-ästhetischen Gesprächs im Regelunterricht im Fach Deutsch in der Primarstufe“ (LemaS-GRiP) geben dabei Hinweise auf ein fachdidaktisch bislang nicht ausgeschöpftes Potenzial von Diversität als Ressource und Zielperspektive für die Gestaltung von inklusiv gedachten Lehr-Lern-Prozessen. Aus den mehrperspektivischen Untersuchungen im Rahmen des Forschungsprojekts lassen

¹ Diese meist als Primärdimensionen von Diversität bezeichneten Merkmale werden je nach Kontext noch durch weitere sekundäre Dimensionen ergänzt. Für den Kontext Schule relevante Variablen können z. B. geistige und körperliche Fähigkeiten, Auftreten, Gewohnheiten, Freizeitverhalten, Sprachbiographie sein.

sich zudem erste Konsequenzen für die Unterrichtsentwicklung und Lehrer*innenbildung ableiten.

2. Diversität im Literaturunterricht

2.1 Theoretischer Hintergrund

Auf Diversität ausgerichtete Lehr-Lern-Prozesse orientieren sich an den Leitlinien einer „Pädagogik der Vielfalt“ (Prenzel, 1993). Diversität in ihrer Vielschichtigkeit wird dabei nicht als Sonderfall, sondern als konstitutiv für schulische Lerngruppen verstanden (vgl. Krüger-Potratz, 2005: S. 101). Bezogen auf einen gesprächsförmigen Literaturunterricht, wie er hier in den Blick genommen wird, ermöglicht ein solches weites Inklusionsverständnis allen Schüler*innen die Beschäftigung mit einem gemeinsamen Gegenstand als Teilhabe an kultureller Praxis, und zwar unabhängig von Disparitätskonstruktionen. Mit der Verknüpfung von individuellen Zugängen als spezifische Erfahrungsräume und dem Zusammenführen dieser literarischen Erfahrungen in sozialen Räumen werden individuelle und gemeinsame Verstehens- und Lernprozesse so verschränkt, dass ein produktiver Umgang mit Diversität möglich ist. Dem Verstehensbegriff kommt dabei ein zentraler Stellenwert zu:

Verstehen wird als dynamischer, gesprächsförmiger Prozess gedacht: als inneres Selbstgespräch, als Gespräch mit einem Text und als Gespräch mit einem realen Gegenüber. Dieser Prozess ist prinzipiell sprachlich, individuell und letztlich unabschließbar: er kennt „kein endgültiges Wort“. (Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert, 2010: S. 2)

Mit dieser literaturtheoretischen Bestimmung von Verstehen sind Sinnbildungsprozesse bei der Literaturbegegnung und bei Begleit- und Anschlusskommunikationen per se auf Mehrdeutigkeit und Vielstimmigkeit ausgerichtet. Gerade literarische Texte ermöglichen unterschiedliche Zugangsweisen, regen mit ihrem Irritationspotenzial individuelle wie kollektive Sinnbildungsprozesse an und schaffen zahlreiche Schreib-, Erzähl- und Gesprächsanlässe. Die unterschiedlichen Praxen der Begegnung mit dem Text und miteinander werden dabei nicht nur von der Lehrperson monodirektional vermittelt, sondern sie werden von allen Beteiligten selbst mitbestimmt und ko-konstituiert. So wird auch eine literarische Gesprächspraxis von der Vorstellungskraft und Empathiefähigkeit, von der subjektiven Beteiligung der Rezipierenden, ihrer literarästhetischen Sensibilität für Sprachklang und -rhythmus sowie von ihrem Verständnis für die Sprache als Symbolsystem beeinflusst und mitgetragen. Für die didaktische Modellierung ergibt sich daraus die Herausforderung, allen Schüler*innen einer Lerngruppe einen eigenen Zugang zum literarischen Text zu eröffnen und individuelle Deutungen anzustoßen, sie zugleich aber auch teilhabeorientiert in die Gestaltung einer kulturellen Praxis und einer gemeinsam verantworteten Entfaltung des Deutungspotenzials einzubinden.

2.2 Adaptivität als Zielperspektive

Um im Literaturunterricht möglichst alle Schüler*innen angemessen fördern zu können, ist die Gestaltung komplexer und vielfältig vernetzter Lernumgebungen sowie die Ausrichtung auf Formen adaptiven Lernens von zentraler Bedeutung. Für die angemessene Berücksichtigung unterschiedlicher Ausgangsbedingungen in variablen Anforderungen eignen sich insbesondere reichhaltige Settings mit einem hohen Aktivierungsgrad (vgl. Mayer, 2018). Dabei geht es nicht ausschließlich um ein Angebot von Differenzierungsmaterial nach Leistungsstufen oder Materialbearbeitungszeiten, sondern um eine unterrichtliche Differenzierung mit Blick auf die individuelle Förderung jedes Kindes in seiner „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotsky, 1978).

Mehrdimensionale Textzugänge bilden eine Möglichkeit, ohne sprachlichen und strukturellen Eingriff in die literarischen Ausgangstexte verschiedene Zugänge zum Text zu schaffen und diesen für alle Schüler*innen unabhängig von ihren jeweiligen Voraussetzungen und Bedürfnissen erfahrbar zu machen, die Lernenden in ihrer Unterschiedlichkeit wertzuschätzen und ihrem Lernvermögen, ihren Begabungen und Fähigkeiten entsprechende Lernangebote bereitzustellen (vgl. Anders & Riegert, 2018; Dannecker, 2014; Granzow, 2020; Kruse, 2020). Hierzu ist es erforderlich, die Vielfalt der Schüler*innen und Lerngruppen sowie der Lerngegenstände so zu rahmen, dass individuelles und gemeinsames literarisches Lernen ermöglicht und erfolgreich begleitet werden kann (vgl. Mayer & Mempel, 2020: S. 75). In seiner Modellierung und Planung eines auf literarisches Lernen ausgerichteten inklusiven Deutschunterrichts verweist von Brand (2019) auf die Prämisse, dass gemeinsames literarisches Lernen in inklusiven Lerngruppen nur dann umgesetzt werden kann, wenn der Unterricht im Sinne eines gemeinsamen Kommunikationskerns von Kommunikationsformen begleitet wird, an denen sich alle Schüler*innen beteiligen können. Durch eine solche Öffnung der Unterrichtsstruktur und Rhythmisierung in Form von sich auch abwechselnden Phasen individualisierter Textzugänge und gemeinsamer Arbeit am Text kann dem unterschiedlichen Arbeitstempo der Schüler*innen besser Rechnung getragen und ihnen Raum und Zeit für individuelle Textaneignungspfade, Lernwege und -stile eröffnet werden.

Am Beispiel des Forschungsprojekts LemaS-GRIp möchten wir diese theoretischen Überlegungen konkretisieren.

3. Förderung des sprachlich-ästhetischen Gesprächs im Regelunterricht im Fach Deutsch in der Primarstufe (LemaS-GRIp)²

Literarische Gespräche, wie sie im Projekt umgesetzt werden, erweisen sich als besonders geeignete Lernformate, da sie individuelle ästhetische Erfahrungen, Bedürfnisse und In-

² Das Forschungsprojekt ist eingebunden in die gemeinsame Initiative von Bund und Ländern „Leistung macht Schule“ (LemaS) (vgl. ausführliche Projektbeschreibung in Mayer & Mempel, 2020).

teressen mit einer gemeinsam verantworteten Entfaltung des literarischen Deutungspotenzials verknüpfen. Hierzu untersucht das Projekt, wie literarisches Lernen in inklusiver Perspektive gefördert werden kann, damit möglichst alle Schüler*innen der beteiligten Klassen mit ihren jeweiligen Voraussetzungen und Potenzialen von der Beschäftigung mit Literatur profitieren und die Begegnung mit anforderungsreichen Texten als Gewinn erleben. Im Projektkontext zählt hierzu insbesondere der bislang fachwissenschaftlich wie fachdidaktisch vernachlässigte Bereich der sprachlichen und literarischen Förderung von (potenziell) Leistungsfähigen. Ein spezielles Augenmerk liegt auf der Förderung von literarischem Lernen im Rahmen der beiden Lernformate *Vorlesegespräch* und *Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs*. Die gesamte Klasse erhält im Projekt das gleiche, auf die Gruppe abgestimmte und hinreichend komplexe literarische Lernangebot als gemeinsamen Gegenstand. Der Freiheitsgrad der Lernenden wird dadurch gewährleistet, dass sie selbst aus diesem Lernangebot auswählen und im literarischen Gespräch von- und miteinander lernen. Gerade ein Gespräch lebt von den unterschiedlichen Perspektiven und Reflexionsgraden. Die Rücksichtnahme und Offenheit gegenüber dem Anderen werden als Gelingensbedingungen zwar vorausgesetzt, das Gespräch trägt aber auch selbst maßgeblich zu deren Weiterentwicklung bei.

Zusammen mit 13 Lehrpersonen aus vier Grundschulen aus den Bundesländern Bayern, Niedersachsen und Sachsen-Anhalt werden beide Lernformate im Rahmen einer kooperativen Theorie-Praxis-Forschung in den Unterricht implementiert, anschließend evaluiert und weiterentwickelt, um die Ergebnisse aus der fünfjährigen Zusammenarbeit zwischen Wissenschaftler*innen und Lehrpersonen möglichst vielen anderen Schulen zur Verfügung zu stellen. Im Fokus des Projekts steht die binnendifferenzierende Förderung literarischen Lernens von (potenziell) Leistungsfähigen. Die diversitätsorientierte Anlage von didaktischer Modellierung und Forschungsdesign eröffnet aber eine darüber hinausgehende Perspektive auf das Potenzial unterschiedlicher Lebens- und Lernwelten, Sprachen, Kulturen und Bildungsbiographien für die Gestaltung einer gemeinsamen Literaturbegegnung und die Weiterentwicklung einer geteilten kulturellen Praxis. Die hier vorgestellte Auswertung transkribierter Unterrichtssequenzen³ geht am Beispiel des Formats *Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs* der Frage nach, wie Lernende mit unterschiedlichen Diversitätsprofilen in einem gesprächsförmigen Literaturunterricht gefördert werden können und welche Rolle dabei der Kategorie ‚Diversität‘ sowohl als Ressource als auch als Zielperspektive zukommt.

3.1 Diversität als Ressource

In diesem Abschnitt stellen wir exemplarische Ergebnisse eines Gesprächs zu Else Lasker-Schülers Gedicht *Mein blaues Klavier* ([1943] 1997: S. 328) vor und diskutieren diese mit Blick auf die Forschungsfrage. Die zugrundeliegende Gesprächssequenz wurde in einer

³ Die Gespräche wurden videographisch aufgezeichnet, gemäß der GAT2-Konvention transkribiert und nach den Prinzipien der sequenziellen Gesprächsanalyse im Sinne der dokumentarischen Methode (Przyborski, 2004) zur Interpretation verbaler Daten analysiert und ausgewertet.

jahrgangsgemischten Klasse des 1. und 2. Jahrgangs aufgezeichnet.⁴ Am Gespräch nahmen 13 Kinder teil, wovon sieben Erstklässler*innen sind.

MEIN BLAUES KLAVIER

- 1 Ich habe zu Hause ein blaues Klavier
- 2 Und kenne doch keine Note.

- 3 Es steht im Dunkel der Kellertür,
- 4 Seitdem die Welt verrohte.

- 5 Es spielten Sternenhände vier
- 6 – Die Mondfrau sang im Boote –
- 7 Nun tanzen die Ratten im Geklirr.

- 8 Zerbrochen ist die Klaviatur
9 Ich beweine die blaue Tote.

- 10 Ach liebe Engel öffnet mir
- 11 – Ich aß vom bitteren Brote –
- 12 Mir lebend schon die Himmelstür –
- 13 Auch wider dem Verbote.

Else Lasker-Schüler (1943)

Das metaphern- und motivreiche Gedicht transportiert keine eindeutige Botschaft und bleibt auch bei intensiverer Beschäftigung mehrdeutig und rätselhaft (vgl. zum Textdeutungsrahmen Heizmann, 2018: S. 176-184). Als anspruchsvoller literarischer Text, der sich durch einen hohen Grad an ästhetischer Dichte und Alterität auszeichnet, bietet das Gedicht besondere Möglichkeiten sowohl für die Bearbeitung komplexer Anforderungen als auch für die Förderung von verstehensorientierten und produktiven Prozessen (vgl. Mayer, 2018). Als Gegenstand für ein literarisches Gespräch nach dem Heidelberger Modell lädt der Text die Kinder ein, ihm individuelle Resonanzräume zu eröffnen und sich auf eine gemeinsame Spurensuche nach unterschiedlichen Deutungen zu begeben. Die Begegnung mit der Alterität des Textes und mit Sicht-, Denk-, Sprech- und Darstellungsweisen der anderen Gesprächsteilnehmer*innen regt dabei die Erweiterung des bisherigen Erfahrungs- und Verstehenshorizonts der Lernenden an (vgl. Heizmann, 2017) und kann durchaus bereits in der Grundschule stattfinden, wie es die detaillierte Untersuchung von Heizmann (2018) dokumentiert. Ähnlich wie es Heizmann für die 4. Jahrgangsstufe rekonstruiert, zeigt sich bereits in der altersgemischten Jahrgangsstufe 1/2, dass das Gedicht die Kinder trotz seines hohen Anspruchsniveaus keineswegs überfordert, einschüchtert oder verstummen lässt. Im folgenden Gesprächsauszug wird vielmehr deutlich, dass die Schüler*innen ihre Deutungsansätze im gemeinsamen Gespräch unbefangen und spontan entwickeln.

⁴ Jahrgangübergreifendem Unterricht werden u. a. positive Effekte für die sozialen Kompetenzen der Schüler*innen zugeschrieben. Begründet werden kann das etwa mit dem Konzept des „Lernens am Modell“ (vgl. Fischer, Rott & Veber, 2014).

Die nachfolgenden Rekonstruktionen von Gesprächs- und Verstehensprozessen geben einen Einblick in das besondere Potenzial literarischer Gespräche im inklusiven Literaturunterricht. Die Darstellung gliedert sich dabei zunächst nach der für das *Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs* typischen Phasierung, um im Anschluss die Aspekte Diversität und Adaptivität zu vertiefen.

Einstieg

Die Gruppe sitzt im Stuhlkreis um einen roten, runden Teppich, welcher in der Mitte des Klassenzimmers als fester Bestandteil des Lernraums etabliert ist. Nachdem die Lehrperson den Gesprächsrahmen eröffnet (dann STArten wir heute wieder mit einem literarischen gespräch; so nennt sich das ja- wenn wir über ei:n geDICHT sprechen,) und gemeinsam mit der Gruppe die Gesprächsregeln wiederholt, organisiert sie anschließend ein klares Setting, welches sie den Schüler*innen bewusst und transparent macht.

004 AQLP⁵ jetzt hab ich wieder zuhause geguckt nach gedichten; (.)
 =ne,
 005 (.)
 006 die wir immer beSPREchen.
 007 (.)
 008 UND da nehm ich immer- =
 009 =JA da weißt du schon.
 010 ganz gern ein gedicht was mich ein bisschen <<len>
 erSTAU:nt;
 011 oder> wo ich <<len> vielleicht auch nicht alles
 verSTEH:e-
 012 und mich manches verWUNdert.>
 013 (-)
 014 und da hab ich eins geFUNden-
 015 (-)
 016 das ist von der else <<len> LASKer SCHÜ:ler
 017 so heißt die frau;>
 018 (--)
 019 und das heißt-
 020 <<len> mein blAUes klavie:r.>

⁵ Im Sinne des wie in diesem Beitrag vertretenen Verständnisses von Diversität haben wir uns bewusst dagegen entschieden, als Alias Vor- und Nachnamen aus der Hauptsprache der Gesprächsteilnehmer*innen zu wählen, um nicht bereits während der Transkription geschlechtliche, ethnische, soziale oder religiöse Zuschreibungen vorzunehmen.

Textbegegnung

An die Gesprächseröffnung schließt sich das mehrmalige gestaltete Vorlesen des Gedichtes an. In einer ersten Runde trägt die Lehrperson das Gedicht vor, was es den Kindern ermöglicht, beim Zuhören als Teil des ästhetischen Erlebens mimetische Beziehungen zu der vorlesenden Person und zur Sprache einzugehen (vgl. Hochstadt, 2016: S. 181; Steinbrenner, 2009).

Nach einem kurzen Einhören in den Text begleitet AQ01 den Gedichtvortrag mit ausdrucksstarker Gestik. Die Screenshots aus dem Videomaterial veranschaulichen dabei die sehr expressive Art und Weise der Schülerin.

032 AQLP <<p, len> nun TANzen die ratten im geKLIRR,>
033 (-)



034 <<f> zerBRoChen ist die klaviaTÜR,>
035 (--)



036 <<len> ich beWEI:ne (.) die blaue to:te.>
037 (--)



Die ästhetische Sprache des Textes wirkt auf AQ01 – so flüchtig sie beim Vorlesen auch sein mag – in ihrer lautlichen Gestalt unmittelbar physisch und hat dabei eine große affektive Anziehungskraft, so dass diese in die nonverbale Sprache der Schülerin einfließt. Die Aufmerksamkeit des zuhörenden Kindes wird hier auf den sprachlichen Rhythmus und die Wirkung von Sprache im Raum gelenkt (vgl. Fischer-Lichte, 2004: S. 25), was Hinweise auf ein damit zum Ausdruck gebrachtes Sich-Verlieren (vgl. Seel, 2014) gibt.

Im Anschluss an den ersten Lesevortrag wird der Text an vier Schüler*innen mit der Einladung *ich denke (.) du willst es vielleicht AU:CH mal vorle:sen? ausgeteilt*. Während das Format an dieser Stelle eine stille Lese-Phase vorsieht, in welcher die Schüler*innen Gelegenheit erhalten, das Gedicht noch einmal still für sich zu lesen – was in unserem Beispiel nicht möglich ist, da etwa die Hälfte der Kinder Leseanfänger*innen sind –, initiiert die Lehrperson einen weiteren Lesevortrag, welcher aber durch einzelne Schüler*innen gestaltet wird. Der*Die erste Schüler*in wird durch Fremdwahl der Lehrperson ausgewählt, vier weitere Schüler*innen bekunden ihr Interesse durch Meldung, wovon drei ausgewählt werden. An diese vier Schüler*innen wird das Gedicht – präsentiert auf einem farbig ausgedruckten Papier, welches auf einer grünen, festen Klemmmappe angeheftet ist – ausgeteilt. Im Wechsel tragen sie das Gedicht gemeinsam vor, wobei sie entscheiden können, ob sie zwei Verse oder eine ganze Strophe lesen möchten. Auch wenn die Schüler*innen Schwierigkeiten beim lauten Lesen haben, wird ihnen dadurch eine Artikulation des Textes mit der eigenen Stimme ermöglicht.

Um den Text möglichst allen Schüler*innen präsent zu machen, trägt die Lehrperson das Gedicht ein drittes Mal vor: *<<p> GA:R nicht so leicht zu lesen, =ne?> ich mach das jetzt mal SO- ich les es noch mal vor; ihr könnt ja mit nochmal mit den augen MITgucken; (an die Schüler*innen mit Text gerichtet) und die anderen die OHren gut auf und HÖren zu. AQ01 hält sich, anders als während der ersten Textbegegnung, mit ihrer redegleitenden Körpersprache zurück und fällt hier v.a. durch ausgedehntes Gähnen und Strecken auf.*

Erste Runde

051 AQLP ich hab ja gesagt-
 052 ich nehm_ (.) immer ganz gern <<p> ein ge(.)dicht;
 053 wo mir manches gru (.)> wo mir das gar nicht so klar ist.
 054 (.)
 056 und dann denk ich mir immer-
 057 <<all> wenn wir miteinander> sprechen;
 058 (.)
 059 vielleicht kom:men (wir) dann noch auf besondere iDEen,
 060 (.)
 061 u:nd (--) jetzt mach_n wir die AN:fangsrunde.
 062 <<p> da kann jeder mal was> dazu sagen-
 063 (.)
 064 was er gehört hat.
 065 (-)
 066 vielleicht auch <<all> was schwierig zum VOR:lesen war.>
 067 (.)

Mit einem anregenden Impuls versucht die Leitung, allen Teilnehmenden – also auch sich selbst – in einer ersten Runde kurze Statements zum Text zu ermöglichen. Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert (2010: S. 8) verweisen darauf, dass ein guter Impuls eine Verbindung zwischen dem Text und den einzelnen Gesprächsteilnehmer*innen schafft, ohne dabei die Situation der Klasse aus dem Blick zu verlieren. Die hier von der Lehrperson formulierte Einladung kommt dieser Forderung nur ansatzweise nach. So wäre es denkbar, den Impuls nicht nur auf das Verstehen (was er gehört hat. (-) vielleicht auch <<all> was schwierig zum VOR:lesen war.>) zu reduzieren, sondern in verschiedene Richtungen zu öffnen und hier auch das ästhetische Empfinden der Schüler*innen anzusprechen (‘Was ist mir vertraut, was hat mich irritiert, worüber möchte ich sprechen’, Mayer, 2020: S. 350). Eine darin zum Ausdruck gebrachte dialektische Struktur lässt immer auch gegensätzliche Erlebnis- und Handlungsmöglichkeiten zu und signalisiert durch das „Wir“ oder „Ich“, dass die Lehrperson Teil der Gruppe ist und es sich um ein gemeinsames Anliegen handelt, an dem jede*r – auch die Lehrperson – sich authentisch beteiligen kann (vgl. Härle, 2004b).

068 AQLP AQ16 (.) fängst mal an.

[...]

081 AQ16 also mir hat gefa::ll_n-
 082 (.)
 083 äh:m
 084 (-)
 085 dass (-) es ein blaues klavier hat;
 086 weil (.) wenn man (.) nur (.) eine grAUe (.) FARbe- =

087 =<<all> grau oder schwarz->
088 dann ist man immer trAUrich.
089 (.)
090 u:nd (-) äh::m
091 (--)
092 das klavier hat doch keine (-) hat doch keine (.) TÜ:R?
093 (-)
093 AQ01 ((lacht))
094 AQLP <<f> da ist ein schwieriges WORT;
095 geNAU.
096 das ist da drin.
097 es heißt> <<ff> KLAviaTÜ:R->
098 und es is-
099 mit TÜ:R (.) könnte es vielleicht <<p> was zu tun
haben,>
100 (.)
101 aber damit ist auch gemeint die TASTen vom klaVIER;
102 <<p> du kennst alle kennen ein klavier.
103 die tasten können hier sein-
104 aber <<f> VIELleicht hat_s ja auch etwas mit einer TÜ:R
zu tun?>
105 weiß man nicht,
106 machen wir die runde weiter.
107 AQ08 (<<pp> ich will nicht>)
108 AQLP dann macht der AQ05.
109 AQ05 (--)
110 <<pp> i hab gehört dass im keller RATten tanzen.>
111 AQLP <<pp> jaWOLL.>
112 AQLP <<pp> AQ13.>
113 AQ13 <<p> und ich weiß (.) die klaviertür (traurig),
114 (-)
115 dass wo man die klaVIER immer zu macht; extra:-
116 dass (.) so nach_m spIEln-
117 wenn ma dass man das da so wieder zumachen kann?>
118 AQLP ħm_ħm
119 (-)
120 AQ03
121 AQ03 <<p> m² (.) ich hab gehört dass (--) m² (--) m² (--) m²
was DIE (.) ein (großes) klavier hat.>
122 AQ14 <<f, all> i hab hör

123 ((räuspert sich))
 124 i hab gehört auch klaVIER.>
 125 und (.) und noch die-
 126 (3.0)
 127 AQLP vielleicht fällt_s dir schon wieder noch ein,
 128 AQ06 ich hab gehö:rt dass (--) dass sie ja vielleicht
 schlechtes BRO:t gegessen hAt,
 129 AQLP <<pp> hm_hm>
 130 <<p> AQ07->
 131 AQ07 ((räuspert sich))
 132 ich hab gehört (.) auch dass (-) MÄUse im (-) keller (-)
 tanzen
 133 (2.0)
 134 AQLP AQ04.
 135 AQ04 ich überleg noch.
 136 AQ17 also isch hab gehört (.) über klavier.
 137 (--)
 138 AQ15 <<all> ich hab gehört dass das (.) klavier im KELLer
 steht,>
 139 AQ01 ich hab gehö:rt (.) dass die (.) dass ratten im keller
 TANzen.
 140 AQLP hm_hm
 141 AQ02?
 142 (2.0)
 143 möchtest du etwas sagen?
 144 AQ02 ?hm ?hm
 145 AQLP (5.0)

Bereits in dieser ersten Runde zeigt sich, wie das Gesprächsformat allen Beteiligten unabhängig von ihren inter- und intraindividuellen Voraussetzungen die Formulierung einer persönlichen Bezugnahme auf den Text ermöglicht und einen ersten Erfahrungs- und Reflexionsraum eröffnet, in den sie ihre eigenen individuellen Verstehensprozesse und Deutungen einbringen können. Die Annäherung vollzieht sich teilweise eher tentativ (AQ03, AQ06), teils fragmentarisch (AQ14, AQ17), teils sehr elaboriert (AQ16), teils unter Zuhilfenahme von Gestik (AQ13). Ebenso haben die Schüler*innen die Möglichkeit, den Redebeitrag aufzuschieben (AQ14) oder auch zu verweigern (AQ08, AQ02).

Anbahnung eines offenen Textgesprächs

Nach dem Vorlesen des Textes und einer ersten Runde eröffnet die Lehrperson die Phase des offenen Gesprächs, an der sich jede*r mit Bezugnahmen auf den Text und auf eigene

Erfahrungen beteiligen darf und die „Raum lässt für Deutungen und Ideen der Schülerinnen und Schüler, aber auch für ihre Irritationen und ihr Nicht-Verstehen“ (Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert, 2010: S. 8).

146 AQLP also was vielleicht ga:nz UN:gewöhnlich in dem gedicht
ist;

147 <<all> und was mir da so aufgefallen ist;>
148 dass <<f> STER:nenhände klaVIER spie:len- =
149 =und eine MO:NDfrau singt- =>
150 =da könnte ich nochmal die stelle vorlesen die heißt- =
151 =<<f> es spie:l_n STER:nenhände vie:r- =
152 =die MO:NDfrau sang im BOO:te,>
153 (--)
154 <<p> nun tanzen die ratten im geKLIRR;
155 (5.5)
156 AQ13?
157 AQ13 der (.) der n² (-) der n² die ratten sind im kellar?
158 AQLP hm_hm_
159 (5.0)
160 äh:
161 <<zu AQ08> du meldest dich nicht, =gel?>
162 (3.0)
163 <<p> scho:n SELTsa:m;>
164 <<len> hast du denn scho:nma:l eine mo:ndFRAU geseh:n?>
165 (---)
165 die mit <<len> STERNenhänden klaVI:ER spie:lt?>
166 (--)
167 wie muss ich mir das vo:rstellen?
168 (11.0)
169 AQ06 du hast jetzt (.) die augen zugemacht dass du_s dir
VO:Rstellen kannst-
170 (-)
171 was hast du da geSE:H_n? =
172 AQ06 =manche die k? manche klavierspielen könnte mit sterne
dann wären die finger ganz DICK,
173 AQLP hm_hm,
174 (--)

Die Lehrperson bringt an dieser Stelle einen Gesprächsimpuls mit propositionalem Gehalt im Modus einer textbasierten Schilderung ein, um die Auseinandersetzung mit der dritten Strophe anzustoßen. Sie lässt dabei zunächst offen, welches Textphänomen näher betrachtet werden soll und eröffnet den Schüler*innen die Möglichkeit, sich mit eigenen

Deutungen einzubringen. Nach einer fünfsekündigen Pause erteilt sie AQ13, welche ihren Redebedarf durch Meldung anzeigt, das Rederecht. Nach einer weiteren Pause von fünf Sekunden, spezifiziert die Lehrperson ihren Impuls – eventuell, weil kein weiterer Redebedarf angemeldet wurde – und bezieht mit ihrer eigenen Wahrnehmung Position, womit sie den Fokus auf die Mondfrau lenkt. Der Impuls regt zur Beschäftigung mit einem bestimmten propositionalen Gehalt an, etwa mit den Sternenhänden der Mondfrau, der weitere Austausch darüber bleibt aber prinzipiell offen, ohne eine bestimmte Lesart einzufordern. Auch jetzt tun nur zwei Kinder ihren Redebedarf kund. Nach einer Pause von elf Sekunden ruft die Lehrerin AQ06 auf. Ohne Druck und normative Sprechvorgaben gelingt es AQ06, sich zu äußern und im Text eine sprachliche Orientierung, ein Gerüst zu finden (vgl. Hochstadt, 2014), was als mimetisches Sprechen (vgl. Steinbrenner, 2009) verstanden werden kann. Dabei fließen Elemente des literarischen Textes in das eigene Sprechen ein (*sterne statt Sternenhände*).

175 AQLP AQ16,
 176 AQ16 <<f> könnte nich_ ÜBERle (.) überleben wenn (-) die
 sterne auf ihrer hand is_
 177 ERStens- =
 178 =weil die zu kalt sind oder zu HEI:SS?
 179 (--)
 180 un_ zweitens-
 181 STER:ne sind nich_ so <<ff> zacken> sondern so KR:EI:se
 (.) im Weltall-
 182 AQLP ĥm_ ĥM,
 183 AQ16 un (.) und die sin_ am meisten KALT;
 184 (4.0)
 185 AQLP AQ14,
 186 AQ06 <<f> und die sind auch GRO:SS, =>
 187 AQLP =<<pp> achso::- =>
 188 AQ06 =die sterne
 189 AQLP <<p> hm_ hm->
 190 (--)
 191 also-
 192 da hat die AQ13 nochwas,
 193 AQ13 (vielleicht (.) ist das) eine FRAU:-
 194 (.)
 195 die (.) da ein sternenkleid anhat und da flü:gel hat
 flü::gel anhat-
 196 auch im weltall (.) gebo:ren <<all> is_- =
 197 =und dann ein klaVIER bekommen hat> von ihrer mama und
 ihr papa-
 198 (.)

199 und das ist ein STERNenHimmelklaVIER wo nur (.) wo nur
 (.) die weltallmenschen machen kann?>

200 AQLP <<pp> hm_hm oKAY->

[...]

207 AQLP AQ06?

208 AQ06 aber (wenns ne) MO:NDfrau wär,
 209 und wenn_se auf dem MO:ND gelebt hätte-
 210 könnte sie nich_ A:Tmen;
 211 (.)
 212 weil sie dann (-) keine LUFT kriegt;
 213 (-)

214 AQLP <<p> vielleicht ist es wie so vie:les (.) <<all> was wir
 jetzt schon in den gedichten> vorgest ähm (.) ge:lesen
 oder gemer:kt haben-
 215 dass es was AUS:geDACHtes ist <<all> von der auTO:rin;>
 216 (-)
 217 <<len> und ich finde das gedicht ist auch (.) auch- =>

[...]

230 AQLP und dann noch AQ01,
 231 AQ01 ich glaube (.) dass die schne² nur HA:NDschuhe als sterne
 hat;
 232 (-)

233 AQLP achSO: hm;

234 AQ01 und eine MASke als mo::nd-
 235 AQLP DAS wäre ne möglichkeit-
 236 und dann noch die AQ13,
 237 AQ13 <<pp> ((unverständlich, 5.0 Sek.)) der STERN ist
 eigentlich die sonNE:?
 238 (.)
 239 und (2.0) und (2.5) und dass die frau vielleicht
 HANDschuhe hat,
 240 und vielleicht ist sie dort gebo:rn_
 241 und deswegen (.) kann sie dort luft nehme:n,>
 242 weil sie dort geBOREn ist?
 243 AQLP hm_hm,

Langsam kommt der lebendige Austausch in Gang und auch andere Kinder äußern ihre Deutung und elaborieren die Proposition des Leitungsimpulses. Die Schüler*innen begeben sich auf eine tentative Suchbewegung mit der Frage, wie die Mondfrau aussieht, und zeigen dabei gleichzeitig eine Akzeptanz des mehrdeutigen lyrischen Textes, mit dem sie

sich nun intensiver auseinandersetzen. AQ13 und AQ01 haben Freude daran, sich die zauberhafte Gestalt der Mondfrau vorzustellen (193-199, 231, 234), und zeigen ein Verständnis für die Symbolhaftigkeit von Sprache. Sie orientieren sich in ihren Antworten am vorgelesenen Text und verknüpfen die Sprache des Textes mimetisch mit der eigenen. Gerade auf AQ13 wirkt die ästhetische Sprache des Textes in ihrer lautlichen Gestalt und entwickelt eine große affektive Anziehungskraft, so dass diese in ihre Äußerung einfließt, gleichzeitig ihr aber auch ad hoc eine eigene Wortneuschöpfung (STERnenhimmelklaVIER) erlaubt. Sie führt die Diskrepanzerfahrungen von AQ16 und AQ06 weiter, welche ausgehend von der Vorstellung über das Aussehen der Mondfrau vornehmlich nach deren Überlebensfähigkeit (176-183, 208-213) fragen. AQ13 versucht im Modus einer Argumentation, Fabulate zu entwerfen und Antworten darauf zu finden, warum die Mondfrau überlebensfähig ist (239-242).

248 AQLP also (.) AQ14,
 249 AQ14 <<all> ich wollt noch was sagen->
 250 wenn die [äh luft] nehmen kann-
 251 AQLP [AQ13?]
 252 AQ14 wie kann die dann in den planet (.) ähm (.)
 (runtergehen)?=
 253 =<<f> weil da kann man nicht gehen?>
 254 und ähm
 255 (2.0)
 256 und (-) äh (_n bisschen) (-) ähm im WELTall;
 257 AQLP <<pp> ganz schön kompliziert;>
 258 (.)
 259 also genau nochwas daZU mach mer noch;
 260 AQ06 [und den AQ16-]
 261 AQ06 [ich glaub] die gehn_ aber doch kaPUTT wann sie
 mit den (--) riesigen sternenhänden (drauflegt);
 262 AQLP (achso (.) gut so);
 263 in echt würde es wahrscheinlich kaputt gehen (.) ja-
 264 das meinst du,
 265 <<auf AQ16 zeigend> und du noch;>
 266 AQ16 u:nd die ä:hm (.) <<f> die st (1.5) die ähm STERne (.)
 sin ist nicht die sonne;
 267 sondern die STERne werden von (.) ähm der sonne
 reflektiert;
 268 un_ so sind die sterne hell,
 269 und (.) äh::m (--) wenn man vom (---) dem (--) WELTall
 zur ERde gehen müsste;
 270 das wär dann (-) äh:m (.) unMÖglich>=
 271 =<<all> weil wenn dann auf die erde geht;

272 dann is_ da so ein unsichtbarer STRAHL-

273 (.)

274 wenn du da nicht zu schnell bist um da (.) um da
durchzufliegen-

275 (.)

276 dann n² (-) n² kreist du dich IMmer nur im KREIS um die
ERde>;

277 (--)

278 AQLP genau;

279 jetzt habe ich aber in dem gedicht aber auch noch so
UN:heimliche sachen festgestellt-

280 (.)

281 hast du da (-) noch etwas geHÖ:RT?

282 also mir war das ganz schön (-) UNheimlich (.) an manchen
stellen;

283 (2.0)

284 AQ14?

285 AQ14 (ich wollte was also was gerade eben gesagt;)

286 und äh-

287 und wenn die hat ähm solche SPITzen nagel,

288 dann konnten die (nicht) klaVIER spielen und konnte das
kaputt machen,

289 AQ06 hab ich SCHON gesagt;

290 AQLP und DAS wäre ja auch zum BEIspiel auch schon was
unheimliches, (.) =ne

291 <<p> so mit so spitzen FINGern> klaVIE:R spIE:len;

Im weiteren Gesprächsverlauf lenken AQ06 und AQ14 den Fokus weg von der Überlebensfähigkeit der Mondfrau, orientieren sich aber immer noch stark an der realen Welt (=«<f> weil da kann man nicht gehen?>, die gehn_ aber doch kaPUTT). Ihnen fällt es schwer, sich auf den fiktionalen Gehalt des Textes einzulassen – trotz des Hinweises der Lehrperson (214) – und sich die Mondfrau als fiktive Figur vorzustellen. Stattdessen hinterfragen sie, ob Sternenhände Klavier spielen können (261, 285-288, 201). AQ06, AQ14 und AQ16 stützen ihre Deutungen auf ihr Sachwissen zu den Themenbereichen Sterne und Weltall, das sie ausführlicher einbringen (266-277). Im Unterschied z. B. zu AQ13 bewegen sich die drei Schüler*innen hier tendenziell eher „in einem lebensweltlichen Rahmen, den sie dem Text entnehmen, ohne auf ihn konkret Bezug zu nehmen“ (Sasse, 2020: S. 225). Ihre Deutungslinien stehen dabei neben denen von anderen Schüler*innen. Didaktisch wäre an dieser Stelle zu überlegen, wie die Lehrperson ihnen im Lernbereich des symbolischen Verstehens einen Übergang in die „Zone der nächsten Entwicklung“ eröffnen kann.

Schlussrunde und Abschluss des Gesprächs

In der sich an das offene Gespräch anschließenden Schlussrunde haben alle Beteiligte noch einmal die Gelegenheit, zu Wort zu kommen und ihnen wichtig gewordene Verstehensaspekte oder Gesprächserfahrungen zu artikulieren und zu reflektieren (vgl. Steinbrenner & Wiprächtiger-Geppert, 2010: S. 9). In der hier ausgewählten Unterrichtssequenz liest die Lehrperson den Schüler*innen das Gedicht zunächst ein weiteres Mal vor. Anschließend legt sie vier in Sprechblasen visualisierte Impulse (*Ich habe nicht verstanden ...*, *Ich habe gut verstanden, dass ...*, *Wir haben über ... gesprochen*, *Ich würde gerne noch über ... sprechen oder weiterdenken*) in den Sitzkreis, welche den Schüler*innen unterschiedlich komplexe Antwortmöglichkeiten erlauben. Die Schüler*innen legen daraufhin einen Muggelstein auf einen der Impulse und äußern sich dazu mit einem kurzen Statement. Die Schüler*innen können wie auch in den anderen Phasen entscheiden, ob sie sich äußern möchten.

Abschließend erfolgt eine Reflexion des Gesprächsverlaufs mittels Daumenabfrage zu den Impulsen: *ich habe etwas NEUES erfahren. [...] ich habe etwas erfahren was mich sehr erSTAUNT hat, [...] ICH (-) konnte gut zuhören? [...] ich konnte etwas SAGEN. [...] ich habe mich WOHLgeföhlt..*

Diversität und adaptives Leitungshandeln

Im Gesprächsausschnitt wie auch in der Unterrichtsstunde insgesamt zeigt sich, dass das Gespräch den Schüler*innen unter Berücksichtigung ihrer inter- und intraindividuellen Vielfalt einen Erfahrungs- und Reflexionsraum eröffnet, in den sie ihre eigenen Verstehensprozesse einbringen können. Durch die geheimnisvolle Gestalt der Mondfrau werden sie angeregt, erste Vermutungen aufzustellen und diese assoziativ und deutend gemeinsam weiterzuentwickeln. In der eigenen mimetischen Auseinandersetzung und in einem sprachsensiblen Umgang mit der Sprache des Textes verfolgen sie eigene Deutungslinien. In solchen mimetischen Prozessen liegt gerade angesichts der unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedarfe eine Chance, im Text ein Gerüst zu finden, um die eigene Sprache an die Sprache des Textes anzugleichen, gleichzeitig Alteritätserfahrungen zu ermöglichen und darüber Handlungsfähigkeit in der „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotsky, 1978) zu fördern (vgl. Steinbrenner, 2009; Hochstadt, 2014). In der hier nur exemplarisch erfolgten Darstellung wird deutlich, dass es den Kindern gelingt, sich aktiv am Gespräch zu beteiligen – auch ohne ausschließliche Orientierung am sprachlichen Register der Bildungssprache, wie sie im Kontext Schule vielleicht erwartet wird (vgl. Steinbrenner, 2020). Die Spurensuche vollzieht sich teilweise eher suchend, tentativ, teils fragmentarisch, teils sehr elaboriert. Das Videomaterial zeigt weiterhin, dass die Schüler*innen ebenso Mimik und Gestik nutzen, sowohl redegleitend als auch als autonomes Kommunikationsmittel bei Wortfindungsschwierigkeiten. Gerade weil das Gedicht in der Deutung offen ist, motiviert es dazu, eigene Sichtweisen einzubringen.

Für die didaktische Modellierung der Gesprächs- und Verstehensprozesse ergibt sich daraus für die Leitung die Herausforderung, allen Schüler*innen einen eigenen Zu-

gang zum literarischen Text zu eröffnen und individuelle Deutungen anzustoßen, sie zugleich aber teilhabeorientiert in die Gestaltung einer kulturellen Praxis und einer gemeinsam verantworteten Entfaltung des Deutungspotenzials einzubinden. Für die Lehrperson bedeutet dies, neben einem selbstkritischen Blick auf die eigene Haltung gegenüber Diversität, (1) das Gespräch in einer angemessenen und dynamischen Balance zu halten, (2) den Text für Erstleser*innen und leseschwache Schüler*innen in der offenen Phase des Gesprächs präsent zu halten (z. B. indem sie einzelne Verse und Strophen erneut vorliest), (3) Themen anzuregen, (4) Impulse zu setzen und (5) Zeit zu geben, die es den Kindern erlaubt, sich an dem Gespräch zu beteiligen und eigene ästhetische Erfahrungen machen und einbringen zu können. Die gesprächsförmige Modellierung bietet dabei binnendifferenzierte Möglichkeiten der Unterstützung individueller Lernfortschritte und bindet das individuelle Lernen immer wieder zurück an den kollektiven Prozess einer gemeinsamen Annäherung an den ästhetischen Gegenstand (vgl. Mayer, 2018). Um den Schüler*innen mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen im Gespräch individuelle Lernmöglichkeiten zu eröffnen und sie kognitiv und metakognitiv noch gezielter zu fördern, ohne dabei die gemeinsame Arbeit am Lerngegenstand oder die Dynamik der Gruppe außer Acht zu lassen, bedarf es einer Wahrnehmung und adaptiven Begleitung der Interaktions- und Verstehensprozesse, auf deren Notwendigkeit die empirischen Rekonstruktionen klar hinweisen.

3.2 Erste Konsequenzen für eine diversitätssensible Unterrichtsentwicklung

Die fallübergreifenden empirischen Rekonstruktionen zeigen, dass die Schüler*innen nicht nur aus unterschiedlichen, mutmaßlich sehr dynamischen, facettenreichen und variablen soziokulturellen Räumen kommen, sondern ihr Repertoire auch innerhalb des Klassenzimmers in spezifischer Weise einbringen und anwenden. Um Schule zu einem Ort der Vielfalt zu machen, an dem die inter- und intraindividuellen Voraussetzungen von Schüler*innen nicht negiert oder ignoriert werden, gilt es, Vielstimmigkeit entsprechend zuzulassen und strukturell wirksam in das gemeinsame Lernen einzubeziehen. In dem behandelten Fallbeispiel zeigt sich, welche Rolle jede*r einzelne Schüler*in für die gemeinsame Annäherung an einen ästhetischen Gegenstand spielt. Was hier als Struktur erkennbar wird, findet in vergleichenden Analysen eine Bestätigung. So wird Nicht-Verstehen nicht negativ konnotiert, sondern als Ausgangspunkt genommen für die erwünschte Entwicklung und Entfaltung unterschiedlicher Deutungen:

Auf diese Weise kann es gelingen, eine Atmosphäre der Wertschätzung und der Toleranz zu schaffen: Wertschätzung gegenüber unterschiedlichen Ansichten, verbunden mit der Bereitschaft, Ansichten auf der Basis eigener Erfahrungen bei Bedarf auch zu revidieren, Wertschätzung gegenüber Sprachen und Sprachkompetenzen und in der Folge letztlich Wertschätzung gegenüber jedem Schüler und jeder Schülerin mit seinen/ihren individuellen Voraussetzungen. (Hoch, 2019: S. 364)

Im Hinblick auf die Frage nach dem besonderen Potenzial, das einer diversitätsorientierten Gestaltung von Lernprozessen zukommt, lohnt sich eine eingehendere Beschäftigung

mit einzelnen Schüler*innen und deren individuellen Lernprozessen. Ein im Forschungsprojekt genutztes Verfahren besteht daher in der Auswahl von (auch wechselnden) Fokuskindern, die von den an der *Professionellen Lerngemeinschaft* (s. Kap. 3.3) beteiligten Lehrpersonen anhand vorab festgelegter Kriterien beobachtet werden. Im Zusammenspiel mit einer gemeinsamen Reflexion des Leitungshandelns lassen sich aus den Beobachtungen Rückschlüsse für eine Verbesserung des adaptiven Leitungshandelns ziehen, worin ein zentraler Aspekt unterrichtsbezogener Professionalisierungsprozesse besteht. Zentral sind dabei Fragen, wann und wie an die Äußerungen der Schüler*innen angeknüpft werden sollte, um z. B. elaboriertere Beiträge zu elizitieren, und an welchen Stellen es ratsam ist, den Verstehensprozess der Schüler*innen unterstützend weiterzuführen (vgl. Harwart, Sander & Scherf, 2020).

Erste Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt zeigen, dass die beiden Lernformate *Vorlesegespräch* und *Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs* sowohl für alle Schüler*innen auf kognitiver und affektiver Ebene Anreize schaffen als auch intensive Gesprächs- und Verstehensprozesse anstoßen. Gerade die Deutungsoffenheit literarischer Texte motiviert die Lernenden zu einer aktiven Beteiligung und zu einer individuellen wie gemeinsamen Weiterentwicklung von Deutungslinien. Beide Gesprächsformate können aus diesem Grund als geeignete Zugangsmöglichkeiten zu ästhetischen Gegenständen und zu einer gemeinsamen kulturellen Praxis im Rahmen eines inklusiven Settings verstanden werden, die die Lernenden zur Aushandlung ihrer individuellen Rezeptionserfahrungen und Lesarten, ihrer persönlichen Sichtweisen und ihrer unterschiedlichen Denkweisen anregen.

3.3 Erste Konsequenzen für eine diversitätssensible Lehrerbildung

Damit Unterricht und die damit verbundene Vor- und Nachbereitung zwar eine persönliche, nicht aber eine rein private Angelegenheit bleibt, werden die entsprechenden Professionalisierungsprozesse im Rahmen des Forschungsprojekts als Zusammenarbeit von Lehrpersonen in *Professionellen Lerngemeinschaften* (Bonsen & Rolff, 2006) konzipiert (vgl. Mayer & Mempel, 2020). Eine so verstandene Kooperation geht deutlich über den Austausch oder die koordinierte Entwicklung von Unterrichtsmaterialien hinaus. Charakteristisch sind vielmehr die gemeinsame Reflexion des eigenen unterrichtlichen Handelns, die Entwicklung einer kooperativen Schulkultur und die Fokussierung auf die Lernenden (Komoss & Sørensen, 2019). Die Lehrpersonen eines Schulteams arbeiten dabei in mehreren Zyklen und implementieren im Laufe des gesamten Projektzeitraums beide Lernformate, die kontinuierlich an die jeweiligen Ressourcen, Förder- und Unterstützungsbedarfe der Schüler*innen angepasst werden. Die kontinuierlichen Planungs- und Reflexionsgespräche unterstützen die selbstbestimmte Auseinandersetzung mit dem eigenen pädagogischen Handeln und die Umsetzung von persönlichen Entwicklungszielen. Die Reflexion der eigenen Erfahrungen schafft einen Rahmen, in dem pädagogische Fachpersonen ihre Haltungen zum literarischen Lernen unter den Bedingungen eines inklusiven Unterrichts überprüfen und weiterentwickeln können. Ein von Anfang an zentrales Anliegen der Planungs- und Reflexionsgespräche war neben der Frage einer passenden

Lektüre die Herausforderung einer gelungenen Balance zwischen der prinzipiellen Offenheit des Gesprächsformats und lernbegleitenden Leitungshandlungen, ohne dabei die individuellen Förder- und Unterstützungsbedarfe wie auch die Ressourcen der Schüler*innen aus den Augen zu verlieren.

4. Ausblick

Für die Weiterentwicklung einer inklusiven Literaturdidaktik scheint es sinnvoll, das Zusammenspiel einzelner Komponenten in konkreten Lehr-Lern-Situationen, wie z. B. im Rahmen offener Gesprächsformate, in den Blick zu nehmen. Denn gerade in der Passung der getroffenen didaktischen Entscheidungen zu den berücksichtigten Lernvoraussetzungen, der Berücksichtigung des gemeinsamen Lernens, der Identifikation des spezifischen Potenzials des Gegenstands wie auch der Berücksichtigung des jeweiligen Kontextes liegt ein Schlüssel für die sinnstiftende Initiierung literarischer Lernprozesse im inklusiven Literaturunterricht (vgl. von Brand, 2019). Am Beispiel des Forschungsprojekts LemaS-GRiP konnte gezeigt werden, dass mit der engen Verknüpfung von individuellen und kollektiven Lernprozessen gleichzeitig ein produktiver Umgang mit Diversität angebahnt und damit ein Hauptanliegen einer zeitgemäßen Lehrer*innenprofessionalisierung mit der Zielperspektive eines qualitativ hochwertigen inklusiven Unterrichts unterstützt werden kann. Um den Schüler*innen mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen im Gespräch individuelle Lernmöglichkeiten zu eröffnen, sie in ihren kognitiven und metakognitiven (Selbst-)Kompetenzen gezielt zu fördern und Literaturunterricht schüler-, gruppen- und gegenstandsorientiert gestalten zu können, ohne dabei die gemeinsame Arbeit am Lerngegenstand außer Acht zu lassen, kommt der Leitung und Lernbegleitung durch die Lehrperson in der Planung, Durchführung und Vertiefung der Lernprozesse eine besondere Bedeutung zu (vgl. Härle, 2004a; Mayer, 2020). Ihre Haltung gegenüber dem literarischen Gegenstand sowie die Wahrnehmung und adaptive Begleitung der Verstehensprozesse beeinflussen wesentlich den Kompetenzerwerb der Schüler*innen. Neben der Vermittlung von Grundlagen, Konzeptionen und Gelingensbedingungen für die Gestaltung inklusiver Lehr-Lern-Settings müssen den Lehrpersonen daher gezielt Möglichkeiten der Reflexion eigener Leitungserfahrungen und Präkonzepte gegeben werden, z. B. durch die Zusammenarbeit innerhalb *Professioneller Lerngemeinschaften*. Dadurch wird die Gestaltung eines Unterrichts unterstützt, der sich nicht an Einzelmerkmalen von Lernenden orientiert, sondern der Möglichkeiten zur Potenzialentwicklung für alle eröffnet (vgl. Bräuer, Hülsmann & Reith, 2019).

Transkriptionskonventionen

?	Abbruch mit Glottisschlag
[...]	simultanes Sprechen
<<...> ...>	Art des Sprechens
(.)	Mikropause, geschätzt, bis ca. 0.2 Sek.
(-)	kurze geschätzte Pause von ca. 0.2-0.5 Sek.
(--)	mittlere geschätzte Pause von ca. 0.5-0.8 Sek.
(---)	längere geschätzte Pause von ca. 0.8-1.0 Sek.
(0.0)	gemessene Pause von ca. 0.4 Sek.
:	Dehnung um ca. 0.2-0.5 Sek.
::	Dehnung um ca. 0.5-0.8 Sek.
:::	Dehnung um ca. 0.8-1.0 Sek.
(anscheinend)	vermuteter Wortlaut
<<p> ...>	leise
<<pp> ...>	sehr leise
<<f> ...>	laut
<<ff> ...>	sehr laut
<<all> ...>	schnell
<<len> ...>	langsam
akZENT	Fokusakzent
=	schneller, unmittelbarer Anschluss neuer Sprecherbeiträge oder Segmente (latching)
?	hoch steigend
,	mittel steigend
-	gleichbleibend
;	mittel fallend
.	tief fallend
'	Wieso das denn? = Divergenz
`	Das ist ja merkwürdig! = komplexe Divergenz
-	Vielleicht, aber... = Prä-Divergenz
˘	Ein(verstanden)! = Konvergenz
?	verneinend
<i>kursiv</i>	Passage, die vorgelesen wird (Abweichungen vom Original werden nicht kursiv gesetzt)

Bibliographische Angaben

Lasker-Schüler, Else (1943). Mein blaues Klavier [Faks. Repr. des korrigierten Typoskripts, DLA Marbach]. In *Marbacher Magazin* 71 / 1995, 3., durchges. und erg. Aufl. 1997, S. 328; Erstdruck in: Neue Zürcher Zeitung vom 7. Februar 1937.

Anders, Petra & Riegert, Judith (Hg.) (2018). *Inklusiv unterrichten: Textzugänge. Deutsch 5-10/55.*

Blommaert, Jan (2013). *Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes. Chronicles of Complexity.* Bristol; Buffalo; Toronto: Multilingual Matters.

- Bonsen, Martin & Rolff, Hans-Güther (2006). Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In *Zeitschrift für Pädagogik* 52/2, S. 167-184.
- Brand, Tilman von (2019). Literarisches Lernen. In Hochstadt, Christiane & Olsen, Ralf (Hg.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim; Basel: Beltz, S. 225-241.
- Brand, Tilman von & Brandl, Florian (Hg.) (2017). *Deutschunterricht in heterogenen Lerngruppen. Individualisierung, Differenzierung, Inklusion in den Sekundarstufen*. Seelze: Kallmeyer.
- Bräuer, Christoph; Hülsmann, Delia & Reith, Sarah (2019). Sprachliche Hochbegabung. In Hochstadt & Olsen (Hg.), S. 143-159.
- Dannecker, Wiebke (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.
- Fischer, Christian (2019). Professionalisierung von Lehrpersonen zur individuellen Begabungsförderung. In Reintjes, Christian; Kunze, Ingrid & Ossowski, Ekkehard (Hg.), *Begabungsförderung und Professionalisierung. Befunde, Perspektiven, Herausforderungen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 174-189.
- Fischer, Christian; Rott, David & Veber, Marcel (2014). Diversität von Schüler/-innen als mögliche Ressource für individuelles und wechselseitiges Lernen im Unterricht. In *Lehren & Lernen* 8/9, S. 22-28.
- Fischer, Christian [unter Mitarbeit von Rott, David; Veber, Marcel; Fischer-Ontrup, Christiane & Gralla, Angela] (2014). *Individuelle Förderung als schulische Herausforderung*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Fischer-Lichte, Erika (2004). *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt (Main): Suhrkamp.
- Granzow, Stefanie (2020). Eigenwahrnehmung und Wirkungen reflektieren. Literarische Gespräche in Kleingruppen zu ästhetischen Erfahrungen mit dem Comic ‚Der gigantische Bart, der böse war‘. In *Praxis Deutsch* 280, S. 38-45.
- Härle, Gerhard (2004a). Literarische Gespräche im Unterricht. Versuch einer Positionsbestimmung. In Härle, Gerhard & Rank, Bernhard (Hg.), *Wege zum Lesen und zur Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 137-168.
- Härle, Gerhard (2004b). Lenken – Steuern – Leiten. Theorie und Praxis der Leitung literarischer Gespräche in Hochschule und Schule. In Härle, Gerhard & Steinbrenner, Marcus (Hg.), *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 107-139.
- Harwart, Miriam; Sander, Julia & Scherf, Daniel (2020). Adaptives Lehrerhandeln. Zu Modellierung, Nachweis und Wirkung eines potenziellen Qualitätsaspekts gesprächsförmigen Literaturunterrichts. In Heizmann; Mayer & Steinbrenner (Hg.), S. 255-276.
- Heizmann, Felix (2017). „seitDEM die welt verrohete als wenn_s mega so RIEsiger fleischklops der noch ROH ist“. Unbekannte Wortbedeutungen in Literarischen Unter-

- richtsgesprächen mit Grundschulkindern. In *Fokus Lehrerbildung. Blog der Heidelberg School of Education*. <<http://hse.hypotheses.org/409>> (zuletzt aufgerufen am 26.10.2020).
- Heizmann, Felix (2018). *Literarische Lernprozesse in der Grundschule. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zu den Praktiken und Orientierungen von Kindern in Literarischen Unterrichtsgesprächen über ästhetisch anspruchsvolle Literatur*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heizmann, Felix; Mayer, Johannes & Steinbrenner, Marcus (Hg.) (2020). *Das Literarische Unterrichtsgespräch. Didaktische Reflexionen und empirische Rekonstruktionen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hoch, Barbara (2019). „Was ist ein Seilrutsche? – Ich habe nie das gesehen“: Zur interaktiven Verhandlung sprachlicher Differenzen im Klassenraum. In Donie, Christian; Foerster, Frank; Obermayr, Marlene; Deckwerth, Anne; Kammermeyer, Gisela; Lenske, Gerlinde; Leuchter, Miriam & Wildemann, Anja (Hg.), *Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer* (Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 23). Wiesbaden: Springer VS, S. 379-384.
- Hochstadt, Christiane (2014). Der is im Herzen müd – Mimetisch-ästhetisches Lernen im gemeinsamen Deutschunterricht mit L1- und L2-Lernern an den Beispielen der Gesprächs- und der Leseförderung. In Bernstein, Nils & Lerchner, Charlotte (Hg.), *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Musik – Kunst – Film – Theater – Literatur*. Göttingen: Universitätsverlag, S. 75-90.
- Hochstadt, Christiane (2016). Frühkindliches mimetisch-ästhetisches Erleben beim Vorlesen. In Staeger, Roswitha (Hg.), *Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit*. Weinheim; Basel: Beltz Juventa, S. 181-202.
- Hochstadt, Christiane & Olsen, Ralf (2019) (Hg.). *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Komoss, Regine & Sørensen, Nina (2019). Wandel durch Lehrerkooperation? – Welchen Beitrag leisten Lehrerkooperationen für die Schul- und Unterrichtsentwicklung? In Bikner-Ahsbals, Angelika & Peters, Maria (Hg.), *Unterrichtsentwicklung macht Schule. Forschung und Innovation im Fachunterricht*. Wiesbaden: Springer VS, S. 45-63.
- Krüger-Potratz, Marianne (2005). *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*. Münster (u. a.): Waxmann.
- Kruse, Iris (2020). Vom Selbst- zum Gruppengespräch. Gedankenhöhlen zur Vorbereitung auf den Austausch über Literatur. In *Praxis Deutsch* 280, S. 12-17.
- Macha, Hildegard (2019). Gender- und diversitätssensible Begabungsförderung und Professionalisierung. In Reintjes, Christian; Kunze, Ingrid & Ossowski, Ekkehard (Hg.), *Begabungsförderung und Professionalisierung. Befunde, Perspektiven, Herausforderungen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 160-173.
- Mayer, Johannes (2018). Diversitätssensible Förderung von Begabten und (potenziell) Leistungstarken im inklusiven Literaturunterricht. In Laudenberg, Beate & Spiegel,

- Carmen (Hg.), *Begabte und Leistungsstarke im Deutschunterricht*. Bd. 1: Primarstufe. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 49-59.
- Mayer, Johannes (2020). Grundfragen der Gesprächsleitung im Spannungsfeld von individuellen Erfahrungen, konzeptionellen Anforderungen und institutionellen Rahmenbedingungen. In Heizmann; Mayer & Steinbrenner (Hg.), S. 339-359.
- Mayer, Johannes & Mempel, Caterina (2020). Teilprojekt 16: Förderung des sprachlich-ästhetischen Gesprächs im Regelunterricht im Fach Deutsch in der Primarstufe (LemaS-GRiP). In Weigand, Gabriele; Fischer, Christian; Käpnick, Friedhelm; Perleth, Christoph; Preckel, Franzis; Vock, Miriam & Wollersheim, Heinz-Werner (Hg.), *Leistung macht Schule – Konzepte für die Förderung begabter und besonders leistungsfähiger Schülerinnen und Schüler*. Weinheim; Basel: Beltz, S. 167-175.
- Naugk, Nadine; Ritter, Alexandra; Ritter, Michael & Zielinski, Sascha (2016) (Hg.). *Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule. Perspektiven und Beispiele*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Prengel, Annedore (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: Springer VS.
- Przyborski, Aglaja (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Sasse, Eric (2020). Genderspezifische Praktiken im Literarischen Unterrichtsgespräch. Annäherung an ein umstrittenes Themenfeld. In Heizmann; Mayer & Steinbrenner (Hg.), S. 215-254.
- Seel, Martin (2014). *Aktive Passivität: Über den Spielraum des Denkens, Handelns und anderer Künste*. Frankfurt (Main): Fischer.
- Steinbrenner, Marcus (2009). Mimetische Annäherung an lyrische Texte im Sprach-Spiel des literarischen Gesprächs. In Anz, Thomas & Kaulen, Heinrich (Hg.), *Literatur als Spiel. Evolutionsbiologische, ästhetische und pädagogische Aspekte. Beiträge zum Deutschen Germanistentag 2007*. Berlin; New York: de Gruyter, S. 645-668.
- Steinbrenner, Marcus (2020). Bildungssprache und sprachliche Bildung in literarischen Gesprächen. In Heizmann; Mayer & Steinbrenner (Hg.), S. 71-94.
- Steinbrenner, Marcus & Wiprächtiger-Geppert, Maja (2010). Verstehen und Nicht-Verstehen im Gespräch. Das Heidelberger Modell des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In *Leseforum Schweiz. Literalität in Forschung und Praxis* 3, S. 1-15. <<https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/434/verstehen-und-nicht-verstehen-im-gespraech.pdf>> (zuletzt aufgerufen am 12.10.2020).
- UNESCO (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Salamanca/Spain. <<https://www.european-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement-and-framework.pdf>> (zuletzt aufgerufen am 05.01.2021).
- Vertovec, Steven (2007). *New complexities of cohesion in Britain. Super-diversity, transnationalism and civil-integration*. Commission on Integration and Cohesion.

<[https://www.compas.ox.ac.uk/wp-content/uploads/ER-2007-Complexities Cohesion Britain CIC.pdf](https://www.compas.ox.ac.uk/wp-content/uploads/ER-2007-Complexities_Cohesion_Britain_CIC.pdf)> (zuletzt aufgerufen am 05.01.2021).

Vygotsky, Lew Semjonowitsch (1978). *Mind in Society*. Cambridge: Harvard University Press.

Über die Autor*innen

Caterina Mempel, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Professur für Literaturdidaktik an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Literaturdidaktik, gesprächsorientierte Zugänge zu literarischen Texten, Deutsch als Zweitsprache und Begabtenförderung.

Korrespondenzadresse: mempel@lingua.uni-frankfurt.de

Prof. Dr. phil. Johannes Mayer, Professur für Literaturdidaktik an der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusive Literaturdidaktik, Lehrerbildung, gesprächsorientierte und theatrale Zugänge zu literarischen Texten, Kinder- und Jugendtheater und Begabtenförderung.

Korrespondenzadresse: j.mayer@em.uni-frankfurt.de